



À l'école du genre

Marie Duru-Bellat

DANS **ENFANCES & PSY 2016/1 N° 69**, PAGES 90 À 100
ÉDITIONS **ÉRÈS**

ISSN 1286-5559

ISBN 9782749251257

DOI 10.3917/ep.069.0090

Date de mise en ligne : 14/06/2016

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2016-1-page-90?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour érès.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [Cairn.info/copyright](http:// Cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



Marie Duru-Bellat À l'école du genre

*Marie Duru-Bellat, sociologue,
professeur émérite à Sciences Po,
chercheuse à l'Observatoire
sociologique du changement et à
l'Institut de recherche sur
l'éducation.*

S'il est vrai que, comme le disait le sociologue Émile Durkheim, l'école est « une petite société », alors l'observation de ce qui se passe dans le quotidien des classes est très éclairante sur la façon dont le genre marque les comportements des enseignants et des élèves, et modèle ce qu'on désignera sous le vocable d'identité.

À L'ÉCOLE COMME DANS LA VIE SOCIALE, L'OMNIPRÉSENCE DES STÉRÉOTYPES

Dans les interactions courantes, nos contacts avec autrui sont régulés par des stéréotypes. Rappelons que les psychologues sociaux désignent ainsi les croyances partagées – à une époque et dans un contexte donnés – concernant les caractéristiques personnelles d'un groupe de personnes, en invitant à considérer que tous les membres de ce groupe partagent ces caractéristiques. Ils obéissent, notamment pour ce qui est des stéréotypes masculin/féminin, à une logique essentialiste, en ce sens qu'on va expliquer ce que les gens font (leurs conduites) par ce qu'ils sont (leur essence). En catégorisant ainsi les personnes, on réduit la complexité de l'environnement social en résumant à grands traits un ensemble d'informations ; on est alors amené à la fois à surestimer les ressemblances entre membres de la même catégorie et à surestimer les différences entre membres de catégories différentes, par des « biais de contraste » entre « eux » et « nous ».

Les stéréotypes sont très utiles dans la vie sociale. Utilisés de façon pragmatique, ils aident à anticiper ce que font les autres et ce qu'il convient de faire. Outre cette

fonction de régulation du comportement, ils permettent également de suppléer au manque d'information quand celle-ci est déficiente ou ambiguë. Quand on est face à des informations floues, on tend à les (re)structurer pour les rendre consistantes avec le stéréotype. Par exemple, la majorité des personnes soumises à une phrase du type : « Élisabeth n'a pas été surprise lorsqu'elle a vu son score au test de maths » croient avoir entendu un énoncé cohérent avec le stéréotype, en l'occurrence : « Élisabeth n'a pas été surprise lorsqu'elle a vu son faible score au test de maths » ; l'idée que les femmes sont mauvaises en maths est tellement ancrée que la seule évocation d'un prénom féminin et du terme « maths » suffit à induire l'interprétation du mauvais score. Les stéréotypes ont ainsi un double visage : ils sont structurants pour la pensée, mais ils peuvent conduire à des généralisations qui amènent à commettre des erreurs de jugement.

Par ailleurs, il faut souligner que les stéréotypes de genre ne sont pas seulement descriptifs (les femmes sont comme ci...) ; certains d'entre eux sont plus ou moins prescriptifs. Notamment chez les enfants, ils sont mobilisés pour délimiter les frontières entre ce qui est permis et ce qui est défendu. Ils ont aussi une fonction de réassurance : les stéréotypes de genre agissent comme des repères, en réaction à l'incertitude sur les rôles sociaux des hommes et des femmes d'aujourd'hui.

Plusieurs études récentes dévoilent les stéréotypes prévalents chez les adultes. Arrêtons-nous en particulier sur les enquêtes réalisées par Média-prism en 2011 et 2012. Une majorité des adultes interrogés (62 %) pensent qu'il existe des caractéristiques propres aux filles et d'autres propres aux garçons. Ainsi 18 % des répondants estiment que les cerveaux des filles et des garçons sont différents ; ou encore 30 % des hommes comme des femmes répondent « oui » à la question de savoir si les garçons sont naturellement meilleurs en maths et sciences et les filles meilleures en lettres ; ou, avec des pourcentages proches, que les femmes sont moins capables d'abstraction que les hommes.

