

# Chronique *féministe*

## DOSSIER

**Les filles à l'école:  
ça vous est égal?**

N°24 SEPTEMBRE-OCTOBRE 1987

BIMESTRIEL

***Université des Femmes***

150F

# Université des Femmes

Place Quêtelet 1a, 1030 Bruxelles, tél: 02/219.61.07.

## Equipe

Françoise Hecq	Louise Thirion
Martine La Haye	Anne Van Seymourtier
Hedwige Peemans-Poullet	Luisa Soriano
Geneviève Simon	Colette Ingels
Edith Rubinstein	Alla Denesioek
Nadine Plateau	Christine Seghin
Fanny Filosof	Titane Van Hille
Laurence Broze	Hélène De Noose

## Cours, Conférences, Séminaires

Participation aux frais pour toutes les activités de l'année: 1.500 fr.

Par séance: 100 fr.

## Centre de Documentation

Consultation de livres, revues, documents, bibliographies. Information et assistance pour travaux de mémoires. Ouvert du lundi au vendredi de 10h à 17h et sur rendez-vous.

## CHRONIQUE FEMINISTE

(Publication bimestrielle)

- Au numéro

Sur demande à l'Université des femmes (contre versement au compte ci-dessous) ou dans les librairies.

- Abonnement à 5 numéros:

Belgique 500 fr.b.

Etranger 700 fr.b.

A verser au compte n° 000-1118659-34 de "Université des Femmes-Chronique" (bien préciser le nom et l'adresse de l'abonné)

### "TROPISMES"

Galerie des Princes 11,  
1000 Bruxelles

Tél. 02/512.88.52

### "LIBRAIRIE CANDIDE"

place Brugmann 2,  
1060 Bruxelles

Tél. 02/344.81.94.

### "ARTEMYS"

Rue St-Jean, Galerie  
Bortier 8-10

1000 Bruxelles

Tél. 02/647.95.17.

Réserve aux femmes

### "SORGELOOS"

Chée de Waterloo 365,  
1060 Bruxelles

### "LA MAISON DU NOUVEL AGE"

Chée de Charleroi 71,  
1060 Bruxelles

"FNAC - CITY 2"

1000 Bruxelles

Tél. 02/217.47.20

### "VRINDTS"

Rue de la Croix de Fer 53

1000 Bruxelles.

Tél. 02/512.84.15.

Chronique Féministe est réalisée par l'équipe de l'Université des Femmes.

Impression : Inter Offset SPRL, av. F. Lecharlier 150,  
1090 Bruxelles.

Couverture : Hélène De Noose.

Chronique Féministe est éditée avec l'aide de la CGER.

## SOMMAIRE

<b>Pré-texte</b>	<b>3</b>
<b>Programme de l'Université des Femmes</b>	<b>4</b>
<b>Dossier: Les Filles à l'Ecole, ça vous est égal?</b>	<b>5</b>
Interview : Cécile	6
La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux semblant d'égalité	9
La mixité dans l'enseignement technique industriel ou l'impossible reconnaissance de l'autre	16
Qui a peur de Christine Rochefort?	17
Salut François	18
Propos à propos d'une variable	19
Interview: L'enseignement des mathématiques est un mauvais enseignement	23
Des sciences aimables aux filles	30
La force de choisir	33
Interview: Eléonore	39
Y a-t-il une logique des choix d'études?	42
Histoire en escalier	43
La stratégie de l'égalité des chances entre filles et garçons dans l'enseignement	44
Interview: Les filles vivent plus mal que les garçons le choc entre les cultures	53
L'histoire de Jean, ce héros	57
<b>Sauvettes Télégraphiques de vacances</b>	<b>60</b>
<b>Lectures</b>	
Constantina Safilios-Rothschild ou le syndrome de la "socialisation forcée"	64
15 ans de renouveau dans l'enseignement catholique	67
Du neuf en pédagogie	68
Les jeunes filles dans l'enseignement supérieur sont majoritaires mais elles visent plus bas	70
Sexe social, classe sociale et enseignement	71
<b>Bibliothèque</b>	<b>73</b>
<b>Incomplètes</b>	<b>75</b>

Les activités d'éducation permanente de l'Université des Femmes sont réalisées avec l'appui du Ministère de la Communauté Française, du Ministère de l'Emploi et du Travail et de la Commission Française de la Culture.

Ed. Responsable: F. Filosof - 19, rue Mignot

**Q**ue l'école d'aujourd'hui soit confrontée à la recherche de ses finalités sociales est l'évidence même.

Qu'il y ait controverse à ce propos en est une autre: il y a ceux qui persistent à la vouloir plus démocratique, donc plus attentive à tous les aspects de l'égalité des chances; il y a ceux qui la souhaitent plus performante, plus carriériste, plus élitiste encore.

Dans ce débat, la position de l'Université des Femmes est claire: nous voulons toutes les mesures et actions positives en faveur de tous, de tous les mal nantis, de classe, de culture et de sexe aussi... Mais de sexe aussi.

Pour alimenter les recherches pour ce plus de démocratie à l'école, "Chronique Féministe" verse à ce dossier des analyses, des interviews, des témoignages, des expériences d'actions positives menées à l'étranger, des réflexions qui portent sur cette variable de sexe si transversale puisqu'elle sous-tend les deux autres, classes et cultures.

Ce commun dénominateur si souvent négligé et renvoyé dans les résidus des etceteras sociologiques.

Aussi l'Université des Femmes pense que dans le débat, il est urgent d'introduire ces faits, ces réalités contradictoires, à savoir que les filles réussissent mieux que les garçons à l'école, redoublent moins souvent, sont plus nombreuses à décrocher un diplôme, une qualification scolaire, qu'elles sont en quelque sorte plus performantes... mais que par contre, munies de leur papier dûment cacheté, elles continuent majoritairement à pourvoir tous les "bas" de la vie professionnelle (salaires et hiérarchie).

Autant de constats et d'analyses qui tombent dans la corbeille de l'école déjà si lourde. Autant de constats "nouveaux" mais qui avec d'autres "anciens" rendent le débat plus subtil, plus "performant" et certainement moins manichéen.

Année 1987-1988

## Et la famille?

Nous avons choisi cette année de concentrer nos conférences sur deux périodes courtes plutôt que de les étaler sur l'année entière avec des espaces de respiration:

il nous semble que ce sera plus stimulant.

Un premier cycle commence le 15 octobre pour se terminer fin novembre.

Un **deuxième** cycle aura lieu de début janvier à fin février.

Thème retenu pour l'année: "La Famille". C'est un sujet autour duquel nous avons **déjà** beaucoup tourné et que nous voulons traiter en profondeur dans une approche pluridisciplinaire. Le Travail des 3 Séminaires (Histoire, Sociologie et Enseignement) se poursuit en cycle fermé.

Les conférences ont lieu le jeudi à 20h.30 à la Place Quételet n°3, 1030 Bruxelles.

Pour tous renseignements **téléphonez** entre 9 et 17h. **Tél: 02/219.61.07.**

### JEUDI 15 octobre à 20h30

Conférence "**MODELE** FAMILIAL ET TYPES DE FAMILLES"

par Bernadette BAWIN-LEGROS, chargée de cours UEL

*En 1987, le modèle de la famille conjugale tel qu'il a été diffusé et imposé comme mode idéal d'organisation de la vie **privée** pendant près d'un siècle est largement ébranlé. Nous sommes en effet passé en moins de deux décennies à un modèle considéré comme statistiquement dominant à une pluralité de pratiques qui ne sont plus perçues comme déviantes: cohabitation, divorces... remariages, etc... Dans cet exposé on se propose de monter **qu'à** partir de l'hypothèse centrale d'une articulation entre structures économiques et structures familiales, cette pluralité de modes de vie familiale prend tout son sens et ceux-ci peuvent être appréhendés non plus comme des modes permanents d'organisation de la vie privée mais comme des réponses que les individus fournissent à des conditions de vie souvent subies que choisies et en fonction de projets et de stratégies sans cesse à **redéfinir**.*

### JEUDI 22 octobre à 20h30

Conférence "L'EVOLUTION DE LA POLITIQUE FAMILIALE EN BELGIQUE",

par Joëlle DELVAUX, licenciée en sociologie - U.C.L., chargée de recherches à la Ligue de Familles.

*Présentation des grandes tendances de la politique familiale pour chaque période analysée (depuis 1800). en rapport avec la situation économique et familiale ainsi qu'avec les problèmes et les revendications propres à chaque période en question.*

*Approfondissement de la période actuelle.*

### JEUDI 29 octobre à 20h30

Conférence "L'EVOLUTION DE LA FAMILLE EN BELGIQUE"

par Anne VANDERPUTTEN, licenciée en histoire U.C.L., chercheur en sociologie (F.R.N.S.)

*Un diagnostic de la situation: dans le passé, quelles étaient les caractéristiques de la famille? Actuellement, peut-on encore parler d'un modèle unique?*

*Une analyse causale: exposé des facteurs explicatifs. Mise en évidence du bouleversement dans les valeurs et de la modification de la condition féminine comme facteurs explicatifs de l'évolution.*

*Une conclusion **sur** le devenir **de** la famille.*

### JEUDI 5 novembre à 20h30

Conférence "LES FAMILLES MONOPARENTALES",

par Françoise Pissart, Licenciée en sociologie à l'Université de Liège, Maîtrise en sociologie à l'université de Montréal (Canada).

*Données statistiques. Définition. **Chiffres** et tendances. Caractéristiques socio-démographiques des familles monoparentales. Age et nombre d'enfants.*

Le programme de novembre sera envoyé **ultérieurement** aux abonnés et à tous ceux qui en feront la demande.





## Les filles à l'école: ça vous est égal?

## Cécile

Cécile 17 ans. Allante, parfois insolente. Rigolotte, réfléchie. Elle va entrer en 6ème année. Je lui avais envoyé le texte de notre colloque: le sexisme caché à l'école. Dès les premiers mots de notre entretien, j'ai vite compris: elle ne l'avait pas lu. Cécile, il est vrai, est fort occupée pendant ses vacances. Elle vend, dans la rue, des revues de blagues, assez idiotes, dit-elle. Pour se constituer un bas de laine qui lui offrira le grand voyage dont elle rêve, à la fin de la rétho, avant d'entrer à l'Université. Son père est belge, sa mère zairoïse.

**Chronique:** Est-ce que tu penses qu'il existe une ségrégation entre filles et garçons à l'école?

Cécile: Je ne sais pas bien mais j'ai toujours l'impression que les garçons ont quelque chose à prouver: en secondaire, ils peuvent se valoriser, grâce à des cours comme les maths et les sciences. Alors dans ces cours là, on voit que les garçons font parler d'eux, se considèrent comme étant beaucoup plus calés dans ces branches-là que nous. Mais à part ça, on n'a pas vraiment trop l'impression d'une ségrégation... Je pense que, quand j'aurai fini l'Université, quand je rentrerai vraiment dans la vie active, dans la vie adulte, à ce moment là, je crois que je rencontrerai des problèmes de réactions phallocrates.

**Chronique:** Est-ce que tu crois qu'il y a des capacités différentes des filles et des garçons? Par exemple en math?

Cécile: Un jour, j'ai lu un article qui disait que les garçons étaient beaucoup plus calés en mathématiques, parce que leur cerveau sécrétait une hormone etc... Je n'y crois

pas, je pense que tout ça, c'est une question d'éducation et c'est tout. Les filles ont tendance à se mettre un peu à l'extérieur de certaines branches. Les garçons ont tendance à parler plus fort, alors les filles se mettent à l'écart et c'est pour cela qu'on croit que les filles sont moins capables dans les sciences qu'eux. Eux ont tendance à penser qu'ils le sont plus que nous. C'est une question d'éducation, de société et c'est tout.

**Chronique:** Quand tu es devant un problème en mathématique ou en physique ou en science en général, quel est ton comportement? Le tien?

Cécile: Moi, je suis seule devant mon problème et je ne pense pas du tout, parce qu'il y a un garçon à côté de moi, qu'il le résoudra mieux que moi. C'est peut-être parce que j'ai la chance d'être dans une grande famille où il n'y a que des filles. Il y a tout de même deux garçons, mais ils sont minoritaires. C'est pas qu'ils n'ont rien à dire mais ils sont minoritaires. Donc moi, je suis seule devant mon problème, et j'essaie de le résoudre, point final.

**Chronique:** Est-ce que tu demandes de l'aide, au professeur, quand tu te trouves devant une difficulté?

Cécile: A la rigueur, oui je crois que je demanderai. Pourquoi je ne le ferais pas? Parce qu'il y a des autres qui diraient: "Qu'est-ce qu'elle a? Pourquoi elle ne comprend pas?" C'est plus malin de demander. Les garçons ont déjà tendance à moins demander quand ils ne comprennent pas, ils ont tendance à faire semblant de comprendre.

**Chronique:** Oui?

Cécile: Ah oui! Ils disent: "mais enfin tu n'a pas encore compris c'est pas possible". Ils ricanent quand on se trompe. Ah oui, c'est certain; ou alors ils camouflent. Vous savez, ils posent une question qui a un vague rapport avec le problème, comme pour faire croire qu'ils sont plus loin. Et le fait de faire semblant peut les aider à trouver la réponse à la question qu'ils étaient en train de se poser.

**Chronique:** Donc ils ont une stratégie selon toi.

Cécile: Oui, c'est un peu une ques-

tion d'exploitation de l'acquis entre guillemets.

**Chronique:** Et tu as l'impression que les filles ne font pas ça, en général?

Cécile: Non, pas tellement. Les filles sont déjà beaucoup plus gênées de poser des questions parce qu'elles savent que les garçons vont ricaner. Mais elles posent quand même les questions, même si on ricane. Et on ricane. C'est comme ça. On pourrait se dire qu'en 5ème on ne ricane plus comme à l'école primaire mais c'est pas vrai du tout. Moi, j'ai tendance à me faire remarquer, mais je sais que chaque fois que je me trompe, par exemple au cours de français, on ricane. Pas seulement les garçons, d'ailleurs, des filles aussi. Parce la plupart n'aiment pas trop que quelqu'un sorte du lot, et encore moins une fille.

**Chronique:** Donc tu as l'impression qu'on te considère un peu comme un canard sauvage?

Cécile: Tout-à-fait, surtout au cours de physique : je parle trop.

**Chronique:** Et c'est mal vu?

Cécile: On me prend pour une parano.

**Chronique:** On dit que tu es parano?

Cécile: Oui, oui, un jour Nathalie m'a dit : "écoute, arrête de te prendre pour une parano etc", et moi un peu fâchée, je l'ai regardée et je lui ai dit : "Toi, tais-toi parce que moi au moins je parle".

**Chronique:** Quel est le sens que vous attribuez au mot "parano"?

Cécile: Parano? Oh, c'est dans le sens que tout le monde vous en veut. Il y a des cours où vraiment les élèves ont peur de parler, on ne peut pas s'opposer aux opinions du prof. Les élèves préfèrent se taire ou alors, ils glissent, de temps en temps, une petite remarque mais c'est fort rare. Avec d'autres profs, c'est encore différent. Ils font un peu peur parce qu'ils sont distants. Des profs qui disent : "je suis là pour enseigner, point final". Et les élèves ont peur de paraître idiots face à ces profs là. "Vous êtes là pour faire des maths ou du français et puis c'est tout".

**Chronique:** Mais c'est bien ça Non?

Cécile: Oui, c'est bien.

**Chronique:** Bon. Tu dis que tu as de l'assurance. Est-ce que cette assurance te pose problème vis-à-vis des autres filles?

Cécile: Des autres filles? Ça dépend desquelles. Avec celles qui sont là, pour étudier, aller à l'école, là, pas du tout, mais par rapport à d'autres, là oui, sûrement. Parce que je crois que quelqu'un qui se fait trop entendre, semble faire sous-entendre aux autres qu'ils sont idiots. Or, pour moi, ce n'est pas ça du tout. Quand j'interviens, c'est parce que j'ai quelque chose à dire. Mais c'est comme ça, les garçons ont tendance à me prendre pour une emmerdeuse. Les filles pour une "grande gueule".

**Chronique:** Donc pour les garçons, tu es une emmerdeuse, point final?

Cécile: Avec ceux qui ont de la maturité. Non.

**Chronique:** Précise un peu.

Cécile: Les garçons aiment bien être les petits patrons dans les relations, se sentir supérieurs. Moi, je crois que les garçons ont toujours quelque chose à prouver, que ce soit par le sexe ou par les connaissances, c'est là le grand problème et c'est pour cela qu'une fille ne doit pas en savoir plus qu'eux. Bien sûr, il y en a qui se disent : "moi, je n'ai pas envie d'une amie ou d'une petite amie idiote" et ils rechercheront une fille qui est cultivée. Mais moins cultivée qu'eux. Ca c'est encore un autre problème. Ils ne sont pas toujours prêts à accepter une fille qui en sache plus qu'eux.

**Chronique:** Tu m'as dit souvent que tu n'étais pas très consciente de ces problèmes de ségrégations entre hommes et femmes, au plan économique, politique, social. C'est vrai?

Cécile: C'est vrai. Je me sens tellement fonceuse. Je me sens tellement capable de faire le même boulot qu'un homme que je m'étais dit : "Un jour je me présenterai pour un emploi et ils me prendront parce que j'aurai les diplômes".

**Chronique:** Ce sont en effet de bien grands atouts.

Cécile: Voilà, je pensais comme ça. Je pensais que j'ai ma petite personnalité, que je n'essaie pas du tout de me fondre dans la masse, de répéter ce que les autres répètent si je ne le pense pas. C'est pour cela que je ne m'intéressais même pas au féminisme, parce que je me disais : "je suis le genre de personne qu'on engage et puis point final, parce que je serai capable de le faire et ça dépendra de mes diplômes, de moi, et puis c'est tout". C'est ce que j'avais la naïveté de croire.

**Chronique: Naïveté?**

Cécile: Oui, naïveté, parce que maintenant je lis des articles, par-ci, par-là, à propos de femmes qui doivent tenter des procès pour avoir une place ou pour la garder. Parce que ce sont des femmes. Ou qu'on ne veut pas les augmenter alors qu'elles y ont droit. Je me suis dit: "Mais moi, j'étais perdue". Je ne m'attendais pas à un problème aussi gros.

**Chronique: Et il est gros?**

Cécile: Ah oui je le crois. Petit à petit, en fait, je le découvre, en lisant des petits articles par-ci, par-là. Et à cause de l'interview. Comme je savais qu'il allait avoir lieu, cet interview, je me suis un peu préparée. Je me suis dit: "Tu ne vas pas te rappliquer comme une idiote, dire n'importe quoi". Pas comme ces jeunes de l'enquête du "Soir". Ça m'avait beaucoup frappé cette enquête du "Soir" et ces dix jeunes interviewés qui étaient censés montrer ce que la jeunesse actuelle pense etc....

Et bien moi, je ne me sentais pas du tout concernée par ce qu'ils disaient. On a choisi des idiots. Pas croyable. Des idiots qui disaient que l'événement le plus important de l'année, c'était le Mondial. Vous pensez! Ils ne parlaient pas de Tchernobyl.... parce que c'était un événement de l'année passée. Des idiots comme on n'en trouve plus. Alors je me suis dit: "je vais préparer". Déjà que je trouve ma génération tellement moins cultivée que les précédentes, celle des années 70, par exemple, qui était militante, politisée.

**Chronique: Tu as pris tout à coup conscience de certains problèmes....**

Cécile: Oui, j'ai lu des articles sur l'emploi. J'ai lu un bouquin fait par

des féministes américaines sur la sexualité masculine. J'ai lu des articles que je ne lisais pas avant. Maintenant je crois que je dirai moins de bêtises.

**Chronique: Quelle est l'image que tu te fais du féminisme? Et on va terminer là-dessus.**

Cécile: Bon, les féministes, en général, on dit que ce sont des extrémistes qui vont un peu trop hurler dans la rue, les droits des femmes. Ou on dit qu'elles sont lesbiennes, anti-hommes. Mal fagotées, repoussantes. Moi, maintenant, je n'ai plus cette image. Mais je pense que les féministes viennent rarement des classes défavorisées. Elles viennent des milieux favorisés surtout, plutôt favorisés. Non?

**Chronique: Oui, surtout.**

Cécile: Oui, je pense. Mais il y avait une observation que vous aviez expliquée au cours: ces dessins qu'on donnait aux petits enfants: voiture, bricolages, frotage de la maison, fleurs. Et on leur demandait d'associer ces images à Papa et Maman. Et c'était toujours la même chose. Papa, voiture, médecin, Maman, frotteuse et infirmière. Même chez les enfants dont la mère est médecin et qui les conduit en voiture, chaque matin. Ça, j'ai trouvé fabuleux. Ça veut dire que c'est un problème sociétal qui n'est vraiment pas seulement familial, privé.

**Chronique: Tu n'as donc plus peur du grand méchant mot? Le féminisme.**

Cécile: Beaucoup moins.

Chronique: Alors puisque tu n'as plus aussi peur du grand méchant mot, est-ce que tu ne penses pas, que dans l'enseignement, on devrait in-

**former les filles des obstacles qui les attendent. De toutes façons.**

Cécile: Oui, je crois qu'il faudrait faire beaucoup de choses. Dans les programmes par exemple. Au cours de français, un élève (un garçon d'ailleurs) a demandé qu'on parle des femmes écrivains du 19ème siècle. Mais moi j'aimerais bien qu'on parle aussi du féminisme dans l'histoire parce qu'on peut croire que le féminisme, c'est tout nouveau. Or ce n'est pas vrai. Et puis il faudrait éduquer les parents.

**Chronique: Et les enseignants?**

Cécile: Oui, il le faudrait. Vraiment il le faudrait. Mais je suis bien sceptique. Je vois déjà certains profs qui iraient jusqu'à dire que ce n'est pas vrai, je suis sûre de ça. Ils diraient: "Mais regardez votre professeur de maths, c'est une femme et puis ceci, cela". Donc, je crois qu'il faudrait même éduquer les enseignants mais je crois que cela sera une tâche relativement difficile.

**Chronique: Une tâche si difficile?**

Cécile: Oui, vraiment très difficile.

**Chronique: On va en rester là?**

Cécile: Oui, on va en rester là. (gros éclats de rires).

Propos recueillis par  
Françoise Hecq.



## LA MIXITE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : UN FAUX-SEMBLANT D'EGALITE

Alertées par les nombreuses recherches anglo-saxonnes qui portaient un regard critique sur la mixité, nous avons rencontré Nicole Mosconi, auteure d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation, à l'Université de Nanterre.

Nous reproduisons ici le texte de la conférence qu'elle donna à l'Université des Femmes, le 29 janvier 1987.

Avant de proposer mes réflexions à votre sagacité je voudrais d'abord dire comment je suis arrivée à cette recherche. Quand j'étais enseignante dans l'enseignement secondaire français, dans un lycée de la région parisienne, nous avions avec un certain nombre de collègues très chères à mon cœur essayé de monter un club au sein du foyer socio-éducatif du lycée, club que nous n'avons pas appelé féministe parce qu'il aurait été refusé tout de suite, que nous avons donc appelé "condition féminine". Notre idée était de sensibiliser les élèves qui venaient à ce club aux différents problèmes qui nous semblaient se poser au niveau des femmes.

C'était le moment des luttes en France pour l'avortement, la contraception etc... Ce qui m'a frappé dans l'expérience de ce club c'est que très souvent nous nous sommes heurtées surtout chez les garçons mais parfois aussi chez les filles à des jeunes qui nous trouvaient rétro soutenaient que la mixité existait, l'égalité aussi et, que nous n'étions jamais contentes. Autant il nous a semblé facile de trouver des arguments concernant plusieurs aspects du système social et

économique, autant nous n'arrivions pas à trouver les bons arguments pour convaincre les élèves de l'importance du système scolaire dans la fabrication de l'inégalité sexuelle dans notre société. Voilà une première raison de ma recherche sur la mixité.

Ensuite, je m'étais décidée à refaire des études à l'université et je m'étais inscrite dans le département des sciences de l'éducation à l'Université de Nanterre alors que j'avais un peu plus de 30 ans. C'est un département qui non seulement transmet un savoir plus ou moins théorique mais qui travaille beaucoup sur la pratique des gens, sur leurs implications par rapport à leur travail, par rapport à leur itinéraire propre et j'y ai découvert quelque chose qui a été un élément déterminant dans ma décision de faire cette recherche, c'est que à un moment de mon itinéraire je m'étais interdit quelque chose, à savoir l'idée que j'avais le droit, moi femme, de faire de la recherche, de faire quelque chose de théorique. J'étais professeur de philosophie donc j'étais censée faire de la théorie. Je m'autorisais à enseigner quelque chose que j'avais appris par ailleurs à l'université mais je ne m'autorisais pas à être produc-

trice de quelque chose de nouveau dans le savoir.

Je crois que j'ai décidé de faire cette thèse pour essayer de comprendre tout cela. J'ai essayé de le formuler, de le dire dans ma recherche et cela a été remarqué quand j'ai soutenu ma thèse. On m'a dit qu'un homme n'aurait jamais osé raconter sa vie, pendant deux ou trois pages, comme je l'avais fait. Mais il s'agissait pour moi de dire pourquoi j'avais choisi ce sujet et pourquoi j'avais fait cette thèse.

Pour en revenir à la recherche elle-même, ma question était donc la suivante. Je voyais bien comment dans le système social, dans le système économique, dans les professions, il y avait des inégalités criantes. Cela me paraissait assez simple. On constate que les femmes occupent des emplois moins bien rémunérés, qu'elles occupent les emplois qui demandent aussi moins de qualifications ce qui mène à l'idée que les femmes ont les emplois qui supposent le moins de formation et le moins d'instruction.

D'autre part, quand nous regardons l'enseignement primaire et secondaire

en France, nous constatons et c'est vrai dans la plupart des systèmes européens, que dans l'ensemble, la réussite scolaire des filles est supérieure à celle des garçons. Nous en avons des indices divers. Dans le système français il y a le cycle élémentaire puis le cycle secondaire de 4 ans et au bout de 2 ans, un premier palier d'orientation dirige les enfants en "échec scolaire" vers des établissements appelés lycées professionnels c'est-à-dire des établissements d'enseignement technique court. Vers l'âge de 13-14 ans un certain nombre de jeunes sont déjà orientés ou alors éliminés du général, c'est le cas de plus de garçons que de filles. Autre indice, celui du baccalauréat. En 1983, 58,5% de filles qui ont un bac par rapport au nombre total de titulaires du bac (tous bacs confondus y compris techniques). Les filles sont donc majoritaires dans leur réussite au niveau de l'enseignement élémentaire et secondaire.

Que se passe-t-il alors dans l'enseignement secondaire pour que réussissant mieux, les filles se retrouvent sur le marché du travail avec des possibilités d'emploi bien inférieures à celles des garçons. Je suis partie de là. J'ai essayé de comprendre les choses et je suis vite tombée sur des mécanismes très fins car il s'agissait de comprendre les imbrications entre des déterminismes sociologiques qui sont des déterminismes forts et très larges et la façon dont cela se traduit au niveau de la psychologie des individus et en particulier de la psychologie des filles.

J'ai fait une enquête dans l'établissement scolaire où j'avais enseigné un certain temps. C'est un lycée de second cycle, c'est-à-dire que je ne me suis pas intéressée aux problèmes des formations courtes et de l'inégalité extrêmement importante dans ces formations courtes; c'est pas par ha-

sard que beaucoup plus de garçons que de filles passent aux lycées professionnels en France. En effet, les formations réellement offertes aux filles (bien sûr théoriquement toutes les formations sont ouvertes aussi bien à un sexe qu'à un autre) sont très limitées, du genre couture ou secrétariat. J'ai donc travaillé sur les lycées de second cycle, c'est-à-dire les lycées qui arrivent à la seconde en France vers 15 ou 16 ans et qui vont jusqu'au baccalauréat. Le lycée où j'ai travaillé est un lycée polyvalent, il comprend à la fois des sections classiques, soit littéraires, soit scientifiques et en même temps aussi des sections techniques soit technique économique, soit technique industrielle, c'est-à-dire des sections qui préparent des bacs techniques du genre constructions mécaniques ou électrotechniques.

J'ai établi un questionnaire mais l'essentiel de ma recherche a porté sur des entretiens non directifs avec des enseignants et des élèves, entretiens individuels d'enseignants et entretiens individuels et collectifs d'élèves. J'ai analysé, j'ai choisi de vous parler aujourd'hui de trois points.

Je vais d'abord faire une hypothèse générale sur la nature de cette mixité scolaire qui s'est installée dans les systèmes scolaires, en particulier secondaire, et pour comprendre la nature de ce système, il me semble qu'on est obligé de voir les choses dans une perspective historique. Ensuite, je poserai la question des finalités de l'enseignement et des déterminants dans le choix des filières. Enfin, nous essayerons de comprendre ce que j'appelle les rapports sociaux qui se nouent entre les sexes dans le système scolaire.

Il m'a semblé que ce que vivaient les jeunes de ces rapports entre les sexes à l'intérieur du système scolaire était très déterminant de ce qu'ils seraient

après dans le système social. En effet, les jeunes en sont à une étape de socialisation très importante et j'ai essayé de comprendre justement ce qu'ils pouvaient vivre de ces rapports entre les sexes à des niveaux à la fois conscients mais aussi inconscients.



Evelyn Bayard

### QUELLE EST LA NATURE DE LA MIXITE SCOLAIRE ?

J'avancerai l'hypothèse que cette mixité est une sorte de "formation de compromis". J'emploie le mot presque dans un sens analytique dans la mesure où c'est un compromis entre des conflits de forces. Je veux dire par là qu'il est complètement faux de croire que la mixité est une application stricte d'un modèle égalitaire de rapports entre les sexes, c'est-à-dire d'un modèle dont l'objectif serait une égalisation réelle dans les rapports entre les sexes et qui s'opposerait à toute définition a priori des rôles sexuels différenciés. En effet, ceux-ci impliquent toujours une définition de rôles dont certains sont subordonnés aux autres.

Dans le système traditionnel la différence est en même temps et



immédiatement une subordination. Je dirais que le modèle égalitaire refuse cette définition de rôles a priori qui impliquent nécessairement une subordination et soutient l'idée que chacun devrait pouvoir développer tout ce qu'il a en lui/elle de potentialités et de dispositions. Et je pense que la mixité est une formation de compromis entre ce modèle égalitaire et un modèle patriarcal tout à fait traditionnel qui exerce une pression encore extrêmement forte.

En examinant l'histoire du système scolaire secondaire en France nous nous apercevons que le système secondaire type lycée a été en gros organisé au début du XIX<sup>e</sup> siècle pour les garçons et est en liaison étroite avec ce qui existait avant comme collèges de jésuites et d'oratoriens. Pour les filles, un enseignement réellement secondaire n'est organisé que sous la troisième république par la loi Camille Sée de 1881 qui crée ce qu'on a appelé un enseignement secondaire de jeunes filles en France. Ce sont les républicains français, Jules Ferry et d'autres qui ont créé cet enseignement avec le dessein politique précis de soustraire l'éducation des filles à l'église, un dessein tout à fait anticlérical. Sartre dit de la morale laïque de la 3<sup>e</sup> république, c'est que c'est une morale de l'église sans dieu. Ceci vaut pour l'enseignement. En ce qui concerne la conception des femmes et de leur rôle dans la société puisqu'elles ne jouent un rôle que dans la famille, c'est tout à fait la morale de l'église sans dieu. J'ai trouvé un texte qui est affiché par ironie sur les murs d'un lycée de jeunes filles parmi les plus anciens de France, c'est le lycée Fénelon à Paris. Voici ce texte, il date de 1889 et rend compte d'une réunion des proviseurs des grands lycées de jeunes filles parisiens qui venaient de se créer après la loi Camille Sée de 1881, réunion à laquelle ces

proviseurs expliquent en quoi consiste ce nouvel enseignement secondaire pour filles. Voici ce qui est dit: "C'est le mérite de nos lycées de jeunes filles de ne préparer à aucune carrière et de ne viser qu'à former des mères de famille dignes de leurs tâches d'éducatrices".

Tous les textes et tous les comptes-rendus de cette époque disent assez explicitement que la finalité de l'enseignement, c'est de sauver la famille. Mais sauver la famille implique une sorte de décalage entre l'homme et la femme au niveau de l'enseignement, de l'instruction, de la culture et ce décalage rend l'entente du ménage difficile. Dès lors, il faut instruire les femmes pour qu'elles soient des interlocutrices valables par rapport à leur mari et par ailleurs qu'elles soient meilleures éducatrices de leurs enfants, voilà l'idée de la 3<sup>e</sup> république. Quand on dit que les républicains de la 3<sup>e</sup> république ont émancipé la femme en créant un enseignement secondaire émancipateur, d'une certaine façon c'est vrai. Ils ont affirmé ce qui n'était pas dit par l'église à savoir que les femmes avaient droit à une instruction de niveau secondaire, c'est un progrès mais en même temps cette instruction de niveau secondaire est de modèle patriarcal car il est dit explicitement qu'elle ne sert à rien d'autre qu'à faire des femmes de meilleures épouses et mères. Toutefois, il y a une contradiction dans ce système d'enseignement qui ne prépare à aucune carrière car lors de la création de cet enseignement on a estimé qu'il fallait que les professeurs soient des femmes, il aurait été indécent que des hommes enseignent aux filles. Il fallait donc des femmes professeurs, c'est-à-dire une première carrière et ce fut une des avancées par lesquelles ce système d'enseignement secondaire féminin a rendu possible une professionnalisation, une finalité profes-

sionnelle de l'enseignement. Des événements économiques tout à fait considérables ont joué comme la guerre de 14, la dévalorisation de la rente et de la dot et donc la nécessité pour les filles de la bourgeoisie, car il est bien clair au départ que cet enseignement est fait pour les filles de la bourgeoisie, de les préparer à un métier au cas où elles ne trouveraient pas à se marier. Ce système s'est peu à peu transformé, il a préparé au bac et il a rendu possible l'entrée dans l'enseignement supérieur ce qui n'était pas vrai au départ. Ensuite, les programmes ont été unifiés en 1924 en France puis la mixité fut introduite après la 2<sup>e</sup> guerre mondiale au moment de la création des collèges d'enseignement secondaires C.E.S., c'est-à-dire lorsqu'on a unifié le premier cycle de l'enseignement secondaire, les 4 années où tous les enfants étaient censés passer par les mêmes filières.

