



Genre et inégalités scolaires

Sous la coordination de Benoît Galand et Rudy Wattiez

Décembre 2006

CGé asbl - Chaussée de Haecht, 66 - 1210 Bruxelles - Tél.: 02/2183450 ou 02/2233857 - Fax: 02/2184967
courriel : info@changement-egalite.be - **site internet** : www.changement-egalite.be
N° Compte : 000-0325295-54

Sommaire

Introduction	p.3
L'enseignement et la question du genre. Anne-Marie Dieu	p.5
Ils bougent, elles parlent. Où est le problème ? Diane Plateau	p.9
Comment promouvoir l'égalité filles/garçons chez les exclus ? Rudy Wattiez et Jacques Cornet	p.13
Discussion et conclusion : Développement des différences de genre et inégalités. Benoît Galand	p.17

Introduction

Après avoir fait l'objet d'âpres débats et luttes sociales, la mixité scolaire semble être entrée dans les mœurs. La question des inégalités scolaires liées au genre est-elle résolue pour autant ?

Régulièrement des femmes et des hommes dénoncent les inégalités sexuelles persistantes dans nos sociétés occidentales concernant le partage des tâches domestiques, le salaire, les perspectives de carrière, la représentation politique, etc. ; sans parler de la situation dans d'autres régions du monde. Indéniablement, d'importants progrès ont été accomplis dans la réduction des inégalités entre femmes et hommes, mais d'autres restent à accomplir. L'étude présentée dans ce document s'intéresse plus particulièrement à la situation dans le cadre scolaire. Cherchant à éviter les mises en accusation et les polémiques stériles, elle a pour objectif de faire un bilan critique de nos connaissances actuelles sur la question du genre à l'école.

Le fait d'être une fille ou un garçon est-il une source d'inégalité à l'école ? La question du genre est-elle dépassée dans le cadre scolaire depuis la généralisation de la mixité, ou sa non-prise en compte est-elle au contraire une source d'inégalité ? Quels sont les progrès enregistrés en matière d'égalité de genre et quels sont les défis encore à relever ? Que se passe-t-il dans les classes qui puisse réduire ou accentuer les différences entre filles et garçons, et quels en sont les avantages et les inconvénients pour chacun(e) ? Comment permettre à toute personne, quel que soit son genre, d'explorer un maximum de rôles et de possibilités ? Comment travailler ces questions avec les enseignants pour transformer leurs pratiques, si nécessaire ? Pour réfléchir à toutes ces questions, *ChanGements pour l'égalité* (CGé) a sollicité la contribution de plusieurs personnes susceptibles d'enrichir le débat selon des points de vue différents. La première version de chacune de ces contributions a été discutée au sein d'un groupe de membres de CGé et les échos de ces discussions ont ensuite été répercutés auprès des auteurs sollicités. La présente étude rassemble la version finale de ces textes et tente de les articuler dans une réflexion d'ensemble.

Le premier texte s'intéresse au rôle que peuvent jouer les enseignants dans la construction des rôles et compétences différenciés des filles et des garçons. Il présente certaines données concernant les attentes et les interactions différenciées des enseignants vis-à-vis des filles et des garçons, ainsi que concernant la place et la représentation des femmes dans les matières scolaires. Après avoir souligné les enjeux liés à ces différences éducatives, l'auteure insiste sur l'importance de la formation des enseignants.

Le deuxième texte montre comment la non-problématisation de la dimension de genre en milieu scolaire – et l'absence de prise en compte de cette dimension qui en découle – maintient, voire renforce, des différences sexuées. Que ce soit dans les jeux ou dans la gestion de la classe, le texte pointe bien en quoi ces différences empêchent aussi bien les garçons que les filles d'explorer toutes leurs potentialités et les coincent dans des rôles préétablis.

Le troisième texte cherche à articuler la question l'égalité de genre avec celle de la construction identitaire. Cette articulation pourrait être particulièrement problématique chez les garçons qui se sentent exclus ou en rupture par rapport à l'école. En effet, ces jeunes

combinent souvent une prise de distance par rapport aux normes véhiculées par l'école et un fort investissement dans un groupe de pairs généralement aussi « en rupture ». Ce repli identitaire pourrait dès lors conduire à une surenchère « viriliste » et à un rejet de l'égalité entre hommes et femmes. L'analyse présentée invite à recontextualiser la question du genre, notamment au regard de la mixité sociale, et à s'interroger sur la manière de construire un « vivre ensemble » dans l'espace de la classe.

Enfin, le dernier texte reprend différents points de chacune des trois contributions précédentes et les discute de manière critique dans le cadre du développement de la conception du genre et des rôles sexuels.

L'enseignement et la question du genre

Anne-Marie Dieu

Unité d'Etudes sur le genre et la diversité en gestion (EgiD)

HEC-ULG

Stéréotypes sexués et enseignement

Un élève n'est pas "que" fille ou garçon mais la société assigne encore à cette appartenance sexuée des tâches, des rôles, des qualités et des défauts. Les différences biologiques sont culturellement et socialement interprétées et des places attribuées aux filles et aux garçons, aux femmes et aux hommes. Si cette attribution est souvent défavorable aux filles, elle peut également l'être pour les garçons qui développent des compétences et des manières d'être jugées « féminines » et donc non reconnues et valorisées quand elles s'expriment chez un garçon.

Les qualités attribuées à la masculinité, notamment dans les classes sociales plus modestes, entrent en conflit avec les valeurs scolaires et pourraient expliquer le plus grand taux d'échec des garçons dans le secondaire (6).

La situation des filles à l'école s'est quant à elle nettement améliorée ces dernières décennies. Au point qu'il a été constaté que les filles réussissent mieux à l'école (moins de redoublements, meilleurs résultats globaux, moins de réorientation) que les garçons et qu'elles sont plus nombreuses à terminer avec fruits des études supérieures (1).

Mais ce bilan globalement positif dissimule dans les faits la persistance d'une série d'inégalités structurelles : les filles s'orientent massivement vers les filières considérées comme moins prestigieuses et qui débouchent sur des professions moins rémunérées. Il n'est d'ailleurs pas indifférent que ces professions moins bien rémunérées soient aussi des professions majoritairement féminines.

Ainsi, les filles sont moins nombreuses que les garçons dans les filières mathématiques et scientifiques et elles représentent moins de 20% des étudiants dans les facultés d'ingénieurs et d'informatique (2).

Il apparaît que si les filles développent des représentations moins stéréotypées que les garçons en ce qui concerne les rôles sociaux, elles conservent encore des jugements a priori sur leurs compétences de par leur socialisation (milieu familial, médias et école) (3).

Nous nous intéressons dans cet article au rôle que jouent les enseignants dans la construction des rôles et compétences différenciés des filles et des garçons.

Les attentes et les interactions : des cadres sexués

En ce qui concerne la manière d'enseigner, différentes études, ont montré que, d'une part, les enseignants avaient des attentes prédictives différentes envers les garçons et envers les filles. D'autre part, ils accordent plus de temps de parole et plus de place dans les interactions aux garçons qu'aux filles (4).

Les attentes prédictives se traduisent notamment par le fait que, en raison de représentations dont ils/elles n'ont généralement pas conscience, les instituteurs et institutrices ont tendance à considérer que les garçons sont plus doués dans les branches mathématiques, scientifiques et techniques « Ainsi, la manière de coter des devoirs et interrogations selon qu'elles émanent de filles ou de garçons ne sont pas les mêmes (les bonnes cotes sont majorées pour les garçons...et les mauvaises aussi). On observe deux modèles distincts, selon le sexe, de ce que les enseignants considèrent comme le « bon élève » en mathématique : le bon élève garçon qui réussit grâce à ses possibilités et ses compétences et la bonne élève fille qui réussit grâce à ses capacités de mobilisation et ses efforts ».