DES INTERACTIONS PÉDAGOGIQUES EMPREINTES DES STÉRÉOTYPES DE SEXE

Il n'y a pas de raison que les éducateurs échappent à l'emprise de ces stéréotypes. Et, de fait, toutes les recherches les montrent à l'œuvre dans le quotidien des classes. Les élèves y reçoivent une grande quantité d'informations sur les comportements considérés comme socialement adéquats pour leur sexe. Celles-ci passent par le biais des attentes des maîtres et par les interactions pédagogiques, et tout autant par les contacts avec les pairs. Intervient aussi la confrontation aux contenus des programmes et des manuels que nous n'aborderons pas ici ¹.

Les stéréotypes vont inconsciemment enclencher toute une série d'inférences stéréotypées chez les enseignants : on évaluera tel comportement,

1. Voir C. Brugeilles et S. Cromer (2005, 2008).



on développera telle attente, on régulera l'interaction, de manière différente avec un élève garçon ou fille, et ce inconsciemment, que l'on soit soi-même homme ou femme, tant ces représentations s'imposent à chaque acteur social.

L'observation des interactions effectives en classe (pour une synthèse, voir Duru-Bellat [2004] montre tout d'abord que les enseignants consacrent un peu moins de temps aux filles – environ 44 % de leur temps, contre 56 % aux garçons –, différence qui peut paraître minime, mais qui devient vite considérable, dès lors qu'on comptabilise le temps qu'un élève passe en classe. De plus, ce temps plus long consacré aux garçons reflète des interactions plus formatrices sur le plan pédagogique : non seulement les enseignants interrogent plus souvent les garçons, mais ils passent aussi plus de temps à réagir à leurs interventions et à attendre leurs réponses, paramètre important en ce qu'il exprime précisément une attente de bonne réponse. On observe également que les garçons reçoivent davantage de réprimandes et de critiques concernant leurs conduites ; les enseignants sont soucieux de ne pas se laisser déborder par les garçons, ce qui les rend très attentifs à leur comportement. Les garçons font également l'objet d'une notation plus sévère, parce que les maîtres ne doutent pas de leurs capacités et se montrent donc plus exigeants.

Ces attentes diversifiées en fonction du sexe de l'élève et le fait que les garçons soient plus poussés à exploiter toutes leurs possibilités se manifestent de manière particulièrement nette dans les matières supposées convenir inégalement aux élèves des deux sexes. En mathématiques, discipline connotée comme masculine, on observe dès le primaire des différences précoces d'attentes, davantage d'interactions avec les garçons et plus de temps consacré à ces derniers. Les enseignants stimulent également moins les filles : on observe moins d'encouragements à trouver la bonne réponse (et moins de temps laissé pour répondre), moins de remarques d'ordre cognitif (et de haut niveau cognitif), moins de questions ouvertes. Ces différences s'accroissent avec l'âge, et sont plus marquées dans les filières du second cycle du secondaire.

UN CONTEXTE MIXTE QUI RENFORCE L'EXPRESSION DU GENRE...

Cette influence des stéréotypes se joue aussi entre élèves : alors que les relations entre pairs constituent un aspect essentiel de l'expérience scolaire, la vie quotidienne des classes forge des élèves garçons ou filles. De fait, le groupe des pairs du même sexe diffuse et contrôle les normes en matière de comportement approprié à son sexe. Pour les filles, ces normes concernent en particulier l'apparence physique et le comportement avec les garçons ; avec ces derniers, il faut être pleine d'attention, ménager leur susceptibilité, surtout ne pas avoir l'air (trop) meilleure qu'eux.