Je reviens à mon idée de compromis car un texte réglementaire de cette période explique la manière dont on a introduit la mixité: "la crise de croissance de l'enseignement secondaire nous projette dans une expérience de la mixité que nous ne conduisons pas au nom de principes d'ailleurs passionnément discutés mais pour servir les familles au lieu le plus proche de leur domicile ou dans les meilleures conditions pédagogiques". En clair cela veut dire que la mixité se répand au moment où l'enseignement secondaire se développe de façon considérable et où l'on crée des collèges en tous endroits et en particulier à la campagne. Pour éviter de trop grands ramassages scolaires, on crée des collèges dans de petites bourgades, lieux où il y a relativement peu d'enfants et il n'y a pas d'autres possibilités que de créer des établissements mixtes. Par ailleurs je trouve ce texte extrêmement révélateur et intéressant car il dit

## Mixité

bien explicitement qu'il ne prend pas parti sur les finalités **socio-politiques** ou pédagogiques de la mixité, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas de promouvoir une certaine conception des rapports sociaux entre les sexes ni de la condition de la femme, on ne prend pas parti, on ne conduit pas l'expérience au nom de principes d'ailleurs "passionnément discutés". Ce texte date de 1963 mais en fait je pense qu'on en est toujours au même stade. Ce système est **fondamentalement** équivoque et il rend tout possible, il peut aussi bien être un instrument pour promouvoir une politique d'émancipation et de libération de la femme qu'un instrument qui permet une espèce de statu quo, c'est-à-dire la préservation d'un modèle relativement patriarcal tel qu'il existe encore très largement dans notre société. Il faut bien dire que dans le système français, il faut attendre **1982**, c'est-à-dire l'arrivée de la gauche au pouvoir pour qu'il y ait un texte d'**Yvette** Roudy et qu'une finalité explicite soit donnée dans un sens féministe ou du moins **égalitariste**. Ce texte de 82 donne comme objectif au système scolaire d'assurer la pleine égalité des chances, de lutter contre les préjugés sexistes, de faire disparaître toute discrimination à l'égard des femmes. Ce texte je le connais parce que j'ai fait cette recherche sur la **mixité** mais je doute que la plupart de mes collègues de l'enseignement secondaire français le connaissent. Il me semble donc que nous nous trouvons dans un **système** où la mixité est en réalité une formation de compromis entre d'une part un modèle patriarcal qui a pour lui le poids de l'histoire extrêmement lourd, extrêmement fort et **déjà** présent dans le système scolaire lui-même et d'autre part un certain nombre de gens comme les professeurs féministes dans l'enseignement.



Evelyn Bayard

### QUELLES SONT LES FINALITES DE L'ENSEIGNEMENT ?

Mon enquête fait apparaître que le modèle patriarcal pèse fortement sur le système scolaire et en particulier sur les finalités même de l'enseignement. Bien sûr on n'est plus au temps où on considérait comme un mérite de l'enseignement secondaire féminin de ne pas donner de diplômes permettant d'accéder à l'enseignement supérieur mais cela dit, je crois qu'il reste quelque chose de très fort dans les représentations des élèves, peut-être aussi des parents et des enseignants et c'est que pour le garçon et pour la fille les choses se présentent de façon relativement différente. Le garçon est dans le système scolaire avec un projet professionnel qui est une nécessité absolue. Ce sera peut-être compliqué, certains sont mal adaptés, d'autres auront des échecs mais de toutes façons, dans sa tête, le garçon sait qu'un jour ou l'autre il débarquera quelque part dans le **système** économique du travail et par rapport à cela, tous les rôles, comme le rôle dans la famille, avoir une relation avec une femme, avoir des enfants, sont secondaires.

Dans ma recherche je leur demandais d'essayer de s'imaginer à 30 ans. Les réponses des garçons sont claires, ils donnaient toujours une réponse ayant trait à leur situation professionnelle et il fallait que je leur pose la question de savoir s'ils s'imaginaient mariés ou vivant avec une compagne ou ayant des enfants et à ce **moment-là** seulement ils voulaient bien répondre. Si on pose le même type de question aux filles, ce qui est frappant c'est la dispersion des réponses. Mon enquête date de 79, cela a peut-être changé car je crois que **cela** change vite en ce moment. La dispersion des réponses m'avait donc frappée, c'est-à-dire que ce qui se présente à la fille ce sont des modèles conflictuels entre lesquels il est pour elle difficile de choisir. Une première appréhension, c'est qu'il n'est pas évident que projets **professionnels** et projets personnels soient compatibles, elle a encore très fortement dans la tête le fait que si on est mariée et si on a des enfants il est difficile de travailler.

J'ai **été** étonnée de la force de cette conviction. Il circule dans la tête des filles qu'on ne peut pas tout mener de front, que le rôle de la femme dans la famille est encore très lourd, ce qui est une réalité car elles voient leur mères. Il y a donc pour elles une incompatibilité qui n'est pas du tout perçue par le garçon. Pour le garçon se marier et avoir des enfants n'est pas incompatible avec un projet professionnel, au contraire, tous les pères sont comme cela, tandis que la fille se trouve dans un système caractérisé par des conflits de modèles et je pense que cela agit de façon très forte sur la **manière** dont la fille ou le garçon investit ses études.

On dit que les filles **réussissent** mieux dans le système scolaire, cela peut s'expliquer par le fait que les filles investissent leurs études dans le présent et pas tellement en

relation avec un avenir. Je caricature parce qu'il y a maintenant beaucoup de filles qui ont un projet professionnel mais malgré tout elles se disent que c'est toujours bon à prendre pour le moment parce que la suite on ne la connaît pas, c'est aléatoire etc...

Le garçon n'investit dans le système scolaire en général que par rapport à son avenir professionnel, c'est pour cela par exemple qu'il va larguer volontairement des matières secondaires, il ne sera pas gêné d'avoir de mauvaises notes dans une matière peu importante, tandis que la fille investit beaucoup plus ses études dans une relation interindividuelle avec les enseignants, elle travaille plus pour faire plaisir aux enseignants et est moins organisée autour d'un projet d'avenir. J'ai été frappée de retrouver cet aspect dans une enquête faite par un organisme qui s'appelle le B.I.P., le bureau d'ingénierie pédagogique sur les orientations filles/garçons à la fin de l'enseignement secondaire et au début de l'enseignement supérieur. Une des questions posées était "que signifie pour vous réussir sa vie ?"

On proposait aux jeunes les réponses suivantes :

- 1) trouver un équilibre affectif
- 2) faire carrière dans une organisation
- 3) être utile aux autres
- 4) gagner beaucoup d'argent
- 5) élever un ou des enfants
- 6) agir sur le plan culturel, social, politique
- 7) prendre part aux avancées technologiques ou scientifiques
- 8) créer sa propre entreprise
- 9) conquérir et garder son indépendance
- 10) exercer un métier intéressant
- 11) innover dans le domaine technique
- 12) autres...

Les réponses les plus choisies par

les garçons sont : faire carrière dans une organisation, gagner de l'argent, prendre part aux avancées technologiques et scientifiques, créer sa propre entreprise, innover dans le domaine technique. Les réponses majoritaires des filles sont : trouver un équilibre affectif et être utile aux autres. Ces réponses sont tout à fait significatives de ce qui se passe dans la tête des uns et des autres à ce moment-là.

Par rapport à la question des finalités professionnelles, le deuxième point concerne les filières et les cursus à savoir pourquoi il y a une très forte majorité de filles dans les sections littéraires et au contraire une forte majorité de garçons dans les sections scientifiques.

A titre d'exemple, le bac série A en France, c'est-à-dire la série littéraire comprend 80% de filles en 83, et le bac série C, c'est-à-dire scientifique, maths et physique ne comprend que 38% de filles. Il traîne encore dans les mentalités et dans l'esprit des garçons et des filles l'idée qu'il y a une sorte d'incompatibilité entre être fille et faire des études scientifiques. Cette incompatibilité est comme intériorisée sous forme d'interdit et cela n'a rien d'extraordinaire parce que historiquement cela s'est passé ainsi.

Dans son livre sur la création de l'enseignement féminin dans les années 1880, Françoise Mayeur signale les grandes discussions de l'époque sur les programmes de l'enseignement féminin. Primo il était absolument clair qu'on ne pouvait pas enseigner aux filles la même chose qu'aux garçons, elles seraient surmenées. On va donc supprimer les deux disciplines qui faisaient le prestige de l'enseignement secondaire français à ce moment-là, c'est-à-dire d'une part les humanités classiques : le latin et le grec et d'autres part les matières

scientifiques : les maths, la physique et un peu moins la biologie. Je reviens à mon idée d'interdit, ces matières ne sont pas destinées aux filles, il n'est pas question qu'elles se mêlent de cela. Les délibérations de l'époque révèlent que l'argument utilisé pour écarter les humanités classiques de l'enseignement féminin c'est qu'il ne faut pas surmener les filles, mais en ce qui concerne les sciences, pour les maths par exemple, il n'est pas question de développer l'esprit d'abstraction des filles, il n'est pas question qu'elles deviennent ingénieur. Il y a donc quelque chose qui est de l'ordre de l'interdit, cela ne doit pas être accessible aux filles.

Les créateurs républicains de l'enseignement primaire et secondaire français ont publié dans les années 1885-90 un grand dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire très célèbre, le dictionnaire de Ferdinand Buisson. C'est une espèce de profession de foi des républicains qui ont conçu l'enseignement français moderne. Dans ce texte un article concerne la mixité dans les écoles américaines car un de ces républicains était parti aux Etats-Unis et avait constaté avec surprise que la mixité y était déjà très développée et se répandait très vite. Ce qui le frappait dans le système américain c'est précisément que les garçons sont avec les filles et ont les mêmes programmes, voilà ce qu'il en dit : "On se demande par exemple en voyant les filles américaines se livrer à l'étude du grec et de la trigonométrie et négliger par contre la couture, la comptabilité et l'économie domestique si c'est pour elles le meilleur moyen de se préparer à l'accomplissement de leurs devoirs de femmes, il faut avouer que les américains ne s'en inquiètent pas assez". Par rapport à ce modèle de la femme, épouse et mère, il est interdit aux filles de faire du grec et des maths. Je

crois que cet interdit pèse toujours et que si on a perdu cette idée de devoirs des femmes, d'une certaine façon on a gardé l'interdit. Je voudrais le démontrer d'une façon plus claire par rapport à l'enseignement technique industriel. L'établissement où j'ai fait mon enquête a des sections techniques industrielles dans le second cycle de l'enseignement secondaire et ces sections préparent au bac dit en France de technicien. J'ai donc enquêté sur des élèves qui étaient dans des bacs F3 électro-techniques et F1 de constructions mécaniques. Ces sections comprennent, un niveau des bacs F1, 2,6% de filles qui passent ce bac et pour le bac F3, 1,9% de filles. Ces filles sont des pionnières comme on le voit.

Quand on fait le rapport entre le pourcentage des élèves qui se présentent à l'examen et ceux qui sont reçus, les filles ont un pourcentage légèrement supérieur à celui des garçons, elles réussissent un tout petit peu plus que les garçons sauf dans ces bacs F où là il y a des disparités vraiment très fortes par exemple au bac F1, les garçons ont 56,5% de réussites et les filles 46,9%, au bac F3 55% pour les garçons, 42,9% pour les filles; non seulement il n'y a pas beaucoup de filles mais celles qui sont là ne réussissent pas. Normalement elles devraient être très motivées, elles ont 18-19 ans au moment du bac.

J'ai interrogé deux enseignants de ces sections, un homme et une femme. La femme m'a expliqué que si elle était dans l'enseignement c'est parce qu'elle n'avait rien trouvé d'autre sur le marché du travail. J'ai ensuite interrogé des filles qui avaient choisi ces sections techniques où il y a un horaire très lourd avec de nombreuses heures d'ateliers, de dessin industriel, de matières scientifiques. Je me suis aperçue que les filles qui sont venues à l'interview - je ne l'ai pas fait

exprès - étaient celles qui étaient en échec, c'est-à-dire qu'elles avaient quelque chose à dire et elles profitaient de l'occasion pour le dire. Ces filles de F1 et de F3 en échec étaient soit en voie de réorientation, soit redoublaient le bac et se disaient qu'elles allaient se faire coller une deuxième fois.

A travers leur discours je suis arrivée à cette idée que premièrement ces filles exprimaient à travers leur échec plus ou moins relatif un conflit extrêmement fort qui me paraît tenir au fait qu'elles ont choisi ces sections. En général elles les ont choisi par identification à un modèle masculin, le père est dans le technique ou le grand frère a fait ces sections-là. Ces identifications pouvaient être chez elles motrices de façon très forte d'une réussite parce que certaines réussissent, je n'ai pas dit que toutes les filles échouent. Par ailleurs, il y avait toujours dans leur discours le moment où un personnage, souvent féminin, leur dit que ce n'est pas une orientation féminine, pourquoi avoir choisi cela... ce qui n'est pas déterminant parce que si la fille peut s'appuyer sur de fortes identifications cela ne la gênerait pas. Mais à ce moment intervient un autre élément qui me paraît déterminant, c'est d'une part le groupe des élèves et d'autre part les enseignants. Je dirais encore que le groupe des élèves n'est pas déterminant d'autant plus que toutes ne se plaignent pas, certaines se plaignent des réflexions de leurs camarades garçons disant "qu'est-ce que vous faites là, c'est pas une section pour les filles et puis regardez comme on se salit les mains, c'est dégoûtant, les filles ne doivent pas se salir les ongles".

Mais le plus déterminant ce sont les enseignants car il n'y a quasiment que des enseignants hommes dans ces sections, et là, les filles, celles

qui sont en échec en tout cas, disent toutes avoir été en butte à leurs réflexions. Celles qui réussissent l'entendent aussi mais comme elles ne sont pas intérieurement en conflit, qu'elles ont des modèles sur lesquels elles s'appuient et qui leur permettent de transgresser l'interdit ou de ne pas penser qu'il y a un interdit, cela ne les empêche pas de réussir. Les autres sont en conflit psychiquement, intérieurement, se posent des questions par rapport à leur identité du genre "est-ce que je vais continuer à être une fille en faisant ces sections ?" et sont confrontées à des enseignants qui feront des allusions à la couture, les interrogeront quand tout le monde sèche et les enverront au tableau pour qu'elles sèchent encore plus, pour les ridiculiser devant leurs camarades. Ces mêmes enseignants très souvent tiennent des discours du type "je ne fais pas de différence, c'est très bien qu'il y ait des filles là, etc...".

Le discours est double, complètement contradictoire, à la fois égalitaire et puis en atelier certaines réflexions indiquent que les filles sont surprotégées en atelier parce qu'il est a priori admis qu'elles vont faire des bêtises, donc les profs sont tout le temps sur leur dos pour les empêcher soi-disant de faire des bêtises. A une fille qui remet en question un montage, par exemple, et propose une autre solution on dira qu'elle n'est pas si bête qu'elle en a l'air. Rien d'étonnant dès lors qu'à un moment donné dans le conflit, l'interdit soit le plus fort.

Les enseignants de technique pensent que les filles sont mauvaises en atelier. Or cela ne me semble pas réel, il y en a des mauvaises et des bonnes c'est comme pour les garçons, on dit qu'ils sont moyens en atelier, qu'ils ne sont ni bons, ni mauvais, qu'ils se débrouillent tous à peu près bien.





Evelyne Bayard

Les filles sont soit très bonnes, soit très mauvaises, d'ailleurs elles sont toujours aux extrêmes puisqu'elles sont extraordinaires. Ce discours qui revient toujours à savoir qu'elles sont mauvaises en atelier, qu'elles ont des difficultés fonctionne comme une prédiction créatrice, c'est-à-dire qu'à force de penser, même si l'enseignant ne le dit pas, que les filles vont avoir des difficultés en atelier, elles finissent par en avoir; je dirais à la limite ne serait-ce que pour être sur la même longueur d'onde que l'enseignant, pour avoir un moyen de communiquer avec lui puisque de toute façon elles sentent par ailleurs qu'elles sont rejetées. Les profs ne disent plus que cet enseignement n'est pas fait pour les filles, il n'est plus possible de tenir ce discours-là mais ils font des discours de compromis, à savoir que les filles n'ont pas choisi ces sections et que si elles sont là c'est parce qu'elles ne pouvaient pas faire autrement, que de toute façon quand elles sont en atelier, ce n'est pas leur faute si elles ont beaucoup de difficultés, etc...

Ce type de discours me paraît une espèce de seconde ligne de défense de

la part de ces enseignants parce que je crois que eux aussi sont remis en question dans leur propre identité parce que leur identité est construite sur l'idée que la technique est quelque chose de viril, qu'ils font cela parce que c'est viril et la présence des filles les remet en question : alors moi qui suis-je, s'il y a des filles qui font cela aussi.

### QUELS RAPPORTS SOCIAUX ENTRE LES SEXES DANS LE SYSTEME SCOLAIRE ?

Je voudrais aborder le dernier point que j'ai essayé de comprendre et d'analyser à travers mes entretiens, c'est celui des rapports sociaux qui se nouent dans le système scolaire entre les sexes. Il me semble qu'on peut faire le postulat que ce qui se vit dans le système scolaire de ces rapports marque fortement les personnalités. Je voudrais surtout insister sur la question de l'autorité dans le système scolaire. Il me semble que la façon dont les enseignants assument leur position d'autorité, leur statut marque beaucoup les jeunes et par rapport à cela je pense qu'on peut dire que le système français repose sur des normes strictement masculines. L'image que l'on a de l'autorité à savoir un maître est bon s'il a une autorité naturelle, qu'il tient de lui-même, cette image de l'autorité est une image masculine elle repose essentiellement sur la force physique. Un enseignant qui a de l'autorité est un enseignant qui est fort, or c'est une prérogative plutôt masculine. Les femmes enseignantes dans leur discours, et des femmes que je reconnaissais par ailleurs comme étant des femmes qui participent au club "condition féminine", donc des femmes qui avaient des positions féministes, n'arrêtaient pas de me dire qu'elles n'avaient pas une grosse

voix comme les hommes, qu'elles étaient petites, etc, les femmes avaient toujours quelque chose qui leur manquait pour asseoir leur autorité, c'est-à-dire que j'avais sans cesse l'impression que les femmes se vivaient comme étant en manque par rapport à ce modèle d'autorité.

Ce discours se retrouve chez les élèves, peut-être plus majoritairement chez les garçons que chez les filles mais chez les filles aussi d'une certaine façon. Tout le monde admet que les femmes ont des difficultés par rapport à l'autorité. Soit elles sont trop autoritaires parce qu'il faut qu'elles compensent un manque d'autorité ainsi certaines femmes sont plus sévères que les hommes, soit on dit simplement que les femmes n'ont pas d'autorité. Mais quand les élèves dans les entretiens réfléchissent plus avant, ils s'aperçoivent que celui qui est chahuté en classe c'est un prof homme et pourtant on me dit quand même que ce sont les femmes qui n'ont pas d'autorité.

Il y a donc une espèce de complicité à la fois des enseignants et des enseignantes et des élèves pour accepter complètement ce modèle d'autorité masculin, je dirais phallogratique au sens le plus strict car ce dont on manque c'est finalement de phallus, il faut bien le dire et c'est ce qui fait que le système scolaire est complètement sous l'emprise d'un modèle patriarcal. Il existe une espèce d'analogie et de parallélisme très étroit entre le système patriarcal qui implique cette relation de domination de l'homme sur la femme d'une part et d'autre part ce système de relations pédagogiques qui est la domination de l'enseignant sur les élèves. Le même modèle joue dans les deux cas, celui d'un rapport social conçu sur le modèle fondamental patriarcal qui est le modèle père/enfant. De même que

## Mixité

la femme est mineure et incapable par rapport à la relation traditionnelle patriarcale, elle est enfant en définitive, de même dans le système scolaire l'élève est enfant mineur, incapable et en plus ignorant. L'enseignant est posé comme un modèle masculin phallique, puissant de savoir, d'autorité, de force, modèle complètement dépendant du modèle originel patriarcal.

Enfin, il me semble qu'il y a aussi autre chose qui joue dans ce système pour faire qu'en définitive la mixité n'est pas tellement facteur d'émancipation et de libération, c'est que ce qui est affirmé comme égalité de droits des uns et des autres à l'instruction et à la formation, c'est un droit individuel. Il n'y a aucune pos-

sibilité de prise en compte de la réalité sociale qui pourrait justement montrer combien ce droit est formel et combien il n'est pas réalisé dans la société et qui permettrait aux femmes de se concevoir comme un collectif, comme un groupe qui a une lutte à faire ensemble et à revendiquer. Ce n'est pas par hasard que nous avons eu tant de mal à monter des groupes-femmes dans les lycées. La résistance des administrations est très forte, quand je pense aux tracasseries qu'on nous a faites parce que nous voulions faire venir une malheureuse personne du planning familial, les résistances, la guerre d'usure incessante qu'il fallait mener parce qu'il fallait une autorisation de l'inspecteur d'académie, puis quand nous l'avions enfin il fallait aller au niveau hiérarchique

supérieur, etc... on cherchait d'une manière ou d'une autre à nous dégoûter. Le système scolaire a mis en place une espèce d'égalité individuelle mais aucune possibilité de prise de conscience collective des réalités d'inégalités et des possibilités de luttes. C'est pour cela que finalement j'ai intitulé ma thèse "faux semblant d'égalité" parce qu'il m'a semblé que par des tas de biais, le système scolaire qui s'affirme extérieurement comme s'appuyant sur un modèle égalitaire de rapports entre les sexes trouve le moyen de réintroduire ou plutôt s'appuie sur une tradition fondamentale très profonde du système scolaire qui est une tradition patriarcale.

Nicole Mosconi

### La mixité dans l'enseignement technique industriel ou l'impossible reconnaissance de l'autre

Cet article de Nicole Mosconi dans la Revue Française de Pédagogie (1) tente de comprendre les raisons des très faibles pourcentages de filles dans l'enseignement technique industriel des lycées, et, par une mini-enquête, de préciser la nature des difficultés rencontrées par la petite minorité de filles qui choisissent ces sections. Il met en évidence la manière dont le complexe culturel qui associe traditionnellement technique et virilité pèse à la fois sur le marché de l'emploi pour rendre l'insertion professionnelle des filles sortant de ces sections particulièrement difficile et sur le système scolaire lui-même, produisant de très fortes résistances, le plus souvent inconscientes, de la part non seulement des parents et des élèves mais aussi des enseignants à la présence dans ces sections et ces matières techniques d'élèves-filles et plus encore de professeuses-femmes".

La situation "anormale" des filles dans des sections traditionnellement

masculines enclenche des jugements extrêmes à leur égard de la part des enseignants: elles sont soit "brillantes" soit des "catastrophes". On leur reproche d'être filles et mauvaises élèves.

Les garçons rendent la vie difficile aux filles parce qu'ils se sentent insécurisés dans leur virilité par une présence féminine.

Les filles, elles, se sentent agressées par leurs remarques obscènes, ou alors les garçons se défendent en niant leur présence, en agissant comme si elles n'existaient pas.

Celles qui s'adaptent le mieux dans ces sections sont celles qui ont pour modèle un frère aîné ou un père avec qui elles aiment bricoler.

Les enseignants hommes éprouvent des problèmes à accepter les filles ou

des collègues féminines dans ces sections, ils se méfient d'elles ou ils les surprotègent dans les ateliers. Inconsciemment, ils les rejettent et considèrent à priori qu'elles auront du mal à s'adapter. Et bien sûr, les filles intériorisent cette conviction.

L'évolution des idées leur interdit d'exprimer ouvertement ce qu'ils pensent, mais ils le font de manière détournée, par des plaisanteries, des propos agressifs, une aide surprotectrice, etc... A leur sortie, les filles se trouvent devant la difficulté de trouver un emploi dans ces secteurs.

Mais tant que les filles seront minoritaires dans ces filières, leurs difficultés apparaîtront comme des problèmes individuels et non comme un problème politique et social.

Si les filles hésitent à choisir la section technique industrielle, c'est bien plus par prudence que par préjugé!

D.F.

(1) paru dans le numéro 78, janvier-février 1987 de la Revue Française de Pédagogie.



## Qui a peur de Christiane Rochefort ?

Je suis prof de français dans une école catholique de filles en province. En tant que déléguée syndicale, j'ai participé à de multiples réunions pendant la période des rationalisations et des fusions. Nous étions deux à défendre avec acharnement la mixité; changement pour changement, autant faire le grand bond en avant, nous disions-nous, nous...deux.

Grande panique dans les rangs des collègues et surtout du Pouvoir Organisateur. Les religieuses pâlissaient, les frères et pères et autres curés rougissaient et j'ai même cru percevoir un léger rosissement de certains collègues laïcs.

Nous, on parlait de l'égalité des chances, de coéducation, bref, on sortait les grands principes et, pensions-nous, les grands arguments. Invariablement on nous opposait le problème "insoluble" des toilettes et des cours de gym-nastique. A croire que tous ces mômes étaient de petits obsédés sexuels en herbe qui iraient se sauter au petit endroit ou qui auraient une tendance affirmée au voyeurisme. Une solution concrète et réelle - construction de toilettes et dédoublement des cours de gym - semblait totalement impossible à envisager.

Dans notre école, la mixité n'a pas eu lieu.

Du côté des filles, j'ai fait mon petit sondage très récemment. Réactions confuses et contradictoires. "Une école mixte, ce ne serait vraiment plus catholique, alors ?". Les parents "ont demandé de mettre leurs filles seules". Mixité ? "On s'amuserait plus, il y aurait plus de chahut, il y aurait encore plus d'ambiance". Mais aussi : "Les filles seront plus jalouses, on ferait tout pour se faire remarquer, il y aurait trop de bruit". L'accord est quasi total sur un point, on apprendra moins : "ce ne serait pas bon pour nos études, on ferait moins attention pendant les cours". Sérieuses, mes petites poules, trop, alors que je crie mon indignation à chaque délibéré, là où l'un ou l'autre collègue tente d'expliquer un mauvais résultat par une amourette dépitée au coin de la rue ou sur un banc du parc voisin. Et me revoilà le bec dans l'eau, elles pensent la même chose : les garçons, oui, mais pour s'amuser, si on veut vraiment étudier et "arriver à quelque chose", il vaut mieux y aller à petites doses. Il faut mieux une école "où on travaille pendant les cours". A l'école primaire, soit, parce que "cela peut encore être amusant". Une seule dit même qu'elle ne veut pas entendre parler de mixité pour ses enfants parce qu'elle ne veut pas "avoir des enfants méchants et brutaux".

Non, la plupart des élèves ne mettrait pas leurs enfants dans une école mixte.

Alors là! Et moi qui croyais qu'on apprend plus dans la joie et dans l'interaction avec le sexe opposé, qui étais prête à mettre ma main au feu pour de meilleurs résultats dans un groupe plus équilibré, qui traitais secrètement de ringards tous mes collègues qui tenaient le même discours... que mes élèves.

Adieu. Je m'en vais relire "Archaos ou le jardin étincelant" (1).

Monik Dierckx

(1) de Christiane Rochefort

Bruxelles, le 1er mai 1987.

Salut François,

Ta lettre est arrivée le jour de mon anniversaire. C'est super! Personne ne l'a oublié. Même le prof d'anglais y a pensé. Nous avons parlé des signes du zodiaque et composé des horoscopes et chacun avait donné sa date de naissance. Il y avait des arachides et des chocolats.

J'espère qu'il y aura d'autres anniversaires aussi gais parce que je suis moins enthousiaste que toi pour cette école. dont tu me disais tant de bien, avant que j'y entre. D'abord ça m'a plu de quitter mon école de filles, d'être en classe avec des filles et des garçons, d'avoir comme profs des femmes et des hommes. Il y en a qui sont chouettes et d'autres qui ne le sont pas du tout. Ils sont tous différents, heureusement. Il suffit de voir les manuels qu'ils choisissent. Pour certains, on dirait que le monde n'a pas changé depuis 30 ans. Mais il y a des femmes, et des hommes aussi, qui ne laissent rien passer. Au cours d'espagnol, par exemple, il nous arrive de jouer des situations en inversant les rôles de la femme et de l'homme. Il y a bien quelques réticents au début mais finalement tout le monde s'amuse.

Un jour le prof de morale était furax parce qu'au cours d'histoire on ne nous parle jamais que de personnages célèbres masculins. Elle était superbe dans sa colère. Elles nous a parlé de Rosa Luxemburg, de Marie Curie, des suffragettes, de l'intelligence, de l'imagination, du courage de ces femmes. Elle raconte merveilleusement et quelle mémoire! Ce n'est pas étonnant qu'elle connaisse les noms de tous ses élèves après si peu de temps. Il y a des profs qui mettent des mois à les retenir, un peu moins pour les garçons dont certains se débrouillent bien pour qu'on soit obligé de retenir leurs noms, et aussi pour prendre la parole plus souvent que les filles. Parfois pourtant ils sont très différents, ils sentent bien qui nous respecte tous et qui n'a pas peur.

Ce trimestre nous avons fait des travaux de groupe en français. "Décodage", c'est ainsi que ça s'appelle. C'était passionnant! J'en ai même parlé à papa qui cherchait son journal et s'étonnait de me voir le lire. Et plus tard, pendant que nous parlions de l'actualité avec maman, je l'ai entendu répéter des choses que j'avais dites. Je l'ai félicité pour son excellente analyse de la situation. Quand il a compris, il a eu l'air tellement penaud, que maman est partie d'un de ses rires en cascades, comme un ruisseau de montagne dont on a l'impression qu'il ne s'arrêtera jamais. Conclusion, elle a raté les îles flottantes qu'elle m'avait promises pour mon anniversaire. En fait, seule l'esthétique de l'oeuvre en avait pris un coup. C'était divin!

Pour cet exercice de décodage le groupe m'a choisie comme rapporteur. Ils disent que j'ai une belle écriture et que je fais bien les synthèses. Ce n'était pas facile mais j'en suis sortie avec l'aide de mon copain Thomas qui était responsable du groupe.

Ma belle écriture me joue parfois des tours, elle m'a valu un 11/20 en chimie. J'avais prêté mes notes à Dimitri qui ne savait pas relire les siennes, incomplètes d'ailleurs, et il ne me les a rendues que la veille du contrôle à 4 heures. Il exagère.

Qu'est-ce que j'ai à tant parler de l'école? C'est peut-être à cause d'Emmanuelle qui a annoncé hier, avec cet air sérieux et buté que tu connais, qu'elle ne veut plus aller à l'école. Depuis qu'elle doit porter des lunettes, les garçons lui disent qu'elle est moche. Et voilà qu'elle se met à râler: ils occupent tout l'espace dans la cour de récréation, ils ne leur laissent jamais le ballon pour jouer, ils se croient les plus forts... Un de ces quatre elle va donner des coups.

Nous avons reçu une information sur les options proposées pour l'année prochaine. Plusieurs de mes copines choisissent le français, les langues modernes, l'histoire. Moi, je veux faire des sciences, comme toi. Il faudra en parler quand tu rentreras (qu'est-ce que tu m'as manqué cette année!). On me dit que c'est trop abstrait pour moi, que jusqu'ici j'ai aimé parce qu'il s'agissait de petites expériences de laboratoire. Mais ma titulaire est d'accord avec mon choix et maman aussi.

Devine qui j'ai rencontré en sortant du ciné? Quelqu'un qui semble pressée de te revoir aussi. Marie, bien sûr. Nous irons te chercher à l'aéroport ensemble. Dimitri sera peut-être là aussi. Il a envie de te connaître et de t'entendre parler des Etat-Unis.

Bisous, Sandra.

## *Propos à propos d'une variable*



Evelyne Bayard

### **L'ECOLE, ALORS, ON LA JETTE?**

Dans les années septante, les enseignants lisaient Bourdieu et Passeron qui leur expliquaient comment les modes de sélection scolaire entretenaient et aggravaient les inégalités de classes. Au cours de cette même période d'autres chercheurs comme Roger Boudon (1) travaillaient à l'hypothèse

plus radicale encore, à savoir que la réduction de l'inégalité des chances scolaires n'entraîne pas forcément la diminution des inégalités économiques. Et de dire: "Un fils d'ouvrier aura certainement un niveau de vie supérieur à celui de son père. Mais ses chances d'accéder à l'enseignement supérieur, comparées à celles du fils de cadre supérieur, ne seront guère plus élevées qu'à la génération

de son père. Et ses chances d'accéder à une catégorie sociale supérieure à celle de son père seront du même ordre de grandeur que celles qu'avait son père lui-même, si du moins on peut faire une confiance suffisante aux résultats généraux qui paraissent se dégager des enquêtes de mobilité" (2).

Bourdieu et Passeron dits de gauche. Boudon et quelques autres dits de

droite. Si les premiers considèrent l'école comme une courroie de transmission des inégalités, les seconds prétendent qu'elle se révèle impuissante à enclancher un processus de mobilité sociale. Si les premiers sont quelque peu passés de mode, les seconds, par leurs thèses, confortent et encouragent les desseins du néolibéralisme. En effet, pourquoi consentir à de si dispendieux investissements dans l'appareil scolaire, puis-que celui-ci, par sa structure même, est incapable de modifier le paysage social d'une affligeante monotonie. Puisque l'école est cet outil si peu fiable, ne perdons plus de temps et surtout de capitaux à l'affiner. On a mieux à faire.

Le livre de Boudon, paru en 1979, est réédité en 1984. A point nommé. Puisque nous sommes dans l'ère d'une nouvelle culture, un nouveau maître à penser : l'entreprise" (3). L'école est dans une impasse telle, que pour en sortir, à en croire Boudon, il faudrait un de ces remèdes draconiens! Voyez plutôt. "Le seul facteur capable de réduire les inégalités devant l'enseignement dans une perspective non utopique (4) réside dans la réduction des inégalités économiques et sociales". Non utopique, cette solution-là? Dans un système qui ne fait qu'accroître les inégalités sociales? Personne ne croit à cette potion magique.

Alors, faut-il envoyer l'école à la corbeille? Sous prétexte qu'elle se révèle incapable d'enclancher un processus de mobilité sociale? Mais à la réflexion, nous le savons, nous enseignants, que l'école soit inégalitaire est l'évidence même. Pourquoi ne le serait-elle pas, implantée qu'elle est, dans une société qui l'est? Et qui mieux que les enseignants dans leur travail quotidien peuvent soupeser le poids de ces inégalités? De la présence ou de l'absence des supports culturels.

Des pesanteurs ou des légèretés socio-économiques. Du fossé entre les uns et les autres. Mais c'est pour ces raisons-là justement que nous, on veut de l'école. On en veut de ce lieu de brassages. Pour y mener un projet d'égalité de classes, de races et de sexes. On sait que sans cet espace-là les enfants sont voués à toutes les férocités. (Voyez où en sont les enfants non-scolarisés de l'Amérique Latine!).

### ET L'EGALITE DE SEXES?

Et c'est celle-là qui pose problème. Que chez un Boudon elle soit totalement méconnue, n'a rien d'étonnant et d'ailleurs en général en sociologie, on ne s'embarasse guère de cette variable-là. Mais les enseignants? Pour beaucoup (trop) d'entre eux, qu'on leur dise que leurs comportements puissent être différents selon qu'ils s'adressent aux filles ou aux garçons, qu'ils ont un impact évident dans les étapes de la "socialisation forcée" (5), et vous les voyez prendre des airs soupçonneux, sceptiques, voire indignés. Convaincus qu'ils sont et de bonne foi, que chacun, individuellement est exempt de ces travers-là. Même si vous leur dites : "Vous savez toutes les études sont là pour confirmer, sans réfutation possible, que ces traitements différenciés fragilisent les filles, leur imposent des obstacles supplémentaires".

Et parfois je me surprends à penser : "mais de quel droit, certains enseignants s'arrogent-ils encore le privilège de l'ignorance, du "je ne veux pas le savoir?" Alors que dans d'autres pays, comme l'Angleterre, les pays scandinaves, les Etats-Unis se multiplient les expériences d'actions positives.

De quel droit, un directeur d'une

l'école primaire à qui j'offre à ses méditations notre brochure "Le sexisme caché à l'école", me répond-il, d'un air gêné, qu'il n'a pas encore trouvé le temps de la lire? Alors qu'imperturbablement on continue à distribuer à la Saint-Nicolas, des di-nettes aux filles et des camions aux garçons, sans qu'il n'y ait de parents pour souligner la vétusté du comportement.

