



HAL
open science

On ne naît pas élève on le devient

Geneviève Pezeu

► **To cite this version:**

Geneviève Pezeu. On ne naît pas élève on le devient . Les Cahiers d'Education & Devenir , 2015, Qu'est-ce qu'un élève?, 25, pp.17-25. hal-01560921

HAL Id: hal-01560921

<https://u-paris.hal.science/hal-01560921>

Submitted on 12 Jul 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives | 4.0
International License

« On ne naît pas élève on le devient »

1. L'image mentale du substantif « élève »

Fermez les yeux, évoquez le mot « élève ». Que voyez vous ?

Un garçon ? Une fille ? Une masse de jeunes du même sexe ? Un groupe de jeunes où se mêlent garçons et filles ?

L'image qui est venue spontanément à votre esprit correspond au stéréotype de l'élève. Cette image très générale, réductrice, est partagée par la plupart d'entre nous. Une image simplifiée. Or je suis presque sûre qu'au mot « élève » vous est apparu une personne de sexe masculin plutôt qu'une fille.

Autre exemple, à la lecture de cet extrait « *Tous les grands élèves du cours devaient arriver vers huit heures, ce jeudi-là, pour préparer, durant la matinée, les uns le certificat d'études supérieures, les autres le concours de l'école normale.* »¹, quels élèves voyez-vous mentalement ?

D'après le dictionnaire de Littré l'**élève** est : « *s. m. et f. 2. Celui, celle qui reçoit ou qui a reçu les leçons, l'instruction dans un lycée, dans un collège, dans une pension (...)* / *Il se dit aussi de celui ou de celle qui reçoit de quelqu'un l'éducation intellectuelle et morale* ». Il est le nom du verbe « élever » (*allevare* en latin) qui au XIII^e siècle mais rarement avant le XVI^e siècle s'emploie « *pour amener (un enfant) à son développement physique, intellectuel et moral* »².

En outre, le substantif « élève » est dit épïcène. C'est à dire un nom, commun aux deux sexes, qui ne varie pas selon le genre grammatical. Un mot épïcène désigne un être animé (nom, adjectif, pronom) qui a la même forme au genre féminin et au genre masculin tels que *enfant, adulte, journaliste, architecte, archéologue, agile, magnifique, fragile...* c'est pourquoi Littré note (s. m. et f. = substantif masculin et féminin). Au pluriel il peut devenir presque neutre en associant les deux sexes. Exemple : « les élèves ». Cependant le genre grammatical est fondamental en français, il **n'existe pas de substantifs neutres**³. Un nom est soit au féminin

¹ Alain-Fournier, *Le Grand Meaulnes*, 1913, p. 180

² Alain Rey, *Dictionnaire culturel*.

³ Les grammairiens définissent comme **neutre** les pronoms : ce, ceci, cela, ça, je, tu, nous, etc.

soit au masculin par l'article qui le définit. Le **masculin universel non plus n'est pas le neutre**. Il est bien du masculin. Même si les **génériques** c'est à dire la désignation d'une classe entière d'éléments pris dans son sens le plus général sont un procédé de neutralisation du genre par exemple : *Homme*, qui évoque un ensemble d'individus, femmes et hommes confondus, on se sert du masculin pour assurer la neutralisation grammaticale. Aussi, lorsque nous parlons d'élèves sans assignation à leur sexe comme : « *dans le règlement intérieur il est dit qu'aucun élève ne peut utiliser son téléphone portable en cours* » nous évoquons une notion générale ou conceptuelle pour laquelle le masculin générique est d'usage puisqu'en français il est normal que le féminin soit inclus dans le masculin⁴.

On aurait pu se dire que le terme « élève » étant épïcène l'image mentale donnerait à voir un groupe de jeunes personnes des deux sexes traitées de façon égalitaire. Mais le fait même que le terme élève s'emploie au masculin générique favorise la perception stéréotypée que l'apprenant est un garçon avant d'être une fille. Or le langage est politique. Le poids des règles grammaticales joue inconsciemment sur la représentation que la société, les éducateurs et éducatrices se font de ce « qu'est » l'élève !

Finalement poser la question « Qu'est-ce qu'être élève ? » à la place de « Qu'est-ce qu'un élève ? » aurait pu amenuiser l'androcentrisme grammatical⁵.