Les groupes de garçons exercent également un contrôle des comportements masculins socialement adéquats. En l'occurrence, bien réussir à l'école peut être dénoncé comme « féminin » (exigeant de se soumettre à une femme, de valoriser les activités intellectuelles...). L'alternative, schématiquement, est alors soit de rejeter l'école en affichant des comportements virils (contestation de l'autorité notamment), soit de réussir dans les matières « masculines », c'est-à-dire les sciences ou le sport. Les garçons, notamment dans certains milieux sociaux, sont donc exposés à un réel dilemme : apparaître viril ou être un bon élève... Pour les filles, le modèle traditionnel féminin est globalement plus compatible avec les exigences du métier d'élève. Il reste que, pour les filles comme pour les garçons, l'alternative, telle que perçue par les jeunes des deux sexes, c'est d'être conforme et « normal », ou bien isolé et marginalisé.

Or un certain conformisme, notamment par rapport à l'identité sexuée, est fondamental à cet âge de la vie. Loin de subir passivement les stéréotypes de sexe, les adolescents, dans cette phase de construction identitaire, s'efforcent de se positionner activement comme garçon ou comme fille. En sciences par exemple, le dégoût affiché devant une dissection ou le refus de se salir sont des comportements au travers desquels les adolescentes s'affirment comme féminines, tandis que les enseignants trouveront cela normal... On peut comprendre de la même manière que les choix d'orientation, qui engagent et révèlent aux yeux des autres ce qu'on veut devenir, restent conformes aux stéréotypes du masculin et du féminin.

Tous ces phénomènes vont être d'autant plus saillants que les classes sont mixtes. La mixité des classes passe aujourd'hui pour une évidence, qui plus est bénéfique, dans un monde lui-même mixte. Ce n'est que depuis peu que l'on a cherché à évaluer précisément les effets de la mixité sur les performances et attitudes des filles et des garçons.

Ces effets, en ce qui concerne les performances, s'avèrent relativement modérés. Dans les pays où la non-mixité existe, et quand on tient compte du fait que les établissements mixtes ou non mixtes accueillent des élèves de milieux sociaux différents et de niveaux scolaires inégaux (les écoles non mixtes étant souvent plus sélectives et moins populaires), les recherches concluent à la quasi-absence d'inégalités de performance conséquentes, véritablement imputables à la mixité².

De son côté, la psychologie sociale permet, sur la base d'expériences conçues à cet effet (ou d'observations dans des classes), de tester l'effet éventuel de la mixité sur les performances. Ainsi, Huguet et Régner (2007) montrent que face à une tâche connotée sexuellement (un exercice de géométrie, discipline considérée comme masculine), les filles réussissent mieux dans un contexte non mixte, où elles ne craignent pas de briller dans une matière « masculine ». Des constats convergents sont faits en matière d'orientation : tant les préférences scolaires que les choix d'options, et, en filigrane, les représentations des disciplines, s'avèrent, chez

2. Pour une synthèse récente, voir l'article d'E. Smyth (2010).



les jeunes des deux sexes, plus conformes aux stéréotypes dans les écoles mixtes que dans celles non mixtes.

LES STÉRÉOTYPES, DIFFÉRENCES OU INÉGALITÉS ?...

Pour comprendre ces incidences spécifiques de la mixité, il faut prendre au sérieux le fait – largement exploré par la psychologie sociale – que les rapports sociaux et les représentations qui les doublent affectent profondément les psychologies personnelles.

En classe, les élèves développent progressivement une catégorisation sexuée des disciplines ou des professions, et aussi de soi-même et de l'autre : la physique, c'est pour les garçons, étant une fille, je ne peux donc y exceller ou entrer en compétition avec les garçons sur ce terrain. Ces représentations, plus marquées dans les classes mixtes, sont profondément intériorisées par les élèves, comme participant de leur identité sexuelle.

En phase avec ces attitudes, il y a des différences dans le sentiment qu'ont les élèves de leur propre compétence et de leur efficacité personnelle, dont la psychologie sociale souligne l'impact très fort sur la réussite et les choix scolaires. En l'occurrence, les filles ont tendance à se sous-estimer dans les domaines connotés comme masculins, tout particulièrement quand elles sont en présence de garçons. Mais plus généralement, à partir de l'adolescence, les filles de bon niveau en mathématiques manifestent une confiance dans leurs propres possibilités systématiquement plus faible que les garçons de niveau identique. Réciproquement, elles jugent mieux leurs aptitudes littéraires dans les contextes mixtes. Les expérimentations conduites en psychologie sociale (Huguet, Régner, 2007) débouchent sur des résultats convergents avec ce qu'on observait dans les classes ; par exemple, dans une situation d'interaction où les élèves ont à résoudre un jeu mathématique, les filles diminuent sensiblement leur auto-attribution de compétence quand elles sont dans un groupe mixte par rapport à un groupe non mixte. De la même manière, elles minorent leurs chances de réussite quand l'exercice est présenté comme un jeu géométrique (connoté masculin) plutôt que comme une épreuve de dessin (plus acceptable pour une fille).