A moins que, l'espoir vienne d'en haut. Qu'il en sera de l'égalité des chances comme il en fut pour le renouveau dont Anne Van Haecht constate qu'il "résulta surtout de la pression internationale, jouant en faveur d'une telle réforme" (6). A de nombreux signes, elle se pointe, cette pression. Et je n'en veux pour preuves, par exemple, que le guide pour l'action publié par la CEE "Comment réaliser l'égalité entre filles et garçons?" qui date déjà de 1985. La campagne lancée par Miet Smet aussi.

Que cette pression se fasse plus forte est souhaitable, mais non sans un risque : celui que le monde enseignant ne l'interprète comme une de ces lubies, qui saisit, il faut bien le dire avec une régularité périodique, les instances pédagogiques et qui sont imposées à coups de circulaires et de journées pédagogiques. Oui, c'est le risque. Et c'est peut-être une des raisons impérieuses pour s'informer, se préparer à une inéluctable réforme non dans l'improvisation et sous les diktats.

### AUSSI VOULEZ-VOUS QUELQUES CHIFFRES ET QUELQUES CONSTATS? (7)

En réalité, pour examiner les données de l'enseignement au féminin, pour en tirer leçon, il faut sans cesse se soucier de ce qui se

passer sur le marché de l'emploi. Et ce va-et-vient conforte hélas un double constat: alors que l'accroissement du taux de scolarité des filles est un fait indéniable ainsi que celui de leur niveau de formation, les écarts de salaires entre femmes et hommes persistent dans une fourchette de 20 à 40%. Et cela dans tous les pays industrialisés.

Essayons de dégager quelque lignes de force de cette participation massive des filles. Première caractéristique: dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les filles semblent souvent atteindre des niveaux de qualifications plus élevés que les garçons. Elles ont moins tendance qu'eux à quitter le système éducatif sans aucune qualification.

Ensuite, comme cette fréquentation se marque surtout dans l'enseignement général qui ouvre l'entrée à l'Université, elles y vont. Et elles s'y préparent en étudiant de plus en plus les mathématiques et les sciences par exemple. Et pour ces matières, elles ont même fait dans certains pays, un bond spectaculaire. En Irlande, au Danemark où elles n'étaient qu'un quart dans les classes de math. en 1973, elles sont 50% en 1986. A l'Université elles accomplissent des percées dans des disciplines considérées traditionnellement comme masculines: l'architecture, le droit, dans la préparation aux affaires et en administration. Ainsi dans cette discipline, en 1971, aux Etats-Unis, moins d'un sur dix étudiants obtenant cette maîtrise, était une femme. A présent elles sont 25%.

Et dans les bastions masculins-ingénieur et les sciences appliquées - il y a quelques petits signes de progrès qu'il ne faut tout de même pas exagérer. Le fief tient bon... Mais alors me direz-vous. Où est le problème? L'enseignement au féminin

tel que vous le décrivez, ne se porte pas si mal? Oui et non.

Oui parce que ces faits témoignent de la volonté des filles de se déployer dans des filières inhabituelles, témoignent d'une ténacité, d'une force qu'on a bien souvent sous-estimée.

Non et pour de nombreuses raisons. En voici quelques unes. D'une manière générale, pour les pays industrialisés, les filles restent minoritaires dans l'enseignement universitaire du premier cycle. Nettement minorisées dans le 2ème cycle et le 3ème du doctorat.

Quand elles ont mené à bout toutes ces études, le marché du travail les reconnaît parfois mais pas toujours. Elles restent massivement majoritaires dans des facultés dites d'ailleurs féminisées: lettres, arts, langues, sciences sociales - filières à très haut risque sur le marché de l'emploi, ce qui fait dire à un expert de l'OCDE: "Il y a fort à craindre qu'à partir du moment où certaines disciplines ou filières universitaires sont jugées peu utiles pour l'emploi, elles subissent un déclassement plus grand encore, en raison de l'abaissement du niveau de leur enseignement" (8).

Manière de dire que ce qui se féminise, se dégrade... Pendant ce temps la supériorité numérique des garçons dans les cycles d'études les plus prestigieuses, demeure écrasante. Ainsi en France, bien qu'elles soient plus nombreuses que les garçons à préparer la baccalauréat, elles sont "moins d'un tiers de l'effectif des classes préparatoires aux grandes écoles". Les voies royales, comme chacun sait.

Et quand elles ne vont pas à l'Université? Et par exemple, quand elles ne disposent que de ce diplôme d'enseignement général? Il leur arrive bien des choses désagréables. Ainsi,

selon une étude écossaise, s'il est apparu que les garçons qui ne finissaient pas leur scolarité secondaire, n'étaient pas plus désavantagés que les garçons terminant leur cycle, le contraire était vrai pour les filles. Illustration exemplaire de la ségrégation du marché de l'emploi.

Et quand elles ne vont pas à l'Université et quand elles ne choisissent pas l'enseignement général mais technique, professionnel? Là, la ségrégation est pratiquement totale: bois, travail des métaux d'un côté, économie domestique, de l'autre. Dans les lycées techniques, il en va de même.

Quand à l'enseignement dit de "vocation professionnelle", là aussi les divisions strictes entre garçons et filles sont frappantes. "On peut pour s'en assurer examiner les proportions d'hommes par rapport aux femmes dans différentes spécialités professionnelles à un niveau donné, et comparer le nombre de matières où ce pourcentage se situe entre 40 et 60 pour cent à celles où l'équilibre est plus inégal" (9). A ce critère, il apparaît qu'aucune filière ne répond. Sauf la section dite de tourisme où l'on trouve les effectifs masculins et féminins relativement bien répartis. Quant aux autres c'est la muraille. "Secrétariat et commerce" d'une part, "sections manuelles et industrielles" d'autre part.

Et dans le système d'apprentissage, lorsqu'il est particulièrement bien organisé comme en Allemagne, là où on semble avoir vraiment tenté de réduire les obstacles à l'égalité des chances? La muraille tient bon dans les huit secteurs de formation professionnelle dits masculins et réputés tels: une fille sur dix garçons. C'est dire...

### ET SI J'EN VENAIS A QUELQUES CONCLUSIONS?

Fragiles, provisoires et précaires, tant ces problèmes sont ardues, encore mal maîtrisés. Tant les experts ne cessent de souligner leur peu d'assurance. Il n'y a pas lieu de s'en étonner. Cette variable de sexe a été si ignorée, qu'elle se venge. Aussi soyons modestes. Je me bornerai à rappeler qu'au début de cet article, j'ai tenté de résumer brièvement les thèses de Boudon qui alimentent si heureusement l'idéologie régnante. Ne voyons-nous pas, au fil des années, que se profile un alignement, dans tous les pays industrialisés, sur les politiques scolaires de Reagan ou de Thatcher? Une école pour tous. Une vaste garderie dans un hangar désaffecté. Et à côté, quelques antennes privées et bien pourvues pour les nantis de naissance. Un système dual, bien en prise sur les courbes et les creux de la géographie sociale présente. De cette perspective peu réjouissante, les enseignants sont de plus en plus conscients. Mais, par contre, ce qu'ils semblent encore ignorer dans leurs relations quotidiennes avec un public et dans la mixité, est une évidence. Nouvelle. Peut-être encore mal formulée. A sa-

voir, l'indiscutable détermination des filles à se trouver une place professionnelle et pas n'importe laquelle, ni à n'importe quel prix. Elles cherchent leur place. Confusément mais obstinément. Et ce mouvement d'insertion des femmes dans la vie professionnelle est, sans doute possible, un des traits les plus marquants de cette fin du 20ème siècle.

Mouvance, mouvements de terrain. Sous la couche de terre dure, endurcie. Que cette terre tassée à coups de bottes, tienne bon. Il faut en convenir. Mais de ci, de là, elle se craquelle. D'innombrables taupinières apparaissent et qui laissent sur leur passage, de petits monticules à la fin de longs couloirs obscurs. Alors, pour nous, enseignants? Que faire? Si ce n'est que d'encourager la multiplication de ces monticules qui remuent terre battue et gazons anglais. Et cette reconnaissance serait grand bénéfice aussi pour les garçons. Parce qu'à l'école, on constate chez eux un phénomène très intéressant : une bipolarisation de leurs mentalités. D'un côté, ceux qui sont plus que jamais BCBG, des Bernard Tapie en herbe, idolâtres et "idolâtres" de tous les marketings. Très design. Et puis les autres, ceux qui trouvent que cette terre dure et sèche leur est bien pesante, qu'elle ne leur a que trop im-

parti leur champs, y compris de batailles. Qu'elle les envoie dans ces guérites de chasseurs, à l'affût... Et ils en ont assez. C'est bien entendu à ceux-là que je pense. A cette terre friable et souple. Aussi, n'en déplaise à tous les Boudon, je reste convaincue que l'école, est un de ces derniers terrains meubles où on peut produire. Quoi? De l'humain peut-être.

Françoise Hecq

(1) *"L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles"*, Boudon R., coll. Pluriel, A. Colin, 1979, 1984.

(2) Boudon, op. cit. (1) p.256.

(3) Gassen B. *"Des politiques malades de leur culture (III). Un nouveau maître à penser : l'entreprise"*, Monde Diplomatique, août 1987.

(4) Boudon, op.cit. (1) p.361.

(5) Cf dans ce numéro *"La socialisation forcée, Constantina Stafiliou"*.

(6) *"De rénové en rénovés ou l'histoire d'un singulier pluriel"*, dans *Pour un nouveau contrat entre l'école et la société*, Collection "Semaines sociales", p.75.

(7) *Chiffres et constats principalement tirés de "L'enseignement au féminin" étude internationale de l'OCDE, Paris 1986.*

(8) *"L'enseignement au féminin"*, op. cit. p.26.



## ***L'enseignement des mathématiques est un mauvais enseignement***

Les mathématiques, fait bien connu, constituent la branche de sélection par excellence. Bien que les filles semblent être de plus en plus nombreuses à choisir les options de mathématiques, leur rapport à cette science, pose encore bien des problèmes que nous souhaitons élucider. Voilà pourquoi nous avons rencontré Claudine Festraets, professeur de mathématique de l'enseignement secondaire supérieur. Elle fut pendant de nombreuses années présidente de la société des professeurs de mathématiques, société où elle est toujours très active.

***"Les programmes de mathématiques ont été conçus pour répondre au besoin de sélection"***

**Chronique :** La société des professeurs de mathématiques dont vous faites partie organise depuis 13 ans des olympiades de mathématique auxquelles participent de nombreux élèves du secondaire. Les filles et les garçons y sont-ils présents dans les mêmes proportions ?

Claudine : Il y a environ le même nombre de filles que de garçons au départ. Cette année-ci par exemple, il y avait 17.000 candidats et à l'arrivée, sur la trentaine de lauréats, il y a les bonnes années 4 ou 5 filles et, les mauvaises années, il n'y en a pas du tout.

**Chronique :** Comment expliquez-vous que ces filles arrivent moins nombreuses en finale ?

Claudine : Les raisons sont certainement d'ordre multiple mais l'une des principales est probablement que les filles ont beaucoup moins le sens de la

compétition que les garçons, qu'elles se lassent plus vite de ce qu'elles estiment être un jeu dont elles ne voient pas vraiment l'intérêt et, d'autre part, il est probable aussi que le type de questions posées leur convient moins bien.

**Chronique :** Est-ce que les programmes en mathématique ne sont pas plus marqués par une visée technocratique que par une visée ludique, créatrice ou multidimensionnelle ?

Claudine : Je crois que les programmes de mathématiques ont été conçus dans le but de rencontrer les besoins sociaux et, en particulier, le besoin de sélection. Les mathématiques constituent un terrain de choix pour répondre à ce genre d'exigence; du moins, c'est ce que les fabricants de programme prétendent. Les programmes de mathématiques dans l'enseignement secondaire, pas dans l'enseignement supérieur parce que les maths dans l'enseignement supérieur n'ont rien à voir avec l'enseignement secondaire, ont été conçus en particulier au moyen d'examens d'un type tel que l'on puisse à la limite répondre à des tests standardisés. C'est donc un programme de maths conçu par

tâches, tout à fait déconnecté des maths réelles, quelque chose de sec, de tout-fait où l'on apprend à maîtriser un nombre de techniques. Un programme qui ne va pas plus loin. On n'y développe absolument pas la créativité, on n'y trouve pas de points de repères historiques. Enfin, toutes ces démarches qu'un homme de science doit faire quand il est en face de sa feuille de papier. Toutes les démarches intellectuelles sont absolument négligées. On pourrait imaginer qu'un prof de maths dise à ses élèves : "Voilà un problème. Maintenant, qu'est-ce que l'on va faire devant ce problème ?". Et laisser les gens patauger, réfléchir, sortir des idées, les réfuter, avancer par essais et erreurs. Les erreurs en question seraient enrichissantes parce qu'au fond, pourquoi les commet-on ? Mais il est clair qu'on n'a pas le temps. On a un programme, il y a l'homologation, les examens d'entrée, bref, une série de contraintes qui sont des contraintes purement sociales et qui sont nées spécifiquement de ce rôle de sélection qu'on fait jouer aux maths, ce qui est catastrophique dans l'enseignement des maths, aussi bien pour les garçons que pour les filles.

## Mathématique

**Chronique :** Est-ce que ces contraintes ne sont pas doublement catastrophiques pour les filles ? Et une réforme de la pédagogie des maths, en étant bénéfique pour tous, ne le serait-elle pas encore plus pour les filles ?

Claudine : Il est probable que ce serait certainement bénéfique pour les filles de pouvoir se rendre compte que les maths ne sont pas un monde figé mais un monde dynamique et mouvant. Elles en verraient peut-être mieux l'enjeu et l'intérêt.

**Chronique :** L'enjeu de quoi ?

Claudine : Eh bien, l'enjeu d'avoir une certaine culture mathématique, c'est le même enjeu que celui de posséder une culture littéraire, ou une culture tout court, c'est comprendre le monde.

Mais beaucoup s'imaginent que le monde des maths est un monde sclérosé. Une élève me disait récemment : "Mais enfin, on fait encore des recherches en maths ?".

A ma réponse affirmative, elle a ajouté : "Qu'est-ce que l'on doit encore chercher ? C'est fini, quoi, tout a été trouvé, tout est clair".

Et c'est vrai, tout est là et on leur fournit ce savoir digéré et puis, il n'y a plus rien à trouver, plus rien à chercher.

Voilà pourquoi la démarche de la recherche en maths est totalement étrangère aux élèves, comme à la plupart des gens d'ailleurs. Mais je disais tout-à-l'heure que si les filles avaient plus conscience que ce n'est pas qu'un jeu, que même si c'est un jeu, il est intéressant puisqu'il fait fructifier l'esprit, qu'il apporte des choses, à la connaissance de soi-même, à la connaissance de l'univers, exactement comme toutes les autres disciplines,

eh bien je crois que pour elles, ce serait déjà plus facile.

*"Je pense à une pédagogie à long terme"*

**Chronique :** Dans l'expérience que vous avez de l'enseignement des mathématiques, est-ce que vous avez repéré chez les élèves filles des comportements de rejet qui seraient liés par exemple à des angoisses ou bien à l'impression qu'elles sont moins bonnes en math ?

Claudine : Evidemment, il y a une question de goût et d'aptitude. Comme pour toutes les disciplines, il y a des élèves bons en littérature ou en langues ou en maths et il y a des filles bonnes en littérature, ou en maths, ou bonnes dans les deux, etc... Les attitudes peuvent être différentes. Un garçon, par exemple, au moment où il ne comprend pas, explose, il dit "Ca ne va pas, arrêtez, j'ai perdu les pédales, j'ai besoin de secours immédiat". La fille qui ne comprend pas, n'explose pas, elle reste toute seule dans son coin et elle fait autre chose et, éventuellement, parce qu'il y a la sanction des examens et parce que malgré tout, elle veut continuer à comprendre le reste, la semaine suivante ou plus tard, elle viendra me dire : "Est-ce que je ne pourrais pas avoir un rattrapage ?".

Elle n'exprime pas immédiatement qu'elle ne comprend plus.

C'est très caractéristique des filles.

Est-ce-que c'est lié aux maths ou bien à la peur du ridicule devant la classe, devant les garçons ? Il n'y a pas de réponse à cette question.

C'est souvent comme ça. Je parle de bonnes élèves, de filles qui, normalement, ont une aptitude tout à fait correcte à suivre un cours de maths.

**Chronique :** On dit souvent à propos des filles, qu'elles réussissent quand qu'il s'agit d'appliquer des recettes, d'utiliser une méthode pour arriver à des résultats, mais qu'à partir du moment où il faut inventer, exploiter l'acquis, là, elles ont des difficultés.

Claudine : Non, je crois que ce n'est pas vrai. Une des choses que j'essaie de faire en classe, c'est de créer des situations de problème où tous sont égaux, c'est-à-dire où il n'y a pas nécessairement un gros matériel mathématique et technique à apporter pour résoudre le problème.

Je choisis un problème qui les excite, qui les intrigue, eh bien les filles seront aussi créatives que les garçons pour amener éventuellement des trucs farfelus ou à côté de la plaque, mais elles cherchent autant, et pas de la même manière que les garçons. Elles cherchent.

Les garçons aussi cherchent avec un crayon et un papier en faisant des gribouillis sur un coin de feuille. Ce gribouillis s'étoffe, devient un gros gribouillis et, éventuellement, il sort de là quelque chose d'à peine ordonné, de totalement cochonné, quelque chose de dégueulasse où il y a parfois un embryon d'idée.

Les filles ne font jamais de gribouillis dans leurs livres, dans leurs cahiers pour en sortir des embryons d'idée. Elles écrivent des idées successives d'une belle petite écriture très régulière et essaient d'en tirer des conclusions, quitte à avoir fait un véritable roman feuilleton avec des choses qui ne veulent rien dire, mais ce sont des idées qui se succèdent, bien alignées, ordonnées en général.

**Chronique :** L'une des deux approches est-elle plus efficace que l'autre ?



Evelyn Bayard

Claudine : Non, je ne crois pas qu'il y ait une approche plus efficace, c'est une autre approche.

**Chronique:** La propreté et l'ordre des filles sont liés aux apprentissages qu'elles ont bien assimilés : elles sont propres, ordonnées, elles se conforment mieux aux normes scolaires. Est-ce que ça constitue un handicap pour les filles ?

Claudine : Parfois, il ne faut pas être trop propre en maths. Il faut parfois faire de sacrés gribouillis, mais parfois c'est le contraire, il n'y a pas de règle générale. Parfois, du désordre naissant des choses intéressantes; parfois, il est nécessaire d'avoir de l'ordre pour pouvoir mener à bien une série d'opérations mentales justement difficiles.

**Chronique:** Comment cherche-t-on bien ?

Claudine: Ca, c'est un problème qui me passionne. Le problème du féminisme en maths, je ne m'y suis jamais intéressée, pas par un manque d'intérêt profond mais parce que il y a des choses qui m'intéressent plus et que la vie est trop courte pour ne pas faire vraiment ce qu'on a envie de faire. Et ce qui m'intéresse justement, ce sont les démarches mentales qui font qu'on trouve. C'est très compliqué, parce qu'il y a tellement de processus simultanés, d'analogies et de différences, de différenciations, de simplifications et d'expansions et tout ça se passe dans la tête. C'est très difficile à expliquer.

**Chronique:** Une pédagogie nouvelle qui serait la même

pour les filles et les garçons ne risquerait-elle pas, compte-tenu de ces différences dans les approches dont vous parliez, de ne pas être appropriée à l'un des deux groupes ?

Claudine: Je n'en suis pas sûre. Il y a évidemment chez les filles toute une série de choses qui sont difficiles à gommer, qui sont des faits d'éducation depuis la petite enfance et des faits de société. Elles vivent dans une société qui est ce qu'elle est, où les hommes sont privilégiés, et ils le sont toujours, et il n'y a rien à faire, cela ne changera pas du jour au lendemain.

**Chronique:** D'où l'importance pour les enseignants de savoir ce qu'ils peuvent faire pour compenser ce handicap.

## Mathématique

Claudine: C'est évident. Je crois qu'il faut être attentif dans ces classes à examiner les comportements des filles et des garçons, mais je ne suis pas sûre qu'il n'y ait pas des comportements innés, je n'en sais rien. Je n'ai pas de preuve que cela existe, ni que cela n'existe pas.

**Chronique :** Est-ce que cette question est importante ?

Claudine : Je n'en suis pas sûre. En géométrie, il semble que souvent, la vision spatiale soit plus forte chez les garçons que chez les filles.

**Chronique:** Mais on dit aussi que cette vision spatiale peut être liée à des faits d'éducation. Faut-il alors savoir si c'est inné ou acquis, ou faut-il chercher ce qui peut développer ce type d'apprentissage, cette aptitude ?

Claudine: Sûrement, il y a des apprentissages pour développer la vision spatiale. Alors, à partir du moment où l'on peut la développer, essayons de la développer aussi bien chez les filles que chez les garçons; donc, je ne vois pas pourquoi il faudrait une pédagogie différente, il y a d'ailleurs des garçons qui n'ont absolument pas de vision spatiale.

**Chronique :** Pourtant, les statistiques démontrent bien que les filles s'en tirent moins bien en mathématiques que les garçons.

Claudine : Oui, mais je pense à une pédagogie à long terme. A court terme, c'est clair qu'il faut s'occuper des filles d'une manière vraisemblablement spécifique en essayant de gommer justement les différences qui existent actuellement.

Mais à long terme, dans l'idéal des choses, dans l'idéal où l'on aurait une société égalitaire où l'éducation se ferait de la même façon, où garçons et filles arriveraient avec, comme on dit, les mêmes pré-requis à l'école, je crois qu'il ne faudrait pas une pédagogie spécifique des mathématiques pour les filles et pour les garçons.

*"Les contenus des cours de mathématiques et des programmes doivent changer".*

**Chronique:** Vous dites bien que ce serait une situation idéale, mais nous ne sommes pas dans une situation idéale.

De là, les expériences qui ont été faites par exemple dans certains pays comme la Hollande, l'Angleterre, dans des groupes non-mixtes pour les mathématiques. Je me souviens d'une expérience dans une école en Angleterre où les enseignants s'étaient rendu compte des différences de résultats en mathématique entre les filles et les garçons. L'un d'entre eux avait proposé de faire des sous-groupes de filles seulement. Bien que la majorité des professeurs de mathématiques ne fût pas très emballée à cette idée, ils ont accepté l'expérience et ont constaté après plusieurs années que le décrochage habituel des filles en mathématiques ne se produisait plus dans la classe non-mixte. Que pensez-vous de ce type de solution à court terme ?

Claudine : Ce que j'en pense c'est que ça a l'air de marcher. Je n'ai pas d'autre avis sur la question. C'est possible. Je crois effectivement que

les filles en classe peuvent avoir des blocages vis-à-vis des garçons et ne pas réagir comme elles le feraient si elles étaient rien qu'entre filles.

**Chronique :** Une chercheuse américaine, Carol GILLIGAN, identifie deux styles de raisonnement : la séparation et la connexion. Les filles raisonnaient plus en termes de connexion, seraient plus soucieuses d'essayer de trouver des rapports avec des environnements, avec des expériences alors que les garçons raisonnaient en termes de séparation, les mathématiques leur permettant de faire des études d'ingénieur.

Or, le programme de maths semble préparer davantage à la séparation qu'à la connexion. Voilà un clivage masculin/féminin qu'il n'est pas inutile d'étudier peut-être.

Claudine : J'entends le mot séparation dans le sens suivant : c'est la séparation entre le monde réel dans lequel on vit et le monde de la pensée qui est un monde abstrait. La mathématique enseignée dans le secondaire est totalement dépourvue de connexions avec le monde réel. C'est un monde où l'on énonce des axiomes, des définitions, où l'on démontre des théorèmes, et où il n'y a aucune relation avec le monde réel.

Quand on résout une équation du second degré, c'est pour l'équation du second degré en elle-même et pas pour résoudre un problème d'assurance. Alors, ce monde abstrait et artificiel de la pensée mathématique est certainement mieux appréhendé par les garçons que par les filles, parce que entre en jeu une espèce de volonté de puissance, de conquête sur quelque

chose. Les mathématiques sont un nouveau continent et les garçons sont des conquistadors qui doivent affirmer leur puissance, leur capacité de prendre ce nouveau continent, de le posséder et d'en devenir maître. Et, bien entendu, tout cela repose sur l'existence d'études de médecine ou d'ingénieur qui les rendront encore plus puissants bien sûr par la suite. C'est pour cela que je crois que les contenus des cours de mathématiques et des programmes doivent changer, c'est fondamental, aussi bien pour les garçons que pour les filles.

**Chronique:** N'est-ce pas un peu utopique alors que, justement les mathématiques sont devenues l'instrument de sélection par excellence ?

Claudine: C'est peut-être utopique, mais il y a une chance d'y arriver. La chance, c'est l'ordinateur. L'informatique, prônée par le ministère, s'introduit assez violemment dans l'enseignement secondaire et bien, cela pourrait devenir l'instrument de sélection demandé par la société. Et à partir du moment où les mathématiques se dégagent de cette emprise de la société pour pouvoir retrouver leur vraie nature, et si on parvient à donner aux mathématiques le statut qu'elles devraient avoir, c'est-à-dire un véritable statut de culture, de matière destinée à former l'individu au même titre que la littérature, eh bien à ce moment là on peut faire des mathématiques.

**Chronique :** A ce moment là, les mathématiques seront dévalorisées, dans la hiérarchie des matières.

Claudine : Pas plus que la littérature.

**Chronique :** La littérature est

**précisément dévalorisée actuellement. Si les mathématiques sont au sommet de la hiérarchie, c'est parce qu'elles sont l'instrument de sélection. C'est la seule raison.**

Claudine : Cela sera peut-être une dévalorisation dans l'esprit des gens qui nous dirigent mais cela n'est pas très important. A partir du moment où les mathématiques jouent convenablement leur rôle de formation en engageant les élèves dans des processus créatifs, intelligents, en leur donnant véritablement un bagage, parce qu'il leur faut un bagage mathématique, mais aussi en leur donnant les moyens de comprendre comment cette mathématique est née, comment elle procède, comment la création mathématique se fait, comment les problèmes peuvent être résolus, à travers des séries de situation dans lesquelles on place les élèves et on les envoie à la bibliothèque, exactement comme on le fait en littérature, à ce moment-là, je crois que garçons et filles seront dans la même situation et qu'il y aura la connexion avec le réel.

**Chronique:** Jusqu'à présent, cette connexion n'existe pas et les rapports entre les filles et les mathématiques sont problématiques de l'avis d'experts de tous pays. Alors qu'est-ce que vous faites pour résoudre ce problème puisque vous reconnaissez son ampleur mondiale ?

Claudine : Mais, nous ne nous situons pas par rapport à l'enseignement des mathématiques tel qu'il existe actuellement, parce qu'il est un non-sens. Les sociétés des professeurs de mathématiques des différents pays reconnaissent que

l'enseignement actuel est un mauvais enseignement et ce que nous voudrions mettre à la place, serait plus profitable aux filles certainement, plus profitable à tous et en particulier aux filles.

*"La question des difficultés des filles est un sous-problème".*

**Chronique :** Vous avez reconnu que dans votre pratique d'enseignante, les filles semblent éprouver des difficultés particulières. Ce fait donne-t'il lieu à des discussions ?

Claudine : Alors, très honnêtement, en Belgique, au sein de la société des professeurs de mathématiques, non. Là, je crois que c'est clair. Je crois pouvoir dire pourquoi, c'est parce que au sein de la société des professeurs de mathématiques, se regroupent des gens de l'enseignement technique, de l'enseignement professionnel, de l'enseignement catholique, de l'enseignement de l'Etat, de l'enseignement secondaire inférieur, de l'enseignement secondaire supérieur et de l'enseignement universitaire qui ont des problèmes divers très spécifiques et que ce sont des problèmes spécifiques qu'on essaie de traiter avant d'autres choses et qu'il y a dans ce milieu un conservatisme extraordinaire.

**Chronique :** Vous essayez donc de traiter des problèmes spécifiques que vous estimez prioritaires ?

Claudine : Ah oui, qui sont estimés prioritaires.

**Chronique :** Est-ce qu'il n'est pas extraordinaire, que l'inégalité entre les garçons et les filles, ne soit

## Mathématique

pas considérée comme un problème prioritaire ?

Claudine : C'est considéré comme un problème prioritaire, mais pas à cet endroit là.

**Chronique : Où alors ?**

Claudine : Pas à la société des profs de maths. C'est quelque chose que nous constatons mais en tant que société des profs de maths du secondaire en Belgique, nous ne sommes pas outillés pour apporter remède. C'est un problème qui doit être traité à un niveau plus élevé que celui où nous nous situons. Nous sommes trop petits, nous ne sommes pas puissants, nous n'avons pas grand-chose à dire.

**Chronique : Vous n'êtes donc pas outillés pour résoudre ce problème ?**

Claudine : Non.

**Chronique : Etes-vous davantage outillés pour résoudre le problème des mathématiques par rapport aux finalités que la société impose ?**

Claudine : Oui, nous sommes outillés pour essayer d'amener les professeurs à un meilleur enseignement. Chacun, en agissant dans sa sphère propre essaie de le faire. Par exemple, nous avons créé les Olympiades de maths dans le but d'amener les élèves à participer à des compétitions autres que sportives mais surtout, et ce but s'est affirmé de plus en plus depuis 13 ans, parce que faire entrer les élèves en compétition et amener quelques uns à être les plus brillants, de constater que par la suite, ils réussissent très bien et font de grandes distinctions, cela on s'en fout. Notre but, c'est amener les profs à prendre

conscience qu'il existe d'autres questions mathématiques que les exercices "sclérosés" qui se trouvent dans leurs livres, et en particulier, qu'il y a moyen de poser aux élèves des problèmes. Mais ce n'est pas nous qui allons aller prendre la parole à des assemblées scientifiques pour demander un renouveau des programmes parce que nous ne sommes pas assez puissants. Ce que nous pouvons faire, c'est simplement et, ce sont des actions qui ne sont que ponctuelles, c'est voir les profs dans leurs univs, ceux sur qui on peut compter, et essayer de les motiver pour un certain genre d'action.

**Chronique : Mais alors, si je comprends bien, ce que vous pouvez faire, c'est essayer d'améliorer l'enseignement.**

**C'est donc que vous estimez que les résultats des élèves ne sont pas ce qu'ils devraient être. Alors, reprenons de nouveau la question qui nous intéresse, la question des filles, puisqu'il est flagrant que les filles réussissent moins bien en mathématiques, est-ce que cela ne pourrait pas entrer en ligne de compte dans vos préoccupations ? Je ne comprends pas pourquoi cette question est évacuée.**

Claudine : Eh bien en fait, je crois que c'est parce qu'elle entre dans une question beaucoup plus large.

**Chronique: Vous voulez dire que la question des difficultés des filles est une espèce de sous-problème ?**

Claudine: Oui, je pense que c'est un sous-problème effectivement, que une fois qu'on aura réglé de manière

efficace la question des programmes du secondaire, tout ira mieux en tout cas. Mais alors, il y a des choses sur lesquelles il est bien certain que nous, profs de maths, nous n'avons pas de prise, c'est la façon dont les parents éduquent leurs filles. Là, je suis désolée mais je ne vois pas comment l'on pourrait faire.

**Chronique : Pourtant, l'école peut justement lutter contre certains apprentissages qui sont inculqués à la maison; l'école peut parfois jouer un rôle très positif.**

Claudine : En fait, ce que nous pensons, c'est que le programme actuel est mauvais, donc qu'à l'intérieur de ce programme actuel mauvais, il n'y a pas de raison de consacrer des efforts ponctuels à améliorer quelque chose de spécifique pour les filles. C'est un peu vain; il vaut mieux consacrer ses efforts à changer le programme. Pourquoi les filles ont-elles des problèmes en mathématiques et pas ailleurs, pourquoi est-ce qu'elles n'en n'ont pas en anglais par exemple?

Pourquoi vous ne faites pas une réunion pour discuter pourquoi les filles ne sont pas bonnes en anglais?

Si elles ne sont pas bonnes en maths, de deux choses l'une : ou bien c'est dû à la conformation de leur cerveau et là, on ne peut rien y faire et ça, je ne le crois vraiment pas, ou bien, c'est parce que l'enseignement des mathématiques est mauvais, mais s'il est mauvais, il est mauvais pour tous, il n'est pas mauvais seulement pour les filles, il est mauvais pour les filles et les garçons, donc il faut commencer par modifier les programmes de maths.

**Chronique: Pour le moment, l'enseignement des maths profite à une société dominante qui est une société d'hommes. Vous voulez**



réformer les maths parce que vous trouvez que l'utilisation qu'on fait des maths ne vous convient pas, mais en attendant ...

Claudine: Non, pas parce que l'utilisation ne convient pas, parce que ce sont de mauvaises maths.

**Chronique :** Oui, mais en attendant les gens qui entrent à Solvay, à Polytec, ils profitent largement de votre enseignement. En attendant, ce sont les garçons qui profitent au maximum de l'enseignement actuel des maths.

Claudine : Mais qu'est-ce que vous voulez faire avec les filles, vous voulez aussi qu'elles entrent à Solvay ?

**Chronique :** On voudrait que ce soit possible si elles ont envie de le faire.

Claudine : Vous voudriez qu'elles aient un cerveau qui soit conformé au modèle masculin à l'heure actuelle ?

**Chronique :** Nous voudrions qu'il n'y ait pas d'exclusion des filles. Or, il y a exclusion des filles, soit qu'elles s'excluent elles-mêmes, soit qu'elles soient exclues par le mécanisme ou par l'apprentissage.

Claudine: Mais en fait, il y a une exclusion qui est due au contenu actuel des programmes de maths, moi j'y reviens, je suis désolée, j'ai l'air de rabacher tout le temps la même chose, mais je n'envie pas le cerveau des garçons qui rentrent à Solvay.

**Chronique:** Nous sommes bien d'accord.

Claudine : Je n'envie pas le cerveau des garçons. Il est possible que ce cerveau au fur et à mesure qu'il devient adulte, s'épanouisse et se libère d'un tas de choses, j'espère pour eux mais moi, je n'ai pas envie d'oeuvrer au sein de la société des profs de maths pour amener les filles à acquérir ce type de cerveau là.

**Chronique :** Là, nous sommes bien d'accord mais nous voudrions pourtant que les filles soient plus nombreuses parmi les lauréates des Olympiades. Que faire ?

Claudine : Il faudrait commencer peut-être dès les premières années du secondaire à intéresser les filles et les entraîner à répondre à ce type de questionnaires, c'est-à-dire aussi les entraîner à y prendre de l'intérêt et à avoir envie de gagner. Est-ce important d'avoir envie de gagner ?

**Chronique :** Cela me fait penser au sport. On dit que

les garçons ont envie de gagner et que les filles ont envie de jouer. Donc, elles jouent par plaisir et puis, si elles perdent, ce n'est pas grave. Et en attendant, elles sont perdantes. Est-ce que c'est mauvais de gagner en plus, doit-on considérer obligatoirement que c'est négatif de gagner ?

- Claudine : Non, ce n'est pas négatif de gagner mais alors, nous connaissons aussi les gens qui se mettent sur la file de droite quand ils veulent tourner à gauche et qui doublent tout le monde en écrasant les autres. Mais il me semble que si les filles s'en tirent mal aux Olympiades, c'est plus parce qu'elles n'ont pas confiance en elles que parce qu'elles ne veulent pas gagner. Là on pourrait faire quelque chose. Est-ce souhaitable ? Je n'en suis pas persuadée ... Moi, j'adore jouer, c'est vrai, mais j'aime bien gagner, et je crois que c'est pour cela que j'ai fait des maths parce que j'aime bien jouer, j'aime bien gagner. Quand on fait des maths, on joue constamment avec soi-même et on gagne sur soi-même.