Cette question posée par la revue : « Qu'est-ce qu'un élève ? » associée à la thématique genre nous interroge donc sur la place des filles et des garçons en tant qu'élèves dans le système scolaire. C'est d'autant plus complexe, pour nous français-e-s que nous utilisons largement le terme genre pour définir le masculin et le féminin en grammaire. Il est pourtant nécessaire de le différencier du concept ou paradigme de « genre » toujours utilisé au singulier, traduction de l'américain « *gender* », qui permet d'étudier les rapports sociaux entre les sexes. Si nous prenons la définition sociopolitique, le genre est un **système de normes**. Il « *désigne un rapport social, un système d'organisation sociale, fondé sur des rapports de pouvoir qui bi-catégorise et hiérarchise les sexes - à l'avantage des hommes et des attributs référés au masculin - tant symboliquement que matériellement* »⁶. Ce système de normes repose donc sur la domination du masculin, fondement du patriarcat, qui tend à rendre invisibles les femmes

⁴ Voir Viennot, Eliane. *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! petite histoire des résistances de la langue française*. Xx-y-z. Donnemarie-Dontilly: Éditions iXe, 2014.

⁵ D. Martinot, S. Guimont, et A. Chatard, « Impact de la féminisation lexicale des professions sur l'auto-efficacité des élèves : une remise en cause de l'universalisme masculin ? », *L'année psychologique* 105, n° 2 (2005): 249-72,.

⁶ ANEF, Association nationale des études féministes, *Le genre dans l'enseignement supérieur et la recherche: livre blanc*, Le genre du monde, Paris, La Dispute, 2014, p. 14.

(ou à les soumettre). L'usage de la langue française en est un bon exemple puisque le masculin « l'emporte » sur le féminin.

Alors que faire avec notre élève épiciène ? Est-elle, est-il un individu neutre ? N'a-t-elle, n'a-t-il pas de sexe ? C'est ce que les textes de lois, les enseignant-e-s et la pédagogie veulent croire. Pensant légitimement que la neutralité pédagogique officielle est gage d'égalité. Égalité de principe, universelle, intégrée par chacun-e d'entre nous *via* la devise républicaine, qui est devenue une mission pour l'école. Cette égalité devrait se traduire par un traitement équivalent pour chacun et chacune, les mêmes rapports au savoir, les mêmes avenir scolaires et professionnels. Or en pratique l'école reproduit la division sociale des sexes qui, nous le savons, est inégalitaire. De fait, l'école produit du genre sans le vouloir !

Pour s'attaquer au genre, c'est à dire à ces rapports sociaux inégalitaires, il n'est pas question de neutraliser la différence biologique mais de neutraliser toutes les différences « construites » qui en découlent. Ce n'est pas vouloir faire des « mêmes » mais des « égaux ». C'est voir les filles et les garçons dans leur altérité individuelle et interindividuelle et non figés dans leur groupe d'appartenance sexuée, lui même stéréotypé par la bi-catégorisation (femme/homme). C'est penser la mixité de sexe, à savoir prendre en compte les individus avec leurs caractéristiques propres. Des chercheur-e-s et pédagogues plaident pour une éducation à l'interculturel, comprise comme l'acquisition d'une compétence à la reconnaissance de l'altérité et au dialogue avec autrui (Abdallah Pretceille, 2004). Ce sont des approches pédagogiques plurielles et multiculturelles qui reconnaissent alors les différences ethniques, religieuses, sociales et de sexe (chacune de ces catégories évoque des rapports de dominants/dominés). Or, l'approche positive de la diversité est parfois en décalage avec le débat public, et les pratiques.

Pour en revenir aux élèves il est utile de prendre en compte la spécificité de chacun et de chacune. L'objectif n'est pas de viser la neutralité du langage mais de mettre fin à l'**invisibilisation** du féminin dans la langue (acte politique) tout autant que dans la société en mettant le statut de femme en valeur. On peut délibérément inclure le féminin dans le terme ou dans la phrase, donc ne pas oublier de désigner l'élève fille en disant « une élève » et non pas le générique ou masculin neutre « un élève ». Utiliser consciemment l'ordre alphabétique plutôt que les prééminences, inconsciemment intégrées, qui nous font « naturellement » dire dans l'ordre « les garçons et les filles » ; alors que « les filles et les garçons » correspond à l'ordre alphabétique : « F » est avant « G ». Ou bien appeler Anita avant Victor puisque « A » est avant

« V » etc. Regardez-vous fonctionner et vous réaliserez à quel point nous sommes conditionné-e-s par ce masculin qui l'emporte sur le féminin.