La répartition du temps de parole dans les classes observées, se fait au bénéfice des garçons. Or, « même lorsque ce déséquilibre est mis en évidence par un observateur extérieur, il est très difficile aux enseignants de le corriger. Alors qu'elles pensaient être équitables, les institutrices observées allouaient en réalité les deux tiers de leur temps aux garçons. Incitées à corriger ce déséquilibre, certaines sont parvenues à accorder jusqu'à 42% de leurs temps aux filles mais elles se sentaient alors coupables et avaient l'impression de favoriser ces dernières » (5).

Il ne s'agit donc pas de simplement être informé des faits, il faut aussi mettre son comportement quotidien à l'épreuve alors que l'on agit en toute bonne foi et avec la conviction profonde d'être équitable.

Ces constats ont amené certains à reconsidérer la validité de la mixité des classes, essentiellement au regard de l'intérêt des filles.

Cette option pose question, dans la mesure où elle constitue un retour en arrière par rapport aux gains possibles de la mixité de l'enseignement. Il est vrai que ces gains sont pour certains aspects plus nets pour les garçons : les classes mixtes sont plus sereines et bénéficient d'un meilleur climat de travail que les classes composées uniquement de garçons. Mais d'autres gains sont partagés, comme la connaissance réciproque des filles et des garçons et, si les enseignants sont attentifs aux interactions entre élèves comme aux leurs, une possibilité de dépasser les stéréotypes sexués.

Selon la manière dont les enseignants vont s'adresser aux filles et aux garçons, dont ils vont gérer les rapports entre les unes et les autres et selon les attentes qu'ils vont développer à leur égard, la mixité des classes sera un facteur de renforcement ou de déconstruction des stéréotypes sexués.

C'est pourquoi une formation de base mais aussi et surtout continuée des enseignants à ce type de réalités permettrait de conserver les gains liés à la mixité des classes et d'en diminuer fortement les aspects discriminatoires pour les filles. Il s'agirait de pouvoir aussi réaliser des moments de supervision ou d'intervention, en dehors de toute optique de contrôle.

L'enseignant pourrait alors apprendre beaucoup sur la manière dont il interagit avec son groupe classe.

La place et la représentation des femmes dans les matières enseignées

En ce qui concerne le contenu des matières enseignées, celui-ci se trouve encore majoritairement être « androcentré ». Les femmes sont quasi absentes de l'enseignement de l'histoire, de la littérature, de l'art, de la politique, de l'économie. Pourtant, le savoir sur ces questions existe bel et bien. L'apport équilibré des deux sexes à l'ensemble de la société, ainsi que les discriminations dont les femmes sont (ont été) victimes et qui expliquent leur absence des contenus de l'enseignement, devraient être enseignés de manière transversale (5).

La conférence européenne de Enschede en 1997 sur le thème « Equal presence for boys and girls in educational materials » reconnaissait la persistance de stéréotypes sexistes dans l'enseignement et proposait six lignes directrices pour remédier à cette situation :

- Etre attentif au langage utilisé pour caractériser les sexes, les professions, les comportements....
- Traiter les hommes et les femmes comme des acteurs et actrices (et non les femmes comme des êtres qui subissent les événements)
- Rendre visibles les deux sexes au sein des matières traitées
- Montrer autant les hommes et les femmes dans la vie privée et la vie professionnelle
- Ne pas attribuer des qualités ou des traits de comportements de manière unilatérale à l'un ou l'autre sexe
- Montrer des hommes et des femmes dans des positions et des situations de valeur équivalente.

L'égalité des sexes face aux buts de l'enseignement et au rôle de l'enseignant

Il est souhaitable, pour que chacun puisse exprimer et développer toutes ses potentialités, que les carcans sexués, transversaux à toutes les autres appartenances sociales, soient assouplis. Nous avons montré que cette exigence était particulièrement utile pour les filles, afin que leur orientation scolaire ne les coince pas dans un nombre limité de filières. Mais cette nécessité vaut également pour les garçons, afin qu'ils puissent développer des goûts et aptitudes qui sont encore actuellement considérés comme non masculins et qui leurs sont donc interdits. Une éducation plus égalitaire leur permettrait de s'orienter vers des filières qui ne sont pas envisagées pour eux aujourd'hui avec à la clé, des professions plus mixtes (domaine des soins, des relations aux personnes, de la petite enfance) et sans doute, à terme, revalorisées.

Il faut également noter que la réussite scolaire est positivement corrélée à une vision moins stéréotypée des rapports hommes-femmes. Autrement dit, plus l'adhésion aux stéréotypes sexués est grande, moins le rendement scolaire est bon. Or des études tendent à montrer que les garçons sont plus attachés aux stéréotypes sexuels que les filles, qui les

transgressent plus aisément. Une éducation attentive aux effets de genre pourrait donc aussi être profitable aux garçons en termes de réussite scolaire (6).

Développer les potentialités de chaque élève et lui ouvrir le plus grand nombre de possibilités en termes de formation supérieure et d'activité professionnelle relève assurément des objectifs de l'enseignement. Or il y a déperdition à l'heure actuelle tant sur l'axe genre que sur l'axe de l'appartenance socio-culturelle et socio-économique.

Le personnel enseignant, s'il est conscientisé et formé à la question du genre, peut contribuer à construire de l'égalité pour les femmes et les hommes dans la société de demain.

La formation au genre

En 2005, le décret organisant la formation initiale des enseignant-e-s du préscolaire, du primaire et du premier cycle du secondaire a été modifié dans le cadre du Programme d'action pour l'égalité des chances du gouvernement de la Communauté Française. Désormais la liste des connaissances socio-culturelles figurant au programme des activités d'enseignement mentionne non seulement « l'approche théorique et pratique de la diversité culturelle » mais également « la dimension du genre ». Des expériences pilotes ont été menées dans le domaine comme celle de la Haute Ecole de Mons dans le cadre du programme Daphné (5). Un cours spécifique consacré à l'analyse de la dimension de genre est certainement un bon début. Encore faudrait-il que ceci ne devienne pas une « matière » parmi d'autres, mais qu'un regard soit développé auprès des futurs enseignant-es, regard qu'il pourrait exercer à l'égard de l'ensemble de la formation qui leur est proposée. On peut d'ailleurs rêver à une sensibilisation à ces questions y compris du personnel chargé de former ces futurs enseignants, et d'une formation identique pour les futurs enseignant-es au secondaire supérieur...

Références

- (1) *Oser l'égalité*, brochure de la Communauté Française, 2004
- (2) *Les études et les carrières scientifiques au féminin*, Faits et Gestes, publication du secrétariat général du Ministère de la Communauté Française, janvier-mars 2004.
- (3) *Oser l'égalité*, brochure de la Communauté Française, 2004
- (4) *Les interactions verbales maître-élève en cours de mathématiques*, Annette Jarlégan, in « La mixité à l'école : une culture à développer », pp 75-79,
- (5) *Egalité filles/garçons, femmes/hommes dans le système éducatif*. Note de la Commission enseignement du Conseil des Femmes Francophones, 2005, 13 pages
- (6) *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*, Pierrette Bouchard et Jean-Claude Saint Amand, ed du remue ménage, 1996

Ils bougent, elles parlent. Où est le problème ???

Nadine Plateau
Commission enseignement du CFFB

Lors d'une formation à l'égalité filles/garçons dans une école primaire à Bruxelles (1), nous avons demandé aux institutrices et instituteurs de consigner, pour la séance suivante, leurs observations par rapport à plusieurs questions. L'une d'elles concernait la cour de récréation et son occupation par les filles et les garçons, le sujet ayant été évoqué au cours de la première journée. Voici la réponse (2) des enseignant-e-s :

Effectivement les garçons occupent l'espace central et les filles la périphérie. Nous ne comptons pas prendre de mesures particulières car les filles ne se plaignent pas et les goals ne sont pas déplaçables.