L'interprétation ici mobilise la notion de « menace du stéréotype » : le fait de savoir pertinemment que, vu votre groupe d'appartenance, vous êtes censé moins bien réussir telle ou telle tâche induit une telle pression évaluative que cela obère vos chances d'y réussir effectivement³. La psychologie cognitive montre que la préoccupation qu'entraîne la peur de confirmer un stéréotype négatif réduit la capacité de travail nécessaire pour réussir une tâche complexe.

Les représentations ont donc un impact très important dans la production des différences de réussite, comme le soulignent Huguet et Régner (2007) à propos d'une expérience où l'on dit aux sujets soit que l'exercice

3. De nombreux exemples sont donnés dans M.-C. Toczek et D. Martinot (2004).

mathématique demandé produit en général des différences entre garçons et filles, soit n'en produit pas : « Le fait même que falsifier l'invocation du stéréotype à propos des mathématiques (en disant qu'il n'existe aucune différence entre les sexes, au lieu de dire que l'exercice produit en général des différences de ce type) élimine bel et bien l'avantage des garçons contredit toute explication biologisante des différences entre filles et garçons dans ce domaine. »

Au-delà de cette manipulation de la consigne, activant ou non le stéréotype, les travaux d'Huguet et Régner démontrent également que la menace du stéréotype est neutralisée quand le groupe n'est pas mixte, en particulier parce que les comparaisons sociales se font au sein du groupe d'appartenance (les filles se comparent aux filles bonnes en maths par exemple, alors que, dans une classe mixte, elles se comparent aux garçons bons en maths). Cet effet positif de la non-mixité, pour les filles (qui réussissent mieux en maths en groupe non mixte), existe aussi pour les garçons, qui réussissent mieux en groupe non mixte devant une tâche présentée comme du dessin, artistique donc plus « féminine », parce qu'ils sont eux aussi libérés de la menace du stéréotype.

De manière générale, les filles sont moins persuadées de leur compétence dans un groupe mixte alors que la mixité n'affecte pas l'auto-attribution de compétence des garçons. De la même manière, on observe aussi une moindre estime de soi chez les filles des écoles mixtes par rapport à celles des écoles non mixtes ; ces dernières sont plus positives sur elles-mêmes, ont un sentiment de contrôle sur leur propre vie plus marqué, ont des aspirations plus élevées quant à leur futur.

Pour comprendre ces effets d'un environnement non mixte, il faut se référer à cette socialisation diffuse qui se réalise du seul fait d'une cohabitation durable inculquant aux jeunes les comportements censés être normaux et naturels, par contraste avec l'autre groupe. De manière insidieuse, la norme de féminité s'avère contraignante pour les filles : elles doivent se montrer soucieuses de leur apparence, laisser les garçons occuper l'espace et l'attention du maître, renoncer à briller pour ne pas entrer en compétition avec eux, en particulier dans les matières où ils sont censés exceller. Certaines expérimentations menées en psychologie sociale en attestent : quand on annonce, dans une classe mixte, que les résultats d'un exercice seront publics, la performance des filles s'en trouve amoindrie, celle des garçons au contraire accrue. La mixité expose donc les filles à une dynamique relationnelle dominée par les garçons, avec comme résultat de moindres progressions intellectuelles, une moindre confiance dans ses possibilités et, de manière plus générale, une moindre estime de soi. La mixité aurait également des effets du côté des garçons : elle les contraint plus fortement à afficher leur virilité, ce qui peut entrer en contradiction avec les normes du bon élève.