2. A regarder l'histoire, l'élève est d'abord un garçon. (Des filles peu visibles à l'école)

Du fait même que le terme élève s'emploie au masculin neutre favorise la perception, sur le plan sociétal, que l'apprenant est un garçon avant d'être une fille. Les élèves filles sont *invisibles*. L'histoire de l'éducation le confirme puisque l'organisation scolaire prise en main par l'Etat au XIX^e siècle a tout d'abord facilité la création de lycées et d'écoles pour les garçons. La prise en charge scolaire des filles s'est réalisée à retardement, s'adaptant peu à peu à ce qui était attendu pour les enfants mâles.

A partir de la Révolution, l'État commence à prendre l'initiative d'organiser des institutions scolaires pour sa jeunesse. Or le sort des filles reste longtemps au second plan, d'autant que la coéducation pour que filles et garçons apprennent ensemble n'est pas imaginable, alors qu'elle s'institue aux Etats-Unis dès le XIX^e siècle. En France, la norme est, et restera longtemps, celle de séparer les sexes.

On fait toujours appel au *Mémoire sur l'instruction publique* du marquis de Condorcet, de 1791, pour qui l'éducation doit se borner à l'instruction mais « *l'instruction publique est un devoir de la société à l'égard des citoyens (...) l'égalité des droits, consiste donc à procurer à chaque homme l'instruction nécessaire pour exercer les fonctions communes d'homme, de père de famille et de citoyen, pour en sentir, pour en connaître tous les devoirs* »⁷. Il propose même d'étendre l'instruction aux femmes puisque « *les femmes ont les mêmes droits que les hommes ; elles ont donc celui d'obtenir les mêmes facilités pour acquérir les lumières qui seules peuvent leur donner les moyens d'exercer réellement ces droits avec une même indépendance et dans une égale étendue* »⁸. Il argumente sur l'importance de cette égalité entre femmes et hommes, sans jamais d'ailleurs employer le terme « élève », car en tant que futures épouses et futures mères éducatrices elles participent à l'élévation générale du savoir de la Nation afin d'améliorer les conditions de vie de l'humanité. Il n'empêche que le système scolaire s'est d'abord intéressé à instruire des élèves garçons, d'autant plus vrai dans le secondaire avec la création des Écoles centrales (1795), des lycées napoléoniens et des

⁷ Bernard Lehenbre, *Naissance de l'école moderne, les textes fondamentaux, 1791-1804*, Repères pédagogiques, Nathan, 1989.

⁸ *idem*

collèges municipaux (1802) ou encore l'instauration du baccalauréat (1808). Il faut attendre 1861 pour que Julie Daubié soit la première femme autorisée à soutenir les épreuves du baccalauréat qu'elle obtient, à Lyon, en candidate libre.

En effet, l'enseignement des filles ne devient polémique que dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Jusque là, la demande est moindre, les femmes n'ont pas vraiment vocation à travailler à l'extérieur ni à avoir des emplois qualifiés. Les institutions religieuses et les familles se chargent de leur éducation pour qu'elles deviennent de bonnes épouses et mères. Cependant on estime qu'à la fin du XIX^e siècle, avant la première Guerre Mondiale, en dépit des obstacles les femmes ont accédé à une scolarisation élémentaire générale avec un taux d'alphabétisation équivalent qui ne doit pas tout à l'école publique (rôle des écoles libres et congréganistes). En tout cas l'Etat ne se désintéresse plus de leur éducation et de leur instruction même si les programmes restent différents avec moins de sciences, de latin et de grec, davantage de langue, de la morale à la place de la philosophie, de la couture. Parallèlement les étudiantes françaises commencent à rentrer à l'Université sous l'impulsion donnée par des étudiantes étrangères (russes, polonaises) qui ont frayé le chemin [cf. Françoise Mayeur]⁹.