Au-delà de l'irritation que manifeste cette réponse et qui s'explique par le contexte dans lequel s'est déroulée la formation, je voudrais relever la manière dont la question du genre, c'est-à-dire des rapports sociaux de sexe, (n') est (pas) prise en compte: le phénomène observé de l'occupation inégale de la cour est bien *énoncé* mais il n'est pas *problématisé* car - je laisserai de côté la boutade concernant les goals pour me concentrer sur le premier argument- personne n'exprime de mécontentement.

Genre et jeux

Le fait que les garçons jouent au ballon en occupant les trois quarts de la cour, les filles parlant, regardant ou s'adonnant à des jeux moins expansifs en investissant le quart restant, ne semble pas faire problème. Cela relève de l'évidence, de la nature : les garçons sont plus turbulents, ils ont davantage besoin de se défouler ; quant aux filles, elles n'aiment pas la bagarre et préfèrent parler ou jouer tranquillement. Cette différence sexuée, manifeste dans les jeux et activités dès l'âge de trois ou quatre ans, n'est pas perçue, par la majorité des gens, comme potentiellement porteuse d'inégalités futures. En effet, considérer que l'occupation de la cour, telle que décrite plus haut, mérite réflexion, suppose tout d'abord que l'on fasse le lien entre ces comportements et les rôles traditionnellement assignés aux filles et aux garçons. Cela suppose ensuite de s'interroger sur l'impact de ces comportements considérés comme innés sur les trajectoires individuelles des élèves. Qu'apprennent-elles, qu'apprennent-ils en évoluant de cette manière dans la cour de récréation ?

Dans un ouvrage où elle observe comment la différence des sexes s'inscrit dans la vie quotidienne à l'école primaire (3), Claude Zaidman constate que des *rapports de pouvoir* apparaissent dans le contexte de séparation des sexes qui caractérise l'espace consacré aux jeux. Dans la cour, filles et garçons reproduisent la séparation sexuellement codée entre l'espace public et l'espace privé, elles et ils rejouent des scénarios stéréotypés appris ailleurs. Dans leurs jeux de ballon et leurs bagarres, les garçons apprennent à explorer et investir physiquement l'espace et à se situer face aux autres grâce au conflit. Ces jeux, conclut l'auteure, font donc office d'instruments d'apprentissage du pouvoir, ils entraînent à la prise sur le monde. Quant aux filles, en marge de l'espace occupé par les garçons, elles s'excluent de la confrontation et leur proximité physique est déjà empreinte de comportements d'aide et de soutien.

Problématiser la question du genre en éducation

Ce qui précède n'est qu'un exemple parmi d'autres de la manière subtile dont, à l'école comme dans la famille, se renforce l'asymétrie sexuée dans les gestes, les goûts, les choix. En réalité, sous couvert de choix personnels, filles et garçons obéissent inconsciemment à des injonctions sociales, sexuellement stéréotypées, qui les empêchent de déployer, de manière optimale, toutes leurs potentialités.

Pensons à la cour de récréation évoquée plus haut : les filles n'y développent pas leur capacité psycho-motrice et les garçons n'y apprennent pas à cultiver le contact verbal ni la sollicitude. De même, filles et garçons ayant tendance à développer les aptitudes attribuées à leur sexe (le verbal versus le spatio-visuel; le rationnel versus l'émotionnel etc.), ne se répartissent pas, comme le montrent les statistiques, également dans les différentes disciplines scolaires. Ces tendances ou ces penchants que l'on croit naturels semblent bien sinon produits, du moins renforcés dans le cadre scolaire. Annette Jarlegan a montré que filles et garçons ne reçoivent pas le même enseignement en mathématiques et que ces différences de traitement (focalisation de l'attention des enseignant-e-s sur les garçons sujets à davantage d'exigences et d'encouragements) les incitent progressivement à investir différemment cette matière en fonction de leur sexe (4). Qu'il s'agisse des mathématiques pour les filles ou des branches littéraires pour les garçons, le résultat est le même, les élèves n'explorent donc pas de manière optimale *toutes* leurs possibilités.

C'est donc dès les premières années d'école qu'il faut se poser la question: va-t-on laisser faire, ce qui entraînera le renforcement des stéréotypes sexués qui contribuent au maintien des rapports de pouvoir, ou au contraire va-t-on intervenir et travailler à déployer les personnalités dans toutes leurs dimensions?

Genre et gestion de la classe

Un deuxième point mérite réflexion, c'est l'argument invoqué plus haut pour justifier la non intervention : «Les filles ne se plaignent pas». Comme elle ne perturbent pas l'ordre de la classe, il n'y a pas lieu de s'inquiéter. Seul-e-s les chahuteuses (oui cela arrive parfois) et chahuteurs (plus souvent), les contestataires, les violent-e-s provoquent des réactions chez les enseignant-e-s préoccupé-e-s d'établir les conditions de calme et d'écoute sans lesquelles il n'est pas de pédagogie efficace. Tout-e enseignant-e, qui s'est trouvé-e un jour confronté-e à un élève (le plus souvent un garçon) risquant par son comportement perturbateur et négatif de mettre son cours en péril, a inévitablement concentré toute son attention sur cet élève pour le neutraliser ou l'appivoiser. Stratégie spontanée et payante car l'ordre rétabli, le cours peut commencer ou continuer.

Et pourtant... Ne faut-il pas se demander ce que cet élève a compris et surtout ce que les autres ont compris, comment elles et ils ont interprété la chose ? Car au total, c'est celui qui perturbe qui reçoit le plus d'attention, à qui l'on accorde le plus de temps, on va même parfois jusqu'à le féliciter quand il fait ce que les autres font sans qu'on les prie (5). De nombreuses recherches nous disent que le comportement des filles est globalement plus satisfaisant: elles respectent les règles scolaires, lèvent le doigt pour répondre, n'interrompent pas leurs camarades, sont plus soigneuses etc. Et c'est cet ensemble d'attitudes auquel s'ajoute le fait de leur meilleure réussite scolaire, qui explique que la gestion de la mixité s'opère souvent, de manière presque «naturelle», via une instrumentalisation des filles. Celles-ci sont fréquemment, du primaire au secondaire, utilisées par les enseignant-e-s comme

des auxiliaires d'éducation, ce dont témoigne la pratique courante d'alternance fille/garçon sur les bancs pour désamorcer les chahuts.

Où est le problème, objectera-t-on ? A cela je répondrai que le message implicitement transmis par ces pratiques, destinées à garantir la paix scolaire et ultimement l'efficacité pédagogique, confirme l'ordre sexué traditionnel, c'est-à-dire la hiérarchie des sexes. Il faut se demander quelles conséquences l'acceptation de spécificités sexuées (autres que biologiques bien entendu) peut avoir pour les trajectoires scolaires des élèves et leur avenir et il faut en évaluer le coût. La non prise en compte du genre, dont la rentabilité est manifeste, pourrait bien se faire au prix d'une énorme injustice puisqu'elle concourt à maintenir sinon à renforcer les rapports inégaux entre les sexes.

Finalement, c'est aussi un mauvais calcul à long terme, préjudiciable pour les futures femmes et futurs hommes que l'école contribue à former. Car maintenant que les rôles sexués sont bouleversés, que les femmes veulent partager les responsabilités familiales, professionnelles et sociales, elles attendent des hommes qu'eux aussi les partagent mais où et comment apprennent-ils à développer la capacité à exprimer leurs sentiments et à cultiver les qualités d'écoute, de soin, de sollicitude, d'attention à l'autre qui étaient jusque là un monopole féminin ? Où et comment vont-ils construire leur identité masculine quand l'échec les frappant, il ne leur reste pour conserver leur dignité qu'une virilité crispée ?