*Propos recueillis  
par Françoise Hecq  
et Nadine Plateau*

## DES SCIENCES AIMABLES AUX FILLES

Pourquoi vers la fin du secondaire beaucoup plus de garçons que de filles choisissent-ils les sciences et s'orientent-ils vers des emplois en rapport avec les sciences?

Pourquoi, dès l'école primaire, les filles témoignent-elles de plus d'intérêt pour les sciences naturelles et les garçons pour les sciences physiques?

Quel genre d'enseignement des sciences favoriserait une égalité de réussite pour les filles et les garçons?

Wynne Harlen et Jan Harding se sont penchés sur ces questions, la première au niveau primaire (1) et la deuxième au niveau secondaire et supérieur (2).

Les hypothèses avancées pour expliquer les différences de choix sont de deux ordres : biologique et social. On a observé par exemple, que les filles et les garçons n'ont pas la même aptitude à la représentation visuelle et spatiale. Mais il est possible que ces différences soient dues à la manière différente dont sont traités les garçons et les filles dans leur enfance, car cette situation ne se retrouve pas dans toutes les cultures et quand on s'attache à développer les aptitudes à la représentation spatiale des enfants, on ne remarque pas de

différence entre les sexes. Les convictions stéréotypées sont tellement ancrées dans les mentalités qu'elles entraînent une confusion entre les aptitudes intellectuelles intrinsèques et les effets des pressions sociales.

Wynne Harlen présente les facteurs de détermination sociale sous 4 rubriques :

### 1. Les caractéristiques de la personnalité des filles :

On dit généralement des femmes qu'elles sont plus conformistes, plus vite découragées, plus tournées vers les autres, tandis que les hommes préfèrent commander que d'être commandés, sont plus tournés vers les choses que vers les êtres, moins émotifs, plus objectifs et plus intéressés par l'abstraction. Ces images sociales déterminent l'éducation des enfants dont les comportements se renforcent à l'école et entraînent des réactions différentes face à la science qui est souvent présentée comme une vue objective de l'univers des choses, régies par des lois immuables et sans rapport avec les préoccupations et l'affectivité humaines.

### 2. Les perspectives de carrière des filles :

Dans le secondaire, les stéréotypes relatifs aux carrières sont entretenus notamment par les manuels qui per-

pétuent l'image de la femme destinée aux travaux domestiques et aux matières non techniques. De plus, la science, telle qu'elle est enseignée, semble aux filles incompatible avec leur avenir et elles s'excluent de ce secteur. Des études ont montré que l'occupation de la mère et l'exemple de femmes dans des emplois scientifiques et technologiques peuvent changer l'image que les filles se font de leur rôle.

### 3. L'image masculine de la science :

L'image que les enfants ont du savant montre à quel point les convictions sont ancrées et apparaissent tôt. Une autre manière de concevoir l'activité scientifique, où apparaîtrait l'intérêt de la diversité et de la justification des interprétations, la nécessité de comprendre, alors qu'il s'agit trop souvent d'apprendre, serait moins sexiste et moins dissuasive. Elle ferait plus appel à la créativité et à la discussion des idées en fonction de leur utilité.

### 4. Les méthodes d'enseignement des sciences :

Les filles semblent préférer des méthodes qui les encouragent à participer à la conception d'expériences, à émettre et vérifier ces hypothèses. Elles choisissent donc plus volon-

tiers la biologie où cette approche est plus courante. Ces méthodes sont plus fréquemment utilisées par des enseignantes et surtout dans l'enseignement primaire. L'attitude des maîtres est essentielle. Quoi qu'ils puissent dire ou penser de leurs méthodes d'enseignement, ils semblent plus attentifs aux garçons, qui se rangent souvent parmi les meilleurs et les plus faibles. Ils donnent plus rarement la parole aux filles et moins de temps de parole. Elles en deviennent passives et perdantes. Les maîtres doivent prendre conscience de qu'ils se font inconsciemment les alliés des garçons.

On retrouve une proportion encore plus faible de jeunes filles dans l'enseignement technique supérieur que dans les cours de physique et de chimie. La technologie est considérée comme une matière typiquement masculine. Il faut de l'énergie physique, le travail est salissant, bruyant, sans rapport avec les sentiments humains. Or, elle a pour objet de trouver les moyens de satisfaire les besoins des hommes. Il faudrait lui rendre cet élément humain, plutôt que de l'appliquer à une conception déshumanisée des besoins.

D'après Wynne Harlen, il faut donc, pour que les filles ne soient plus exclues de la science, changer les attitudes de la société, les attitudes des filles elles-mêmes et la manière de présenter les sciences, ainsi que concevoir des activités qui développent les concepts, les aptitudes et les attitudes nécessaires chez les filles et les garçons.

Elle termine en proposant quelques actions dans le contexte scolaire, principalement à l'école primaire où il semble plus facile d'opérer rapidement un changement :

- encourager la coopération plutôt que la compétition;

- répartir les tâches quotidiennes entre les garçons et les filles sans distinction;
- habituer les garçons et les filles à s'occuper des plus jeunes;
- prévoir des terrains pour des jeux paisibles, d'autres pour des jeux actifs et veiller à ce que garçons et filles utilisent les deux;
- donner à tous un temps suffisamment long pour répondre, faire appel à la participation de tous et à la recherche personnelle;
- confier l'éducation des enfants de 5 à 7 ans à des hommes et des femmes;
- montrer aux jeunes des adultes dans des emplois non conventionnels (visiter des lieux de travail, inviter des personnes);
- donner aux enseignants une formation qui insiste sur la nécessité de chances égales pour les filles et les garçons.

De son côté, Jan Harding observe les mêmes phénomènes dans l'enseignement secondaire et supérieur, les attribue aux mêmes causes et suggère le même type d'actions que Wynne Harlen dans l'enseignement primaire. Elle remarque que les jeunes filles et les femmes sont de plus en plus nombreuses à accéder à l'enseignement supérieur, mais leur participation est d'autant plus faible que le niveau est élevé. Et même dans des pays où la proportion de femmes est plus importante, les emplois de responsabilité ne sont généralement pas pour elles, bien qu'elles égalent les hommes pour le temps mis à obtenir le doctorat et pour les publications. Cela s'explique principalement par le cumul de leurs activités (professionnelle et domestique) et par la priorité donnée à la carrière du mari. Pour Jan Harding, la conception de l'éducation scientifique peut être l'expression d'objectifs culturels, personnels et utilitaires et leur choix dépendra de l'idéologie et des ressources de l'Etat.

Veille-t-on à éveiller la curiosité, à encourager l'acquisition des aptitudes requises pour la solution des problèmes et à susciter un sentiment de compétence scientifique ou se contente-t-on de donner une qualification basée principalement sur la mémorisation?

Veut-on donner une éducation scientifique à tous ou vise-t-on la formation d'une élite?

Organise-t-on des activités scientifiques extrascolaires pour mieux faire connaître la science?

Jan Harding conclut en insistant sur le caractère pluridimensionnel de toute stratégie de changement et sur l'importance du contexte naturel ou culturel pour déterminer les moyens les plus judicieux et les plus rationnels en vue d'utiliser les ressources qui seront certainement limitées.

Pour elle, les femmes doivent participer à la science dans leur intérêt et dans l'intérêt de l'humanité.

M.-J. P.

(1) *"Les filles et l'enseignement des sciences au niveau primaire : sexisme, stéréotypes et remèdes"* par Wynne Harlen dans "Perspectives", vol. XV, n°4, 1985.

(2) *"Les jeunes filles et les femmes dans l'enseignement scientifique secondaire et supérieur : peu d'élues"* par Jan Harding dans "Perspectives", vol. XV, n°4, 1985.



Evelyne Bayard

## LA FORCE DE CHOISIR

**Ainsi qu'en témoigne la récente campagne "Prépare ton avenir", la question des choix d'options, de filières et d'études a acquis aujourd'hui une importance capitale dans la problématique de l'égalité des chances entre les garçons et les filles dans l'enseignement et la formation. Comment choisissent les filles? Continuent-elles à se former à des métiers dits "féminins"? Quel rôle l'école joue-t-elle dans la reproduction des choix traditionnels?**

Les instances éducatives nationales et internationales des pays de la Communauté Européenne reconnaissent aujourd'hui que la répartition différentielle des élèves selon leur sexe, consécutive à leurs choix d'options, manifeste une inégalité entre les filles et les garçons. On peut à juste titre parler d'inégalité car, quels que soient le pays et le type d'enseignement traditionnel ou rénové, les filières et les sections sont fortement hiérarchisées.

La hiérarchie scolaire consacre la supériorité de l'enseignement de type long sur le court, du général sur le technique, du technique sur le professionnel, des maths et des sciences sur la langue maternelle ou le grec etc...

Il n'est plus besoin de rappeler la distribution des filles dans cette pyramide qui d'ailleurs ne témoigne pas seulement d'une ségrégation sexuelle mais aussi sociale, ethnique et raciale.

Si le processus de différenciation sexuelle est à l'oeuvre dès l'école gardienne, et nous en avons de nombreux témoignages dont celui de Belotti pour ne citer qu'un exemple largement connu, la répartition différentielle selon le sexe n'apparaît de manière visible qu'à partir du secondaire, c'est-à-dire là où précisément s'opèrent les premiers choix.

Ce côté manifeste, presque exemplaire de la ségrégation dans le secondaire et le supérieur, ne suffit toutefois pas à expliquer la polarisation de l'intérêt sur les choix d'options et d'études. En effet, si l'on privilégie le moment du choix, c'est que l'on considère que ce choix aura des conséquences irréversibles sur l'avenir des jeunes. A cela s'ajoute la conviction que ce moment de haute vulnérabilité orientative peut être exploité dans une perspective de changement vers plus d'égalité, soit par l'information, soit par des actions positives.

A cet égard la campagne d'information et de sensibilisation de Miet Smet, Secrétaire d'Etat à l'Emancipation Sociale et des deux Ministres de l'Education Duquesne et Coens est significative.

L'objectif est de motiver les filles de douze ans et leurs parents à faire un choix d'études bien réfléchi afin qu'elle se présentent plus tard sur le marché du travail avec un maximum de chances.

Initiative doublement heureuse car d'une part elle confronte le grand public à la question de l'égalité des chances occultée jusqu'ici et nous pouvons espérer que les jeunes, leurs parents et leurs enseignants reconnaîtront enfin l'existence du problème.

D'autre part, elle vise à faire changer les choses puisqu'on encourage les filles à diversifier leurs choix et à s'engager dans des voies nouvelles. Enfin un programme d'action, quelque-chose de concret. Nous nous en réjouissons sans pour autant renoncer à la réflexion.

Car, après tout, que savons-nous au fond des raisons pour lesquelles les jeunes filles et garçons d'ailleurs, optent encore majoritairement pour des études traditionnellement liées à leur sexe? L'analyse des déterminants sociaux et culturels qui définissent l'ensemble des choix possibles pour un élève est indispensable si l'on veut donner une information efficace aux jeunes car il s'agit justement de leur faire comprendre tout ce qui pèse sur leurs choix. Pour qu'ils soient conscients de leur valeur, pour qu'ils puissent élargir l'éventail des possibles.

### Inégalité sociale entre les jeunes filles

La question du pourquoi et du comment s'effectuent les choix n'a malheureusement pas suscité de nombreuses recherches dans notre pays. Pour la Belgique, nous disposons de l'enquête d'E. Brunfaut (1), enquête



réalisée dans des conditions difficiles, qui a le mérite de faire apparaître un certain nombre de faits significatifs à propos des choix des jeunes filles.

5.000 questionnaires ont été envoyés à des jeunes filles faisant des études débouchant sur des possibilités d'exercer une profession (enseignement professionnel et technique moyen, technique supérieur non universitaire et université), le général étant donc exclu, c'est-à-dire plus ou moins la moitié des élèves du secondaire. Les questions qui portent sur les raisons du choix, l'information reçue, la conception du travail, les espoirs dans la vie, sont parfois curieusement formulées en sorte que l'interprétation de certaines réponses est malaisée.

Les résultats de l'enquête font clairement apparaître l'inégalité sociale entre les jeunes filles. Ainsi, le choix précoce est souvent le fait d'élèves du technique et du professionnel et des filles d'ouvriers.

Parmi les motifs influençant les choix, le désir d'acquérir des connaissances est plus souvent évoqué par les universitaires et les filles dont le père a une profession libérale que par les filles d'employés. La perspective du futur métier est citée en deuxième lieu comme motif influençant le choix, mais 20% de filles de cadres supérieurs contre 12% de filles d'ouvriers déclarent que cela ne les a pas influencées.

Quant aux attitudes devant la vie et le travail, là aussi les réponses varient suivant le milieu socio-professionnel. 14% de filles d'ouvriers contre 3% de filles dont le père a une profession libérale donne à la question "Quels sont vos espoirs dans la vie?" l'unique réponse "fonder un foyer". Parmi les réponses qui ne mentionnent pas le foyer, on retrouve 42% de filles de milieu de professions libérales et 29% de filles d'ouvriers. Quant au travail, il est considéré par 73% de filles d'ouvriers et seulement 51% de filles de cadres

supérieurs comme un gagne pain.

Voir dans le travail un moyen d'indépendance économique et une possibilité de réalisation personnelle est le fait de filles appartenant à des milieux favorisés. Même l'idée de l'amour varie puisque l'enthousiasme croît à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie sociale.

La lecture de ces résultats n'offre pas de surprise: nous savons depuis longtemps que le milieu social joue sur les choix d'études et les conceptions de vie des jeunes. Les filles n'échappent pas à la règle. Si l'inégalité sociale entre les jeunes filles est démontrée une nouvelle fois, l'enquête ne permet pas de comprendre pourquoi celles-ci font des choix stéréotypés, c'est-à-dire pourquoi elles choisissent la coiffure plutôt que l'électricité par exemple, ni pourquoi à milieu socio-culturel égal, filles et garçons font des choix tellement différents et liés à leur sexe.

Cette limite est inhérente à une recherche qui définit le groupe des filles comme seul domaine d'investigation et exclut par là même l'analyse des rapports sociaux entre les filles et les garçons. Si nous voulons avancer vraiment dans la compréhension de l'inégalité sexuelle, alors nous ne pouvons plus isoler les filles et les constituer en catégorie spécifique. L'inégalité est un rapport et c'est dans les rapports sexuels que nous trouverons des réponses.

### Le mythe de la liberté de choix

L'enquête d'E. Brunfaut est intéressante en ce qu'elle fait apparaître à travers le discours des jeunes filles, les difficultés qu'ont celles-ci à se représenter clairement leur situation. Ainsi 89% des interrogées, et ce

pourcentage est un record dans les réponses, estiment avoir choisi librement leur voie. Ne se sentant pas soumises à une contrainte directe, elles se prétendent libres de choisir, ignorant par là tous les déterminants sociaux, culturels et économiques qui pèsent sur leurs choix. Toutefois à une question plus pratique et moins idéologique "Estimez-vous avoir été suffisamment informées de toutes les possibilités d'études?", moins de la moitié des jeunes filles répond par l'affirmative. Elles se disent libres de choisir mais ne savent pas vraiment ce qu'il y a à choisir. Elles ne sont donc pas tout à fait dupes, mais la force du mythe de la liberté de choix est telle que la reconnaissance d'une limite à cette liberté n'entame par leur conviction.

Autre exemple: la très grande majorité des jeunes filles interrogées se déclare satisfaite de l'orientation prise mais un bon tiers d'entre elles reconnaît qu'elles auraient souhaité entreprendre d'autres études. Cela fait donc un nombre non négligeable de jeunes filles qui pour des raisons financières ou de mauvaise orientation, ne font pas ce qu'elles auraient aimé faire et pourtant s'en accommodent au point de se déclarer satisfaites.

Ces réponses apparemment contradictoires qui tantôt renvoient à une évaluation optimiste et quelque peu idéalisée de la situation, tantôt témoignent d'une appréciation réaliste de cette même situation, montrent bien la difficulté qu'ont ces jeunes filles à avoir une conscience claire à la fois des contraintes extérieures qui pèsent sur elles et aussi de leurs possibilités. Trop de confiance naïve dans ce que la vie leur réserve, trop peu de confiance dans le rôle qu'elles peuvent jouer dans leur destinée.

Autour de ces deux attitudes se polarisent les réponses à la question "Faut-il qu'une femme sacrifie son avenir au mariage ou peut-on conci-

lier l'ensemble des aspirations des femmes du monde moderne ?".

Soit elles capitulent (10% estiment que le sacrifice est inéluctable, 19% pensent la conciliation possible avec arrêt momentané de la vie professionnelle) soit elles ne voient pas les difficultés (17% disent que le sacrifice n'est pas nécessaire, 29% que la conciliation est aisée).

Une petite minorité seulement (6%) estime qu'il faut un changement structurel dans la famille au niveau de la répartition des tâches entre les partenaires et dans la société (crèches et garderies par exemple), pour que les femmes puissent mener de front famille, emploi et vie sociale.

Dans quelle mesure estiment-elles que ce changement structurel dans la famille dépendra en grande partie de leur force, c'est-à-dire, de leurs atouts professionnels et de leur détermination, cela reste un mystère.

L'enquête d'E. Brunfaut nous renvoie donc l'image de jeunes filles qui, cela est clair, veulent avoir une activité professionnelle mais aussi pour qui la vie familiale relève prioritairement de leur responsabilité.

### L'assignation des filles au domestique

Que le poids de la vie familiale soit une donnée-clé dans les choix d'option des jeunes filles me paraît évident. Celles-ci pensent l'avenir à travers les rapports entre vie professionnelle et vie familiale, rapports d'exclusion ou de compréhension. Ce n'est pas le cas pour les garçons. Ceux-ci ne font pas dépendre leur vie professionnelle de leur vie familiale, au contraire et ils semblent considérer que le seul fait d'avoir un travail suffit, se conformant par là au rôle traditionnellement masculin de pourvoyeur de fonds.

Si le rapport des filles au travail tend à ressembler à celui des garçons, le

rapport des garçons à la famille a peu évolué.

La différenciation selon le sexe de la relation au travail inculquée par l'éducation au sein de la famille et à l'école a pris des formes plus subtiles qu'il y a 50 ans: il va de soi pour les parents et les enseignants qu'une fille doit avoir un métier (comme un garçon), métier qui dans leur esprit donnera un "salaire d'appoint" permettant d'améliorer le niveau de vie de la famille ou éventuellement de vivre seule.

Par contre la différenciation selon le sexe de la relation à la sphère familiale reste fondamentalement la même qu'il y a 50 ans. Trop peu de parents et d'enseignants se soucient d'inculquer aux garçons le sens de leurs responsabilités familiales.

Les filles, elles, sont depuis leur plus jeune âge assignées au domestique. On a montré que cette assignation au domestique est d'autant plus forte que le milieu socio-culturel est défavorisé (2)

Dans le milieu ouvrier par exemple, le garçons a plus d'autonomie, de distance par rapport à la famille que la fille dont on contrôle plus strictement l'emploi du temps et les déplacements. Il va de soi que celle-ci aide au ménage et déjà elle intériorise l'idée que le temps et l'espace sont d'ordre familial.

Et même dans la middle class américaine où les parents ont de grandes attentes pour leurs filles puisqu'ils les poussent non seulement à faire des études mais aussi à faire carrière, on attend d'elles qu'elles assument leur rôle domestique, c'est-à-dire qu'elles abandonnent leur carrière au premier enfant. La barrière s'est déplacée dans le temps, elle est toujours présente.

Une analyse des causes des choix des jeunes filles doit rendre compte de la pression exercée sur elles, de la tension qui en résulte, des situations

conflituelles dans lesquelles elles se trouvent face à cette nécessité d'avoir un métier et d'assumer la responsabilité du domestique alors que la seule pression exercée sur les garçons est celle d'avoir un métier, pression plus forte sans doute mais différente, plus claire, plus structurante puisqu'elle ne s'accompagne pas de l'exigence d'un double investissement.

Les choix des garçons et des filles obéissent à des logiques différentes. Ils ont beau avoir les mêmes possibilités d'options, ce qui les différencie, ils se représentent les possibles à partir de leur positionnement et de leurs déterminations.

Le fait d'assigner les filles au domestique en plus du travail professionnel et de n'assigner les garçons qu'au travail professionnel détermine un rapport différent des filles et des garçons à l'ensemble des choix.

### Les intérêts du marché du travail

En amont des choix, l'éducation, en aval le marché du travail. Mais celui-ci n'exerce-t-il pas une pression sur les choix? C'est la thèse de N. Mosconi (3).

A la question de savoir si c'est la ségrégation dans le système scolaire qui explique la ségrégation du marché du travail ou l'inverse, Mosconi répond "ce n'est pas parce que les filles reçoivent une formation différente que le marché du travail est cloisonné, mais, bien plutôt parce que le marché du travail est cloisonné que garçons et filles reçoivent une formation différente". Les "mentalités" auxquelles on attribue les choix traditionnels des jeunes filles correspondent parfaitement aux déterminations socio-économiques de notre société. En effet la ségrégation sur le marché du travail permet de maintenir une politique de bas salai-

## Choix

res dans certaines catégories d'emploi, ceux-là justement qu'occupent les femmes. N. Mosconi évoque les emplois de bureau qui sont aujourd'hui considérés comme typiquement féminins alors qu'il y a un siècle, cette profession était masculine. Si les bureaux ayant un besoin accru de main-d'œuvre ont engagé massivement des femmes, c'est qu'on pouvait leur donner des salaires inférieurs à ceux des hommes. Cet exemple prouve que l'idée traditionnelle de la secrétaire n'est pas à l'origine de la féminisation de cette profession, au contraire elle arrive après et à point car elle masque les véritables raisons d'ordre économique.

Prenons un exemple belge: la formation de coupe-couture considérée aujourd'hui comme une voie de garage au point qu'il est question de la supprimer, permet à des entreprises d'électronique par exemple d'assurer leur développement à un moindre coût salarial car elles engagent les femmes comme étant sans qualification tout en utilisant leur formation. Dans ce cas-ci, une formation typiquement féminine qui ne répond plus à une demande spécifique sur le marché de l'emploi est récupérée au profit de ce même marché et en même temps dévalorisée.

Le choix traditionnellement féminin de coupe-couture comme d'autres choix dans le domaine de la santé, de l'éducation etc... dont on sait qu'ils relèvent d'autres raisons que celui de trouver un emploi puisqu'ils assurent à la jeune fille une qualification qu'elle pourra rentabiliser dans son foyer, n'ont pas le caractère irrationnel qu'on leur prête. Au contraire, puisque l'ordre économique et social en profite.

Le marché du travail offre d'ailleurs aux femmes - et pratiquement aux seules femmes - une série d'emplois appelés féminins et peu valorisés. Et même si dans certains secteurs tou-

chés par la crise comme l'enseignement ou le textile et la chaussure, la demande a diminué, ce que les jeunes filles quoi qu'on dise ont remarqué, les petites annonces des journaux révèlent une demande permanente d'infirmières, de secrétaires, métiers où les valeurs féminines de dévouement, sacrifice, gentillesse et séduction sont censés se déployer.

Faut-il alors s'étonner que les jeunes filles choisissent des études de secrétaires, dactylos, infirmières puisqu'elles savent qu'elles trouveront du travail surtout dans ces métiers-là ?

En faisant ces choix, les filles manifestent-elles une mentalité arriérée, sont-elles des victimes des stéréotypes sexistes ou font-elles preuve de réalisme en tenant compte des chances de trouver du travail dans un métier, chances attestées par le nombre de femmes exerçant ce métier. On comprend mieux pourquoi beaucoup de filles s'excluent des formations atypiques car outre la difficulté d'être minoritaires dans une section et confrontées aux résistances de ceux qui en avaient le monopole, elles savent qu'elles auront des problèmes pour trouver un emploi.

L'ONEM le sait bien, lui qui a cessé de pousser les femmes à se recycler dans des métiers considérés comme des bastions masculins étant donné le coût et l'inefficacité du recyclage face aux résistances des patrons et travailleurs.

On préfère aujourd'hui encourager les formations menant à des métiers nouveaux, dans le domaine des nouvelles technologies par exemple parce que ces métiers n'ont pas encore d'image trop sexuée. Mais pour combien de temps ?

On ne peut donc se contenter d'affirmer que les choix des filles sont une des causes de leur ségrégation sur le marché du travail sans en même temps, sous peine de culpabiliser ou de dénigrer les filles, reconnaître

l'impact de cette ségrégation sur les choix. Cercle vicieux dont il est difficile de sortir: les jeunes filles ne choisissent pas de voies nouvelles où les femmes sont minoritaires et n'accroissent donc pas le nombre de pionnières ce qui pourrait alors attirer d'autres femmes.

### Les résistances du marché du travail

Pourtant le déterminisme n'est pas total. Les vingt dernières années témoignent de percées significatives des femmes dans des études à haut taux de population masculine. C'est le cas des cours de math. fortes dans le secondaire, d'études comme l'informatique ou l'agronomie où l'on note une présence accrue de filles.

Ce phénomène reste bien sûr marginal bien qu'il puisse faire tâche d'huile, la présence de "modèles" encourageant des jeunes filles à se lancer dans l'aventure. Mais l'apparition de quelques femmes dans les bastions masculins a des effets pervers. Leur présence bien que minoritaire renforce la conviction que l'égalité est réalisée non seulement en théorie mais dans la pratique puisque voilà maintenant des femmes étudiantes en polytechnique (6% des effectifs). On accentue la percée, on oublie le nombre, ou plutôt on pense qu'avec le temps ce petit nombre va s'accroître. A partir du moment où l'on met l'accent sur la réalité de l'accès aux études masculines, il devient facile d'attribuer aux jeunes filles la responsabilité de n'y être pas plus nombreuses. Elles manqueraient d'ambition, choisiraient ce qu'elles aiment et non ce qui a de l'avenir, auraient peur des difficultés etc..

Question de mentalités donc, mentalités qui ne changent pas du jour au lendemain.

C'est oublier que le marché du travail est dominé par les hommes et que ceux-ci, à tous les niveaux ont intérêt à ce qu'elles conservent leur position subordonnée. La percée de quelques femmes est acceptable, même bienvenue. Ne constitue-t-elle pas la preuve vivante de ce que toutes les femmes pourraient atteindre si seulement elles le voulaient? Ce qui par contre serait inacceptable car menaçant, ce serait l'entrée massive des femmes dans des secteurs où à des niveaux de la hiérarchie jusque là réservés aux hommes, sans que cela entraîne une dévalorisation de ces secteurs.

Mais ceci ne se passe pas. Du moins n'en avons-nous pas d'exemple historique. Pour une raison très simple, c'est que la concurrence des femmes est dangereuse et quand l'ordre masculin est menacé, il réagit très vite pour défendre ses intérêts et offre des résistances multiples à l'entrisme massif des femmes. Une des manières de désamorcer le phénomène est le maintien des femmes aux niveaux bas de la hiérarchie ou dans des secteurs moins bien payés sous mille prétextes que je n'analyserai pas ici ou tout simplement en changeant les règles du jeu. A chaque fois que les femmes franchissent un obstacle, de nouvelles barrières se dressent.

Le manque de formation des femmes rendait compte, disait-on, de leur chômage élevé; aujourd'hui les chômeuses ont atteint un niveau de formation plus élevé que les chômeurs. Si les jeunes filles se tournent vers des qualifications nouvelles tant vantées, on leur dira, on le dit déjà que les qualifications ne sont plus l'élément décisif à l'embauche mais que ce qui compte, c'est l'attitude face à la carrière et ainsi de suite.

Si bien que la question essentielle de l'égalité des chances ne se situerait plus exclusivement par rapport aux choix, en terme d'information, de sensibilisation et d'encouragement.

Bien sûr il faut informer sur les possibilités de choix mais il faut aussi savoir les difficultés inhérentes à leur sexe que les jeunes filles rencontreront sur le marché de l'emploi quel que soit leur choix.

La question devient alors comment augmenter la force des filles, les aguerrir pour les aider à surmonter ces difficultés? Que faire pour qu'elles soient dans un rapport de force favorable? Et plus précisément quel rôle l'école pourrait-elle jouer dans cette construction d'une identité sociale forte des jeunes filles?

### L'apprentissage de la hiérarchie sexuelle

L'école a été et reste pour les filles comme pour les enfants des classes défavorisées un moyen d'émancipation sociale. Il est tout à fait évident que la maîtrise du savoir, même si ce savoir est un savoir de classe et un savoir sexiste, donne un certain pouvoir sur sa destinée. Ce qui n'est pas clair pour les catégories sociales défavorisées c'est que des déterminations sociales économiques et culturelles limitent ce pouvoir. Ainsi les filles du secondaire ont-elles l'impression d'une égalité parfaite avec leur condisciples de sexe masculin et d'une liberté totale de choix. Sentiments encouragés par l'idéologie de l'école: démocratisation, mixité qui garantissent l'égalité.

Pourtant, cette école démocratique, nous le savons depuis Bourdieu, est (re)productrice d'inégalité sociale et cette école mixte, nous le savons grâce à la recherche féministe en éducation, (re)produit l'inégalité sexuelle.

L'idéal égalitaire de l'école non seulement fait écran à la réalité mais en privant les jeunes de la possibilité de reconnaître les discriminations

dont ils sont l'objet, il suscite des représentations et des interprétations faussées du réel.

A partir du moment où une fille et un garçon ne peuvent avoir conscience de ce qu'ils sont traités à l'école à travers le discours des maîtres ou dans leurs relations avec les enseignants de manière différente et que cette différenciation a des effets sur leur développement cognitif et affectif, ils ne peuvent qu'attribuer à leur personne ou à leur nature masculine ou féminine certains traits intellectuels ou psychologiques. La réalité objective de la différenciation disparaît. Ne subsistent que des caractéristiques spécifiques à chaque sexe qui apparaissent comme naturelles alors qu'elles ne sont que le résultat d'une production sociale de différence sexuelle.

L'idée de choisir la puériculture, si fréquent chez les petites filles est liée au goût qu'elles estiment avoir pour les enfants. A moins de postuler une nature féminine qui transporterait dans ses gènes l'amour des bébés, on ne peut interpréter ce goût, soi-disant féminin, que comme un produit de la socialisation des filles. Le goût des relations humaines, l'intérêt pour la littérature et les langues qui mènent aussi à ces choix dits féminins sont de la même manière stimulés chez les filles tout au long du processus éducatif.

C'est ainsi que le destin social imposé aux filles apparaît comme un choix libre qu'elles font à partir de leurs goûts.

Le processus de différenciation sexuelle qui sépare les élèves suivant leur sexe, alors que le clivage est en principe exclu par les dispositions officielles des instances éducatives, a été mis en évidence par la recherche féministe anglo-saxonne.

La journée d'étude de l'Université des Femmes en avril 86 sur "Le sexisme caché à l'école" a fait connaître en

## Choix

Belgique les résultats de cette recherche sur le programme caché d'inégalités: traitement différentiel des garçons et des filles dans les interactions en classe, attentes des enseignants et évaluation des élèves différenciées selon le sexe.

Cet ensemble de pratiques et de représentations constitue une stratégie - non nécessairement consciente ou malveillante - mais un ensemble cohérent qui aboutit à reproduire les rapports sociaux conformément à ce qui est le modèle traditionnel du rapport entre les sexes à savoir la supériorité/domination masculine et l'infériorité/subordination féminine.

Cette stratégie est d'une efficacité redoutable. D'abord, elle est rarement perçue pas les enseignants ou les enseignés et peut donc se déployer en toute impunité. Ensuite cette stratégie provoque l'intériorisation des rapports de force inégaux entre les sexes, l'intégration dans la construction de l'identité des jeunes d'une donnée de la réalité sociale, à savoir la hiérarchie sexuelle, ce qui a des conséquences énormes sur l'image que filles et garçons ont d'eux-mêmes et sur la manière dont ils évaluent leurs compétences et leurs potentialités.

Des traits de personnalité que nous observons plus fréquemment chez les

filles mêmes brillantes tels l'auto-dévalorisation, la sous-estimation, le manque de confiance, la dépendance affective, etc... sont autant de signes d'une fragilité des filles produite par une fragilisation systématique au sein de la famille puis à l'école, fragilité qui culminera en fragilité sociale des femmes sur le marché du travail et dans les rapports de couple. C'est là que le bât blesse, et c'est pour cela que nous ne pouvons nous contenter d'agir au niveau des choix en informant et en encourageant.

Il faut d'abord en tant que parent et en tant qu'enseignant être conscient de la différenciation sexuelle que nous produisons, mieux, il ne suffit pas de traiter les garçons et les filles rigoureusement de la même manière, c'est insuffisant parce que les filles sont d'emblée handicapées socialement, il faut intervenir tout au long de l'éducation familiale et de l'apprentissage scolaire et plus tard de l'accès à l'emploi, dans le sens de ce qu'on a appelé "discrimination positive", c'est-à-dire, le traitement préférentiel, l'octroi d'avantages, l'attention particulière en faveur d'un groupe social défavorisé.

Les jeunes filles aujourd'hui sont à la recherche d'une identité nouvelle, elles ont prouvé les 20 dernières années leur volonté de partager avec les hommes le travail professionnel. Cette recherche d'identité s'effectue

dans un contexte difficile, celui de la concurrence avec les garçons dans une société où malgré tous les discours, les directives et résolutions, l'ordre social dominant reste masculin.

Une action volontariste tout au long du processus éducatif s'impose donc pour aider les jeunes filles à surmonter ces contradictions et à avoir une identité forte.

Alors seulement elles auront une capacité réelle de choix, elles sauront les contraintes qui pèsent sur elles et l'idée qu'elles auront de leur valeur leur donnera la force d'ouvrir l'éventail des possibles.

Nadine Plateau.

1) Brunfaut F., "Des Femmes pour l'an 2000", Bulletin de la fondation André Renard, n° 161, Commission du travail des Femmes, FGTB LHW, 1986.

(2) Battagliola F., "Trajectoires professionnelles et familiales" in "Femmes, féminisme et recherches", Actes du Colloque National, Toulouse - Décembre 82.

(3) Mosconi N., "Des rapports entre division sexuelle du travail et inégalités des chances entre sexes à l'école", in Revue Française de Pédagogie, n°62, jan., fév., mars 83.



## Eléonore

Eléonore a 23 ans. Au moment de l'interview, Eléonore est en train de boucler son mémoire de licence en sciences sociales, "Une analyse critique du discours de Jean-Marie Le Pen".

**Chronique: Pourquoi as-tu choisi les sciences sociales?**

Eléonore: J'étais dans une période de crise. Je ne savais pas vraiment exactement ce que je voulais faire comme boulot et je me suis dit autant faire des études supérieures, la sociologie ou l'histoire. Déjà dans le secondaire, ça m'intéressait. Les autres branches, les maths par exemple, ne m'intéressaient pas, mais j'ai gardé une option chimie trois heures, jusqu'à la fin du secondaire parce que j'aimais bien le prof., j'aimais bien la manière donc le cours était donné. Elle expliquait d'une manière fort pratique. J'avais choisi les problèmes nucléaires, ce sont des problèmes plus concrets que les molécules. Les problèmes abstraits ne me parlent pas du tout.