La première tentative d'enseignement secondaire public pour les filles revient au ministre de l'Instruction publique Victor Duruy dont la circulaire du 30 octobre 1867 permet la création d'une quarantaine de Cours secondaires de jeunes filles. Les contenus ne sont pas comparables à ceux des garçons mais l'un des objectifs est de rompre avec le poids de l'Eglise et des congrégations sur l'éducation des jeunes filles. Duruy veut « arracher » les femmes à l'influence de l'Eglise. C'est un des pas vers la laïcité. Cependant le manque de moyens financiers et l'opposition catholique entraîne une forme d'échec. Aussi faut-il attendre 1880 pour que la « loi Sée », adoptée officiellement par le Sénat le 21 décembre (votée à la Chambre depuis 1879), organise sur le plan national l'enseignement secondaire des jeunes filles. Cette loi, votée sans grande conviction mais dans un esprit de discipline républicaine par les parlementaires, apparaît comme l'œuvre d'un homme seul, le député Camille Sée. Dans le même temps, pour l'instruction des élèves filles il est nécessaire d'avoir un personnel sûr et adapté, à savoir des femmes instruites. Aussi en 1881 est votée la loi pour la création d'une École Normale Supérieure de jeunes filles ouverte à la fin de la même année à Sèvres. Les futures normaliennes peuvent préparer trois Certificats d'aptitudes en lettres, sciences ou langues, puis en 1883 les deux agrégations féminines de Lettres et de Sciences sont ouvertes.

⁹ Françoise Mayeur, *L'éducation des jeunes filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1979.

Attention, il n'est pas question de préparer au baccalauréat dans les lycées de filles, pour cela il faut attendre 1924 !

A propos de l'instruction des filles au XIX^e siècle nous percevons la volonté de maintenir la différence entre les enseignements pour rester conforme à la distribution des rôles sociaux des deux sexes. L'accès des jeunes filles à l'instruction secondaire est pensé en termes d'assimilation à l'enseignement masculin. Mais une assimilation incomplète avec quelques matières en plus ou en moins, un cursus qui mène au « diplôme » en six années et non sept pour le baccalauréat et un recrutement spécifique de professeures femmes. Il existe sans doute un net décalage de situations selon la distance du lieu d'habitation des élèves par rapport aux grandes villes, seules dotées de lycées de jeunes filles dont le nombre est bien inférieur à celui des lycées de garçons. Le niveau d'études supérieures secondaires est l'apanage d'une minorité de filles appartenant à la bourgeoisie moyenne (la haute bourgeoisie préférera l'enseignement privé), plutôt urbaine, issue de l'administration civile, militaires et des professions libérales ou industrielles. Françoise Mayeur estime qu'en 1914 il y a environ 35 000 filles dans des écoles secondaires contre 69 200 garçons. En 1930 ce serait 58 000 jeunes filles pour 100 000 garçons. Les parts ne changent pas vraiment mais le nombre des élèves augmente, preuve que l'importance de l'instruction au niveau secondaire pour les filles comme pour les garçons est soutenue par l'opinion publique.

La Première Guerre mondiale laisse entrer de plus en plus de femmes dans le monde de l'éducation publique nationale¹⁰. Elles ont contribué à remplacer les hommes, jeunes instituteurs ou professeurs partis au front et loin d'être tous revenus..., La féminisation du métier, avec le nombre toujours croissant de femmes dont les statuts sont plus souvent précaires que ceux des hommes, se traduit par une dévalorisation du métier d'enseignant-e qui n'a jamais été propice à l'enrichissement. Et même d'une dévalorisation de la qualité de l'enseignement dispensé, surtout en ce qui concerne le secondaire.

Il n'empêche que la voie vers plus d'égalité est ouverte. Les jeunes filles obtiennent à partir de 1924 (décret du ministre Léon Bérard) le droit de recevoir dans leurs propres lycées de jeunes filles un enseignement secondaire dont le programme est identique à celui des garçons pour présenter le baccalauréat ; ceci nécessite d'aménager une septième année d'étude dans les lycées de filles¹¹. Jusque là elles présentaient le baccalauréat en candidates libres, les

¹⁰ Le ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts devient le ministère de l'Éducation Nationale en 1932.

¹¹ Cette septième année correspond à notre terminale actuelle, nommée longtemps l'année de « philo. » ou de « mathélème » selon la filière choisie à l'issue du premier « bachot » ou baccalauréat, pour lequel toutes les disciplines étaient présentées en fin de classe de première.