Ouvrir des possibles

Il faut se rendre à l'évidence, la prise en compte de la problématique du genre ne facilite pas la tâche de l'enseignant-e. Au contraire, elle impose de renoncer aux solutions de facilité et requiert d'imaginer des stratégies radicalement nouvelles. Comment réorganiser les activités ludiques dans le pré-scolaire de manière à ce que tous les enfants développent tant leur aptitudes motrices qu'intellectuelles et affectives ? Comment susciter le goût des mathématiques et des sciences auprès des filles dès le primaire en les aidant à surmonter leurs a priori ? Comment libérer les garçons du carcan d'un rôle masculin bien plus contraignant que celui des filles ? Comment développer chez eux le sens des responsabilités, la capacité à exprimer leurs émotions ? Comment donner aux filles le goût du risque et la confiance en elles ? La réponse à ces questions requiert une vigilance constante et une stratégie d'intervention permanente.

Références

(1) Cette formation encore expérimentale qui s'inscrit dans le prolongement du projet Daphne (www.educ-egal.org: cliquer sur «matériel pédagogique» puis sur «cahier de formation : initiation des futur-e-s professeurs à une éducation non sexiste») comprenait deux journées de 6 heures (la seconde se situant un mois après la première). Organisée à l'initiative de la direction, elle était destinée à une vingtaine d'institutrices et instituteurs qui ont, dès le premier tour de table, exprimé leurs réticences par rapport à la thématique. Il faut savoir que la population de l'école est à 80% d'origine immigrée et que le corps enseignant y est confronté à de grosses difficultés dont celle de l'absence de maîtrise du français. La question «multiculturelle» leur semblait donc plus pertinente.

(2) Les institutrices et instituteurs nous ont remis une seule feuille donnant la synthèse de leurs observations en fonction des degrés.

(3) Claude Zaidman, *La mixité à l'école primaire*, L'Harmattan, Paris, 1996.

(4) Annette Jarlegan, «Les interactions verbales maîtres-élèves en cours de mathématique», in Françoise Vouillot (dir), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*, GNDP, coll «Autrement dit», 1999.

(5) On peut faire autrement comme le prouve le beau texte de Noëlle De Smet dans *Traces* 175, p.4 où elle décrit comment elle parvient à désamorcer la violence d'une élève en intégrant toute la classe dans le processus de réparation des chaises indispensables au bien-être de chacun-e et où elle réussit à apaiser les deux protagonistes en dehors de la classe. Personne n'a été lésé-e.

Comment promouvoir l'égalité filles/garçons chez les exclus ?

Rudy Wattiez, Jacquet Cornet, CGé

Nous vivons dans des sociétés qui affirment la valeur du principe d'égalité dans des registres fondamentaux tels que l'égalité de droits, l'égalité des libertés, l'égalité des chances ou encore des capacités. Cet idéal est affirmé sans cesse, dans une société profondément ... inégalitaire, qui a notamment basé son mode de fonctionnement économique sur une distribution inégalitaire des ressources et qui est en recul social (1). Pour tous les mouvements sociaux luttant contre la perpétuation des inégalités - dont CGé fait partie -, un travail autour de cette criante contradiction s'avère crucial. Au-delà de l'indignation de façade, comment ne pas abdiquer devant les inégalités et où trouver des points d'appui ? Comment faire en sorte que nos revendications qui se fondent sur une égalité de principe ne se retournent pas en violence symbolique contre les individus ?

Nous voudrions plus particulièrement dans cet article illustrer ce propos en partant de la question des inégalités entre filles et garçons à l'école en la croisant avec la question identitaire. On pourrait formuler notre interrogation de départ de la façon suivante : les revendications égalitaires du traitement des filles et des garçons à l'école ne risquent-elles pas de se poser au détriment de leur identité et cela d'une manière d'autant plus accrue qu'ils sont issus de milieux culturellement dévalorisés (2) ?

La construction de l'identité

L'identité se construit dans une dialectique à partir de l'image que l'on a de soi et l'image que les autres nous renvoient. La conception de l'identité que nous défendons est celle d'une construction sociale qui doit être considérée comme un processus dynamique et évolutif dans le temps. Les éléments constitutifs de cette dynamique concernent l'origine et l'appartenance sociales, l'âge, le statut social, la religion, la nationalité, le sexe, ...

D'une manière générale, cette construction identitaire va de moins en moins de soi. Sans vouloir encenser inutilement un passé révolu, il est un fait sociologique que nous vivons dans une société qui s'est complexifiée et qui a progressivement 'desinstitutionnalisé' le rapport aux normes. Les finalités et les rôles des uns et des autres ne sont plus aussi clairement définis, chacun étant de plus en plus 'amené' - pour ne pas dire contraint - à se définir de manière autonome.

Pour les adolescents plus particulièrement, la construction de soi et leur entrée dans la vie adulte est plus difficile que leurs parents. Des individus pourvus en ressources culturelles, sociales pourront franchir ce cap important. Cependant, le rapport à la société pour une frange

non négligeable d'entre eux est négatif. Les raisons de cette rupture sont multiples et cumulent facteurs familiaux, matériels, scolaires, institutionnels,

La place de l'école

L'École, en tant qu'institution, contribue à cette construction identitaire du jeune, mais on peut légitimement se poser la question de ce que l'École peut faire pour ceux qui très tôt ont compris qu'ils ne s'en sortiront pas par l'école. Dans un contexte d'accumulation de dominations sociales et scolaires pour ceux que l'École exclut, comment l'affirmation d'un quelconque égalité des chances peut-elle être entendue et ne pas engendrer un sentiment de révolte? Comment des objectifs aussi nobles que l'égalité de traitement entre les filles et les garçons peut-elle trouver une place et être entendue ?

Le rempart le plus solide pour les exclus de l'École semble s'articuler sur une double stratégie : une stratégie de distinction pour assumer la rupture (on se démarque des normes et des codes imposés par l'école) et une stratégie de reconnaissance par un groupe de pairs. Il est cependant avéré que *les parcours de ruptures scolaires montrent cependant que c'est la loyauté envers les pairs qui finit par l'emporter, au fur et à mesure que se renforce le sentiment de disqualification symbolique et d'indignité culturelle engendrée par la scolarisation* (3).

L'identité des jeunes s'adosse à un rempart symbolique composé de pairs qui rassurent et protègent d'un environnement hostile. Le repli identitaire chez les garçons semble encore plus forts que chez les filles. Il est avéré que ces dernières réussissent mieux à l'école et peuvent mieux y trouver leur place. Les filles sont clairement dans une trajectoire de conquête. Pour les garçons par contre, promouvoir l'égalité des filles et des garçons à l'école sans prendre en considération leur origine sociale et leur vécu scolaire est contreproductif. Comment affirmer son identité masculine si on vous en arrache les derniers oripeaux ? Les réactions ne peuvent qu'aller dans le sens d'une crispation 'viriliste'. Par rapport à cette question, les garçons sont très clairement dans une trajectoire de perte.