Il faut donc admettre que la mixité (telle qu'elle fonctionne, le plus souvent sans attention spécifique de la part des enseignants) tend à brider le développement intellectuel et personnel des élèves des deux sexes en ce qu'elle rend particulièrement prégnants les processus cognitifs de catégorisation des disciplines et des professions, mais aussi et surtout de soi-même et d'autrui. Les stéréotypes du masculin et du féminin constituent de fait un tel corset qu'au total, comme l'ont montré des travaux canadiens, l'affranchissement des stéréotypes de sexe s'accompagne d'une meilleure réussite scolaire, pour tous les jeunes : les élèves les plus brillants sont les filles un peu « masculines » et les garçons un peu « féminins ». Cet affranchissement est certes plus répandu dans les milieux favorisés, et ceci peut expliquer en partie cela, mais ce résultat n'en donne pas moins à réfléchir sur le caractère fonctionnel ou au contraire délétère d'une forte différenciation des rôles de sexe.

Ces constats sont également valables pour les adultes, ce que montre la psychologie quand elle s'intéresse à l'effet de la mixité dans les groupes de travail. Dans des groupes non mixtes, les comportements des adultes des deux sexes sont tout à fait similaires ; en particulier, les comportements de dominance (ou de *leadership*) sont adoptés dans d'égales proportions par les hommes et par les femmes. Par contre, dans les groupes mixtes, on voit apparaître une « division du travail » entre les sexes, les femmes par exemple modérant leurs comportements de dominance et se restreignant aux seuls comportements expressifs. La notion même de comportement féminin ou masculin ne prend donc de sens que dans un contexte mixte.

Avec pour conclusion capitale que les comportements masculin et féminin ne découlent pas de propriétés invariables attachées aux individus, mais sont avant tout des phénomènes situationnels et relationnels, dépendant largement de la dynamique des groupes... quand ils sont mixtes. Du même coup, les différenciations entre les sexes vont se manifester de manière plus ou moins marquée selon les significations et les caractéristiques sociales des situations d'interaction. Ce qui conduit certains psychologues sociaux à parler de « facteurs situationnels de variation des différences inter-sexes » (Lorenzi-Cioldi, 1988).

Dans cette perspective, c'est le contexte social – en l'occurrence la mixité d'un groupe ou la connotation sexuée bien visible de telle tâche – qui devient explicatif de l'émergence de différences entre les sexes, qu'il s'agisse de différences de performance, d'images de soi ou d'attitudes. Ce qui questionne évidemment la notion d'identité elle-même...

FAUT-IL PARLER D'IDENTITÉ?

L'identité sexuée, posée comme allant de soi, comporte des aspects objectifs et subjectifs. Objectifs sont le sexe assigné à l'enfant et les rôles associés au masculin et au féminin ; subjectifs sont le sentiment d'appartenir

à un groupe de sexe et le sentiment de sa masculinité et de sa féminité. Tout ceci évolue tout au long de la vie et des expériences et relations interpersonnelles, avec, de plus, une grande variabilité interindividuelle. Cependant, malgré une flexibilité croissante des comportements liés au genre, masculin et féminin continuent à être pensés comme des catégories invariantes, exclusives et complémentaires.

Or nous dépendons de catégories sociales existantes, et c'est indépendamment de nous qu'elles existent. L'identité de genre renvoie à l'expérience intime que l'on a de soi-même, comme homme ou femme, de manière plus ou moins marquée. L'éducation familiale et, plus largement, tout l'environnement social visent à faire acquérir aux enfants une identité de genre indiscutable. Ce qui renforce aussi le pouvoir du genre, c'est qu'il fonctionne comme « ressource identitaire » : il a une fonction de réassurance dans les interactions quotidiennes ; concrètement, il donne le sentiment qu'on est à sa place, qu'on sait ce qu'on a à faire, il aide à structurer les innombrables messages du monde et à les interpréter.