établissements de jeune filles n'ayant pour mission que de les préparer au diplôme de fin d'études, en six ans. Le diplôme a été maintenu par la volonté des législateurs mais le baccalauréat le concurrence trop pour qu'il survive. A la fin des années vingt le nombre de bacheliers ne cesse d'augmenter et le taux de réussite est équivalent voir légèrement supérieur à ceux des garçons¹². De 1920 à 1940 le nombre de diplômé-e-s a doublé pour les garçons, il a été multiplié par sept pour les filles¹³. C'est en 1964 que le nombre de filles dépasse pour la première fois celui des garçons et en 1973 sur neuf bacheliers on compte cinq filles pour quatre garçons¹⁴.

La réforme pour l'enseignement des élèves filles est bien une assimilation des enseignements masculins. Mais à mérite égal, alors que le garçon est vu comme brillant, original, qu'il possède une puissance de raisonnement et de logique, celui des filles est obtenu à force de volonté, de ténacité dans l'effort. Elles sont perçues comme scolaires, consciencieuses, intuitives, mais finalement leur intelligence est insidieusement dévalorisée alors qu'elles doivent être robustes puisqu'elles sont soumises à un « surmenage intellectuel »¹⁵. Les « garçonnes » de la littérature, les bacheliers des années trente inquiètent les contemporains. Derrière ces jugements se profile la crainte de la baisse de la fécondité, l'entre-deux-guerres étant marqué par un accroissement naturel démographique très faible dont la société a conscience, alors que les femmes restent avant tout, aux yeux de chacun et chacune, de futures épouses, mères et éducatrices en puissance. Cependant, le baccalauréat est une réelle conquête pour la scolarisation des filles qui les place en concurrence intellectuelle avec les élèves garçons.

Il est frappant de remarquer, à la lecture des documents d'archives, que le langage écrit et les formulations pour qualifier les élèves dévoilent une asymétrie évidente. Lorsqu'il est question des élèves filles, l'expression « jeunes filles » est systématiquement employée. Or il n'y a pas de corolaire pour les garçons. Ils ne sont ni « petits », ni « jeunes » ! Ce sont plutôt de « jeunes gens », expression s'appliquant davantage à l'idée de futurs jeunes adultes, et même, applicable aux deux sexes. Nous retrouvons le même principe pour la dénomination des établissements. Ce sont toujours des collèges et des lycées « de garçons » mais

¹² Évelyne Héry, « Quand le baccalauréat devient mixte », éd. par Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel, *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, n° 18, 2003. Etude à partir des statistiques de l'Académie de Rennes dans les années Trente.

¹³ Jean-Claude Chesnais, « La population des bacheliers en France. Estimation et projection jusqu'en 1995 », *Population* 30, n° 3, 1975, p. 533

¹⁴ *idem* p. 534 et 537

¹⁵ La question du « surmenage » est régulièrement évoqué et fait couler beaucoup d'encre dans les rapports du CSIP : Conseil supérieur de l'Instruction publique, dans les années vingt à quarante.

systématiquement des établissements de « jeunes filles » pour les filles. Le poids des mots n'est pas anodin pour suggérer la place des personnes dans leur monde. On peut reprendre la réflexion posée par Isabelle Collet¹⁶ rappelant qu'historiquement la question posée est : « faut-il instruire les filles ? » comme s'est aussi posé la question « faut-il instruire les pauvres et si oui, que faut-il leur apprendre ? », ou encore aux Etats-Unis « faut-il instruire les noirs et à quelles fins ? ». Nous retrouvons à travers l'accès à l'éducation les questions des rapports sociaux de sexes, de classes ou de race¹⁷. Ce sont des indicateurs du rapport dominant / dominé-e d'une société, le groupe dominant décidant de ce que les dominé-e-s doivent apprendre ou ne pas apprendre.

Quoi qu'il en soit la démocratisation de l'éducation durant les Trente Glorieuses permet une généralisation de l'accès aux études secondaires pour les élèves des deux sexes. Ils ne sont pas forcément mélangés. La mixité n'est toujours pas la norme ni dans le primaire, encore moins dans le secondaire, bien que toutes les situations se rencontrent. Il n'empêche que de plus en plus d'établissements deviennent mixtes au cours des années 1950 et 1960 à la fois pour des raisons économiques mais aussi grâce à une forme de banalisation de la mixité devenue acceptable sur le plan sociétal. Concernant le principe d'égalité, la création du collège unique en 1975¹⁸ s'est donnée pour ambition d'offrir à tous les élèves le même « tronc commun » de formation générale secondaire à l'issue de la scolarité obligatoire fixée à 16 ans depuis 1959. L'objectif est d'élever le niveau général de formation et de diminuer les effets des conditions sociales sur les destins scolaires. La même loi propose la mixité dans tous les établissements scolaire de France, ce qui n'était pas une obligation jusqu'à cette date. L'égalité s'impose, elle est en marche.