Mixité scolaire et identité

Concrètement, comment cela se passe-t-il dans la classe ? De nombreuses études ont montré que la mixité dans les classes contribuait au renforcement des stéréotypes sexistes (4) : les filles sont plus soucieuses de leur apparence physique, sont plus effacées, soigneuses, obéissantes, ordonnées, impliquées, travailleuses, face aux garçons, et les garçons, face aux filles, sont plus contestataires, rebelles, fanfarons, dispersés, versatiles, bêtement compétitifs dans la domination. On pourrait dire que la mixité pousse les filles à s'appliquer dans l'ordre scolaire et les garçons à s'affirmer contre cet ordre. Cela a d'abord amené à s'inquiéter pour les filles surtout en termes d'orientation scolaire, leur modestie appliquée les poussant vers des études trop conformes à leurs rôles traditionnels (institutrice, infirmière, secrétaire, ...) et pas assez vers des carrières scientifiques exigeantes correspondant mieux à leurs résultats. On a voulu sauver les filles. Puis ces mêmes études ont mis en avant non seulement les mauvais résultats des garçons, mais aussi les effets de cette surenchère viriliste en termes de violence à l'école et dans les quartiers. On a voulu alors sauver les garçons (5).

Ce n'est pas du tout notre propos et ce n'est pas dans ce sens que nous voulons travailler. Tout d'abord, avec Catherine MARRY (4), nous voudrions insister sur l'absence de prise en compte dans ces études du contexte social et pédagogique de ces phénomènes : où, quand et comment la mixité renforce-t-elle les stéréotypes sexistes ? Cette question ouvre des pistes d'actions à la fois politiques (agir sur les structures scolaires) et pédagogiques (agir sur les pratiques dans la classe). Et avec Paulo FREIRE, nous voudrions rappeler en le paraphrasant que, en matière de formation, personne ne sauve personne, personne ne se sauve seul, mais que c'est ensemble qu'on se sauve ! Et ceci ouvre aussi des pistes d'actions pédagogiques : on ne sauvera ni les filles, ni les garçons, c'est ensemble dans la classe qu'on se sauvera ensemble.

La mixité à l'école, un double défi

D'un côté, l'égalité des genres et la mixité garçons/filles renvoie inéluctablement à la question de la mixité sociale. On peut constater en effet qu'une concentration importante dans la classe de filles issues de milieux économiques favorisés et de milieux socioculturels valorisés renforce leur implication, non plus en termes de soumission et de modestie, mais en termes de motivation intrinsèque et de projet personnel : ces filles font en général des études brillantes (6). Inversement, les classes concentrant un nombre proportionnellement important de garçons issus de milieux économiques défavorisés et de milieux culturels dévalorisés renforce leurs attitudes négatives d'opposition stérile : ces garçons quittent le plus souvent l'école sans aucun diplôme, ni formation, ni qualification. Le problème n'est donc pas la mixité de genres, mais l'absence de mixité sociale. L'Ecole en Communauté française, malgré tout ce qu'on dit et fait, renforce les inégalités entre établissements et entre élèves et pousse à une très forte homogénéité sociale terriblement préjudiciable aux enfants de milieux populaires. En effet, les résultats issus des comparaisons internationales nous montrent que les systèmes éducatifs les moins inégalitaires sont ceux qui maintiennent un niveau élevé d'hétérogénéité sociale. Les premières actions à mener, tant en faveur d'une plus grande égalité sociale qu'en faveur d'une plus grande égalité de genres, sont donc bien celles qui tendront à hétérogénéiser socialement le plus possible les classes et les écoles.

D'un autre côté, la question identitaire doit être approchée différemment à l'école. Plutôt que d'affirmer l'idéal, partons du vécu. La classe, et encore moins l'école, n'est plus un espace de Droit, au mieux, elle est un espace de droits revendiqués et le plus souvent non respectés, au pire, c'est la barbarie. La classe, et l'école, doit redevenir un espace de Droit, c'est-à-dire un espace de droits mais également de devoirs. Et cet espace de Droit est à reconstruire ensemble, c'est ensemble qu'il s'agit de réaffirmer la Loi de la classe, basée entre autres sur la réciprocité des droits, donc des devoirs. Ainsi, le travail en classe se fait aujourd'hui le plus souvent (85% de nos observations ; 6) en « dialogue frontal ». L'enseignant dialogue avec la classe. Et le plus souvent, ce dialogue se fait par « régulation spontanée » ; il n'y a plus de distribution de la parole et donc la parole est à celui qui la prend. Cela crée un espace idéal de domination pour les garçons et d'application effacée pour les filles. L'action pédagogique la plus simple commence donc par re-réguler les échanges. Le devoir de se taire à son tour peut être accepté s'il est réellement accompagné du droit d'être entendu à son tour.

Cela peut sembler peu de choses et c'est pourtant beaucoup : faire de la classe un espace social démocratique vécu. Car l'égalité à l'école n'est jamais que proclamée, aussi bien l'égalité sociale que l'égalité de genres. Ces égalités, les jeunes ne les connaissent finalement que sous forme de discours moralisateurs et disqualifiants, sous forme d'affirmations identitaires d'enseignants issus de la classe moyenne et femmes le plus souvent. Plutôt que de dire et de juger, il s'agit de pratiquer et de vivre en s'engageant ensemble. Entre la Loi et son exercice particulier (ou l'absence de Loi) en famille et dans la rue et la Loi théorique, proclamée, idéale, il y a place pour la construction progressive d'une Loi de la classe. La classe peut alors redevenir un espace de construction identitaire positive possible. L'identité des garçons peut alors s'y construire avec et dans le groupe-classe, avec les filles, dans le respect mutuel, surtout s'il y a plus d'hétérogénéité sociale, plutôt que contre l'ordre scolaire et dans la domination des autres. La fierté, l'honneur peut alors se trouver ailleurs que dans la rébellion. Pour cela, un autre travail pédagogique est encore nécessaire.

Faire de la dignité

Souvent, on invoque le fait que des élèves ont des difficultés dans les apprentissages de type scolaire car ils sont perturbateurs. Et si les élèves étaient dissipés parce qu'ils sont confrontés à des difficultés cognitives ? Dès lors, c'est un travail autour du sens des apprentissages et du rapport aux savoirs (7) qui devient primordiale et qui peut contribuer à redonner une conscience fière. La classe ne doit pas seulement redevenir un espace de Droit, elle doit aussi devenir un espace d'apprentissage pour chacun. De la même façon qu'il n'y a pas d'apprentissages dans la honte, il n'y a pas non plus de fierté sans apprentissages. Il s'agit donc de faire de la dignité en classe (8). Ce n'est que dans la dignité que les garçons et les filles pourront apprendre et se reconstruire.

Références

- (1) Concernant cette contradiction fondamentale, nous renvoyons à F. Dubet, *Les inégalités multipliées*, 2000, Ed. de l'aube.
- (2) Cet article se veut un écho au débat qui a suivi une conférence donnée par J. Cornet et N. Plateau dans le cadre des Rencontres pédagogiques d'été en août 2006 intitulée 'Lutter contre les inégalités filles-garçons dans la société'
- (3) Millet M. & Thin D. *Ecole : les raisons des ruptures* in Sciences humaines, les grands dossiers, n° 4, 2006
- (4) Duru-Bellat citée par Marry C., 2003, *Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales*. Rapport pour le Piref (programme incitatif de recherches sur l'éducation et la formation), Paris, (piref@recherche.gouv.fr).
- (5) Titre du Monde de l'Education, mars 2003.
- (6) CORNET Jacques, *Oufti les fille, è qwè les mecs ? Rapport de recherches*. www.isell.be/tenterplus
- (7) Voir les travaux du groupe ESCOL : CHARLOT Bernard, ROCHEX Jean-Yves, BAUTIER Elisabeth, ...
- (8) DE SMET Noëlle, *Au front des classes*, Editions Talus d'approche 2005.

Discussion et conclusion : Développement des différences de genre et inégalités.