**Chronique: Qu'est-ce que tu appelles "concrets"?**

Eléonore: Quand je parle de concret, je ne veux pas dire toucher la matière, je ne veux pas faire de la couture. Je veux dire cultiver les plantes, ça c'est pour moi des choses concrètes, tu comprends? Non, attends! Ce n'est pas ça que j'appelle concret. Ce que j'appelle concret, ce sont des problèmes qui me semblent vitaux. Et les maths par exemple, ne me permettent pas

de comprendre la crise actuelle, le chômage.

**Chronique: Pourtant les mathématiques interviennent dans les sciences humaines, tu le sais bien!**

Eléonore: Oui, d'accord. Mais tu vois, quand j'ai fait mon mémoire, j'ai choisi de ne pas faire une analyse mathématique chiffrée, j'ai choisi une analyse qualitative par thèmes.

**Chronique: Est-ce que tu penses que ce type d'analyse est plus valable que l'autre?**

Eléonore: Non, je pense qu'elles sont complémentaires, mais je ne me sens pas prête, peut-être que plus tard je le ferai.

**Chronique: Est-ce que tu as exclu des matières quand tu as fait ce choix d'histoire et de sociologie?**

Eléonore: Oui. Les maths, je n'ai pris que trois heures semaine.

**Chronique: Qu'est-ce qui te vaut cette antipathie pour**

**les mathématiques?**

Eléonore: Je ne sais pas, je crois que si on m'avait mieux expliqué, si j'avais compris que le fait d'apprendre à raisonner de manière abstraite permet ensuite d'appréhender des problèmes, je crois que je l'aurais accepté, mais à ce moment là, j'avais treize ans.

**Chronique: En fin d'études secondaires, quand tu as dû te décider pour les études supérieures, tu aurais encore pu choisir la géographie, le droit, la philosophie. Tu n'as pas pensé à ces possibilités?**

Eléonore: Non, parce que j'ai discuté avec mon oncle qui avait fait la sociologie et avec une tante qui avait fait l'histoire et je ne voulais pas faire l'enseignement.

**Chronique: Pourquoi as-tu exclu l'enseignement?**

Eléonore: Je ne voulais pas passer ma vie enfermée dans une institution scolaire.

**Chronique: C'est la seule raison?**

Eléonore: Oui, parce que exposer, expliquer, ça j'aime bien.

**Chronique:** Et si on te proposait une place d'assistante en sociologie à l'Université?

Eléonore: J'accepterais, parce que c'est de la recherche.

**Chronique:** As-tu des grandes ambitions?

Eléonore: J'aimerais bien en avoir!

**Chronique:** Pourquoi ce conditionnel?

Eléonore: Parce que je sais très bien qu'en sortant de sociologie, on n'a aucune offre, c'est la conjoncture actuelle. Les possibilités d'emploi sont tellement restreintes, alors on sélectionne les gens "dedans", les gens très motivés.

**Chronique:** Comment te situes-tu par rapport à cette compétition?

Eléonore: Je refuse. Mais je ne pense pas qu'après mes études, je vais accepter de chômer tout le temps, je ne le supporterais pas. Je ferais autre chose, je jouerais de la flûte dans la rue pour gagner de l'argent.

**Chronique:** Jouer de la flûte, ça t'amuseras pendant six mois, puis tu en auras marre, alors que si tu te battais pendant six mois, tu pourrais peut-être trouver quelque chose d'intéressant.

Eléonore: Je crois qu'il y a un écart entre ce que je dis et ce que je fais.

Par exemple, j'ai tenu les quatre ans à l'université, je fais mon mémoire, je le termine, j'ai tenu, quoi!

**Chronique:** Je ne trouve pas cela extraordinaire d'avoir tenu quatre ans, je trouve cela tout à fait banal.

Eléonore : Oui, mais en même temps, quand tu vois le nombre de personnes qui s'inscrivent à l'Université et puis qui changent, qui arrêtent....on laisse tomber, on ne se bat pas. Donc, je n'ai pas l'impression que dans ma vie professionnelle je vais systématiquement baisser les bras.

**Chronique:** Penses-tu faire une thèse?

Eléonore: Si j'ai un grade et si j'ai le moral, j'envisagerais bien de faire une thèse.

**Chronique:** Un grade, ça c'est faisable, et le moral ça veut dire quoi?

Eléonore: C'est en fonction du grade!

**Chronique:** Ton moral dépend donc de la reconnaissance de ton travail?

Eléonore: Oui, mais je crois que c'est aussi lié à la conjoncture actuelle. S'il y avait beaucoup plus de possibilités d'emploi, quel que soit mon grade, j'insisterais beaucoup plus, alors que là, je sais qu'il faut avoir une très belle cote, et être bien vu par certains professeurs. Il y a aussi la question financière. Si on obtient un grade, alors on a une bourse.

**Chronique:** La question financière est-elle décisive? Ne peux-tu pas continuer à vivre pendant deux, trois ans comme tu vis maintenant et faire ta thèse?

Eléonore: Si je ne fais pas une thèse alors je ferai d'autres études, je ne veux pas m'arrêter maintenant.

**Chronique:** Quelles études?

Eléonore: Les langues, beaucoup plus à fond.

**Chronique:** Pourquoi?

Eléonore: Parce que j'envisage de partir en Amérique Latine, où j'aimerais bien travailler. Dès maintenant je vais chercher, je vais voir quelles sont les possibilités de partir à l'étranger. Je m'inscrirais bien comme volontaire pour partir, mais j'aimerais bien travailler dans la branche que j'ai étudiée. J'ai l'impression qu'en Belgique je ne trouverai rien, mais que si je pars à l'étranger, là-bas je pourrai me débrouiller.

**Chronique:** Et dans tes projets d'avenir tu te vois seule?

Eléonore: Ah non! J'aimerais bien avoir un amoureux, des enfants aussi.

**Chronique:** Et comment les intègres-tu dans ce projet?

Eléonore: Ca, je ne sais pas bien, je n'y suis pas encore.

**Chronique:** Donc pour le moment ton projet c'est de te trouver un boulot et puis le reste viendra après.

Eléonore: J'aimerais bien de trouver quelqu'un qui serait aussi prêt à partir. Mais je n'ai pas du tout envie que l'enfant ou les enfants que j'aurai soient une barrière, un frein.

**Chronique:** As-tu pensé à ce que signifie une vie familiale avec des enfants?

Eléonore: Non pas du tout, en y réfléchissant je me dis, c'est vrai que...!

**Chronique:** Le féminisme, qu'est-ce que ça représente pour toi?

Eléonore: C'est important. C'est clair que l'on doit lutter pour l'égalité des chances, pour l'égalité de salaire, pour changer les mentalités. Mais je me demande s'il n'y a pas un danger aussi, de rester tout à fait enfermée dans le problème des femmes, alors qu'il s'agit peut-être de problèmes plus globaux, plus généraux.

**Chronique:** Quand on te demande si tu es féministe que réponds-tu?

Eléonore: Je ne me sens pas militante, je ne me sens pas prête à m'engager, sauf si c'est par rapport à un problème concret.

**Chronique:** As-tu des copines qui se disent féministes?

Eléonore: C'est vrai, c'est un mot qu'on n'utilise pas.

**Chronique:** Vous ne l'aimez pas?

Eléonore: Non.

**Chronique:** Est-ce qu'il vous semble ridicule?

Eléonore: Ca je ne crois pas. J'ai été frappée à la journée des femmes au Botanique, d'entendre les réactions des filles. Elles disaient que le féminisme, c'est "ringard". Je ne comprends pas bien cette réaction.

**Chronique:** Penses-tu que

le féminisme n'a plus de raison d'être parce que les problèmes sont résolus?

Eléonore: Ca non, pas du tout. Je crois que dans certaines domaines on a gagné certaines choses, c'est ce qui me fait dire qu'il est bon de voir les problèmes plus globalement. Je ne dis pas que la lutte féministe est tout à fait inutile.

*Propos recueillis  
par Nadine Plateau.*



Evelyn Bayard

## Y A-T-IL UNE LOGIQUE DES CHOIX D'ETUDES?

En 1985, une équipe de chercheurs du Centre de Recherches Sociologiques du CNRS et de l'université de Toulouse-Le Mirail a questionné 950 lycéens de terminales sur leurs choix d'études après le bac et leurs choix de profession<sup>(1)</sup>. Il ne s'agit donc pas de choix réels mais d'intentions de choix.

Dans un premier temps, les chercheurs ont établi des corrélations significatives entre les choix d'études et de professions et certaines caractéristiques démographiques, scolaires et sociétales.

Retenons que parmi les variables démographiques, le sexe détermine largement les projets d'études et de profession. La différenciation sexuelle se fait d'une part sur l'axe des secteurs prévisibles d'activité. Les choix font apparaître une sur-représentation de garçons dans les BTS agricoles ou industriels et une sur-représentation de filles dans le paramédical.

Mais l'opposition filles/garçons se fait aussi suivant l'axe études sans sélection préalable (sur-représentation de filles) et études marquées par un concours d'admission (sur-représentation de garçons): *la nature des études n'intervient là que secondairement. Domine la valeur sociale de la formation et le type de carrière sur lequel elle peut ouvrir.*

Pour les auteurs, l'effet des variables démographiques et scolaires est plus perceptible que celui des valeurs sociétales. Toutefois, fait intéressant, ils notent une *forte corrélation entre la production d'un choix précis d'études et l'existence d'une activité professionnelle de la mère impliquant un capital scolaire au moins équivalent au bac.*

Dans un deuxième temps, les chercheurs ont esquissé un modèle de détermination et d'articulation des logiques de production de ces choix.

Ils distinguent deux groupes de lycéens: ceux qui font un choix unique

d'études et ceux qui fournissent des choix multiples. Ce dernier groupe diffère du premier par son niveau scolaire qui est plus moyen.

Pour rendre compte de la manière dont les lycéens opèrent des choix d'études, les chercheurs proposent d'abord un modèle simple caractérisé par diverses logiques de production de choix en tenant compte de la section, du niveau scolaire, des choix d'études et des arguments fournis par les lycéens pour expliquer leurs choix.

Ils dégagent pour les choix uniques une logique de l'excellence conçue comme naturelle ou conquise, une logique de l'illusion, fondée sur une reconnaissance de la valeur des études et une méconnaissance des exigences de niveau, une logique de résignation produisant un choix faiblement valorisé, choix exprimé en termes de réalisme économique ou personnel. Pour les choix multiples, une logique de calcul où les choix sont exprimés en termes d'incertitude quant aux ressources et une logique de repli caractérisée par une expression des choix en termes de motivation.

Jusqu'ici le schéma des logiques d'action s'organisait à partir d'un élément dominant, le niveau scolaire mais celui-ci a, à son tour, mobilisé toute une dynamique des ressources et des motivations. Car les lycéens envisagent l'espace des possibles en fonction des qualités et des ressources qu'ils se reconnaissent. Leurs choix sont donc liés à leur niveau scolaire mais aussi à leur être social. C'est ainsi qu'à détermination scolaire identique, la structure de choix peut varier significativement en liaison avec la position sociale. C'est l'effet de positionnement social. Le lycéen assigne sens et valeur à des filières d'études en fonction tant des caractéristiques qui leur sont attribuées que de celles qu'il se reconnaît, que de la position dont il se sait partir.

Le rapport conclut que les choix d'études ne sont pas la simple retranscription d'un ensemble de caractéristiques sociales et scolaires. Ils se situent bien davantage à l'articulation de trois ensembles de déterminations: d'abord, le système des filières et des sections, ensuite, les enjeux liés à leurs conditions d'accès et à leur rentabilité prévisible, enfin, l'ensemble des possibles associés à la position du lycéen à l'école, c'est-à-dire la section du bac et le système de ressources scolaires et sociales mobilisables par l'individu.

Quelles conclusions tirer de ce rapport en ce qui concerne les filles? Le fait le plus frappant est qu'elles ne semblent pas produire de choix à partir d'une logique de l'excellence, les meilleures d'entre elles ont une attitude de réalisme. Si le choix d'études, comme l'affirment les auteurs de cette recherche, se situe à l'articulation de différentes déterminations, il vaudrait la peine de s'interroger sur les manières différentes dont les filles et les garçons présentant la même distribution quant à l'origine sociale, la zone géographique, l'établissement scolaire, se représentent les possibles, donnent un sens aux filières, se reconnaissent des qualités et des ressources. Que manque-t-il aux filles? D'être convaincues de leur excellence!

N.P.

(1) Berthelot S.M., Delon M., "Déterminations sociétales et hiérarchisation des choix d'orientation", Centre de Recherches sociologiques, juin 1985, ATP "Les Transitions dans le système éducatif".

## Histoire en escalier

Je redresse des dos. Des jeunes dos.  
Je suis kinésithérapeute.  
Des enfants d'écoles primaires viennent  
chez moi par groupe de trois, quatre ou cinq.

Aujourd'hui, ça traîne dans les vestiaires.  
Je vais les chercher et tombe sur une dispute.  
"On n'a pas le temps. Vous terminerez  
votre bagarre en vous rhabillant".

Mais Malika me montre - quand même - que  
son copain lui a fait ça.  
Et ça, c'est une main à plat qui tranche le cou.  
"Oh, Malika, ce n'est pas bien grave".  
Les adultes ont de ces expressions!

Malika, petite et sèche comme un hareng saur,  
maligne comme pas deux,  
continue, au cours des exercices d'envoyer des regards  
à Mimoun. Mais comment les appeler, ces regards?  
Sûrement pas apeurés, non, plutôt amusés.  
Ce qui m'étonne.  
Parce que Mimoun, de chair et de graisse,  
la dépasse d'une tête et demi et la double en largeur  
C'est vrai que c'est plutôt un tendre.  
Par le langage des yeux il me semble qu'il lui répond  
"Je m'en fous"  
Vraiment, quelque chose m'échappe.

A la fin de la séance  
de redresseuse de dos, me voilà redresseuse de torts :  
"Mimoun, si nous nous bagarrons, de nous deux qui gagnera ?"  
"Vous, Madame"  
"Et entre Malika et toi ?"  
Silence.  
Mimoun a le sourire gêné, Malika les yeux plissés de rires contenus,  
les autres gloussent, mais pas de réponse.  
Ma parole, je suis en train de perdre la face devant ces mioches !  
Je m'impatiente.  
"Alors ?"  
Enfin, les autres délivrent Mimoun.  
"Elle, Madame, elle va le battre"  
"Bon, c'est fini cette histoire, il n'y a plus de mal et c'est la récré"  
Plus de mâle, vraiment ?

Fanny Filosof.



## LA STRATEGIE DE L'EGALITE DES CHANCES ENTRE LES FILLES ET LES GARCONS DANS L'ENSEIGNEMENT.

### DU PRINCIPE A LA PRATIQUE

Depuis les années 60, le principe de l'égalité des chances est à la base des politiques d'éducation dans la plupart des pays occidentaux. Le but poursuivi par l'égalisation de tous les élèves face aux différentes filières d'enseignement était de supprimer ou tout au moins de réduire l'influence de l'origine sociale sur la scolarité.

Dans les années 70, sous la pression des instances internationales, le principe d'égalité des chances va inclure l'égalité de tous les élèves quel que soit leur sexe. En effet, la directive européenne de 1976 qui vise la mise en application du principe de l'égalité de traitement entre les hommes et les femmes en ce qui concerne l'accès à l'emploi et la formation professionnelle ainsi que les conditions de travail (1) a été traduite en Belgique dans la loi du 7 août 1978 dont les articles 124 et 125 consacrent l'égalité de traitement entre les garçons et les filles dans l'accès à la formation professionnelle.

Suite à la directive de 1976, un programme d'action 1982-1985 a été mis sur pied dans le cadre de la Communauté Européenne. Ce programme comprend un ensemble d'actions, d'interventions destinées à promouvoir une égalité réelle dans le contexte d'égalité formelle. Ce sont les "actions positives", parfois appelées "discriminations positives". Ces

mesures qui tendent à rétablir un équilibre en faveur des femmes là où il apparaît qu'elles sont victimes de discriminations, constituent la pierre angulaire de la stratégie de l'égalité des chances.

Stratégie qui ne s'attaque pas aux causes de l'inégalité car les actions positives visent à "compenser les effets préjudiciables qui pour les femmes dans la vie active, résultent d'attitudes, de comportements et de structures de la société... fondés sur l'idée d'une répartition traditionnelle des rôles entre les hommes et les femmes"(2).

S'il est important de reconnaître cette limite inhérente à une politique d'égalité qui ne peut contester le système socio-économique, il est aussi crucial de saisir l'intérêt d'une stratégie qui donne un cadre institutionnel sur lequel des individus ou des groupes peuvent s'appuyer pour conférer une légitimité à leurs revendications et à leurs actions.

Le programme d'action 1982-1985 comprend l'action positive européenne, dite B-11, relative à la diversification des choix professionnels des filles et des femmes. La diversification des choix professionnels implique bien entendu la diversification des choix d'études. Ouvrir l'éventail des choix d'options, voilà une idée qui fera fortune d'autant plus qu'elle s'accompagnera très vite de la conviction que diversifier les choix assurera aux femmes une plus grande égalité sur le marché du travail. Cette conviction

rejoint l'optimisme des promoteurs de politiques égalitaristes en matière scolaire dans les années 60 pour lesquels la démocratisation de l'enseignement devait entraîner une plus grande égalité devant l'emploi et le statut professionnel. Pourtant dans ces mêmes années, le sociologue Boudon montrait que l'inégalité des chances devant l'enseignement avait décru de manière lente et régulière au cours des dernières décennies sans que cela entraînât un affaiblissement de l'héritage social, c'est-à-dire sans que la mobilité sociale n'en fût accrue(3).

### L'ENCOURAGEMENT AUX CHOIX NON TRADITIONNELS.

Il va de soi que la volonté de changement exprimée par les responsables européens devait trouver un terrain propice où des actions auraient des chances d'aboutir. Faute de pouvoir agir efficacement sur le marché de l'emploi, on remonte en amont, à l'école sur laquelle on reporte tous les espoirs, d'autant plus que des interventions au niveau de l'école sont réalisables par le biais des institutions, ce qui n'est pas vrai de la famille.

Tel est l'esprit dans lequel a été conçue la résolution européenne de juin 1985 (4) qui affirme "*l'éducation et la formation professionnelle sont l'un des préalables à la réalisation de l'égalité des chances des hommes et des femmes dans la vie professionnelle*". Le terme de "préalable"

ou d'autres termes comme "gage", "garantie", sont constamment utilisés par rapport à l'objectif d'égalité. Le texte dit que l'égalité dans la vie professionnelle suppose l'égalité à l'école, il n'affirme donc pas que l'égalité à l'école entraîne l'égalité dans la vie professionnelle. Mais la confusion est entretenue par l'existence d'une idée profondément ancrée dans notre société, celle de l'école comme moyen d'émancipation sociale. Idée partiellement juste si l'on se place à un niveau individuel car il est vrai que certains enfants issus de milieux défavorisés et certaines filles ont pu accéder à des situations professionnelles inhabituelles pour leur classe sociale ou leur sexe. Reste que sur le plan collectif, l'idée est fautive: peu d'enfants de la classe ouvrière ont un statut socio-économique élevé et les femmes sont concentrées aux postes bas de la hiérarchie.

Cette réserve faite, personne ne songerait à critiquer la volonté de promouvoir l'égalité des chances à l'école. En ce sens, la résolution européenne de juin 1985 est d'une importance capitale.

Elle définit d'abord les objectifs puis trace les lignes d'un programme d'action. L'accent est mis sur l'encouragement des filles et des garçons à accomplir des choix non traditionnels. Garçons et filles sont posés comme symétriques. On peut donc en déduire qu'il est aussi souhaitable pour un garçon que pour une fille de faire un choix atypique. Mais ceci est contredit par l'esprit et par le texte. La résolution insiste sur l'importance de participer aux secteurs nouveaux tels que les nouvelles technologies de l'information et la biotechnologie, filières valorisées, où se retrouve une majorité de garçons. Quels choix non traditionnels pourraient donc bien faire les garçons? A cette question, point de réponse dans la résolution qui dénie implicitement tout intérêt aux op-

tions traditionnellement féminines.

La formulation du texte est significative: il faut par exemple "promouvoir l'esprit d'entreprise tant des filles que des garçons", ensuite "encourager les filles à participer autant que les garçons aux secteurs nouveaux", ou encore "motiver les filles à l'apprentissage des sciences et des maths.

Toutes expressions qui suggèrent que les filles manquent de quelque chose. On le sent bien, en réalité, le texte vise les filles et pas les garçons, c'est elles qu'il faut aider.

Ce texte contient tous les principes sur lesquels repose la stratégie de l'égalité des chances dans l'enseignement. Premier principe: la diversification des choix qui n'est finalement un impératif que pour les jeunes filles puisque les garçons ont des choix bien plus diversifiés.

Dans un premier temps on va encourager les filles à choisir des options non traditionnellement féminines. Mais l'évaluation d'actions positives dans ce sens a conduit à modifier cette stratégie. En effet, la formation à un métier à prédominance masculine présente de nombreuses difficultés particulièrement dans l'enseignement professionnel.

En Allemagne, par exemple, on a mis en place un dispositif pour développer la formation des filles aux métiers non traditionnels de l'industrie. Dispositif très lourd, très coûteux car il faut des orientateurs, formateurs et psychologues pour aider les filles à résoudre les difficultés qui surgissent des efforts physiques demandés et des conflits psychologiques avec l'environnement dans une situation non traditionnelle. Le rapport Sullerot concluait: "*on conçoit que de tels efforts, si remarquables soient-ils, puissent paraître coûteux en temps de crise pour un résultat qui demeure hypothétique*" (5). La formation terminée, se pose le problème de l'accès à l'emploi et le même rapport

signale qu'en France, l'insertion des filles qui entrent dans des métiers non traditionnels de l'industrie est plus difficile que pour les garçons. "*Elle dépend de la force de motivation des filles*". Gageons que la force de motivation des filles doit être au moins supérieure à celles des résistances du milieu de travail!

Suite à ces expériences négatives de formation à des métiers non traditionnels, l'accent a été mis sur les secteurs nouveaux que l'on suppose moins contaminés par les stéréotypes sexistes.

Au colloque sur les actions positives organisé par la Commission du Travail des Femmes en 1984, Miet Smet dit qu'il faut "*stimuler des programmes intégrés d'éducation et de formation dans le sens de la diversification des choix professionnels avec un accent particulier sur ceux liés à l'introduction des nouvelles technologies*". Elle recommande de faire les "*efforts nécessaires pour que les femmes ne ratent pas le train des nouvelles technologies*". (6)

Quant au Guide pour l'action de 1985, il affirme dans son introduction: "*Si l'on veut que les femmes jouent*



Evelyne Bayard

## Egalité des chances

*à l'avenir un rôle égal à celui des hommes dans une économie sustentée par la technologie, il leur faudra être nourries de culture technologique dès leurs premières années d'école". (7)*

De ces affirmations il ressort que la stratégie de l'égalité des chances est une stratégie d'adaptation des filles à une société voulue et définie par les hommes. Le seul modèle de réussite est un modèle masculin. Les seules filières recommandées sont celles qui ont été valorisées par les hommes et où ils se retrouvent majoritaires. Les garçons ne sont pas en cause, ils sont la norme. Ce sont les filles qui sont déviantes, qui accusent du retard, ou qui ont des lacunes. Aucune de leurs qualités ou de leurs valeurs n'est reconnue et il ne vient pas à l'esprit de s'interroger sur ce qu'elles veulent, sur ce qui compte pour elles. Je ne fais pas allusion ici à des qualités particulières de la nature féminine mais à des traits qui relèvent de l'expérience sociale des femmes. Nous connaissons les raisons évoquées par les filles pour expliquer qu'elles choisissent la biologie plutôt que la physique, l'agronomie plutôt que polytechnique: elles parlent vie, humain, utilité sociale. Les filles apparaissent plus sensibles que les garçons à la dégradation dénoncée par les écologistes, aux effets du système technico-industriel et à l'altération du cadre de vie. Mais ces préoccupations respectables ne sont pas prises en compte par la stratégie de l'égalité des chances ni le fait que les options dites féminines pourraient avoir un intérêt et que les filles pourraient en faire quelque chose.

La lecture attentive de la résolution européenne de 1985 permet donc de déceler derrière l'attitude positive d'encouragement des filles une vision négative de celles-ci, une vision extrêmement culpabilisante pour elles: elles font de mauvais choix, elles

sont en retard par rapport aux garçons.

Prétendre que les filles ont du retard n'a de sens que lorsqu'on considère comme prioritaires dans une société caractérisée par le développement scientifique et technologique, les valeurs d'efficacité et de rendement, au détriment des valeurs sociales. Il est caractéristique que les lycéennes ne refusent pas mais questionnent la science et la technologie à partir de préoccupations vitales tant au niveau collectif qu'au niveau individuel.

Il ne s'agit donc pas d'un retard mais bel et bien d'un autre ordre de priorités.

### LE MYTHE DE L'ADEQUATION FORMATION/EMPLOI.

Faut-il vraiment que les filles se dépêchent de s'engager dans les secteurs d'avenir comme les nouvelles technologies?

Est-ce la seule voie? Et surtout pouvons-nous attendre de ce choix d'options menant aux secteurs nouveaux qu'il augmente les chances des filles sur le marché du travail?

Nous savons aujourd'hui qu'il n'y a pas de correspondance directe entre formation et emploi et que le chômage des jeunes n'est pas lié à l'inadéquation de l'appareil scolaire (8).

Nous savons également que le diplôme n'est plus la preuve d'une compétence ou d'un savoir-faire mais une indication de niveau et que la formation tend à se faire sur le tas.

Nous savons en outre qu'à l'embauche les employeurs évaluent l'aptitude d'un candidat à occuper un poste non plus en s'appuyant sur son diplôme mais sur ses attitudes et ses manières d'être vis-à-vis du devenir du marché du travail (9).

En conclusion, faut-il continuer de penser l'enseignement en fonction de l'emploi ou bien nous consacrer à l'enseignement en ce qu'il instruit,

forme et éduque des individus par rapport à des valeurs. Une de ces valeurs est précisément l'égalité des hommes et des femmes. Quel enseignement peut la promouvoir? Je dirais d'abord un enseignement fondé sur le respect des jeunes filles et des femmes. Cela implique un refus de les adapter à la norme masculine, une volonté de reconnaître la validité de leurs expériences, de leurs idées, de leurs désirs. Ensuite, et là, la stratégie de l'égalité des chances peut se révéler d'une grande utilité, un enseignement fondé sur l'encouragement du groupe des filles. Il faut abandonner l'attitude de neutralité, cesser de croire que l'on peut se contenter de traiter filles et garçons de la même manière. Les filles ont un handicap, non pas un retard à combler ou des barrières à franchir. Le handicap, c'est la position sociale de subordination qui leur est assignée. Et l'école pourrait grâce à une série de mesures ou d'actions supprimer ce handicap, en annuler les effets dans le cadre scolaire à condition de devenir un laboratoire où l'égalité serait expérimentée dans des conditions artificielles, c'est-à-dire dans des conditions différentes de celles de la famille ou de la société. La contradiction entre les conditions égalitaires à l'école et l'inégalité dans la société susciterait chez les filles et les garçons la conscience critique de leur situation. Cette conscience critique doublée du sentiment de sa propre valeur en tant qu'individu ou en tant que membre d'un groupe, celui des filles, que pourrait stimuler un enseignement respectueux des femmes, me semble le plus sûr garant non pas de l'égalité future dans la vie professionnelle mais de la possibilité pour les jeunes filles d'avoir du pouvoir sur leur vie.

### LA MIXITE, GAGE D'EGALITE.

En Belgique, la Commission pour l'égalisation des chances des garçons

et des filles dans l'enseignement, organe officiel créé en 1979 au sein du Ministère de l'Education Nationale, a remis neuf avis qui constituent autant de propositions concrètes pour promouvoir l'égalité des chances à l'école.

Le premier recommande la mixité, la valorisation et la formation du corps enseignant préscolaire. Voilà donc une commission censée favoriser l'égalité des chances, étant bien entendu que ce sont les femmes qui souffrent de discriminations, qui se donne comme premier objectif de donner aux hommes des chances réelles d'exercer la profession enseignante au seul niveau où ils ne sont pas représentés et pour cause! L'argument invoqué est bien connu: il faut donner aux enfants dès leur jeune âge une image équilibrée des tâches qui peuvent être accomplies par des hommes et des femmes. Est-ce un hasard que l'on se soucie de montrer des hommes s'occupant des petits plutôt que de montrer des femmes à des postes de responsabilité? La commission n'a d'ailleurs formulé aucun avis concernant la place des femmes aux niveaux plus élevés de l'Education Nationale contrairement à la commission néerlandophone.

Ce premier avis ressemble étrangement à une action positive à l'égard des hommes. Leur image est rehaussée, ils sont partout, ils savent tout faire, même s'occuper des enfants et de plus ils gagnent des emplois (après revalorisation de cette profession, bien sûr).

Le deuxième avis concerne l'égalité d'accès à l'orientation et à la formation professionnelle, ce qui constitue un pas en avant vers la mixité. La mixité est la mesure par excellence qui fait l'unanimité de tous ceux qui oeuvrent pour l'égalité des chances. Même le guide pour l'action où pour la première fois il est fait mention du programme caché d'inégalités, affirme: "sans aucun doute, des problèmes

*peuvent surgir dans des écoles mixtes comme dans des écoles non mixtes.*

*La mixité de l'enseignement paraît néanmoins offrir de meilleures conditions pour réaliser l'égalité des chances."* C'est un véritable acte de foi car rien ne prouve bien au contraire que la mixité soit favorable aux filles (10).

Tout d'abord, il ne faut pas perdre de vue que la mixité est apparue en Belgique comme dans la plupart des pays, non pas pour des raisons pédagogiques, mais pour des raisons pratiques et économiques.

Ensuite, la mixité en tant que principe pédagogique a prouvé sa capacité à s'adapter à des buts différents et contradictoires. Jusque dans les années 60, elle était prônée par des gens qui la considéraient comme le meilleur moyen de préparer les garçons et les filles, chacun suivant sa nature, à des tâches spécifiques et complémentaires dans la société.

Dans les années 70, l'idéologie de la complémentarité fait place à celle de l'égalité au moment de l'introduction du rénové qui a généralisé la mixité dans l'enseignement officiel. Le discours sur les avantages de la mixité vient toujours, en Belgique comme ailleurs, légitimer ce qui est déjà une situation de fait. Ce changement dans la finalité de la mixité est exprimé par l'emploi du terme "coéducation" qui s'oppose à "mixité", simple fait de placer les filles et les garçons ensemble à l'école et désigne une pédagogie nouvelle destinée à réaliser l'égalité entre les filles et les garçons.

"LA COEDUCATION, GAGE DE L'EGALITE ENTRE LES FILLES ET LES GARCONS", tel est le thème d'un colloque organisé en 1979 par la Commission du Travail des Femmes, le Ministère du Travail et le Ministère de l'Education (11). L'heure est à l'optimisme. L'expérimentation du rénové mixte à partir de 1969 a prouvé que la crainte des problèmes sexuels liés à la présence

d'adolescents de deux sexes était dénuée de fondement.

Dès lors tous les espoirs sont permis. Les participants à ce colloque s'accordent à dire que la coéducation donne les meilleures chances de réaliser l'égalité entre les filles et les garçons. Cette conviction repose sur le raisonnement suivant: l'inégalité actuelle entre garçons et filles telle qu'elle ressort de leur inégale répartition dans les différentes filières de l'enseignement, est la conséquence de choix stéréotypés qui, à leur tour, sont le produit de mentalités et d'attitudes arriérées à propos du rôle des hommes et des femmes. La coéducation parce qu'elle place garçons et filles dans un contexte d'égalité, remet en cause les stéréotypes sexuels et va provoquer un changement de mentalités.

Mais les partisans de la coéducation oublient dans leur enthousiasme quelque peu naïf, que la mixité est un phénomène artificiel en ce sens que les écoles de l'état se sont obligatoirement ouvertes aux élèves des deux sexes sans que l'infrastructure de ces écoles ne fût modifiée. Une école de filles avec des options couture et cuisine par exemple, a beau devenir



Evelyn Bayard

## Egalité des chances

mixte, pour des raisons pratiques, elle garde les mêmes options, n'ouvre pas d'options bois ou électricité et reste essentiellement fréquentée par des filles. De plus rien n'a été fait au moment de la généralisation de la mixité pour aider les enseignants à faire face à cette nouvelle situation. Comment imaginer une coéducation réussie dans ces conditions?

D'autre part l'image progressiste de la coéducation a certainement contribué à occulter la reproduction des rap-

ports de sexe à l'école. Etant donné la volonté de traiter garçons et filles à égalité, on n'a pas tout de suite identifié le groupe des filles comme un groupe avec des problèmes particuliers nécessitant une prise en charge spécifique et bien entendu, des mécanismes voilés de discriminations sont apparus dans le contexte d'égalité formelle reproduisant à l'école la hiérarchie sexuelle (12). Voilà pour-quoi en 15 ans de coéducation, les choix des filles et des garçons ont si peu évolué.

### CHANGER LES MENTALITES.

D'autres mesures ont été proposées par la commission pour l'égalisation des chances pour casser les stéréotypes et changer les mentalités.

L'avis numéro 4 de janvier 1983 est relatif à la place de l'éducation affective et sexuelle dans les programmes comme facteur de changement des mentalités et des comportements des jeunes dans leurs relations réciproques. L'idée est d'aborder une série de

#### Avis de la Commission pour l'égalisation des chances des garçons et des filles dans l'enseignement

1. La mixité, la valorisation, la formation et la dénomination du corps enseignant préscolaire.
2. L'application de l'article 124 de la loi du 4 août 1978 relatif à l'égalité d'accès à l'orientation et à la formation professionnelles.
3. Les structures et orientations pédagogiques des 1<sup>ère</sup> année B et 2<sup>ème</sup> professionnelle de l'enseignement de type I.
4. L'éducation affective et sexuelle dans les programmes comme facteur de changement des mentalités et des comportements.
5. L'introduction d'un cours obligatoire de formation pratique à la vie quotidienne dans l'enseignement secondaire.
6. Colloque sur la prolongation de la scolarité obligatoire (loi du 29 juin 1983) - 23 février et 15 mars 1984.
7. Avis concernant la diversification de l'orientation des filles dans l'enseignement par les centres psycho-médico-sociaux.
8. Avis relatif aux actions à mener par le Ministre de l'Education nationale dans le domaine de l'égalisation des chances des filles et des garçons, par l'organisation de la formation à horaire réduit établie en application de la loi du 29 juin 1983.
9. Avis relatif à la formation des filles aux qualifications suscitées par le développement des technologies nouvelles.

#### Avis de la "Onderwijscommissie voor het waarborgen van een gelijkwaardige rol van mannen en vrouwen in de samenleving"

1. Terminologie en matière de chef de famille.
2. Composition des organes consultatifs auprès du Ministère de l'Education.
3. Exécution de l'article 124 et suivant de la loi du 4 août 1978 en matière d'égalité de traitement des hommes et des femmes dans l'orientation et l'accès à la formation professionnelles.
4. Suppression du sexisme dans les livres scolaires.
5. Offre mixte d'options dans l'enseignement professionnel
6. Prolongation de l'obligation scolaire - contrat d'apprentissage industriel.
7. Composition des commission de sélection, promotion, examen, homologation, programme.
8. Prolongation de l'obligation scolaire.
9. Orientation dans les choix d'études.
10. Campagne pour motiver les filles à choisir des métiers non traditionnels.
11. Intégration de la problématique de la coéducation dans la formation des maîtres.
12. Nouvelles Technologies et enseignement.
13. Modèles pour les filles.
14. Examen pour l'attribution du brevet de chef d'établissement dans l'enseignement secondaire de l'état.
15. Femmes dans les organes consultatifs et exécutifs.
16. Coéducation dans le recyclage des enseignants.
17. Utilité d'un conseil d'émancipation.
18. Coéducation et égalité des chances pour les hommes et les femmes dans la recherche scientifique et la formation des maîtres au niveau universitaire.
19. Exécution du programme d'action pour l'égalité des chances approuvé par les ministres Européens le 3 juin 1985.
20. Intégration de la problématique de l'égalité des chances dans les programmes de formation d'instituteurs et de régents.