Mais...le genre persiste et signe des inégalités que les sciences de l'éducation et la sociologie, au tournant des années 1980, commencent à dénoncer. La prise de conscience concerne le paradoxe de la situation des élèves filles dans le système scolaire notamment à propos de leurs orientations scolaires et professionnelles ; c'est aussi tout ce qui se joue soit au profit, soit au détriment des garçons.

¹⁶ Isabelle Collet, *Comprendre l'éducation au prisme du genre. Théories, questionnements, débats*, Universités de Genève, Carnet des sciences de l'éducation, 2011, p. 106.

¹⁷ Le terme race est toujours employé dans le sens d'une construction sociale.

¹⁸ La loi Haby fête ses quarante ans en juillet 2015.

3. Le genre persiste et signe les inégalités

En effet, nous venons de voir l'essor de la scolarité des filles au cours des dix-neuvième et vingtième siècles. Au début des années 1970 elles rattrapent puis dépassent les garçons en termes de réussite scolaire, ce qui est confirmé par les études PISA à l'échelle internationale. Pourtant cela ne se traduit pas par un accès majoritaire dans les sections les plus prestigieuses du système scolaire¹⁹ ni par plus d'égalité entre femmes et hommes sur le marché du travail²⁰.

Il est inutile de s'étendre sur les différenciations sexués, tellement elles sont visibles, dans les établissements de formations professionnelles; des classes entières sont composées d'élèves d'une majorité écrasante, soit de filles pour l'ensemble des spécialités de services (en 2012 : 70 % de filles dans ces sections), soit de garçons (pour l'ensemble des spécialités de productions : 76 % de garçons en 2012)²¹. Ces élèves se conforment dans leurs choix professionnels à ce que la société renvoie de l'image stéréotypée et *sociétalement* partagée des futurs métiers qu'elles et ils préparent. Les premières rentrent dans les cases « je suis sage », « je soigne », « je pouponne », « je range », « je nettoie », « je rends jolie et je suis jolie », « je couds », « je dorlote », « j'écoute », « je souris », « je suis appliquée, soignée, organisée... ». Les seconds choisissent des domaines exprimant la virilité de l'homme qui se voit musclé, manuel, ingénieux, bricoleur, qui se salit, rapide, pas peureux donc courageux, etc. Ces qualités ne sont pas inscrites dans les gènes ! C'est bien une construction sociale qui nous fait voir le féminin et le masculin de chacune de ces qualités, sur lesquelles nous émettons d'ailleurs des jugements de valeur. Bien souvent dans le domaine professionnel les qualités dites masculines sont plus valorisantes que les qualités pensées comme féminines.

La question des représentations est très prégnante. Nous la retrouvons à tous les niveaux des choix d'orientation. Même si depuis une trentaine d'années les filles sont incitées à poursuivre des filières scientifiques et techniques il n'en demeure pas moins que l'idée persiste : certains métiers conviendraient mieux aux femmes qu'aux hommes et inversement ! Ces représentations sont véhiculées par des modèles culturels implicites, partagées par les jeunes comme par les adultes car notre socialisation s'est imprégnée par « habitude » lente et continue d'images, de comportements, de mots, d'attentes, qui nous font croire que c'est « normal » ou « naturel ». Aujourd'hui on parle de curriculum caché. Ce sont « *ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer*

¹⁹ Voir travaux de Baudelot & Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 1990 ; Mosconi, 1989, 1994.