Benoît Galand, CGé

Ce texte a pour objectif de discuter les trois contributions qui précèdent. Pour ce faire, il nous paraît intéressant de faire un détour par les recherches qui s'intéressent à la manière dont les enfants développent leur compréhension et leur représentation des différences de genre.

La compréhension des différences de genre

Comme l'illustre bien l'encadré ci-dessous, la compréhension des différences de genre nécessite un apprentissage. D'après les recherches en psychologie du développement, la compréhension du concept de genre se ferait en trois étapes (1). La première étape porte sur l'identité sexuelle et consiste à pouvoir catégoriser une personne, soi ou autrui, comme fille ou garçon. La deuxième étape concerne la stabilité du genre et consiste à réaliser que le genre a une certaine stabilité dans le temps. Néanmoins, à cette étape, l'enfant pense toujours qu'un changement de coiffure et d'habillement peut modifier le genre d'une personne. La troisième étape est celle de la constance du genre, où l'enfant saisit que le genre est constant et ne dépend pas de changements superficiels dans l'apparence physique. Cette compréhension est généralement acquise vers l'âge de 5-6 ans, en parallèle avec la maîtrise de la notion de « conservation », c'est-à-dire le fait que les objets physiques conservent certaines de leurs propriétés (quantité, volume, qualité, ...) malgré des modifications dans leur configuration perceptive (c'est par exemple vers cet âge-là que l'enfant comprend qu'une quantité de plastiline reste la même qu'elle soit sous forme de boulette ou aplatie). En d'autres mots, compréhension de la notion de genre et développement cognitif sont en partie liés. Des études menées dans des cultures très diversifiées attestent de l'existence de cette séquence en trois étapes.

Une maman, un papa

Une madame, un monsieur

-« Qui veut aller à la cuisine demander une lavette et un savon ? »

Quelques « moi » se font entendre, mes élèves ont entre 2 et demi et 3 ans, ils sont à l'école depuis quelques mois, quelques semaines pour certains.

Pour eux aller à la cuisine c'est une expédition. Il faut quitter la classe, traverser le jardin des maternelles, ouvrir la barrière, traverser le jardin des primaires, descendre un petit escalier mal foutu, ouvrir la porte très lourde, s'habituer à la semi-obscurité et à l'odeur de cabinet, tourner à gauche et frapper assez fort à la porte pour que les dames de la cuisine entendent et disent d'enter. Une fois entré, il faut se souvenir de ce qu'on est venu chercher et retrouver les mots pour le dire avec un s'il vous plaît en prime. C'est dire combien certains petits élèves sont déjà téméraires ! Je choisis un garçon et une fille et je leur ajoute un petit nouveau à qui une petite ballade ferait peut-être du bien pour se changer les idées. Ils sont contents, les deux plus grands se sentent encore plus grands, ils donnent la main au nouveau, fière de leur double responsabilité. Quelques minutes plus tard les voilà qui rentrent bredouilles !

-Alors, qu'est-ce qui c'est passé ? Il n'y avait personne à la cuisine ?

-Oui, me dit Camille, mais il n'avait pas le temps !
 -Ah! Bon, c'était qui ? Il était comment ?
 -C'est le messieurs de la cuisine !
 Je propose à tout hasard : Caroline ?
 Sourire entendu de mes loustiques « non, ça c'est une madame ! »
 -Alors, Jaqueline ?
 -Oui, c'est le papa de Caroline.
 Sur ce je souris franchement en précisant : non, non, c'est la maman de Caroline.

Brigitte Pierreux, enseignante en maternelle

L'acquisition des stéréotypes et des rôles sexués

Mais la compréhension de la notion de genre ne suffit pas à expliquer l'acquisition de stéréotypes et de représentations de rôles féminins et masculins. Comme le montre l'encadré ci-dessous, les très jeunes enfants semblent faire très peu de distinction entre ces rôles dans leurs jeux. Cependant, les stéréotypes de genre paraissent émerger dès 2 ans et être intégrés et consolidés autour de 8 ou 9 ans (2). Les stéréotypes de genre et les croyances concernant les comportements appropriés aux sexes présentent de remarquables similitudes chez les enfants et chez les adultes, parmi les hommes et les femmes et à travers le monde, mais l'ampleur des différences perçues entre genre varie selon la culture. Il est probable que les stéréotypes sexuels prennent formes à partir de différences perçues dans la morphologie et certaines capacités physiques, ainsi que dans les rôles familiaux et extra-familiaux. Parmi les pratiques parentales, l'habillement et les jouets font partie des éléments qui se différencient habituellement le plus entre filles et garçons. Une fois développée une représentation sommaire des stéréotypes et des rôles sexués (schème de genre), l'enfant va utiliser celle-ci comme grille de lecture de la réalité qui l'entoure, ce qui va amener à des généralisations parfois simplistes et à des distorsions qui vont contribuer à enrichir sa représentation des genres.

Dès l'âge de 18-24 mois, les enfants manifestent une préférence pour des jouets stéréotypés. Vers 3 ans, on peut observer un début de préférence pour des compagnons de jeu du même sexe. Les enfants commencent également à prêter plus d'attention aux compagnons de jeu de même sexe, ce qui renforce l'imitation entre enfants de même sexe. Entre 6 et 12 ans, on note une forte ségrégation sexuelle dans les activités et dans les amitiés, les filles et les garçons pratiquant des jeux différents dans des endroits différents. Cette ségrégation se retrouve une grande variété de cultures. On constate ensuite un changement graduel vers une mixité dans les relations entre pairs avec l'entrée dans l'adolescence.

Une fille, un garçon Une princesse, un indien

9heure 20 du matin, c'est la fin de l'accueil, ils sont presque tous là. Dans dix minutes on range.
 Affublée de deux petits pots colle, un dans les bras l'autre accroché à mon pantalon, je fais le tour de la classe. Les coins de jeux symboliques sont presque tous occupés, il y a 3 enfants à tables. Pour moi il fait calme, juste un joyeux brouhaha m'a un jour dit une maman.
 -Maxime et Nora sont chez le pédiatre, c'est-à-dire Zoé. C'est Maxime qui porte le maxi-cozi, Nora tient un sac à main très tendance en bandoulière. Ils sont assis dans la salle d'attente.

-Youri et Tim jouent au bac à sable avec des petits personnages, des animaux très variés, des voitures et autres vaisseaux.

-Lola, Anne et Arthur peignent au chevalet, ils sont concentrés et ont presque recouvert leur feuille d'un magnifique mélange qui donne un étonnant brun.

-Simon et Chédi font ensemble une prison autour de quelques dinosaures.

Suzane vient en grognant me dire qu'elle veut la robe rose (de princesse). Je me dirige avec elle vers le coin château et déguisements, des rires s'en échappent. Tel une géante je me penche au-dessus des remparts et je constate que les 4 robes sont enfilées, il y a Maude, Stéphanie, Chloé et ...Nathan. Suzane devra attendre.

-Un peu plus loin, sur le tapis de combat à l'épée de mousse, Justine et Shéhérazade ont mit les capes et se saluent alors que Damien, Zoé et Victor les regardent, arbitrent et attendent leur tour.

-Dans le coin bibliothèque qui est aussi le coin doudou, Henry et Livia ont les yeux mi-clos, le pousse en bouche et dans l'autre main leur Doudou. Un tracteur fait mine de sortir de la poche d'Henry. Ils terminent leur nuit... ne les dérangeons pas.

Résonnent alors des cris au magasin. Ce sont Eliotte et Joséphine qui en viennent aux mains. L'objet convoité ? Un clavier d'ordinateur.

-Chédi me montre qu'il doit faire pipi, je lui donne le feu vert, il saura se débrouiller vu qu'il a un pantalon à élastique. Je le suis du regard. Tien, il fait pipi assis !