## Egalité des chances

thèmes relatifs à la vie affective dans les cours suivants: biologie, pédagogie, psychologie, éducation familiale et sociale, religion, morale laïque et langue maternelle. Notons qu'à part la biologie, les cours visés sont de moindre importance ou liés à des options dévalorisées dans la nouvelle hiérarchie du renové. Quant aux thèmes, parenté responsable, participation du père et de la mère dans l'attente d'un enfant, modèles d'identification pour les enfants, comportement des couples, vie égalitaire des hommes et des femmes, opinions et stéréotypes relatifs aux notions homme/femme, ils sont tout à fait dignes d'intérêt mais ils sont pratiquement toujours abordés dans un cadre moral ou psychologisant alors qu'ils pourraient faire l'objet d'un traitement scientifique, c'est-à-dire non biaisé par des a priori sexistes, dans des analyses pédagogiques, psychologiques, économiques, historiques, géographiques, sociologiques, et pourquoi pas dans toutes les disciplines. Parler de la contribution de Marie Agnesi et Sonia Kovalevski en mathématiques pourrait créer des modèles d'identification féminins. Mais non, le changement de mentalités n'est ici envisagé que dans le cadre de certains cours comme si la prise de conscience des stéréotypes sexistes ne pouvait résulter que d'une discussion sur des problèmes affectifs et éthiques. A quoi sert de parler d'égalité au cours de français si le cours d'histoire reste un cours ne citant que les hauts faits masculins, si le cours d'économie s'obstine à ignorer le travail ménager? Dénoncer l'androcentrisme du savoir et fournir de nouveaux outils pour comprendre le monde, c'est lutter contre le sexisme là où il est, c'est-à-dire partout, aussi bien sur le plan intellectuel que sur le plan affectif ou moral.

Une autre proposition de la commission est contenue dans son avis numéro 5 de janvier 1983 relatif à

l'introduction d'un cours obligatoire de formation pratique à la vie quotidienne destiné à tous les élèves du secondaire. *Ce cours sera réalisé à partir des réalités de la vie quotidienne sociale, familiale et professionnelle. Celle-ci exige des garçons et de filles des connaissances et des savoir-faire communs.* Il s'agit, ajoute l'avis, d'une *formation essentiellement pratique* qui ferait tomber l'inhibition qui bloque souvent de nombreux jeunes adultes sollicités par les formes nouvelles de la vie sociale, à partager autrement les tâches de la vie quotidienne. Cet avis reste relativement vague quant aux réalités de la vie quotidienne et aux connaissances et savoir-faire communs, mais une recherche de Vie Féminine permet de préciser cet avis. Un groupe d'enseignants et de militantes de Vie Féminine a mené une réflexion sur un cours de formation pratique à la vie quotidienne donné en mixité par une équipe mixte d'enseignants dans l'enseignement professionnel libre (13).

Cette formation pratique qui comprend des apprentissages concernant tous les domaines de la vie quotidienne *en passant de l'entretien d'une moto aux notions de puériculture*, doit mettre en présence les filles et les garçons *dans des groupes mixtes pour des tâches quotidiennes que les habitudes sociales réservent à l'un ou l'autre sexe.* Les supports suivants doivent être exploités dans le cours: alimentation et habillement; entretien et réparation d'un logement; organisation, administration consommation; gestion de la santé personnelle et collective; gestion du temps libre. L'idée de familiariser les élèves avec toutes les activités quotidiennes est tout à fait valable. Il va de soi que les élèves des deux sexes devraient posséder ces savoir-faire de première nécessité dans des domaines comme la cuisine, la couture, l'électricité, la menuiserie, la santé de manière à être

autonome dans la vie quotidienne. Toutefois, cet apprentissage dont on insiste sur le côté pratique, nécessite-t-il d'être poursuivi tout au long du secondaire? Il pourrait être réalisé en grande partie dans le primaire et achevé dans le premier cycle du secondaire. Il ne faut pas des années pour apprendre à coudre à la machine ou pour réparer un court-circuit à moins de pousser la formation dans un sens professionnel, ce qui n'est pas l'optique du cours.

Comme dans la plupart des actions visant l'égalité des chances, l'accent est mis sur la mixité de la classe car celle-ci permettrait d'aborder de manière plus positive la question des apprentissages mixtes. Est-ce évident? Les filles y gagnent-elles quand elles sont dans une situation de concurrence avec les garçons? On connaît les cours de couture en première renové où les garçons éclipsent les filles par leur habileté à coudre à la machine. Ce n'est pas un hasard que tout un courant d'idées nouveau propose de séparer les filles et les garçons pour certaines disciplines afin que les filles soient plus à l'aise et aient plus confiance en elles.



Evelyn Bayard

## Egalité des chances

Cette formation mixte ferait, dit-on, tomber les inhibitions qui bloquent de nombreux jeunes adultes à partager autrement les tâches de la vie quotidienne. Or, quand on examine comment évolue dans un ménage la répartition des tâches familiales et professionnelles, on s'aperçoit que le partage est lié à d'autres facteurs que les habitudes acquises(14).

De nombreuses enquêtes ont fait apparaître que le partage des responsabilités familiales décroît avec l'âge du couple, l'âge de la femme et le nombre d'enfants. Ce qui semble être en jeu ici, c'est que la réalisation de l'homme se joue dans son insertion socio-professionnelle. La participation au ménage et aux soins d'un enfant au début de la vie de couple est déjà d'une certaine manière une activité ludique, provisoire et secondaire. Plus tard, l'homme est plus installé dans la vie professionnelle, il se perçoit comme moins disponible, il a bien sûr moins de plaisir et sa participation chute.

Il ne suffit donc pas de faire tomber les inhibitions. Le partage des tâches est très lié à la vie professionnelle de l'homme et à celle de la femme, au rapport de force entre eux, à la capacité qu'a une femme de négocier le partage et elle ne peut le faire que si elle a un travail professionnel et cela d'autant plus sûrement que ce travail apporte des ressources importantes au ménage.

Enfin, et cette remarque rejoint ma remarque à propos de l'avis sur l'éducation affective envisagée dans le cadre psychologique et moral, la réflexion sur le partage des tâches quotidiennes se fait *à travers des apprentissages concrets dans une formation essentiellement pratique*. Pourquoi cette réflexion ne peut-elle être incluse dans les connaissances transmises dans tous les cours? Ne faut-il pas donner aux jeunes des outils intellectuels leur permettant de repérer et d'analyser les inégalités et de com-

battre leurs propres préjugés plutôt que de les encourager à exprimer leurs opinions sur la répartition des rôles? Modifier des opinions est une opération de longue haleine. Il faut en démontrer la fausseté et, ici, l'argumentation intellectuelle est essentielle. Bien qu'elle ne suffise pas toujours pour convaincre, elle fait prendre conscience aux jeunes des contradictions entre leurs opinions à propos de faits et ce que leur apporte une analyse scientifique de ces mêmes faits.

### UNE PEDAGOGIE DE L'EGALITE.

Pour faire aboutir les actions positives mentionnées plus haut et les propositions plus récentes de la commission concernant la diversification des choix d'option (avis numéro 7), la formation des filles aux nouvelles technologies (avis numéro 9), il faut un corps enseignant formé et motivé. La formation et le recyclage des enseignants a retenu l'attention des responsables européens, elle est prévue dans la résolution de Juin 1985 et si elle ne fait pas l'objet d'un avis spécifique de la commission, elle est recommandée dans plusieurs avis. L'accent est mis sur l'initiation des enseignants à la pédagogie de la co-éducation.

La journée du 15 novembre 1987 organisée par l'Université des Femmes sur le thème "Comment combattre le sexisme à l'école?" a permis de faire le point sur les expériences en matière de formation et de recyclage des enseignants. Ce qui ressortait des témoignages, c'est la difficulté de faire prendre conscience aux (futurs) enseignants de leurs propres préjugés tant ils ont intériorisé les stéréotypes sexistes même quand ils croient pratiquer la vraie coéducation. C'est dire l'importance de cette étape de prise de conscience et je ne crois pas être exagérément optimiste en disant

que bon nombre d'enseignants, qui sont d'ailleurs en majorité enseignantes, sont susceptibles d'être sensibles à la problématique de l'égalité des chances. On peut espérer qu'un certain nombre d'entre eux voudra modifier sa pratique professionnelle.

C'est ici que la recherche féministe peut apporter une contribution essentielle et permet d'ébaucher ce qui pourrait être un projet féministe d'enseignement. La recherche féministe s'est attachée à démontrer l'absence d'objectivité, la partialité des connaissances dans tous les domaines. Cette démarche de dénonciation fait place aujourd'hui à une démarche positive de reconstruction du savoir qui intègre la problématique des rapports sociaux de sexe. Les études féministes (Women's Studies) se sont développées largement dans tous les pays occidentaux, la Belgique faisant exception, et couvrent aujourd'hui toutes les disciplines académiques. A la conférence internationale d'Etudes Féministes de Dublin de juillet 1987, plus de cinq cents chercheuses ont présenté leurs travaux sur des sujets aussi divers que l'histoire, la philosophie, la littérature, l'esthétique, l'économie, la sociologie, l'anthropologie, le droit, la politique, les sciences naturelles, les mathématiques, la technologie etc... Il y a donc actuellement tout un corpus féministe qu'il est indispensable de transmettre aux jeunes si nous voulons qu'ils voient le monde autrement qu'à travers la lunette déformante de la culture patriarcale. Et les enseignants devraient être la courroie de transmission de ce savoir féministe.

Un deuxième axe de ce projet féministe d'enseignement concerne la manière dont le savoir est transmis et ce qui est transmis en marge du savoir. Le 22 mars 1986, la journée d'étude sur "Le sexisme caché à l'école" organisé par l'Université des

Femmes, a amplement démontré l'existence d'un programme caché d'inégalités qu'il importe de combattre à l'école si nous voulons éviter que se reproduisent à travers les relations professeur/élèves et les relations filles/garçons, les rapports sociaux fondés sur la subordination des femmes et la domination des hommes.

Une première étape est bien entendu de prendre conscience que tout objectif et soucieux d'égalité qu'il/elle soit, un(e) enseignant(e) ne traite pas de la même manière les garçons et les filles et que ce traitement différentiel a des conséquences sur le développement psychologique et intellectuel des élèves.

La deuxième étape est d'imposer et de faire respecter l'égalité de tous les élèves. Prenons l'exemple de la prise de parole en classe si importante pour le développement cognitif et affectif des jeunes et capitale pour les filles dont on sait que même brillantes, elles ont tendance à parler moins que les garçons. Il ne s'agit pas de se contenter de faire respecter le droit à la parole. Tout(e) enseignant(e) sait parfaitement bien que certain(e)s ne l'utilisent pas et que d'autres en abusent. La volonté d'égalité implique une pédagogie spécifique pour les "timides" qu'il s'agit d'encourager avec fermeté pour qu'ils/elles s'expriment de même qu'il faudra faire taire ceux/celles qui interrompent ou monopolisent la parole. Rien n'empêche les enseignants de créer ces conditions d'égalité, de faire perdre à certains élèves du temps en terme d'accumulation de connaissances en posant qu'ils y gagnent en qualités humaines. Rien n'empêche les enseignants de changer les règles du jeu social. Le néo-libéralisme ambiant favorise l'idée, même chez les progressistes, que l'école ne peut rendre les élèves aptes à se défendre qu'en leur apprenant à se battre à l'école dans un climat de rivalité et de

compétition. Pédagogie qui favorise les plus forts, donc quelques individus. Une pédagogie soucieuse de la collectivité implique de remplacer la concurrence par la solidarité, la débrouille individuelle par la coopération, de lutter contre les rapports de pouvoir, de faire régner la tolérance. Alors seulement ceux qui à cause de leur sexe ou de leur milieu social ou de leur race seraient battus d'avance à l'école, pourront s'y exprimer, y être appréciés et parce qu'appréciés, auront une image positive d'eux-mêmes, ce qui leur permettra plus tard de se confronter aux autres.

Cette pédagogie de l'égalité dont la réussite dépend de l'autorité des enseignant(e)s fondée sur leur volonté de renverser le cours des choses, suppose la connaissance des problèmes spécifiques d'élèves ou de groupes d'élèves. Un exemple: ce que les Canadiennes appellent le "harcèlement sexiste", c'est-à-dire les blagues, remarques qui pour n'être pas méchantes, n'en sont pas moins nocives et dont la répétition a pour fonction de rappeler aux filles leur statut inférieur.

A partir du moment où l'on veut créer des conditions d'égalité dans la classe, l'enseignant(e) ne peut accepter des paroles ou des comportements qui dévalorisent un groupe d'élèves. Mais il faut d'abord reconnaître que le harcèlement sexiste est une discrimination pour les filles et sans les recherches féministes récentes, nous continuerions à l'interpréter comme un comportement inoffensif. La connaissance des résultats de la recherche féministe en éducation est donc indispensable pour promouvoir une réelle égalité des chances.

D'autre part, un projet féministe d'enseignement peut s'appuyer sur l'infrastructure "égalité des chances" qui a le mérite de nommer le problème et qui a la possibilité de mettre en

oeuvre, via les institutions, des mesures concrètes destinées à compenser les handicaps. L'expérience de pays étrangers comme la Grande-Bretagne et les Pays-Bas, montre que la lutte pour l'égalité des chances à l'école nécessite l'action conjuguée de groupes de pression et d'institutions. Une commission pour l'égalité des chances ne peut avoir d'impact sans le relais de membres de la communauté éducative véritablement soucieux de mettre en pratique un programme d'action. Inversement, des individus isolés animés d'une volonté de changement risquent d'être marginalisés s'ils ne peuvent s'appuyer sur des institutions pour imposer une politique d'égalité.

Stratégie de l'égalité des chances et projet féministe d'enseignement ne s'excluent donc pas, bien au contraire ils se renforcent.

Nadine Plateau.

#### Notes

(1) Directive 76/207 CEE du 9 février 1976

(2) Recommandation du Conseil des Communautés Européennes du 13 décembre 1984, relative à la



Evelyne Bayard

## Egalité des chances

promotion d'actions positives en faveur des femmes.

(3) Boudon R., "L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles", Paris, Hachette, 1985.

(4) Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation du 3 juin 1985 comportant un programme d'action sur l'égalité des chances en matière d'éducation. J.O. des Communautés Européennes n° C 166/1 du 5-7-85.

(5) Diversification des choix professionnels, rapport de synthèse, Commission des Communautés Européennes, 1984, élaboré par Evelyne Sullerot.

(6) "L'emploi des femmes et les actions positives", Actes des journées d'Etudes organisées par la Commission du Travail des Femmes les 1 et 2 octobre 1984, Cahier de la Commission du Travail des Femmes,

9ème année, n°7, oct/nov. 1984.

(7) "Guide pour l'action, Comment réaliser l'égalité entre filles et garçons", Programmes d'Action de la Communauté Européenne, Ed. Programme Information Office, IFA Plan 1985.

(8) "Adéquation Enseignement-Emploi", Etude exploratoire réalisée à la demande de la Fondation Roi Baudouin par l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles pour la Commission Adéquation Enseignement - Marché de l'Emploi de la Fondation Roi Baudouin, 1987.

(9) ONEM, Rapport Annuel 1983.

(10) Voir l'article de Nicole Mosconi dans ce numéro "La mixité, un leurre d'égalité"

11) "Comment réaliser la coéducation dans l'enseignement gage de l'égalité entre les femmes et les hommes", Cahier de la Commission du Travail des Femmes, n°4, 5ème Année, juin 1980.

(12) Plateau N., "La Discrimination des filles dans l'enseignement" in "Un homme sur deux est une femme" Actes de l'Université d'été des Femmes, Ciaco, 1987.

(13) Op.cit. (6)

(14) "Partage des responsabilités professionnelles, familiales et sociales", rapport élaboré sous la direction d'Hedwige Peemans-Poullet. Commission des Communautés Européennes, 1984.



Evelyne Bayard

## Les filles vivent plus mal que les garçons le choc entre les cultures

*Bien plus que l'enseignement général, l'enseignement technique et professionnel est marqué par la division traditionnelle des options féminines et masculines. Ces écoles sont fréquentées par la majorité des enfants d'immigrés. Trois professeurs d'un institut technique et professionnel nous décrivent les contraintes économiques, sociales et familiales, qui pèsent sur les jeunes filles immigrées. Elles nous disent aussi les difficultés de leur combat d'enseignantes.*

### **Chronique : Comment l'école est-elle structurée?**

Le niveau technique se divise en technique de transition et technique de qualification.  
Le technique de transition comporte une seule section: "économie appliquée".  
Le technique de qualification propose deux sections: "comptabilité-informatique-gestion" et "économie sociale et familiale".  
Le niveau professionnel offre trois sections: "travaux de bureau", "habillement" et "service aux personnes".  
Ces divisions et subdivisions sont énumérées ici, selon leur valeur sociale, dans un ordre hiérarchie décroissant.

### **Chronique : Le technique de transition permet-il d'accéder à l'enseignement supérieur?**

Oui, nous avons des élèves qui poursuivent leurs études, y compris à l'université.  
Certain(e)s choisissent à ce moment une orientation toute différente.  
Mais la plupart cherchent à entrer dans le monde du travail.

### **Chronique : Trouvent-ils (elles) un emploi?**

En général oui, grâce à leur formation pratique. En technique de qualification, la formation pratique est plus poussée mais les heures consacrées à la culture générale sont réduites.  
Au niveau professionnel, le nombre d'heures de pratique est encore supérieur et la formation générale encore plus restreinte.

### **Chronique : Quelles sont les possibilités pour un(e) élève qui entre en 1ère année?**

Préalablement, une série de facteurs sont déjà intervenus en fonction desquels l'élève se retrouve dans une école comme la nôtre plutôt que dans l'enseignement général: famille, influence de l'instituteur(trice) et du P.M.S.  
On peut subodorer que, du moins pour une part, ces influences recouvrent inconsciemment la vision sexuée traditionnelle de notre société.  
Légalement, ceux et celles qui ont un certificat d'études primaires entrent en 1ère rénové et ont, deux ans plus tard, le choix entre le technique de transition ou le technique de qualification.  
Les autres entrent en classe d'accueil

et, selon leurs résultats scolaires, rejoindront l'enseignement technique ou l'enseignement professionnel.

### **Chronique : Comment, par la suite, s'orientent-ils - ou sont-ils orientés - vers les différentes sections?**

Théoriquement, l'élève choisit, mais ce choix est suggéré par son degré de confiance en soi et par la représentation mentale de ce qu'une fille ou un garçon doit devenir en fonction des modèles proposés par la famille et par la société en général.  
Toute proche de notre établissement, une école technique et professionnelle organise des sections "bois", "fer", "électricité"; elle ne comprend que des garçons.  
Dans notre école, les garçons ne fréquentent que le technique de transition, la section "comptabilité-informatique-gestion" du technique de qualification et la section "travaux de bureau" du niveau professionnel.

### **Chronique : Et que se passe-t-il du côté des filles?**

On pourrait s'attendre à ce que, tant pour les filles que pour les garçons,

## Egalité des chances

l'école soit le lieu qui les prépare à un métier. Mais, pour beaucoup de filles, leur ambition professionnelle s'avère secondaire. Elles se voient d'abord en tant que future femme au foyer, et éventuellement soumises à l'autorisation du mari pour exercer une profession. Toute tentative d'échapper au rôle qui leur est traditionnellement dévolu exigerait d'elles un combat que peu d'entre elles osent ou veulent affronter; d'autant plus, qu'ayant intériorisé le modèle traditionnel, elles manquent de motivation pour mener cette lutte. Ainsi, en cas de difficulté ou d'échec scolaire, elles laissent plus facilement tomber les bras et se replient vers une section qui demande moins d'effort. Beaucoup se retrouvent donc au niveau professionnel et particulièrement dans les sections en rapport avec les tâches domestiques qui, sur le plan professionnel, ne débouchent que sur de petits métiers peu valorisants, où le taux de chômage est élevé. Pour certaines, les matières enseignées dans ces sections ne correspondent pas à leurs goûts, mais la couture, la cuisine... ça peut toujours servir dans la famille. Celles qui fréquentent la section "habillement" n'iront d'ailleurs pas travailler en atelier parce qu'elles refusent les conditions du travail à la chaîne. Certaines sentent que c'est une voie de garage, mais savent qu'elles sont prisonnières. Cette situation engendre une lassitude croissante et réaffirme leur non-valeur. Rien d'étonnant si beaucoup abandonnent les études en cours de route. L'école n'est donc pas tant pour elles le lieu où se former professionnellement que le seul lieu où elles échappent à la famille. Comme on vient de le voir, ce n'est vrai qu'en partie.

Mais il est clair que pendant les heures d'école, les filles sont déchargées des tâches domestiques et des responsabilités familiales qui pèsent sur elles beaucoup plus que sur les garçons. En outre, pour certaines, le mariage arrangé par les familles constitue encore une menace. A l'école, elles peuvent trouver l'oubli de ce problème majeur, le réconfort et la solidarité des copines, l'écoute de certains professeurs. Là, le plus souvent, elles mobilisent leur énergie pour résister à un mariage qu'elles refusent. Mais, par ailleurs, la famille exerce un contrôle sur les filles même à l'école: souvent le voyage scolaire et les sorties culturelles leur sont refusés. Par conséquent, leur ouverture sur le monde et la culture est entravée. Il n'empêche qu'un désir de savoir demeure mais ce rapport au savoir ne vise pas tant à être rentabilisé qu'à satisfaire une curiosité intellectuelle spontanée.

### Chronique : Dans quels domaines?

Les questions qui viennent, soit ne peuvent être posées dans la famille, soit n'y trouvent pas de réponse satisfaisante. Ce sont des questions qui concernent le corps, mais aussi des domaines plus abstraits tels que le mouvement des astres, l'évolution du vivant, l'histoire des religions, des peuples et particulièrement du leur. Or, il faut bien constater que notre enseignement accorde une plus grande importance à la formation pratique. En outre, il est plus que probable que nous ne rencontrons pas leurs interrogations parce que nous n'échappons pas nous-mêmes

à nos propres déterminants sociaux et à un ethnocentrisme écrasant. Cependant, si cette curiosité intellectuelle existe bel et bien, il y a peu ou pas d'effort en vue de fixer le savoir.

Alors que dans les classes inférieures, les filles s'avèrent très scolaires et plus appliquées que les garçons, une fois pubères, c'est le mariage et la maternité qui deviennent les préoccupations essentielles et l'avenir dans lequel elles se projettent. Elles sont aussi, dès ce moment, étroitement surveillées par les proches et plus que jamais confinées dans la sphère privée. De ce fait, des cours comme actualité, histoire, économie générale... qui nécessitent déjà des informations et un intérêt préalables les défavorisent. (Sans compter que l'histoire présentée à l'école n'est que le récit des hauts faits des hommes). Les garçons sortent, discutent avec les copains, lisent parfois un journal (car eux ont de l'argent de poche), écoutent le journal télévisé pendant que les filles, souvent, s'affairent aux tâches domestiques. Même en français, les filles semblent désavantagées. Elles possèdent moins la maîtrise de la langue car elles s'expriment surtout avec la mère, donc souvent dans le dialecte d'origine et doivent se taire en présence du père ou des frères. Lire leur est souvent refusé. En conséquence, dans une discussion en classe, soit elles sont à cours d'arguments pour défendre leur sentiment, leur point de vue, soit elles se soumettent au ton péremptoire du seul garçon de la classe. En fait, elles n'ont pas accès aux horizons culturels qui leur permettraient de prendre conscience des cadres dans lesquels on les enserme. D'autant plus que certaines d'entre elles vont nettoyer



des bureaux après leur journée de cours, soit par nécessité économique, soit parce que les parents leur autorisent ce moyen de se procurer de l'argent de poche. Par contre, elles acquièrent, beaucoup plus que les garçons, un savoir utilitaire: elles sont au courant des nouvelles lois concernant le loyer, la mutuelle, le chômage..., ce sont elles qui se chargent pour la famille de toute une série de démarches administratives (déclaration d'impôts, recherche d'un logement social...). De fait, elles sont chargées de responsabilités et en même temps complètement infantilisées. Cependant, certains parents, sans pour autant les décharger de toutes ces tâches, souhaitent la réussite de leur fille et a stimulent. Mais une partie d'entre eux revient à des positions plus rétrogrades concernant l'éducation de leurs filles; d'une part, parce que certains estiment que les valeurs occidentales ont échoué et se replient sur leur code d'éducation; d'autre part, parce que le ghetto où les confine notre racisme favorise un retour aux traditions dès lors observées de manière plus rigide que dans le pays d'origine. Quoi qu'il en soit, les filles vivent plus que les garçons la contradiction, le choc entre les cultures, d'autant plus qu'elles côtoient d'autres filles qui ne sont pas soumises aux mêmes contraintes. Commens s'étonner dès lors que certaines d'entre elles fuguent.

**Chronique : Face à cette situation de déchirement, comment les professeurs réagissent-ils?**

Cela dépend du rapport qu'ils ont au métier; ce rapport étant bien entendu conditionné par leur vécu

personnel, lui-même inscrit dans un contexte historique général. Du côté des femmes, certaines ne pratiquent leur métier que comme un moyen d'échapper aux casseroles, au mari... Ce sont des femmes qui, n'ayant que peu d'ambition pour elles-mêmes, n'en n'auront pas non plus pour leurs élèves et leur apport visera, inconsciemment, à les maintenir dans le cadre des idées toutes faites sur la place réservée dans la société à des jeunes qui sont à la fois filles, immigrées et de condition modeste. D'autres professeurs, et ici tant hommes que femmes, voient essentiellement le métier comme un moyen d'assurer leur subsistance matérielle. Alors, soit ils auront à coeur d'inciter les élèves à conquérir eux aussi cette indépendance économique, soit ils ne vivent ce souci que pour eux-mêmes sans le souhaiter pour nos élèves ou en le souhaitant pour les garçons mais pas pour les filles. Induire le désir d'indépendance économique chez les élèves, soutenir les efforts des élèves filles vers une plus grande autonomie, cela suppose un investissement personnel, affectif, une disponibilité, du temps à consacrer à l'émancipation et à l'épanouissement d'un(e) élève. Cette relation aux élèves ne peut être le fait que d'enseignants pour qui la profession est non seulement un moyen d'existence mais aussi un moyen de réalisation personnelle. Encore, parmi ces derniers s'en trouvera-t-il, et probablement plus du côté des hommes, qui ne verront pas la nécessité de soutenir les efforts des filles dans cette direction. Dans notre école, les professeurs qui vivent leur métier comme un moyen d'épanouissement personnel avec le souci d'y conduire leurs élèves sont les plus nombreux. Mais leur tâche s'avère extrêmement

difficile du fait qu'il s'agit d'un combat.

D'une part, l'institution Ecole telle qu'elle existe actuellement entrave nos initiatives et nous laisse de moins en moins la possibilité d'être des pédagogues. La précarité d'emploi qui entraîne la mobilité des professeurs (entre autres, les réaffectations) ne permet plus d'assurer de la même façon qu'auparavant un suivi pédagogique. Lorsqu'au cours de leur évolution, nos élèves manifestent l'ambition d'accéder à une section qui leur ouvrirait des horizons plus vastes, les passerelles ménagées par la loi à cet effet s'avèrent impraticables.

D'autre part, nous rencontrons toute une série de problèmes inhérents à l'origine sociale de nos élèves: c'est un privilège d'avoir un espace calme pour étudier, c'est un privilège de pouvoir se rendre à une bibliothèque ou de posséder une machine à écrire, c'est un privilège de disposer de temps. Tout cela pèse sur l'ensemble du personnel de l'école et particulièrement sur les enseignants, à qui l'énergie manque parfois et dont l'action ne trouve que peu de prolongement à l'extérieur de l'école.

Il reste qu'après avoir surmonté toutes ces difficultés, nous nous trouvons encore à porte-à-faux vis-à-vis de la famille. Dans ces familles, si la femme jouit d'une considération plus grande que chez nous, elle a à garder sa place. Or précisément, par notre souci d'émanciper nos élèves filles, nous les incitons à quitter cette place. Mais comment vont-elles vivre ce déchirement? Et là, nous devons être très prudent(e)s. La relation à la famille peut devenir conflictuelle, la rupture possible.

## Egalité des chances

Or, même si elle est en opposition avec ses proches et la tradition, elle n'en demeure pas moins attachée affectivement et elle n'a pas d'autre milieu. Enfin, notre ignorance des cultures autres et des milieux immigrés traversés par différents courants nous amène à juger sans savoir, à mettre mal à l'aise ou à blesser nos élèves, ne trouvant pas les arguments adéquats. Il n'empêche que les dialogues professeurs-élèves sont fréquents. L'enseignant(e) est d'ailleurs quelqu'un qu'on respecte.

Cependant, l'autorité mâle dans la famille est plus prégnante et à l'école, il suffit au professeur masculin d'être un homme pour avoir l'autorité tandis que le professeur féminin doit le prouver.

Nous autres, femmes, nous sommes souvent plus sensibles, plus maternelles et nous devons trouver des astuces pour asseoir notre autorité.

L'école est-elle susceptible de réaliser l'égalité des chances?

Tout ce qui nous avons dit montre les limites de son pouvoir.

D'autres espaces sociaux sont en cause, même si une part de ce combat trouve sa place à l'école.

*Propos recueillis  
par Françoise Hecq*



Evelyne Bayard

# L'HISTOIRE DE JEAN, CE HEROS

C'est une vieille histoire, de celles qui vous arrivent un jour et vous laissent des traces brûlantes dans la mémoire. Une histoire dont je n'étais pas fière et que j'aurais voulu oublier mais qui régulièrement me revenait à l'esprit comme pour me dire:

"Alors ! qu'est-ce que tu en penses aujourd'hui ?"

Quinze ans après, voici l'histoire.

Mes enfants étaient alors à l'école primaire. Comme tous les soirs, ils faisaient leurs devoirs et voilà qu'un jour mon fils aîné me demande tout à coup: "Maman, qu'est-ce que c'est une apposition ?". L'apposition n'est pas une forme grammaticale particulièrement facile à expliquer, je cherche donc un exemple et voici la première phrase qui me vient à l'esprit:

**JEAN, CE HEROS, QUE LES  
MERS N'AVAIENT PAS  
REUSSI A VAINCRE**

J'avais à peine prononcé cette phrase que je mesurais le désastre. En effet, j'avais spontanément choisi un prénom masculin, un "il", j'avais fait de ce Jean quelconque un héros et je l'avais associé à une situation bien masculine, celle du marin intrépide et invincible. J'étais tombée dans le piège des clichés les plus éculés.

Heureusement, l'apposition, ce n'est pas évident, mon fils n'avait toujours pas compris, ce qui me laissait une deuxième chance. Je pare au plus pressé, c'est-à-dire je mets au féminin. Jean devient Jeanne, le héros se meut en héroïne mais alors que Jean était un simple homme promu au rang de héros (comme si tout homme y avait droit), l'héroïne ne pouvait être n'importe quelle femme. Jeanne, cette héroïne, ne pouvait être bien entendu que Jeanne d'Arc, ce qui donna la phrase suivante:

**JEANNE, CETTE HEROINE,  
QUE LES ANGLAIS ONT  
BRULEE A ROUEN**

En prononçant cette deuxième phrase, j'ai su immédiatement que j'étais tombée dans un deuxième piège. Alors que Jean avait vaincu les mers et qui sait peut-être la mère, j'avais posé Jeanne sur son bûcher, vaincue, victime. Vraiment, je tombais de Charybde en Scylla.

Deux choses me semblent claires aujourd'hui. La première, c'est qu'il faut d'abord savoir que le sexisme existe pour le repérer. C'est parce que j'avais derrière moi plusieurs années de réflexion féministe que j'ai pu analyser cette phrase anodine et en comprendre le caractère subtilement sexiste. Ensuite, on a beau savoir, on tombe dans un nouveau piège tant il est difficile de proposer autre chose que ce que la culture dont nous sommes imprégnés nous inculque. S'il était relativement aisé de dénoncer, il était particulièrement difficile d'inventer.

C'est précisément ce double travail que nous devons effectuer dans notre pratique quotidienne d'enseignant(e)s. Un travail de DECONSTRUCTION du savoir et pour cela il faut mettre en évidence son caractère sexiste, démonter et analyser les mécanismes du sexisme. Ensuite, un travail de RECONSTRUCTION, et ici il ne s'agit pas de créer un savoir parallèle, il s'agit de réinterroger le savoir pour y intégrer les rapports sociaux des sexes.

Le travail de déconstruction est certainement amorcé mais est loin d'être achevé. Il y a actuellement une sensibilité plus grande aux stéréotypes sexistes. Certains éditeurs ont revu ou publié de nouveaux manuels en éliminant les plus grossiers.

Il reste que c'est un problème auquel nous sommes confrontés chaque jour. On peut le résoudre de deux manières. On peut épingle le stéréotype, technique que j'ai utilisée mais que j'évite actuellement.

Il ne me semble pas opportun, même si c'est parfois drôle, d'encore souligner les préjugés. Les stéréotypes sexistes ne pèsent pas de la même manière sur les filles et les garçons. Quand on pose filles et garçons comme également conditionnés par ces préjugés, on oublie le principal, à savoir que les stéréotypes sexistes valorisent les garçons et dévalorisent les filles, mon anecdote en est la preuve. L'effet ou plus exactement la fonction de ces stéréotypes est de rappeler qu'il y a des rôles, certains valorisés, d'autres pas, qu'il y a une hiérarchie sexuelle et la simple critique ou dénonciation ne suffit pas à en effacer l'effet pervers. Ça marche quand même. Je m'en suis rendu compte aux réactions de mes élèves: exaspération ou colère des filles et alors que du côté des garçons, c'était plutôt l'humour ou la franche rigolade. Je préfère donc me livrer à un petit travail qui est devenu routinier. Par exemple, si je m'inspire d'exercices provenant d'un manuel parce qu'ils sont bien faits sur le plan lexical et syntactique, je mets autant de "il" que de "elle", en veillant à ne pas retomber dans les rôles traditionnels, et si parfois c'est un peu loufoque tant mieux, l'enseignement ne suscite pas assez le rêve d'autre chose. Quand une phrase du manuel fait allusion à un homme célèbre du genre "Gutenberg a inventé l'imprimerie", j'ajoute: "Grace Hopper a inventé le langage Cobol en informatique" etc...

Et là, je dois dire qu'en dix ans de lectures féministes, j'ai fait des progrès, mon stock de modèles féminins s'est considérablement développé depuis "ma" pauvre Jeanne.