²⁰ Voir travaux de Kergoat, 2000b ; Maruani 2000

²¹ *Filles et garçons, sur les chemins de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur* Les données présentées dans cette brochure s'appuient, pour une large part, sur les publications de la DEPP [RERS, l'état de l'École, Notes d'Information]. Téléchargeable.

dans les programmes officiels ou explicites »²², transmises par exemple dans les manuels scolaires qui donnent à voir les rapports sociaux de sexes. Transmises aussi par les interactions entre les enseignant-e-s et les élèves. Par exemple dans les cours dialogués, les garçons sont davantage stimulés, interrogés que les filles. Ils occupent l'ambiance sonore à la fois parce qu'ils s'en donnent le droit (espace public pris en main par les hommes) et en même temps parce que pour maîtriser leur présence les professeur-e-s cherchent à les « occuper » en les interrogeant. Par ailleurs, l'effet Pygmalion mis en évidence par Rosenthal et Jacobson en 1968, particulièrement étudié dans les rapports entre les élèves et les professeur-e-s, rentre en ligne de compte dans les effets du genre. Les attentes sur le comportement d'autrui entraîneraient la réalisation du comportement attendu. Ainsi on comprend pourquoi les filles, de manière générale bien sûr, sont plus à l'aise scolairement. Elles ont des comportements plus conformes (calme, patience, docilité, application, sérieux, propreté, etc.) à ce qui est attendu d'un-e élève, favorisant ainsi leurs apprentissages. Des normes invisibles, indicibles, façonnent l'élève inconsciemment. Par imprégnation, chacun, chacune intègre ce que l'on nomme des « normes de genre ». Ces normes favorisent l'élève fille qui, si elle y adhère, a plus de chance d'être performante. A l'inverse l'enfant qui se déplace en bougeant dans l'espace, qui prend la parole sans faire attention à son entourage, qui se disperse et disperse son attention, qui a besoin de se faire remarquer en intervenant oralement, se met en difficulté scolaire et/ou disciplinaire, tout en étant en conformité avec sa vision du statut de futur adulte mâle dominant. Les études récentes montrent comment « La fabrique des garçons »²³ est aussi à l'œuvre à l'école.

A propos de l'orientation scolaire et professionnelle Françoise Vouillot²⁴ insiste sur les enjeux identitaires pesant sur les élèves. Ainsi les filles supportent une « **double contrainte identitaire** » : faire comme les garçons mais garder leur identité féminine alors que les garçons subissent une « **double disqualification** » puisque l'enjeu identitaire est de ne pas être comme un fille et l'enjeu social est qu'un métier pensé comme « féminin » n'est pas valorisant.

Ces normes de genre, liées à une socialisation différenciée, produisent de la hiérarchie et des inégalités. En effet, alors que les élèves filles ont l'avantage en terme de capital scolaire, à diplôme équivalent, ce sont les garçons qui réussissent le mieux pour le rentabiliser dans leur

²² Jean-Claude Forquin, « L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement », *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1985, n° 5, p. 33.

²³ Sylvie, Aral, *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Paris, PUF, 2001, 224 pages.

²⁴ Vouillot, Françoise. *Les métiers ont-ils un sexe ? Pour sortir des sentiers battus de l'orientation des filles et des garçons.* , Paris, Belin, 2014.

carrière et avec le salaire associé. Les élèves filles sont majoritaires parmi les bachelier-e-s (toutes catégories de bacs confondues) or la situation s'inverse au moment des études universitaires. Par exemple elles ne constituent plus que 44 % des titulaires de doctorats²⁵ délivrés en 2012²⁶ et elles représentent 28 % des diplômé-e-s ingénieur-e-s. Si à la fin de la troisième, du fait de leurs meilleurs résultats scolaires au collège, les filles s'orientent davantage vers le second cycle général et technologique que les garçons, c'est à l'issue de la classe de seconde, à résultats scolaires identiques, que le parcours des filles et des garçons divergent nettement : 14% des filles s'orientent vers une première littéraire contre 4% de garçons. Ceci montre deux choses, la filière « L » est la moins choisie par **tous** les élèves, mais les élèves filles y vont plus facilement que les élèves garçons. Cependant elles sont bien plus nombreuses en nombre à choisir les autres filières. Les choix des options se différencient également selon les sexes. Dans la palette des enseignements d'exploration mis en place à la rentrée de 2010, le profil économie et gestion est choisi à part égale entre garçons et filles ; le profil lettre, langue et art est choisi à 70,7 % par des filles, et le profil scientifique et technologique à 54,8 % par des garçons²⁷. Ces orientations se confirment dans l'enseignement supérieur. Ce sont ces questions d'orientations différenciées et, à terme, inégalitaires (choix moindre de professions, métiers moins valorisés sur le plan financier et sur le plan de la reconnaissance sociale) qui, dès les années 1980, ont fait réagir l'éducation nationale car les filières pensées comme « trop » féminines sont perçues comme dévalorisantes et des filières imaginées comme très techniques ou scientifiques et donc masculines n'attirent pas les élèves filles. Il fallait ouvrir « le choix des possibles » à tous les élèves. Des chercheuses (N. Mosconi, M. Duru-Bellat) ont montré une palette de facteurs explicatifs avec des stratégies et des logiques différentielles de la part des filles pour s'adapter au marché du travail tout en prévoyant leur future vie privée. Il y a une sur-mobilisation des filles pour affronter le marché du travail et une autolimitation²⁸ de leur choix pour s'adapter et équilibrer vie professionnelle et vie intime. Finalement l'orientation des élèves reste encore très « genrée ».