Une question essentielle est de savoir si cette identité est fondamentalement stable ou au contraire labile selon les contextes : on se sentirait plus ou moins masculin ou féminin selon les situations (notamment leur caractère mixte/non mixte, ou encore le caractère genré des tâches). Plusieurs études vont dans ce sens (par exemple, Durand-Delvigne, Duru-Bellat, 1998) : quand on mesure l'identité de genre avec le test du BSRI (*Bem Sex Role Inventory*), questionnaire d'auto-description qui fournit un score de masculinité, de féminité et d'androgynie, on observe que les filles scolarisées dans un contexte mixte obtiennent un score de féminité significativement plus élevé que leurs homologues scolarisées dans un contexte non mixte. La mixité renforcerait donc l'expression d'un soi dépendant de l'appartenance au groupe de sexe.

Les psychologues montrent aussi qu'invités à se décrire, les adultes donnent d'eux-mêmes un portrait bien plus conforme aux stéréotypes masculins/féminins quand on les invite à se comparer avec les membres de l'autre groupe (de sexe) que lorsqu'ils ont invités à se comparer aux membres de leur propre groupe. Se dire et, du même coup, se sentir « masculin » ou « féminin » serait donc fluctuant selon la situation dans laquelle on se trouve et les modalités de la comparaison sociale qui en découle (Guimond et coll., 2006).

D'autres observations de cette labilité du genre sont faites dès le plus jeune âge et révèlent les pressions sociales à la conformité qui s'exercent en direction des enfants. Chez les petits, dans une expérience où l'on présente à des enfants de 3-8 ans un jouet attrayant mais destiné au sexe opposé et un jeu mixte non attrayant, on observe que les filles plus que les garçons choisissent le jeu censé convenir au sexe opposé, alors que chez les garçons « l'évitement du jeu féminin est plus marqué lorsque l'expérimentateur est présent, indiquant par-là que l'enfant est conscient que



l'adulte désapprouve qu'un garçon joue avec un jouet pour filles » (Dafflon-Novelle, 2006). D'autres observations montrent que les jeunes garçons jouent volontiers avec les jeux dits de filles quand ils sont tout seuls, mais jamais quand ils sont entre eux.

Chez les adultes, c'est aussi dans certains types de relations seulement que l'on mobilise la dimension masculin/féminin, alors que dans d'autres, on est simplement une personne (les relations grands-parents/petits-enfants par exemple ne sont guère genrées). C'est ce que souligne par exemple B. Cannone (2010) : quand on fait du jardinage ou un travail intellectuel, on se sent neutre, sans identité sexuée, « car à ce moment-là, ce n'est pas le problème »... Elle ajoute « on est un être de circonstances : selon les circonstances, on est avant tout une vieille (devant un jeune), un prof (devant des élèves), une dame (devant des enfants), une jeune (devant son arrière-grand-mère) ou une femme (devant son amoureux) »...

Or, dans le contexte plus global de la modernité, nous sommes confrontés à des identités contradictoires, à une multiplicité des contextes : on peut alors jouer sur les registres variés de la masculinité/féminité, selon les contextes sociaux, et éprouver un sentiment de liberté face à toutes ces injonctions contradictoires. Certes, les quêtes identitaires sont alors plus difficiles. Mais, à l'inverse, on peut craindre que s'appuyer sur des « identités » à des fins de reconnaissance des différences canalise l'expression des libertés.

CONCLUSION

Dans l'univers scolaire où l'on raisonne volontiers en termes d'élève « neutre », une accumulation de micro-différences marque les interactions effectives, suivant les stéréotypes partagés par les adultes et les jeunes des deux sexes. Cependant il ne s'agit pas là simplement de différences mais bien d'inégalités, même si elles sont toujours bifaces : les garçons sont confortés dans leur estime de soi, ce qui favorise des prises de risques, et les activités qu'on les incite à faire développent les aptitudes analytiques et spatiales, mais, dans le même temps, ils semblent moins bien armés pour gérer leurs émotions et engager des relations interpersonnelles. Concernant les filles, si elles sont mieux formées sur ce dernier point, elles risquent de se montrer moins hardies dans maints domaines de la vie, moins compétitives, plus tournées vers l'expressivité, la docilité, voire le conformisme...