-Costumé, emplumé, un petit indien arrose nos plantes. C'est Nora.

-Comme tous les matins, Nicolas m'a demandé de lui attacher le petit tablier portugais brodé et il se ballade dans la classe en faisant mine de balayer et en observant beaucoup les autres enfants. Il y a aussi Candice qui a un rituel particulier chaque matin, elle apporte son bébé de la maison et me le tend avec un grand foulard pour que je l'attache sur son dos. Pour le moment, elle dessine, son bébé sur le dos. Elle sait tout faire avec lui. Aujourd'hui, Nathan est arrivé déguisé en papa, il a une chemise blanche et une cravate...sous sa robe de princesse.

Brigitte Pierreux

La tendance de nombreux parents et professionnels de la petite enfance à encourager certaines activités chez les filles ou les garçons ne suffit pas à expliquer la distinction très précoce et très vive que les enfants établissent entre les sexes, bien qu'elle contribue certainement au processus. De même, les enfants imitent aussi bien des modèles féminins que des modèles masculins, et on n'observe pas de lien entre, d'une part, les stéréotypes et les rôles sexuels des parents, et d'autre part, les comportements « sexués » de l'enfant. On ne peut donc pas résumer la distinction sexuelle manifestée par les enfants à un effet d'imitation ou d'identification.

Comme mentionné ci-dessus, il est probable que la formation d'une représentation ou d'un schème de genre constitue un point d'ancrage à partir duquel l'enfant organise les nouvelles informations et sélectionne les comportements qu'il met en œuvre. De plus, l'acquisition de la constance du genre (voir supra) inciterait l'enfant à rechercher une règle dictant la conduite des garçons et des filles (1). En effet, à ce stade du développement cognitif, l'enfant interprète les catégories sociales comme des absolus et comme des impératifs moraux, plutôt que comme des conventions sociales. Il va donc utiliser les messages qu'il reçoit de son entourage, ce qu'il observe du comportement des adultes et des pairs et ce qu'il voit dans les médias pour apprendre à se comporter conformément à la catégorie à laquelle il appartient. Cette recherche d'une règle de conduite liée à l'appartenance catégorielle s'accompagne d'une pression à la conformité au sein du groupe de pairs.

Avec l'avancée en âge, l'enfant comprendra petit à petit que les catégories sociales comme le genre sont des conventions sociales. Il adoptera progressivement une conception plus flexible des rôles sexuels et nuancera ses stéréotypes, notamment en reconnaissant la diversité existante au sein de chaque groupe. Dans la majorité des cas, on observe un abandon de la croyance en la supériorité de son genre et une diversification des modèles sexuels au cours de l'adolescence. On constate une évolution similaire pour de nombreux autres préjugés, qui atteignent un sommet vers 5-6 ans, sans qu'il y ait un lien avec les attitudes parentales, puis un assouplissement progressif. L'adolescence apparaît ainsi comme une période propice à la remise en question des stéréotypes et des rôles sexuels. L'ampleur et le résultat de cette remise en question sont, quant à eux, entre autres liés aux attitudes des parents. Ajoutons encore que certaines pratiques éducatives peuvent accélérer ou ralentir cette séquence développementale, et que certains projets scolaires peuvent réduire quelque peu la ségrégation sexuelle durant l'enfance, mais pas les contourner.

Au total, bien qu'elles apportent chacune un éclairage utile, ni la perspective biologique, ni la perspective de l'apprentissage social, ni la perspective cognitive, ni la perspective culturaliste, ne permettent de rendre compte de manière satisfaisante des différences de genre dans les différentes dimensions du développement, depuis la vie intra-utérine jusqu'à la mort (3). « Une analyse plus élaborée pourrait considérer l'interaction entre l'évolution biologique, l'évolution culturelle et les attentes acquises (...). De ce point de vue, l'évolution biologique a produit des propensions motivationnelles qui divergent quelque peu selon les deux sexes, comme la tendance à avoir des conduites agressives chez les hommes et à avoir des conduites prosociales chez les femmes, ainsi que des différences physiques de taille et de force. Ces différences biologiques ont conduit à peu près toutes les cultures à créer une division du travail selon le sexe et à amplifier les tendances innées par la socialisation (...). De même que les conditions écologiques évoluent (...), les idéologies culturelles changent, ainsi que les pratiques de socialisation. » (p.778). Par conséquent, il faut se garder des interprétations simplistes concernant les différences de genre et l'effet de la scolarité sur celles-ci.

Et l'école dans tout ça ?

Comme le soulignent les trois textes qui précèdent, on observe systématiquement des différences de moyennes entre filles et garçons sur certains comportements et certains aspects de la scolarité. Cependant l'ampleur de ces différences reste souvent assez modeste d'un point de vue statistiques, surtout quand on prend simultanément en considération d'autres sources de différences comme l'âge, l'origine sociale ou ethnique, ou les résultats scolaires. Autrement dit, il y a plus de différences parmi les filles ou parmi les garçons qu'entre les filles et les garçons. De même, sur un indicateur donné, bon nombre de filles/garçons se situent toujours à un niveau plus élevé que certains garçons/filles. Il faut également souligner que les différences de comportement que l'on peut mettre en évidence entre filles et garçons au moyen d'observations systématiques dans des situations variées, sont nettement moins nombreuses que celles attribuées par les stéréotypes de genre (2). La recherche montre que la plupart des différences de genre attendues par le « sens commun » n'ont aucun fondement empirique, et sont sans commune mesure avec les inégalités sociales qui persistent entre femmes et hommes. En d'autres mots, même si certains stéréotypes liés au genre sont largement répandus et partagés par les deux sexes, ces stéréotypes se vérifient très peu dans les capacités et les comportements. Au vu de ces observations, on peut d'ailleurs se demander si ces stéréotypes n'ont pas surtout pour fonction de légitimer des inégalités sociales plutôt que de décrire des caractéristiques psychologiques soi-disant propres à chaque genre. Ainsi, la

dimension de genre est une dimension importante, mais elle n'est pas la seule et il ne faut pas surestimer son impact, au risque de figer les personnes dans des appartenances catégorielles. Il serait par contre précieux de mieux connaître les effets croisés et interactifs du genre avec d'autres sources de variations entre individus (origine sociale, âge, etc.). Si les inégalités de genre présentent certaines spécificités qu'il faut débusquer et dénoncer, le texte de R.Wattiez et J.Cornet montre bien l'utilité d'articuler leur analyse avec celle d'autres formes d'inégalités.

Rappelons également que toute différence n'équivaut pas à une inégalité et le combat pour l'égalité n'équivaut pas à supprimer les différences. Ce que dénoncent les textes qui précèdent, c'est bien que des différences entre filles et garçons sont maintenues ou renforcées par le système scolaire et finissent pas aboutir à des inégalités sociales en termes de prestige, de revenu, de pouvoir... tout en limitant l'éventail des rôles dans lesquels chaque genre peut s'investir. Ceci nous amène à pointer une des limites de beaucoup d'études sur les effets de genre : d'un point de vue logique et méthodologique, ce n'est pas nécessairement parce qu'on observe certaines différences de genre à un moment donné du développement ou du parcours scolaire des enfants que ces différences sont la cause d'autres différences qui apparaissent à l'âge adulte. Le risque dont il s'agit de se prémunir est d'interpréter des différences précoces à la lumière d'inégalités constatées à l'âge adulte, ou de stéréotypes de genre qui – s'ils sont largement partagés – sont de fait peu étayés par les comportements des personnes qui en font l'objet (voir ci-dessus). C'est toute la différence entre une corrélation et une relation de causalité. Il faudrait disposer d'études longitudinales, qui suivent des personnes depuis l'enfance jusqu'à l'adolescence ou l'âge adulte, pour pouvoir montrer que ce sont bien certaines différences apparaissant dans l'enfance qui expliquent ou augmentent des inégalités ultérieures. Cette précaution paraît d'autant plus importante que les études en psychologie du développement présentées ci-dessus indiquent que des différences entre filles et garçons se manifestent à certaines périodes de l'enfance quelles que soient les valeurs parentales, les pratiques éducatives ou la culture auxquelles est exposé l'enfant. L'ampleur de la différenciation des rôles et de la ségrégation sexuelle durant l'enfance ne permet pas une bonne prédiction de l'attitude d'une personne au début de l'âge adulte.