C'est un premier pas, il est indispensable mais insuffisant. En Allemagne on a éliminé les stéréotypes sexistes des manuels scolaires mais on n'a guère constaté de grands changements dans les situations d'inégalité à l'école. Les stéréotypes sexistes ne sont que le sommet de l'iceberg, la partie visible. En réalité, c'est l'ensemble des connaissances, c'est le savoir lui-même qui reproduit les inégalités. Ce savoir dont nous savons qu'il est un savoir de classe, cela a été amplement démontré, est aussi un savoir masculin, androcentrique. Je veux dire par là, que ce savoir qui se prétend neutre et objectif est en réalité un savoir subjectif, partial et partiel parce qu'il a occulté l'expérience sociale et les connaissances accumulées des femmes tant passées que présentes. Pensons aux connaissances transmises à l'école en histoire, en géographie, en littérature, grec, latin et même en math et en sciences. Les femmes y sont quasi absentes, mentionnées en bas de page, en fin de chapitre ou au mieux dans un chapitre. "Le syndrome de l'addendum". Comment les filles à l'école peuvent-elles être fières d'être des filles, avoir une idée positive d'elles-mêmes, éprouver un sentiment de solidarité avec le groupe des femmes, à qui peuvent-elles s'identifier si le savoir enseigné les exclut ou les infériorise. Comment les garçons et les filles peuvent-ils évaluer correctement leurs compétences, leur valeur si les uns sont systématiquement valorisés, les autres dévalorisés? On sait par de nombreuses enquêtes que les filles ont tendance à se sous-estimer alors que les garçons se surestiment, qu'une fille attribue son échec à son incompetence alors qu'un garçon l'expliquera par le manque de travail ou la malveillance du prof, et qu'en cas de réussite une fille dira, "j'ai eu de la chance", un garçon dira "je suis bon".

Il faut donc reconstruire le savoir. Mais comment ?



Evelyn Bayard

Des enseignants conscients et soucieux d'égalité se sont rendu compte que l'école ne fait pas justice aux femmes, qu'il fallait les rendre visibles et aborder les "questions féminines". Je l'ai fait moi aussi. J'ai traité de la question du travail ménager, j'ai fait un cours sur les suffragettes anglaises, j'ai choisi des auteurs fé-

minins. Et cela est possible aujourd'hui car il existe un corpus féministe dans lequel nous pouvons puiser. L'exemple de l'histoire est très significatif: l'histoire est une discipline qui évoluait dans un cadre de références et de lieux où s'exerçait le pouvoir des hommes et de leur conflits et qui ne faisait pas de place pour "les

bricoleuses du quotidien" que nous sommes. Le féminisme a suscité une floraison de travaux de recherches sur l'histoire des femmes et a constitué une mémoire des femmes. Il y a pourtant un danger, celui de ghettoïser ou de marginaliser l'histoire des femmes, celle-ci n'étant qu'un sous-ensemble de l'histoire générale.

Ce risque de ghettoïsation, je l'ai senti très fort le jour où j'ai consacré un cours aux suffragettes anglaises. Les élèves étaient intéressés, surpris par tant d'audace, mais il m'a semblé que c'était pour eux une sorte de parenthèse, vite refermée et qu'en traitant à part l'histoire de la lutte des femmes pour le droit de vote, je reproduisais le syndrome de l'addendum.

De plus travailler de cette manière pouvait déclencher des réactions de rejet de la part des élèves "encore des histoires de femmes !" aussi bien chez les garçons parce qu'ils ne se sentent pas concernés, que chez les filles lasses d'être interpellées spécifiquement, en tant que filles, comme si elles étaient les seules à avoir des questions, comme s'il n'y avait de problème que féminin, alors que le problème concerne tout le monde, est humain.

Et je me suis promise de ne plus jamais traiter les femmes à part, mais aussi de ne plus jamais parler des hommes sans parler des femmes et de leurs rapports. Pour reprendre l'exemple des suffragettes, je prendrai le mouvement social en Angleterre à cette époque et analyserai quelles formes ont pris les luttes pour le droit de vote, quels rapports de force sont apparus et les suffragettes y auront leur place au même titre que les autres. C'est d'ailleurs ainsi que les historiennes féministes d'aujourd'hui travaillent en embrassant le champ historique dans son entier, en l'interrogeant autrement, c'est-à-dire en analysant la relation entre le domaine

masculin et le domaine féminin.

Reconstruire le savoir, ce n'est pas créer un savoir parallèle mais reconstruire les savoirs constitués en y intégrant la problématique des rapports sociaux des sexes. C'est une exigence scientifique et certains chercheurs hommes l'ont compris. En ce qui concerne l'enseignement, nous devons revoir le contenu des cours, non pas en ajoutant un cours sur les femmes ou les rapports hommes/femmes mais en ne nous permettant plus d'ignorer l'analyse féministe en économie, en géographie, en histoire, en littérature et même en sciences, en physique par exemple, science dure, qui a priori n'a rien à voir avec les femmes. On peut évidemment ressusciter quelques physiciennes oubliées, mais leur nombre ne fera jamais le poids. Par contre, je pense à un cours donné par Isabelle Stengers à l'Université des Femmes sur l'origine de ce qu'on appelle la science moderne en Angleterre au XVII<sup>e</sup>. Elle nous a montré que pour que la science moderne soit possible, il fallait une transformation de la conception de la nature et de ce qu'on peut faire à la nature. Il fallait que la nature soit dépourvue de pouvoirs surnaturels et que le pouvoir des sorcières poursuivies jusqu'au XVII<sup>e</sup> pour avoir mis en branle des pouvoirs surnaturels à l'intérieur de la nature, soit illusoire. Dès lors, la nature serait soumise et dominable à merci. Stengers fait apparaître que les textes parlant de la science utilisent un langage éminemment sexué où la nature est présentée comme une femme que l'on peut connaître en la pénétrant.

L'intérêt de cette analyse, est d'abord de faire apparaître que la constitution de la science expérimentale est liée à des faits culturels, économiques et sociaux précis dans une société donnée, ensuite d'intégrer les rapports entre les sexes. En effet, le rapport entre le scientifique et la nature objet

de l'expérience, rapport de domination/soumission renvoie aux rapports entre les sexes. Les élèves écoutant ce cours apprendraient bien plus de choses sur la physique, le développement conceptuel de cette science, sur le pouvoir et sur les rapports hommes/femmes qu'en ayant d'un côté un cours de physique, de l'autre un cours sur les rapports hommes/femmes.

Ce savoir-là, un savoir novateur, non seulement ne provoque pas les phénomènes de rejet que j'évoquais, ne marginalise pas les questions des femmes, mais donne à tous les élèves des outils pour mieux comprendre le monde. Les garçons auraient une vision moins triomphaliste de leur place dans la société et ça résoudrait le problème de la double identité des filles. Une fille à l'école qui assimile le savoir masculin - et ce savoir est dans une certaine mesure émancipateur - nie intellectuellement sa propre expérience sociale qui par ailleurs est constitutive de son identité. Elle est donc à la fois une fille/garçon par son accès au savoir et une fille/fille par son expérience. Un savoir comme nous le souhaitons permettrait d'éviter ce clivage et fortes d'une identité, les filles seraient moins fragiles dans le milieu scolaire et plus tard dans le milieu professionnel.

Mais il faut posséder ce savoir pour le transmettre aux élèves, ce qui pose la question de la formation et du recyclage des enseignants. En vingt années d'enseignement j'ai participé à de nombreux recyclages et je suis actuellement saturée des recettes techniques dont on nous inonde à chaque fois. Je pense que la formation des enseignants doit s'adresser à leur intelligence et à leur sens éthique. La capacité à lutter contre l'inégalité dépend d'un savoir et la volonté de lutter contre l'inégalité est l'expression d'un choix de valeurs.

Nadine Plateau.

**1er JUIN 1987**

A la suite de la rencontre des ministres des affaires sociales de la CEE qui se réunissaient pour discuter de la modification ou l'abolition des lois protectrices du travail des femmes, plusieurs groupements ont réagi en Belgique: le V.O.K. (Vrou-wen Overlegkomitee) et la Porte Ouverte.

Le Conseil national des femmes belges a tenu un colloque sur le thème: "Les femmes pour l'Europe, l'Europe pour les femmes".

Un groupe d'une trentaine de femmes, parlementaires, expertes en problèmes de défense et membres de mouvements pour la paix, provenant de 13 pays de l'OTAN ont lancé à Bruxelles un appel pour la signature immédiate d'un accord sur la suppression des missiles à moyenne portée en Europe. Elles ont été reçues à l'OTAN.

**2 JUIN 1987**

Les dirigeants internationaux du Rotary-club ont décidé de ne pas accepter de femmes parmi leurs membres. Elles risquent, par leur présence de saper la camaraderie entre hommes.

**3 JUIN 1987**

Le parlement argentin a résisté à la pression des évêques et a légalisé le divorce à une très large majorité.

**5 JUIN 1987**

L'affaire du CRIES (Centre de Recherche et d'Information sur l'Enfance et la Sexualité) éclate. Les journaux publient des images insoutenables d'un bébé-fille de six, sept mois victime de violences sexuelles.

**6 JUIN 1987**

Le procès du collectif contraception de Gand s'est poursuivi avec les plaidoiries de la défense. Le jugement est reporté au 16 octobre 1987

**7 JUIN 1987**

Barbra Streisand met en vente un album d'une heure de ses chansons

dont le bénéfice sera versé à la Streisand Foundation qui soutient financièrement des mouvements militants pour la dénucléarisation et la préservation de l'environnement ainsi que des libertés civiles et des droits humains.

**8 JUIN 1987**

Dans plusieurs pays asiatiques, notamment la Chine, les Indes, la Corée du Sud l'existence des tests permettant de déterminer le sexe pendant les grossesses entraîne des pratiques d'avortements sélectifs. Par exemple une étude récente a montré qu'à Bombay, sur 8.000 avortements, 7999 concernaient de futurs petites filles. Au Japon, des chercheurs tenteraient de mettre en évidence du "sperme producteur de garçons" et de l'isoler du "sperme producteur de filles".

**9 JUIN 1987**

A propos du notaire X, un notable d'Anvers qui avait été accusé par son ex-femme d'abuser sexuellement de ses deux petits garçons, la Chambre de mise en accusation a décidé l'abandon de toutes poursuites. Les spécialistes psy. avaient émis des avis contradictoires. Les rapports accusateurs ont donc été écartés.

**10 JUIN 1987**

Les recherches belges sur les violences sexuelles exercées contre des enfants sont rares. Dans un dossier la Gazet van Antwerpen publie des résultats d'une étude du V.A.C. (Antwerpe VertrouwenCentrum - Centre anversois de confiance). Entre octobre 1979 et octobre 1986, le VAC a traité 182 dossiers concernant 220 enfants dont 187 filles et 33 garçons.

**12 JUIN 1987**

Au Conseil National du Travail les syndicats ont présenté une contre-proposition à celle de Mainil en matière de pensions. Elle rejoint la position adoptée au Comité de liaison des Femmes.

**13 JUIN 1987**

Fawn Hall, la secrétaire du lieutenant-colonel Oliver North dont le témoignage est considéré comme important dans l'affaire de l'Iranganate est présentée de la manière suivante dans la plupart de nos quotidiens: La Cité: "North accablé par la belle "Fawn Fatale"

La Dernière Heure: "Voilà la pin-up de l'Iranganate"

La Libre Belgique, sous sa photo: "Fawn Hall, la secrétaire au physique hollywoodien qui a reçu des propositions d'agences de mannequins et de magazines érotiques".

Het Belang van Limburg "Les plus beaux yeux de l'Iranganate".

Het Laatste Nieuws: "La belle ombre".

**14 JUIN 1987**

Fête des pères.

Aux élections législatives italiennes, Cicciolina, de son vrai nom Illona Staller, stripteaseuse de métier a été élue députée du Parti Radical. Elle n'occupait que la 49ème place sur la liste mais a obtenu presque autant de voix de préférence que le leader du parti Marco Panella.

**15 JUIN 1987**

L'ADDEMAS (Accueil-Docummentation-Défense des Enfants Mineurs et des Adultes Séparés) a tenu une conférence de presse. Il critique les effets pervers de la combinaison des lois sur la filiation, l'adoption et l'abandon d'enfants. Il accuse les mouvements féministes d'avoir fait pression sur le Sénat. Ce qui leur pèse surtout sur l'estomac c'est qu'une femme qui a refusé au père de reconnaître l'enfant puisse néanmoins lui réclamer une pension alimentaire. ADDEMAS compte procéder devant la Cour européenne des Droits de l'Homme de Strasbourg.

La Française Geneviève Rivière a invité 40 femmes à participer à une



conférence des organisations internationales catholiques en vue de la préparation du synode des évêques de l'Eglise catholique qui se tiendra à Rome du 1er au 30 octobre 1987 et qui est consacré à la vocation et la mission des laïcs dans l'Eglise et dans le monde. Elle s'est tenue à Bruxelles du 9 au 14 juin. Dans un document envoyé aux évêques les femmes déplorent "les situations souvent injustes que vivent les femmes dans la société et dans l'Eglise" elles expriment leurs "espoirs d'une participation à part entière et l'exigence de changements indispensables qu'appelle une vision du renouveau de l'Eglise".

#### 16 JUIN 1987

Pierrette Lalanne, l'ex-épouse de Jean-Marie Le Pen qui lui refuse une pension alimentaire en lui conseillant pour vivre, soit de se faire entretenir par son amant, soit de travailler y compris en faisant des ménages, a répondu dans "Playboy" par la publication de photos la montrant, nettoyant le plancher pratiquement nue. "C'est le pied de nez d'une Française enfin libre au "matamore" des Français d'abord" a-t-elle déclaré. Pierrette n'en est pas moins suspecte d'extrémisme de droite.

Le procès du docteur de Knokke-Heist qui comparaît pour avoir effectué deux avortements s'est poursuivi. L'affaire est reportée au 18 janvier 1988.

Un certain Dr. Jacques Waynberg a commercialisé en France un produit destiné à remédier aux troubles passagers du désir sexuel et de l'érection.

#### 17 JUIN 1987

A l'UIA (Universitaire Instelling Antwerpen - Fondation universitaire anversoise) s'est tenu un débat introductif au cours "Vrouwen Samenleving (Femme et Société) qui débutera l'année académique prochaine. Participèrent au débat

Monika Triest professeure à l'Université d'Amsterdam; Mieke van Haegendoren, professeure à l'UIA et An Hermans, professeure à la KUL (Université catholique de Louvain flamande). Miet Smet s'était fait représenter par Mieke Slingerland.

Le thème principal du débat porta sur la question de savoir si les cours devaient être "neutres" ou marqués par l'idéologie féministe. Selon Monika Triest la recherche doit déterminer ce que les femmes désirent et envisagent sur le plan politique et social, dans sa famille et dans sa vie privée. Seule une idéologie féministe peut réaliser cet objectif. Mieke van Haegendoren qui est coordinatrice du projet préconise la neutralité, seule garante d'une démarche scientifique tandis que An Hermans qui est également responsable de la KAV (Vie féminine flamande) en bonne démocrate chrétienne se situait entre ces deux positions. De la salle, des voix se sont élevées pour défendre les positions féministes: "C'est grâce au mouvement des femmes qu'enfin un cours tel que celui-ci a pu se réaliser. Pourquoi ne pourrions nous pas, dans ce pays, nous afficher comme féministe?" et une autre: "Le mot féminisme est chargé d'une connotation négative. Il est grand temps que cela change".

#### 18 JUIN 1987

Bertold Brecht a écrit "Maître Puntila et son valet Matti" à partir d'une esquisse pour un concours de littérature rédigée par Hella Wuolijoki, une Finnoise qui fut son hôtesse.

#### 19 JUIN 1987

La Libre Belgique nous apprend que depuis la mi-avril existe au coeur de Washington le "National Museum of Women in the Arts". "On peut regretter qu'un musée abrite des oeuvres à cause du sexe de l'artiste" mais on a constaté que "si un jury ne sait pas le sexe des artistes, le choix

entre hommes et femmes est équilibré mais si le jury connaît les noms, la sélection pèse lourdement en faveur des hommes".

Brigitte Bardot: "J'ai donné ma jeunesse et ma beauté aux hommes. Je donne ma sagesse et mon expérience aux animaux".

#### 20 JUIN 1987

Marie-Thérèse Rossel née le 1er février 1910 est décédée. Petite-fille du fondateur du journal "Le Soir". Elle était présidente du comité de direction du Soir et du conseil d'administration de la Société Rossel et Cie... Une grande discrétion a entouré sa vie, mais les notices biographiques publiées dans les journaux après sa mort font pressentir qu'il s'agissait d'une grande dame.

#### 23 JUIN 1987

Dans certains domaines, les hommes accordent généreusement l'égalité aux femmes. A côté de Manneken-pis existe à présent, accroupie dans l'impasse de la Fidélité une Jeanneke-pis.

#### 24 JUIN 1987

La province de Flandre occidentale est la première de Belgique à installer un groupe de travail composé des femmes conseillères provinciales qui oeuvrera en faveur d'une politique d'émancipation des femmes. Elles s'adresseront principalement aux communes.

#### 25 JUIN 1987

Le ministre de la défense fait le tour des popotes. Miet Smet, secrétaire d'Etat à l'émancipation a fait le tour des 6ème primaires, dans le cadre de sa campagne "Choisir un métier d'avenir". Cette campagne a été soutenue par des spots publicitaires à la TV. Miet Smet a tenté, avec un certain succès, de convaincre des petites filles déjà bien enfermées dans leur rôle, qu'elles sont capables d'assumer n'importe quel métier.

**28 JUIN 1987**

Une petite fille de 11 ans, Sandra Bernier qui vit à Toronto a déposé plainte auprès de la commission des droits de l'homme de sa province contre l'Eglise catholique sur base de discrimination des femmes par l'Eglise. On lui refuse, en effet, de servir la messe parce qu'elle est une fille.

**29 JUIN 1987**

L'évêque de Essen en RFA a suspendu d'enseignement la théologienne Uta Ranke-Heinemann. Elle considère le dogme de la virginité de Marie contraire aux lois biologiques, névrotique et offensant pour toutes les mères "normales".

**6 JUILLET 1987**

Le Lions Club International a décidé, à une très large majorité d'accueillir des femmes parmi ses membres.

**7 JUILLET 1987**

A Crémone, un couple italien a mis au monde un enfant pour pouvoir sauver sa grande soeur atteinte de leucémie. Le bébé a fourni la moëlle osseuse indispensable au cours d'une opération.

**9 JUILLET 1987**

Le ministre de l'Emploi, Hansenne, le ministre des Affaires sociales Dehaene et la secrétaire d'Etat à l'émancipation signent un arrêté royal donnant une base légale aux actions positives à mener dans le secteur privé dans le cadre d'un plan d'égalisation des chances.

**10 JUILLET 1987**

Aux Etats-Unis, l'abus sexuel des enfants est invoqué et utilisé de plus en plus souvent dans les procédures de divorce.

**12 JUILLET 1987**

Histoire américaine : les esclaves du sexe et de l'orgasme ont créé dans presque toutes les villes le "SEX ADDICTS ANONYMOUS" sur le modèle des Alcooliques Anonymes.

Encore une histoire où les psy font leur beurre.

**15 JUILLET 1987**

A l'initiative des sénateurs Raymond Bataille (PSC), Etienne Cooreman (CVP), Hugo Weckx (CVP), Marie-Thérèse Godinache (PRL) et Edgard Flandre (ECOLO), on a projeté dans une salle de réunion du Sénat le film du Dr Nathanson, Le cri silencieux, film anti-avortement plus manipulateur qu'il n'est permis. Les manoeuvres délatrices du CVP à la commission réunie de la Justice et de la Santé ont reporté les notes à octobre. La commission a entendu 5 experts de tous les horizons philosophiques qui se sont prononcés en faveur de l'avortement avec plus ou moins de nuances. La présentation d'un film aussi outrancièrement discrédite les sénateurs bornés qui ont cru pouvoir l'opposer à l'avis des experts.

**20 JUILLET 1987**

Une femme, Patricia Schroeder qui siège depuis 14 ans au congrès américain pourrait se présenter à investiture présidentielle de son parti, le parti démocrate si elle arrive à réunir suffisamment de fonds électoraux. Elle a déjà obtenu l'appui du NOW (National Organisation of Women), principal mouvement féministe américain.

**21 JUILLET 1987**

Le groupe des femmes du CVP Vrouw en Maatschappij (Femme et Société) a fait connaître ses positions concernant une éventuelle réforme fiscale. Il constate, entre autre, que les familles monoparentales dont huit sur dix se composent d'une mère avec un ou plusieurs enfants ne jouissent pas du splitting. Cette discrimination, estime-t-il devrait être compensée par une mesure spécifique en faveur des familles monoparentales. Il considère en outre le splitting comme une forme cachée d'allocation à la femme au foyer. Ce mécanisme

est d'autant moins équitable que le revenu est élevé et que le ménage est sans enfant.

D'autre part, il se réjouit de l'unanimité concernant la proposition de décumul.

**24 JUILLET 1987**

Marion Hansel a obtenu à Barcelone le prix Europe pour son nouveau film "Les Noces Barbares" adapté du roman de Yann Queffelec.

**27 JUILLET 1987**

Le CEPES, service d'étude du PSC-CVP plaide en faveur de l'extension du travail à temps partiel pour combattre le chômage féminin.

**28 JUILLET 1987**

Le Conseil National du Travail a remis à septembre son avis concernant le système des pensions. Cet avis sera de toute façon partagé, les patrons et les syndicats ne se trouvant pas sur la même longueur d'onde.

**29 JUILLET 1987**

Le 8 août, 20.000 chômeurs, principalement des femmes auront reçu une lettre de leur bureau régional de l'ONEM les informant qu'ils risquent de perdre leur allocation de chômage pour chômage trop long. On prévoit que l'exclusion sera effective pour 4.000 d'entre-eux.

**31 JUILLET 1987**

La Commission européenne, suite aux plaintes introduites par le Comité de Liaison des femmes a fait savoir au gouvernement belge qu'elle juge le nouveau système de calcul pour les allocations de chômage aussi discriminatoire pour les femmes que l'ancien. De plus le nouveau calcul des allocations d'invalidité est également considéré comme discriminatoire et contraire aux directives de la CEE. Elle a accordé un délai de deux mois au gouvernement pour lui faire parvenir sa défense.

## Histoire en escalier

Dans cette même école, les filles jouent au foot.  
C'est pas du semblant, elles se démènent comme des diables,  
rouges et essoufflées, vigoureuses.  
Chapeau aux deux enseignants qui les ont poussées  
aidées, animées, encouragées.  
Qui ont compris le retard à combler.

Ce jour, je suis arrivée un peu en avance.  
Les enfants, attentifs, faisaient un rectangle contre les murs  
de l'école et la cours avait été dégagée pour le match des filles.

Une action positive.

J'entre dans la salle de gym,  
"Courage les garçons, vous avez vu, les filles sautent mieux que  
vous"  
C'est une copine - je la prends par les épaules et lui glisse à  
l'oreille, bien fort,  
"Alors, c'est défendu ?"  
Nous avons discuté ensemble de l'inutilité de toujours sexuer  
les exploits surtout si l'effort des filles devait servir de stimulant  
aux garçons.

Une petite action positive.

"Le dernier n'a pas fermé la porte"  
Au bout de quelques temps, je remarque que,  
chaque fois, c'est une fille qui se lève.

"Le dernier n'a pas fermé la porte"  
Une fille se lève  
"Tu étais la dernière ?"  
"Non, Madame", me dit-elle avec ce bonheur  
qui suit une bonne action.  
"La prochaine fois que celui ou celle qui n'est pas le  
dernier  
ou la dernière se lève pour fermer la porte, je lui colle  
deux séances supplémentaires".  
La kiné, personne n'adore.

Une toute petite action positive.

Fanny Filosof.

## CONSTANTINA SAFILIOS-ROTHSCHILD OU LE SYNDROME DE LA "SOCIALISATION FORCENEE".

Dans cet article récent (1) cette sociologue illustre la thèse que j'avais soutenue l'année dernière à l'Université d'été de Tilff, à savoir que ce n'est pas le sexe anatomique qui détermine les rôles sexués, mais le contraire (2). C'est la socialisation psycho-sociale que Constantina qualifie de "forcenée", qui donne un sens au sexe anatomique. J'ajouterai aussi avant d'aborder cette étude capitale, que bon nombre d'observations recueillies, notamment en ce qui concerne les interactions professeur-élèves, confortent largement ce qui s'est dit à notre Colloque "Le sexisme caché à l'école" et plus particulièrement dans l'intervention de M.Stanworth (3).

Pourquoi cet article me paraît-il capital même s'il peut paraître parfois contestable? Pour plusieurs raisons dont deux essentielles. La première, tient à ce que C. Safilios-Rothschild a, si j'en juge par sa bibliographie, probablement dépouillé la presque totalité des études menées depuis dix ans sur ce sujet. Sources, faut-il le souligner, venant toutes de la recherche anglo-saxonne et scandinave...

La deuxième plus importante encore: c'est qu'à la lecture de cette étude, se fait encore plus pressante la nécessité d'aborder enfin une politique globale d'actions positives tous azimuts, tant auprès des parents, des enfants que des éducateurs. Tant ce processus de socialisation apparaît étouffant, implacable et broyeur. Un gachis pour les garçons. Mais pour elles, plus encore...

Et Constantina de secouer vigoureusement quelques robustes cocotiers... Elle part de l'observation de l'enfant tout neuf, qui vient de naître et elle constate que déjà, et même avant, le processus est enclenché. "Cette projection vers l'avenir (celle des parents sur les enfants), qui épouse les schémas sur les rôles masculins ou féminins), imprègne tous les gestes, toutes les pensées, tous les espoirs des parents, et crée le climat qui permettra d'inculquer à l'enfant ce que sont ces rôles".

Et les exemples abondent et dès les trois premiers mois. "Les mères et les pères ont tendance à vocaliser, "parler bébé" bien plus souvent avec leur fille qu'avec leur fils". Cette habitude expliquerait, du moins en partie, le fait "que le développement des facultés verbales, chez les filles, dû à la stimulation de l'hémisphère gauche du cerveau, se fait plus précocement.

Après trois mois surviennent d'étranges coutumes. "Les pères parlent plus à leur fils qu'à leur fille alors que les mères continuent à parler davantage à leurs filles. Mais comme les mères passent bien plus de temps que les pères avec leur bébé, les filles continuent plus que les garçons à avoir l'habitude qu'on leur adresse la parole, et leurs facultés verbales en sont encore augmentées".

Lorsque les enfants ont six mois, alors que les mères avaient jusque "là éprouvé plus de plaisir à manipuler le petit garçon que la petite fille, il semble qu'elles aient tendance non seulement à réduire les contacts affectueux avec les garçons, mais aussi

qu'elles les incitent activement à s'intéresser aux objets qui les entourent et à découvrir, tout seuls, l'espace environnant. Alors qu'elles entretiennent des contacts physiques étroits avec leur fille".

Première conclusion "on peut considérer que cette distance facilite chez les garçons l'acquisition de l'autonomie et aussi le développement d'un fonctionnement cognitif plus élaboré, comme la représentation par la pensée".

Et je ne vous étonnerai pas en ajoutant qu'à ce tendre âge, pères et mères "se préoccupent plus souvent de la sécurité et du bien-être de leur fille que de leur fils". Surtout les pères! Tant l'impression que les filles sont fragiles, est encore vivace. Alors que leur maturation physique contredit cette idée reçue.

En effet, "leur développement physique est plus rapide (que celui des garçons) en ce qui concerne la dentition et l'ossification et leur maturation physiologique et neurologique l'est aussi".

Pendant ce temps dynamique, les parents limitent les filles et les surveillent.

Pendant ce temps, les garçons parce qu'ils pèsent objectivement plus lourds, sont considérés comme des être actifs. Une "mise en situation" en fonction du sexe, qui ne va pas cesser de s'accroître au point que Constantina n'hésite pas à employer le mot "marquage", comme pour les bovidés...

Aussi dit-elle, "c'est essentiellement parce qu'on les catalogue comme

garçons et filles que les enfants en arrivent à se définir nettement comme tels quand ils atteignent l'âge de trois ans". Etiquette fondamentale qui fait qu'à cet âge "le garçon préfère regarder les héros masculins à la télévision. La tendance correspondante chez les filles est moins prononcée". Elle a déjà compris, la petite fille de trois ans.

Pourtant, elle n'a pas lieu de se plaindre, cette petite fille-là, puisque "il semble bien que les pères comme les mères entretiennent des rapports plus chaleureux et plus étroits, avec elles qu'avec leurs frères".

Et cette tendance persiste, après l'entrée à l'école et pendant l'adolescence... "Pouponnées" plus que leurs frères à qui on inflige davantage de punitions.

Et voilà, enfin les pères.

Les femmes, jusqu'ici, avaient dû bomber le dos sous le poids psy qui leur attribuait toutes les "fautes", les "manques". Tout ce qu'elles auraient dû faire et qu'elles n'avaient pas fait ou pas assez. Pour réussir leur progéniture.

Or, voici que Constantina, forte de ses lectures et de sa perspicacité introduit papa. Papa! "Le rôle du père, dit-elle, n'a pas été aussi bien étudié que celui de la mère". Puisqu'il en est ainsi, on est bien obligé de s'en tenir à quelques données partielles.

Il est toutefois clair que "les pères suivent de plus près les résultats de leurs fils et qu'ils exercent sur eux, une pression plus forte que sur les filles".

Il semble que, lorsque les filles sont relativement plus distantes par rapport à leur mère et plus proches de leur père, elles aient tendance à résoudre plus facilement leurs problèmes, à être plus capables de compter sur elles-mêmes, et donc moins sur leur entourage, à s'investir davantage et à être plus compétentes dans

les domaines "masculins". Constat conforté par des études sur des filles ayant réussi, et fort bien, au niveau d'études supérieures. "On a remarqué que les filles dotées d'un esprit analytique développé, admiraient leur père et s'identifient à lui et que ces pères, avaient conscience de l'intelligence, du dynamisme et des talents de leurs filles et les encourageaient à utiliser et exploiter ces traits..."

Par contre "les garçons qui sont particulièrement proches de leur père, ont tendance à perdre leur avantage sur les filles, et sont moins autonomes que les filles dont les mères sont relativement froides".

C'est à juste titre que Constantina souligne "la réelle" importance de ces découvertes, tout en ajoutant qu'il faudrait remédier à ce manque relatif d'informations sur les pères. Par contre ce qui est clair, tout à fait clair, c'est que "dans tous les pays les parents, et surtout les pères, insistent davantage sur la nécessité de l'indépendance chez leurs fils que chez leurs filles".

En outre, les filles ont moins la possibilité de développer leur esprit d'indépendance parce que les parents, surtout les mères, ont tendance à trop les aider à résoudre un problème, plus qu'elles ne le font avec leur fils. "Les filles apprennent donc à dépendre des adultes - d'abord de leur mère, puis de leurs professeurs, et plus tard de leur petit ami et de leur mari - plutôt qu'à compter sur elles-mêmes. Dépendance davantage encore, encouragée par les pères, plutôt que par les mères. Or, on a remarqué que cette ingérence dans le travail des filles pourrait avoir des répercussions sur les facultés mathématiques et spatiales. "Quand les mères laissent leurs filles résoudre leurs problèmes toutes seules, ces dernières, dans l'ensemble réussissent mieux en mathématiques". Ces observations ont été principalement recueillies dans les familles des classes moyen-

nes. Qu'en est-il auprès des classes défavorisées? Comme il en est souvent ainsi, les recherches sur la socialisation, dans la classe ouvrière, sont rares. Toutefois des études menées aux E.U. "indiquent que les parents des classes défavorisées ont tendance à accepter les rôles traditionnels plus que les parents des classes privilégiées". Ce qui ne donne guère matière à étonnement. En tout cas ce dont les chercheurs sont à présent persuadés, c'est que "le niveau d'instruction de la mère et son statut professionnel ont autant d'influence, sinon plus, que ceux du père, sur l'orientation des filles".

Et dans la communauté noire? Puisque ces études sont surtout américaines les chercheurs soulignent des faits bien stimulants. Les mères noires, surtout des classes défavorisées, s'intéressent davantage aux performances intellectuelles de leurs filles qu'à celles de leurs garçons. Elles ont des ambitions plus élevées pour elles que pour eux. Ces comportements hautement positifs, du moins en ce qui concerne les filles, forgent des personnalités beaucoup plus fortes chez les adolescentes noires que chez les filles de la communauté blanche. Jugez-en par ces quelques traits : les lycéennes noires ont d'elles-mêmes une bonne opinion, portent sur l'ensemble des femmes des jugements plus favorables que sur les hommes qu'elles trouvent "peu fiables". Elles se préoccupent beaucoup moins de plaire systématiquement aux garçons que les filles blanches. "Elles sont moins enclines à dissimuler leur intelligence". Mais dans le même temps, elles sont plus prêtes à croire que "les garçons les aiment bien comme elle sont". Pour elles, mariage et maternité ne sont en aucun cas des obstacles à une activité professionnelle qui leur paraît primordiale.

Enfin, elles sont beaucoup moins sujettes à "l'angoisse de la réussite"

devant les examens, que leurs collègues blanches.

Quant à l'influence de l'école, des enseignants, leur impact dans cette socialisation forcenée, Constantina Safilios-Rotchschild ne manque pas de suivre les jalons du parcours depuis le jardin d'enfant jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire. Comme l'ensemble de ses propos, qui concernent les interactions professeurs-élèves, conforte largement nos thèses, je ne m'attarde pas (3). Toutefois deux constatations méritent notre attention.

#### La première:

Dans les pays scandinaves ou anglo-saxons où se mènent des actions positives (des vraies, pas en l'air, pas du vent) on a constaté que "le fait de présenter dans les livres des personnages qui ne sont pas des stéréotypes mais qui ont des caractéristiques à la fois "masculines" et "féminines" s'est avéré plus efficace pour atténuer les idées reçues, que la simple inversion des rôles masculins et féminins"...

"Il a été prouvé, par exemple, que des mesures visant l'orientation vers la réussite sont plus généralisables que

les mesures qui ont pour objectif de supprimer les stéréotypes dans des activités ou emplois donnés".

Manière de dire qu'il ne suffit pas de vouloir changer les livres, en introduisant les femmes (méconues). C'est beaucoup plus complexe.

#### La deuxième:

"on peut, dit Constantina, tirer des leçons intéressantes de l'examen des interventions officielles faites auprès des garçons et des filles dans les écoles lors de réunions entre enseignants, élèves et chercheurs au jardin d'enfants à l'école primaire. Que constate-t-on? Que les petites filles se débarrassent de certaines idées préconçues et qu'elles s'intéressent davantage aux activités "masculines". Pour les garçons, "l'inverse n'est pas vrai". Et même au fil des années de ce traitement de "désocialisation douce", les chercheurs ont observé une montée chez les garçons "des préjugés relatifs aux métiers et aux caractéristiques psychologiques féminins".

Ce texte, il est comme il est. Mal traduit, à l'évidence. Mais je persiste (et signe) à dire qu'il est capital. Et

contestable. J'en ai discuté avec des amis de la sphère dite psy et qui le trouvent surtout contestable. Avec des arguments, bien entendu. Peu m'importe. Texte à lancer sur le tapis dans les écoles normales, sociales et autres.

F.H.

(1) *Les différences, selon le sexe, dans la socialisation et l'éducation des jeunes enfants et leurs conséquences sur le choix des études et leurs résultats*, Constantine SAFILIOS-ROTHSCHILD, *L'enseignement au féminin*, OCDE, Paris 1986.