Chez les adultes aussi, les stéréotypes ont des « coûts », depuis la vulnérabilité de la relation père/enfant et la privation de certaines expériences affectives, pour les hommes, jusqu'à la fragilisation de la trajectoire professionnelle et au risque de dépendance, pour les femmes. De manière générale, les stéréotypes amènent à creuser les différences entre groupes et à minimiser les différences intragroupes, et canalisent les investissements possibles et désirables dans la vie d'adulte, ce qui est contraire à

l'individualisme des sociétés modernes et à l'idéologie dominante de l'égalité des chances.

Il reste que, comme l'ont montré les récentes polémiques autour des expérimentations dites ABCD lancées par le ministère de l'Éducation nationale, la question de l'éducation à l'égalité entre filles et garçons n'est pas aussi consensuelle qu'on pourrait l'imaginer, sans doute parce que la définition de ce que signifierait cette égalité – identité ou complémentarité – n'est pas univoque et mériterait donc des débats... Mais on pourrait sans doute s'accorder sur le fait que c'est bien la fonction de l'école que d'apprendre aux enfants qu'on peut être tous égaux et tous différents.

BIBLIOGRAPHIE

- BRUGEILLES, C. ; CROMER, S. 2005. *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*, Paris, CEPED.
- BRUGEILLES, C. ; CROMER, S. 2008. *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires*, Paris, UNESCO.
- CANNONE, B. 2010. *La tentation de Pénélope*, Paris, Stock.
- CGSP (Commissariat général à la stratégie et à la prospective), 2014. *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*, Rapports & Documents, janvier 2014 (coordonnée par M-C. Naves et V. Wisnia-Weill).
- DAFFLON-NOVELLE, A. (sous la direction de), 2006. *Filles-garçons. Une socialisation différenciée ?*, Grenoble, PUG.
- DURAND-DELVIGNE, A. ; DURU-BELLAT, M. 1998. « Mixité scolaire et construction du genre », dans M. Maruani (sous la direction de), *Les nouvelles frontières de l'inégalité*, Paris, La Découverte, p. 83-92.
- DURU-BELLAT, M. 2004. *L'école des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.
- DURU-BELLAT, M. 2010, « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue de l'OFCE*, n° 114, p. 197-212. Repris dans F. Milwski, H. Périvier (sous la direction de), *Les discriminations entre les femmes et les hommes*, Paris, Presses de Sciences Po, 2011, p. 233-251.
- GUIMOND, S. ; MARTINOT, D. ; CHATARD, A. et coll., 2006, « Social Comparison, Self-Stereotyping, and Gender Differences in Self-Constructs », *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 90, n° 2, p. 221-242.
- HUGUET, P. ; REGNER, I. 2007, « Stereotype Threat Among Schoolgirls in Quasi-Ordinary Classroom Circumstances », *Journal of Educational Psychology*, n° 3, p. 545-560.
- LORENZI-CIOLDI, F. 1988, *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*, Grenoble, PUG.
- ROUYER, V. 2007, *La construction de l'identité sexuée*, Paris, Armand Colin.
- SMYTH, E. 2010. « Single-sex Education - What Does Research Tell Us ? », *Revue française de pédagogie* consacré à la mixité, n° 171.
- ZAIDMAN, C. 1996, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.
- TOCZEK, M.-C. ; MARTINOT, D. 2004, *Le défi éducatif*, Paris, Armand Colin.



Mots-clés :

Genre, stéréotypes, école, mixité, identité.

RÉSUMÉ

Alors que dans le monde scolaire, tout comme dans la société, les stéréotypes du masculin et du féminin imprègnent les comportements des acteurs – enseignants et élèves –, ces stéréotypes affectent subtilement les performances des garçons et des filles qui y interagissent. Mais le fait même que les modalités de ces interactions ainsi que le caractère mixte ou non du contexte important conduit à questionner la notion d'identité, masculine ou féminine.

Key words :

Gender, stereotypes, school, coeducation, identity.

SUMMARY

At the school of gender

While in the school environment, just as in society, masculine and feminine stereotypes permeate the behavior of the actors (teachers and pupils), these stereotypes subtly affect the performances of the boys and girls who interact. But the very fact that the modalities of these interactions as well as the character (coeducational or not) of the context are important leads us to question the notion of identity, be it masculine or feminine.