²⁵ Hors disciplines médicales, 67 % des docteurs en santé sont des femmes; disciplines liées au soin, au *care*, au social, à la communication

²⁶ *Filles et garçons, sur les chemins de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*. Les données présentées dans cette brochure s'appuient, pour une large part, sur les publications de la DEPP [RERS, l'état de l'École, Notes d'Information]. Téléchargeable.

²⁷ Rapport - n° 2013-041_mai 2013 Inspection générale de l'éducation nationale, L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements, p. 14

²⁸ Duru-Bellat, Marie. *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris, L'Harmattan, 2004.

CONCLUSION

L'égalité des sexes ne va pas de soi, alors que la plupart des enseignant-e-s et des personnels d'éducation sont convaincu-e-s qu'ils et elles manifestent une neutralité pédagogique quel que soit le sexe des élèves. De fait, « *faire vivre la mixité de sexe nécessite un réel accompagnement volontariste des élèves par les enseignant-e-s. Cet accompagnement implique une réflexion sur les normes de genre qui apparaissent encore bien agissantes dans la classe* »²⁹. Aussi, le modèle méritocratique de notre enseignement peut être interrogé car il produit tout autant de la domination sociale que de la domination sexuée lorsque la compétition, la certitude de soi, la prise de parole, etc. sont à l'honneur. Il faut réfléchir à ces croisements.

L'école en tant que reflet de la société insuffle un ordre social. Nous avons tenté de montrer comment à partir du terme « élève », l'histoire de l'éducation différenciée selon le sexe des élèves, les positionnements identitaires des jeunes avec leurs orientations scolaires, sont des éléments qui fabriquent LE genre. C'est à dire un système inégalitaire fondé sur le critère du sexe des personnes. Malgré sa mission d'éduquer à l'ÉGALITÉ, l'école propose une éducation différenciée des garçons et des filles qui influence leur positionnement dans leur occupation de l'espace. Espace classe d'abord en tant qu'élèves, puis espace public et économique en tant qu'adultes.

Finalement c'est comme le jeu des miroirs qui se reflètent les uns dans les autres. Sur une face l'école, en collaboration avec les familles, forme des « élèves » mais également des filles et des garçons qui deviennent en grandissant des femmes et des hommes, puis des parents et parfois même des enseignant-e-s qui éduquent à leur tour des filles et des garçons ! Sur une autre face se reflète les jeunes. Ils adoptent les comportements attendus en tant que fille ou en tant que garçon dont une grande partie sont acquis par leur socialisation. Ils se voient dans le regard des autres. Ils optent pour des rôles sociaux de sexe qui leur sont « envoyés » par le jeu des reflets et des représentations afin de se « construire » comme femme ou homme. Elles/ils jouent tout autant sur la conformité que sur l'opposition aux modèles proposés par les aînés. Mais imaginons les difficultés pour celles et ceux qui ne peuvent pas se regarder (se retrouver) dans la glace parce qu'elles/ils ne rentrent pas dans les normes attendues.

Il n'empêche que l'élève ou plutôt les élèves ne sont pas des « êtres » neutres.

7 septembre 2014

Geneviève PEZEU

²⁹ Cendrine Marro et Isabelle Collet, « Les relations entre filles et garçons en classe Qu'en disent-elles ? Qu'en disent-ils ? », *Recherches & Educations*, n° 2, 2009, pp. 45-71.p. 71.