A contrario, le texte de N.Plateau montre bien que l'égalité de traitement et des pratiques éducatives qui se veulent « neutres » à l'égard du genre peuvent en réalité maintenir, voire accroître, des différences de fait. Les recherches en psychologie sociale démontrent d'ailleurs abondamment que le simple contact entre des personnes pouvant être considérées comme appartenant à des groupes différents ne permet pas de réduire les stéréotypes réciproques et peut même les amplifier. Un certain nombre de conditions doivent être réunies – et si nécessaire activement mise en place – pour que la mixité, c'est-à-dire la fréquence des contacts entre garçons et filles, ait pour effet de réduire les différences perçues entre genres. C'est dire l'importance de ce que l'école fait des différences de genre et de la mixité, comme le soulignent J.Cornet et R.Wattiez.

En fait, considérer une différence comme une inégalité est toujours un jugement de valeur. A cet égard et à la suite du texte d'A.-M. Dieu, on peut penser que l'ampleur du caractère sexué prises par les orientations scolaires dans certaines filières est une des voies principales par lesquelles le système scolaire contribue à la reproduction des inégalités. Mais pourquoi la faible proportion de femmes dans les filières technologiques est-elle par exemple plus problématique que la faible proportion d'hommes dans le secteur de la petite enfance ? Bien sûr les filières technologiques sont davantage valorisées socialement et financièrement, mais cela aussi reflète un choix de valeur. La personne qui vous soigne en cas

d'hospitalisation ou qui prend soin de vos enfants fait-elle en soi moins preuve de compétence ou est-elle moins utile que la personne qui répare votre téléphone portable ou programme votre ordinateur ? En termes de bien-être personnel, le modèle de la femme qui prend avant tout soin de ses enfants est-il moins contraignant que celui de l'homme qui doit assurer la subsistance de sa famille ? Il serait dommage que les analyses des inégalités entre genres donnent l'impression d'entériner le modèle social (masculin ?) dominant et se contentent de revendiquer des chances égales d'accès à ce modèle. Selon nous, un des apports potentiels majeurs de ces analyses – et des luttes féministes – est de contester la légitimité de ce modèle dominant de promouvoir des alternatives. Chacune et chacun auraient sans doute à y gagner.

Que faire ?

En l'état actuel des choses, il nous paraît peu fructueux de chercher à démontrer que l'un ou l'autre genre est davantage favorisé ou pénalisé par le fonctionnement du système d'enseignement. En examinant des indicateurs comme le taux d'échec, le niveau de diplôme, les orientations, les sanctions disciplinaires, le décrochage, etc., le tableau est plus que nuancé (4). En plus d'être un carcan dans lequel s'enferment les personnes qui s'y engagent, l'escalade dans la victimisation et la culpabilisation risque de susciter en retour une crispation identitaire.¹ Il nous paraît beaucoup plus urgent et prometteur d'éduquer à se construire une identité qui va au-delà des étiquettes et des catégories toutes faites, en particulier au moment de l'adolescence. Cela peut-être fait notamment en veillant à ne pas figer les positions identitaires des uns et des autres, en valorisant les caractéristiques personnelles des individus et en insistant sur la multiplicité des dimensions identitaires. Ces démarches concernent les comportements des acteurs éducatifs (renforcements, messages verbaux, ...), mais aussi le contenu des supports de cours (dont les femmes sont très largement absentes ou cantonnées dans des rôles stéréotypés), et le choix des activités d'apprentissages (5). Quelques pistes de ressources pédagogiques figurent dans l'encadré ci-dessous.

Exemples de ressources pédagogiques

Direction de l'égalité des chances (2005). *Ensemble... Offrons un avenir à l'égalité*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.

Direction de l'égalité des chances (2006). *Valoriser l'égalité femmes-hommes, l'interculturalité et l'inclusion sociale pour mieux vivre ensemble*. Répertoire des ressources pédagogiques disponibles en Communauté française. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.

Centre régional du libre examen (2005). *Des associations & des femmes... Un aperçu des associations s'adressant à un public de femmes plurielles*. Bruxelles : Centre régional du libre examen de Bruxelles.

Elles en sciences : http://www.elles-en-sciences.org/bao_egalite_edu.php

Association Mix-Cité : http://www.mix-cite.org/a_1_ecole/index.php3

Cellule veille scientifique et technologique. La lettre d'information n° 7 - décembre 2004, Éducation, genre et mixité. <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/decembre2004.htm>

¹ On voit par exemple apparaître des mouvements de défense de pères qui s'estiment discriminés par le système judiciaire, mouvements qui recourent parfois à des actions violentes (Dufresne, M, Des juges américains dénoncent la propagande masculiniste. Téléchargé le 25 septembre 2006 sur www.educ-egal.org) ; ou des livres qui « dénoncent » la désormais domination des femmes (ex. : Zemmour, E., *Le premier sexe*, 2006).

La portée de ses démarches risque néanmoins d'être très limitée si elles restent confinées à l'univers scolaire. Une bonne part des effets indésirables de la mixité provient de l'image de la femme répandue dans la société (6). Les attentes des enseignants et les projets des jeunes sont d'ailleurs en partie construite sur la base d'anticipations de l'entrée dans la vie professionnelle et familiale telle qu'ils la perçoivent dans la société. En outre, plusieurs recherches soulignent l'importance des modèles présents dans l'entourage (parent, fratrie, proche, mentor, ...) chez les jeunes qui s'engagent dans des études où leur genre est en forte minorité (7). Ainsi on peut se demander si un enseignement équilibré du point de vue du genre peut être efficace tant que l'essentiel de la prise en charge de la petite enfance et de cet enseignement est assuré par des femmes... (8). Une éducation qui favorise l'égalité de genre est donc un défi qui dépasse largement la question de la formation des enseignants pour concerner in fine chaque citoyen/ne et le type de société dans lequel il/elle souhaite vivre.

Références

- (1) Bee, H. & Boyd, D. (2003). *Psychologie du développement : Les âges de la vie*. Bruxelles : De Boeck.
- (2) Vandenplas-Holper, C. (1987). *Education et développement social de l'enfant*. Paris : PUF.
- (3) Westen, D. (2000). *Psychologie : Pensée, Cerveau et culture*. Bruxelles : De Boeck.
- (4) Traces de changements n° 170, mars-avril 2005. *Filles-Garçons, les dessous*.
- (5) Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, 110, 75-109.
- (6) Désert, M. (2004). Les effets de la menace du stéréotype et du statut minoritaire dans un groupe. *Diversité (Ville-école-intégration)*, 138, 31-38.
- (7) Larose, S. (2006). Motivation et persévérance dans les études post-secondaires en sciences et technologies. In B.Galand & E.Bourgeois (Eds.). *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 159-169). Paris : PUF.
- (8) Brugeilles Carole, Cresson Geneviève (resp. scientifique) et Cromer Sylvie (2005). *Rapports sociaux de sexe et petite-enfance, Rapport pour la CNAF et le PRS santé des jeunes du Nord Pas de Calais, Clerse-Lille1*.