(2) *Une de ces évidences que m'a suggéré, la lecture de Christine DELPHY, rédactrice de la revue : questions féministes.*

(3) *"Le sexisme caché à l'école", Université des femmes, 1986. Lire ou relire. "Voilà pourquoi je sais qu'ils sont plus intelligents que nous : la discrimination sexuelle et la reproduction de la hiérarchie sexuelle dans les classes mixtes". M. Stanworth.*



## QUINZE ANS DE RENOVÉ DANS L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

Au moment où l'enseignement catholique francophone a officiellement affirmé sa fidélité aux objectifs du type 1 (enseignement rénové), il est intéressant de lire cette enquête qui fait le bilan de cet enseignement (1). Réalisée par le Bureau Pédagogique du Secrétariat de l'Enseignement Catholique, avec l'aide de l'U.C.L., sous la coordination de Simone Barthel, l'enquête a été menée en 84-85, auprès de 108 écoles et a examiné les données globales de 46.700 élèves (soit un quart de la population totale de l'enseignement catholique).

Le but: comprendre le fonctionnement concret du rénové et suivre le parcours des élèves au fil du secondaire.

Première constatation: la prolongation de la scolarité est un fait que la loi de juin 83 a consacré. Le 3<sup>e</sup> degré (les deux dernières années) s'est considérablement accru (65% en 15 ans) surtout dans l'enseignement professionnel.

Seconde constatation: l'influence du milieu reste prédominante dans le choix de la section. Sur 100 fils d'ouvriers, 60 vont en qualification, 28 dans l'enseignement général. Par contre, sur 100 filles d'ouvriers, 51 vont en qualification et 38 dans l'enseignement général. Chez les enfants d'employés, d'enseignants et de cadres supérieurs, cette proportion s'inverse à 63% de garçons et 69% de filles choisissent l'enseignement général. A noter que, quel que soit le milieu, les filles fréquentent davantage l'enseignement général.

Troisième constatation: la baisse de niveau tant de fois évoquée est difficile à évaluer objectivement. Le rénové comprend toutes les sections (technique, professionnel et général), sections que le traditionnel séparait rigoureusement. Une comparaison

de niveaux se révèle donc difficile. Il faut séparer pour comparer. Dans le cas de l'enseignement général (anciennes humanités), les options fortes restent majoritaires et des associations nouvelles ont pu exister (Math fortes avec le grec, par exemple, ou Math fortes avec les langues). Une nouvelle physionomie a pu se dessiner dans le rénové où les maths, les sciences et les langues modernes ont acquis un prestige que jadis seules les langues anciennes avaient.

Quatrième constatation: les élèves font preuve de stabilité dans leur choix contrairement à ce qui a été affirmé. Mais il est vrai aussi que certains parcours sont définis par l'échec et que l'échec fragilise les choix. L'intérêt du rénové est alors de récupérer des élèves peu motivés et de leur offrir des options plus faibles: sciences sociales, histoire, français, etc...

Enfin dernière constatation: il y a une différence entre les filles et les garçons dans le choix des options. Dans l'enseignement général, les filles prennent davantage le latin que les garçons. Par contre, les garçons prennent

avantantage les maths (mais cet écart tend à s'amenuiser). Dans les sciences, les filles choisissent davantage la biologie, les garçons, la physique.

Dans l'enseignement technique et professionnel, les choix sont encore plus sexués. Dans le technique, l'électronique, l'électromécanique restent masculins. Dans le secteur économique, un développement récent, les filles sont plus nombreuses. Enfin dans les services aux personnes, elles sont majoritaires. Quant à l'enseignement professionnel, un secteur nouveau se développe, l'hôtellerie-alimentation qui est lui mixte. Par contre, les secteurs industriels et de construction, sont exclusivement masculins et les filles se retrouvent majoritaires dans les sections services aux personnes, habillement, etc...

Les résultats de cette enquête confirment ceux de recherches effectuées dans les autres pays européens, à savoir que la diversification des choix d'option est loin d'être réalisée.

N.L.

Le Bureau Pédagogique du Secrétariat National de l'Enseignement Catholique vient de publier une brochure sur "**La Coéducation, un projet pédagogique**". On y trouve certaines données du rapport sur l'enseignement rénové concernant les orientations d'études des filles et des garçons et des outils d'animation pour une réflexion-action comme une grille d'évaluation des représentations dans les manuels scolaires, des leçons-types et des jeux concernant la coéducation. Toutes propositions destinées à aider les enseignants à s'interroger sur leur manière d'être et d'agir avec les filles et les garçons.

Une introduction consacrée à la réflexion pour une coéducation dans l'enseignement secondaire catholique, affirme que "hommes et femmes, égaux et différents, doivent trouver, dans la société qui se construit des chances égales". La coéducation est un moyen d'atteindre ce but: "elle éduque à la rencontre de l'autre égal et différent".

Enfin la réflexion sur la coéducation suscite une série d'interrogations à propos de la sexualité adolescente, question rarement évoquée dans les milieux de l'enseignement laïque.

N.P.

## Du neuf en pédagogie.

La culture occidentale humaniste n'apparaît plus, depuis quelques décennies, comme le seul modèle. Partant de là, Philippe Meirieu, dans son livre "L'Ecole, Mode d'emploi"(1), imagine un système pédagogique qui prendrait en compte la diversité culturelle de la société actuelle.

Diversité intéressante, souligne-t-il, parce qu'offrant des modèles variés, elle permet aux enfants de trouver plus facilement leur identité, chacun suivant ses tendances et ses goûts et non plus selon la norme traditionnelle.

Pareille démarche ne pouvait manquer de nous intéresser parce qu'elle permet, (si elle est possible), de rencontrer l'exigence des filles de voir leurs valeurs reconnues. Encore faut-il que l'exigence de pluralité de culture ne soit pas marginalisée. En effet, on pourrait répondre à cette exigence en introduisant de nouveaux objets, secondaires par rapport à l'exigence scolaire fondamentale. Par exemple, rencontrer la culture africaine dans l'artisanat ou la danse. S'ouvrir à la culture féminine dans un cours d'éducation familiale. Pour éviter ce danger, il faut évidemment repenser la diffusion du savoir dans la structure de l'école de telle façon que le savoir lui-même prenne en compte cette diversification de culture, travaille sur ces différences de culture.

Première constatation l'hétérogénéité existe à tous les niveaux: motivation, référents culturels, expériences

antérieures, milieu social, familial, etc... Jusqu'ici elle était toujours apparue comme un obstacle, comme une gêne. On croyait à l'idéal des classes homogènes, avançant au même rythme, vers un savoir identique. Philippe Meirieu rappelle que cette représentation de la classe est récente dans l'histoire de la pédagogie: 150 ans tout au plus. Encore n'est-elle pas appliquée partout: les dernières écoles de village sont là pour en témoigner. Meirieu propose de considérer l'hétérogénéité comme une ressource, comme une richesse. Toute méthode pédagogique est, dit-il, un mode de gestion des relations entre un formateur, des apprenants et un savoir. L'essentiel serait de garder cette triple relation sans en privilégier aucune, car, dans chaque cas, la dérive est possible: privilégier le savoir au détriment des apprenants ou privilégier le formateur, etc...

Du point de vue du savoir, une méthode peut être considérée comme une démarche spécifique organisant les connaissances selon un certain ordre, pour une part nécessaire, pour une part contingent. Ainsi, il est des connaissances nécessaires pour accéder à d'autres (par exemple il faut connaître la multiplication pour arriver à la division) et d'autres dont l'antériorité n'est que conjoncturelle, (on peut étudier tel élément de grammaire dans un article de journal ou un poème). Jusqu'ici on a surtout privilégié l'organisation verticale des matières (nécessaires ou conjoncturelles) mais il serait intéressant d'opérer des coupes horizontales dans les

connaissances qui procéderaient par analogie (notamment dans les travaux pluridisciplinaires) parce que cette organisation permet davantage de comprendre comment les connaissances peuvent s'articuler les unes aux autres.

En ce qui concerne le formateur, il faudrait se soucier des outils d'apprentissage (parole, geste, tableau, fiches de travail, livres, diapos, ordinateur, magnéto, etc...) à employer en fonction des situations et des objectifs à atteindre. Ces derniers temps, on a beaucoup parlé en pédagogie des objectifs qui ne sont, en définitive, qu'une table de contrôle. On a, par contre, peu parlé des situations d'apprentissage. Pour Meirieu, il y a trois sortes de situations, l'imposition collective (ou cours magistral), l'apprentissage individualisé ou l'apprentissage en groupe interactif, idée nouvelle qui consiste à placer les élèves en groupe où ils confrontent leurs représentations avec celles de leurs pairs.

Pour Meirieu, en effet, ce qui fait obstacle à la connaissance, ce n'est pas l'ignorance mais des représentations empiriques, glanées au cours d'expériences, d'émissions de T.V. qui sont parfois fausses ou partielles. Pour arriver à des représentations plus justes, plus complètes, il faut travailler ces représentations empiriques, les faire sortir, les mettre en échec, dans des groupes interactifs. Mais il faut délimiter le champ: restreindre le conflit au domaine socio-cognitif. Eviter le phénomène des pressions psychologiques.

S'assurer que les élèves ont un langage commun. Vérifier que l'apport de chaque membre est préparé. Evaluer enfin l'acquis individuel. Cela exige tout un travail de mise en place et il faut éviter de confondre ce type de travail avec le travail d'équipe où règne trop souvent le principe de la division du travail, de la spécialisation des tâches.

Venons-en au point de vue des élèves maintenant. Nous savons tous que les élèves n'apprennent pas de la même manière. On a beaucoup parlé, ces derniers temps, de profils pédagogiques (Etes-vous visuel? auditif? cf. les ouvrages de M. Antoine de la Geronderie). On a beaucoup parlé des rythmes variés, des besoins de guidance différents. L'essentiel, pour Meirieu, c'est de prendre en compte ces situations différentes au point de vue cognitif et sociologique et de travailler ces différences-là. Non pas

en créant des groupes de niveau (ce qui est un système trop figé) mais en variant les méthodes, les objectifs, les temps d'apprentissage. Des expériences en France ont montré que la diversification des méthodes introduites en pédagogie augmentait sensiblement le pourcentage de réussite.

Bien entendu, une seule personne ne peut contrôler vingt, trente élèves autour d'elle ni élaborer des situations, des outils aussi variés. D'où une condition préalable: le travail en équipe de formateurs, et de formateurs d'idéologies différentes. Seule manière d'éviter l'endoctrinement. En effet, si une méthode, un type de relation interpersonnelle et une idéologie donnée paraissent liés aux yeux de l'élève, il lui sera très difficile de faire la distinction entre les conditions de l'apprentissage et le savoir lui-même. La seule garantie de mise à distance est donc l'hétérogénéité des maîtres.

Cette hétérogénéité est même une affirmation de la valeur éducative de la pluralité. De plus, cette pluralité permet une plus grande facilité d'adaptation aux structures scolaires (chacun pouvant, éventuellement, retrouver une idéologie ou une attitude proche de la sienne dans l'équipe des maîtres).

Cette appréciation de la double hétérogénéité des élèves et des maîtres considérée comme une ressource conduit Meirieu à élaborer une pédagogie différenciée qui privilégie les rapports aux savoirs à travers les rapports sociaux plutôt que psychologiques et reconnaît par là la richesse de groupes sociaux ayant une identité et des valeurs culturelles spécifiques.

N.L.

(1) Meirieu P. "L'école, mode d'emploi", ESF, 1985



## Les jeunes filles sont majoritaires dans l'enseignement supérieur mais elles visent plus bas

Un article du Dr Bonte (RUG) dans le bulletin du "Nationale Vrouwenraad" de février 87 compare le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur en Flandre pour les années 65, 75 et 85 et donne des tableaux montrant l'évolution de la proportion des femmes dans cet enseignement.

Il apparaît que les femmes ne sont plus sous-représentées dans l'enseignement supérieur mais elles constituent 63% des effectifs des formations courtes et un tiers de ceux de l'université et du supérieur non universitaire de type long.

On les retrouve à l'université majoritaires en faculté de Philosophie et Lettres (sauf en philosophie et en morale) en mathématiques, pharmacie et kinésithérapie. A noter une nette progression en biologie qui présente des difficultés de débouchés. Les jeunes filles forment 6,6% des étudiants de la section ingénieur civil considérée comme très prometteuse d'emploi. Enfin en agronomie, le nombre de femmes a été multiplié par sept en vingt ans.

Quant à l'enseignement non universitaire de type long, on remarque à nouveau une sous-représentation des femmes dans les options offrant de

bonnes perspectives professionnelles (ingénieur technicien), un accroissement du nombre de femmes architectes qui coïncide avec une tendance négative dans le secteur de la construction. Quant aux interprètes et traducteurs, ils sont constitués à 70% de femmes, le diplôme offrant un bon point de départ pour remplir diverses fonctions dans les entreprises.

Côté enseignement supérieur non universitaire de type court, les formations les plus prometteuses sont les options comptabilité, informatique et secrétariat où les femmes sont très représentées comme dans le paramédical bien que le nombre d'hommes dans cette option ait triplé en vingt ans. Elles constituent également la majorité des diplômés de l'enseignement supérieur pédagogique.

Enfin les derniers bastions masculins sont l'école royale militaire (3 femmes, 57 hommes), l'école royale de gendarmerie (0 femme, 19 hommes), l'école supérieure de navigation (3 femmes, 51 hommes), l'école supérieure de radionavigation (0 femme) et l'école d'aviation civile (0 femme).

Les femmes visent-elles plus bas comme le titre l'article? Elles semblent en tous cas choisir encore en

fonction de la longueur des études et opter majoritairement pour des sections non traditionnellement masculines. Ce qui frappe à la lecture de ce texte, c'est que, mis à part les formations courtes de comptabilité, informatique et secrétariat, les femmes sont toujours sous représentées dans les options prometteuses. Est-ce vraiment un hasard? Le Dr. Bonte note dans cet article: "La criminologie a connu de loin la plus forte expansion ce qui a provoqué une pléthore de diplômes avec des perspectives d'emploi très restreintes". En d'autres termes, quand le nombre de diplômés augmente, les chances de trouver un emploi diminuent. Ceci jette un éclairage différent sur les choix des jeunes femmes. Il est tout à fait plausible que, loin de viser plus bas comme le suggère l'article, elles provoquent par leur entrée dans certaines options une inflation des diplômes correspondants. Alors manque d'ambition des jeunes filles ou inadéquation de l'offre et de la demande de diplômés?

N.P.

## Sexe social, classe sociale et enseignement (1)

Ce recueil d'articles témoigne d'une évolution de la sociologie de l'éducation caractérisée par le passage de théories déterministes de la reproduction des relations de classe et de sexe à des théories fondées sur les contradictions et les conflits sociaux dans lesquels les individus-acteurs réagissent.

Jean Anyon (USA) développe l'idée que la société américaine émet des messages contradictoires: les filles sont confrontées à l'idéologie traditionnelle de la féminité mais aussi à celle, typiquement américaine, de la réussite personnelle. Cela donne des situations variant avec les classes sociales: les ouvrières sont prises entre l'obligation de féminité (soumission et subordination au mari) et le désir que l'on reconnaisse leur compétence et leur valeur; les femmes des classes moyennes et aisées sont poussées par leurs parents à réussir, y compris à faire carrière, mais on attend d'elles qu'elles remplissent leur rôle domestique une fois mères de famille.

Dans ces situations conflictuelles, les femmes comme tous les êtres opprimés, réagissent à l'idéologie patriarcale suivant la dialectique de l'accommodation et de la résistance et ainsi construisent leur identité sociale. Ainsi une femme travaillant à l'université pourra jouer de sa féminité (accommodation externe) pour parer aux discriminations dont elle peut être victime dans sa carrière (résistance interne). La réussite intellectuelle à l'école, l'appropriation de la sexualité (pour exciter les garçons et

perturber les cours), les comportements de garçon manqué, l'absentéisme sont autant de réponses actives des filles aux conflits dans lesquels elles se trouvent.

Bien sûr, ces résistances et accommodations sont des moyens de négocier individuellement les conflits. Seule une action collective, conclut Jane Anyon, peut supprimer les causes structurelles de ces conflits.

M.Apple (USA) dénonce le danger d'idéaliser les résistances à la reproduction de la domination de classe et de sexe dans un texte sur l'évolution de la profession enseignante dans les écoles primaires aux E.U.

Dans les années 50/60, des techniques de contrôle plus subtiles tirées de l'industrie vont remplacer les anciennes méthodes d'évaluation davantage liées à une division sexuelle du pouvoir et du travail à l'intérieur de l'école. L'état intervient, en accord avec le capital et tout un corps de spécialistes universitaires, dans le champ de pratique d'une force de travail en grande partie féminine en donnant aux écoles la possibilité sous forme de subsides, d'introduire un matériel et des programmes nouveaux dans les écoles primaires destinés à compenser les "manques des institutrices".

Le résultat fut l'intensification du travail exigé (pré-tests, tests, post-tests, nombreux et fréquents, permettant de subtiles orientations). Les enseignants ont accepté cette intensification car ils ont perçu leur nouveau rôle de manager comme une professionnalisation. Désormais, ils

utilisaient des critères techniques, des tests scientifiques, ils faisaient donc du bon boulot. Cette notion de professionnalisme a joué un rôle important pour les femmes, ce fut un argument pour exiger un salaire égal. Mais cette intensification a signifié en même temps une perte de contrôle sur son propre travail et une déqualification intellectuelle (programmes préfabriqués et manque de temps pour travailler dans son domaine). Phénomène de prolétarianisation de la fonction enseignante, conclut M.Apple. Pourtant les institutrices résistent, et c'est là que le bât blesse. Sentant que le contenu leur échappe, elles investissent dans l'affectif. Comme l'exprime l'une d'entre elles: "mon rôle, c'est qu'ils se sentent bien. C'est plus important que les tests." Et voilà la sphère féminine retrouvée: reconforter, sécuriser, aimer les élèves.

Pour l'auteur, la féminisation de la profession est un élément constitutif de la manière dont l'état a abordé la question de l'enseignement et du contrôle des programmes.

Dans ce livre, un second axe concerne la recherche des processus historiques et institutionnels par lesquels les relations de sexe et de classe se reproduisent.

Un texte de M.Arnot (UK) fait l'historique de la mixité dans les écoles anglaises. Elle relève les différentes formes de la modalité de transmission des relations entre les sexes. La mixité signifiait jusqu'aux années 70 que pour des raisons matérielles ou parfois idéologiques du genre "la

mixité est normale", les filles et les garçons étaient ensemble sans toutefois recevoir le même enseignement. L'école "compréhensive" et mixte acquiert dans ces années-là une image progressiste puisqu'elle offre à tous les jeunes, quels que soient leur classe ou leur sexe, les mêmes programmes. Mais la conviction des différences de sexe persiste en dessous de l'idéologie de la liberté de choix et la responsabilité de reproduction des divisions sexuelles est dès lors rejetée sur les stéréotypes intériorisés par les élèves, parents et enseignants.

S.Acker s'insurge contre l'image de l'enseignante mariée qui manifesterait un intérêt mitigé pour son enseignement tout en continuant à assumer ses responsabilités familiales. Image tellement prégnante qu'elle empêche les sociologues de se poser des questions sur la nature de la division sexuelle et du travail dans l'enseignement.

Elle passe en revue la littérature des sociologues préoccupés dans les années 60 de la féminisation de la profession à laquelle ils attribuent tous les maux dont souffre l'enseignement.

Dans les années 70, aucun progrès. Les femmes ne sont jamais consi-

dérées qu'en relation avec leur rôle familial à travers le conflit famille/travail (ce qui n'est pas le cas des hommes) et jamais on ne s'inquiète d'autres facteurs intra ou extra-scolaires qui pourraient influencer les expériences des femmes (comme le fait d'être un homme constitue un facteur capital pour obtenir une promotion.)

Une vue simpliste de la causalité parcourt tous les ouvrages: la féminisation est la cause de la dévalorisation de la profession, le manque d'ambition et les responsabilités familiales sont la cause du manque d'intérêt des femmes pour les promotions. Aucun sociologue ne se demande dans quelles circonstances les femmes cherchent une promotion et dans quelles circonstances on les encourage.

Toute cette littérature est imprégnée de l'idéologie du choix individuel qui va de pair avec une non-reconnaissance des contraintes sinon au niveau familial. On voit à quel point les stéréotypes sur le rôle familial des femmes influencent la représentation que donnent les sociologues de leur rôle professionnel.

M.David (U.K.) analyse la faillite du consensus de l'après-guerre aux E.U. et en G.B. sur l'éducation considérée

comme un investissement économique et social devant servir la croissance économique grâce au principe de l'égalité des chances d'éducation pour tous quels que soient la race, l'ethnie, la classe, le sexe. Trois lois sur l'éducation votées par les Tories renforcent les droits parentaux en matière d'éducation. Désormais le choix des parents est plus important que la volonté d'assurer l'égalité des enfants de parents et de milieux sociaux différents.

Avec le démantèlement du Welfare State, l'état reporte de sa responsabilité dans la garde et l'élevage des enfants sur les parents, donc sur les mères. Parallèlement dans les écoles, une nouvelle morale se profile, renforçant la notion de famille et de responsabilité maternelle.

Un bon livre, riche, passionnant qui dépasse le simplisme des explications habituelles des différences sexuelles et s'attaque à la complexité des éléments enchaînés qui aboutissent à la construction sociale du sexe.

N.P.

(1) Walker s., Barton L. (Eds) : "Gender, Class and Education", The Falmer Press, (New York 3), 235 p.



*La bibliothèque est accessible à toutes et à tous sans condition préalable (financière ou autre).*

*Elle offre une large gamme de documents sur le féminisme, la condition féminine et féministe. Vous pourrez y consulter les ouvrages de références, les revues féministes d'ici et d'ailleurs, des dossiers thématiques, etc.*

*Elle est ouverte du lundi au vendredi de 10 à 17 heures et sur rendez-vous.*

*Dans chaque numéro de CHRONIQUE FEMINISTE sont reprises toutes les nouveautés reçues en service de presse (SP) ou achetées par l'Université des Femmes (Acq.).*

## MORALE - ETHIQUE

- Bioéthique dans les années 90: colloque national de réflexion scientifique, Anvers, mai 1987, rapport présenté au Secrétaire d'Etat à la Santé Publique et à la Politique des Handicapés Wivina Demeester-De Meyer, éd. Omega, 1987, 498 p., Acq.

## RELIGION

- La parole ensevelie, ou l'évangile des femmes, Marie-Paule DEFOSSEZ, éd. du Cerf, 1987, 211 p., (coll. Parole Présente), SP.

## VIOL - VIOLENCES - PROSTITUTION ...

- Le déclin des maisons closes: la prostitution à Genève à la fin du XIXe siècle, Alberto CAIROLI, Giovanni CHIABERTO, Sabina ENGEL, éd. Zoé, 1987, 199 p., (coll. Le Passé Proche), SP.

- Sexueel geweld tegen vrouwen, Hanneke Acker,

Socialistische Fractie Europees Parlement, 1986 ?I, n.p..

## ETHNOLOGIE

- Ethnologies d'Europe et d'ailleurs, textes réunis et présentés par Marianne MESNIL, Institut de Sociologie de l'U.L.B., 1987, 499 p., (Civilisations vol. XXXVI-1986 n°1-2 numéro spécial), Acq.

- Au nom du père, Jacques DUPUIS, éd. Le Rocher, 1987, 281 p., (coll. L'Esprit et la Matière), SP.

## SOCIOLOGIE - POLITIQUE - ECONOMIE

- Des villes traditionnelles aux nouvelles banlieues: l'espace public au féminin, Jacqueline COUTRAS, Sedes, 1987, 171p., SP.

- Femmes et contre-pouvoirs, ouvrage collectif réalisé sous la direction de Yolande COHEN, éd. du Boréal Express, 1987, 244 p., Acq.

- Le mariage en Chine, Jean-Luc DOMENACH et HUA CHANG-MING, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1987, 187 p., SP.

- Les femmes dans la société belge, Cabinet du Secrétariat d'Etat à l'Emancipation sociale, INBEL, 1987, 54 p.

- Toute la famille, toutes les familles: actes du Congrès de Liège 17-18-19 octobre 1986, Ligue des Familles, 1987, 342 p., Acq.

- Familles monoparentales, Caisse Nationale des Allocations Familiales (C.N.A.F.), 1979, 144 p., (Informations sociales n° 6-7), Acq.

- Les familles monoparentales: évolution et traitement social, Didier LE GALL et Claude MARTIN, éd. ESF, 1987, 119 p., Acq.

- Droit, famille et société, Caisse Nationale des Allocations Familiales (C.N.A.F.), 1986, 119 p., Acq.

- La place, le rôle et le mode de fonctionnement de la bi-catégorisation par sexe: préliminaires à l'étude du schéma de genre.

Rapport scientifique, Marie-Claude HURTIG et Marie-France PICHEVIN, Université de Provence/G.R.E.P.C.O.-C.N.R.S., 1986, 220 p., (ATP "Recherches féministes et recherche sur les femmes").

- Choses dites, Pierre BOURDIEU, éd. de Minuit, 1987, 229 p., (coll. Le Sens Commun), Acq.

## TRAVAIL PROFESSIONNEL - TRAVAIL DOMESTIQUE

- Economic evaluations of unpaid household work: Africa, Asia, Latin America and Oceania, Luisella GOLDSCHMIDT-CLERMONT, O.I.T., 1987, 213 p., (Women, Work and Development 14), SP.

- International Consultation on Micro-Chip Technology: Its Impact on the Lives of Women Workers, Manila, October 5-15, 1986, Summary of Proceedings, Participatory Research Group, 48 p.

## DROIT

- Propositions du ministre des affaires sociales en vue de réformer la sécurité sociale, Ministère des Affaires Sociales et des Réformes Institutionnelles, 1983, 242 p.

- Emancipatie en Inkomensbeleid: probleemanalyse en beleidsoriëntatie, Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, (La Haye, 1983), 129 p., (Annexes).

- **Gelijke behandeling in de AOW**, Emancipatieraad, (La Haye, 1984), 37 p. (Annexes), (avis n° 84/6).

- **De positie van vrouwen in 29 aanvullende pensioenregelingen**, I. DE VEER et D. OPPEDIJK, Emancipatieraad, (La Haye, 1985), 137 p.

- **Nader advies stelselherziening sociale zekerheid**, Emancipatieraad, (La Haye, 1985), 37 p.

- **Mieux comprendre la législation chômage**, Office National de l'Emploi, 1987, 184 p.

- **La sécurité sociale en sécurité?**, ouvrage collectif réalisé sous la direction de M. LAMBERT, Fondation Roi Baudouin, 1987, 154 p., *Acq.*

- **Van vrouwen en de dingen die aan haar voorbijgaan. Commentaar op de adviesaanvraag stelselherziening sociale zekerheid**, Breed platform Vrouwen voor Economische Zelfstandigheid, 1984, 55 p., *Acq.*

- **Van vrouwen 2. Reactie wetsvoorstellen stelselherziening**, Breed platform Vrouwen voor Economische Zelfstandigheid, 1986, 20 p., *Acq.*

- **Commentaar op het wetsontwerp tweeverdiener derde fase**, Werkgroep Belastingen van het Breed platform Vrouwen voor Economische Zelfstandigheid, 1984, 19 p. Annexes I, *Acq.*

- **Le droit du couple**, Association des Consommateurs/Test-Achats, 1984, 222 p., (coll. guides pratiques), *Acq.*

## ENSEIGNEMENT

- **L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les**

**sociétés industrielles**, Raymond BOUDON, Hachette, 1985, nelle éd. revue et augmentée, 398 p., (coll. Pluriel), *Acq.*

- **La coéducation, un projet pédagogique**, Bureau Pédagogique du Secrétariat National de l'Enseignement Catholique (S.N.E.C.), 1987, 54 p., *Acq.*

- **Les filles et la culture technique: recherche sur des stratégies originales visant à réduire les obstacles rencontrés par les femmes dans l'accès à la culture scientifique et technique (expériences étrangères)**, Claire TERLON, Centre National de la Recherche Scientifique/Institut National en Education et en Recherche Pédagogique, 1985, 73 p., (ATP "Recherche sur les femmes et recherches féministes 84/2).

- **Les changements du système éducatif en France, 1950-1980**, Mohamed CHERKAoui, P.U.F., 1982, 309 p., (coll. Sociologies), *Acq.*

## PLANNING FAMILIAL

- **Relationeel en reproductief gedrag in Vlaanderen**, R.L. CLIQUET et R. DEBUSSCHERE, Centrum voor Bevolkings-en Gezinsstudien (C.B.G.S.), 1984, 208 p., (C.B.G.S. monografie 1984/1)

## PHILOLOGIE - LITTERATURE

- **Les reines noires: Didon, Salomé, la Reine de Saba**, Jacqueline KELEN, Albin Michel, 1987, 250 p., *SP.*

- **Les idées politiques et sociales de George Sand**, Pierre VERMEYLEN, éd. de l'U.L.B., 1984, 372 p., *Acq.*

- **Oedipe masqué: une lecture psychanalytique de L'Affamée**

**de Violette Leduc**, P. GIRARD, des femmes éd., 1987, 148 p., *SP.*

- **La douce colombe est morte**, Barbara PYM, Christian Bourgois éd., 1987, 249 p., *SP.*

- **La ligue de tous les mondes. Tome 1: Le monde de Rocannon**, Ursula LE GUIN, Presses Pocket, 1987, 188 p., (Presses Pocket ; 5252 série Science - Fiction), *SP.*

- **La ligue de tous les mondes. Tome 4: La main gauche de la nuit**, Ursula LE GUIN, Presses Pocket, 1987, 317 p., (coll. Presses Pocket ; 5191 série Science-Fiction), *SP.*

## HISTOIRE

- **Les mouvements de femmes (1919-1940): guide des sources documentaires**, Françoise BLUM, Colette CHAMBELLAND et Michel DREYFUS, CEDIAS/Musée social, 1984, 141 p., (Vie sociale n° 11/12).

- **Les pères aussi ont une histoire**, Yvonne KNIBIEHLER, Hachette, 1987, 343 p., (La force des idées), *Acq.*

## BIOGRAPHIES

- **Emilienne: entretien avec Anne-Marie Lizin**, Emilienne BRUNFAUT, Archives de Wallonie, 1987, 126 p., *Acq.*

- **Mémoires et autres écrits de Marguerite de Valois: la reine Margot**, édition présentée et annotée par Yves Cazaux, Mercure de France, 1987, 342 p., (coll. Le Temps Retrouvé), *SP.*

## REVUES

*Une centaine de revues féminines et/ou féministes peuvent être consultées à l'Université des Femmes.*

**Officiel/Belgique****Commission du Travail des Femmes**

Ministère de l'Emploi et du Travail rue Belliard 53,  
1040 Bruxelles  
Tél. 02/233.40.17  
233.40.16

**Commission consultative de la Condition Féminine**

rue des Petits Carmes 14,  
1000 Bruxelles  
Tél. 02/512.50.14  
**Service pour la Promotion Culturelle et Professionnelle des Femmes**  
Ministère de la Communauté Française  
Galerie Ravenstein 27,  
1000 Bruxelles  
Tél. 02/513.94.40 ext. 299  
**Comité Interministériel pour le statut de la femme**  
c/o Cabinet du Premier Ministre rue de la Loi 16,  
1040 Bruxelles  
Tél. 02/513.80.20

**Officiel/Europe**

**Bureau pour l'Emploi et l'Egalité des Femmes** Commission des Communautés Européennes  
rue de la Loi 200,  
1040 Bruxelles  
Tél. 02/235.11.11  
**Service Information Femmes D.G. de l'Information, Commission des Communautés Européennes**  
rue de la Loi 200,  
1040 Bruxelles  
Tél. 02/235.28.60

235.78.76

**Comité Consultatif pour l'Egalité des Chances**  
c/o Bureau pour l'Emploi et l'Egalité des Femmes ou Commission du Travail des Femmes (cf. ci-dessus).  
**Commission pour les Droits de la Femme**  
c/o Mme Marlène Lenz  
Parlement Européen  
rue Belliard 97, 1040 Bruxelles  
Tél. 02/234.21.11

**Coordination/Belgique**  
*Communauté française*  
**Comité de Liaison des Femmes** c/o Hedwige Peemans-Poullet  
(Tél. 02/733.48.80)

Place Quételet 1a,  
1030 Bruxelles  
(pas de téléphone)  
**Bureau des Plaintes des Femmes** c/o Comité de Liaison des Femmes  
Place Quételet 1a,  
1030 Bruxelles  
Permanence le lundi de 13h30 à 16h30. Téléphoner aux heures de permanence  
02/219.28.02

*Communauté flamande*  
**Vrouwen Overleg Komitee**  
Liedsstraat 29, 1210 Brussel  
**Femmes contre la crise**  
- Contact National Franco-  
phone: M. De Cock  
rue des Paquerettes 102,  
1030 Bruxelles  
Tél. 02/523.50.30  
- Contact National Neerlandophone: M. Colle  
Heerneslaan 109, 9000 Gent

**Coordination/Europe**  
**CREW Reports**  
Centre de Recherche sur les femmes européennes  
rue Stevin 38,  
1040 Bruxelles  
Tél. 02/230.51.58

**Femmes et syndicats**  
**Commission Femmes de la FGTB** c/o M. Hoens  
rue Haute 42, 1000 Bruxelles  
Tél. 02/511.80.67  
511.64.66

**Service Féminin de la CSC** c/o A.F. Theunissen  
rue de la Loi 121,  
1040 Bruxelles  
Tél. 02/233.34.11

**Mouvements Féminins**  
**Femmes Prévoyantes Socialistes**  
Place Saint-Jean 1-2,  
1000 Bruxelles  
Tél. 02/513.64.70  
**Vie Féminine**  
c/o A. Delcourt  
rue de la Poste 111,  
1210 Bruxelles  
Tél. 02/217.29.52  
**Conseil National des Femmes Belges**  
rue de Florence 24,  
1050 Bruxelles  
Tél. 02/538.03.04

**Parti Féministe Unifié**  
av. du Pesage 13,  
1050 Bruxelles  
Tél. 02/648.87.38  
de 10h à 13h  
**Parti Féministe de**

**Belgique**  
av. Louise 385 bte 9,  
1050 Bruxelles  
Tél. 02/771.90.56

**Associations de Femmes**

**La Porte Ouverte**  
rue Américaine 16,  
1050 Bruxelles  
Tél. 02/537.67.61  
**Solidarité Femme-Emploi**  
Place Quételet 1a,  
1030 Bruxelles  
Tél. 02/219.65.18  
**Centre Féminin d'Education Permanente**  
Place Quételet 1a,  
1030 Bruxelles  
Tél. 02/219.28.02  
**Changeons les livres**  
rue Blanche 29,  
1050 Bruxelles  
Tél. 02/538.67.61

**Centres de documentation**

**Université des Femmes**  
Place Quételet 1a,  
1030 Bruxelles  
Tél. 02/219.61.07  
**Le Lesbianaire**  
rue Herman Richir 1,  
1030 Bruxelles  
Tél. 02/215.99.38  
**CREW**  
Centre de Recherches sur les femmes européennes  
rue Stevin 38,  
1040 Bruxelles  
Tél. 02/230.51.58  
**Rosa**  
rue Gallait 78, 1210 Bruxelles  
Tél. 02/216.23.23

**Librairies**  
**Artemys**  
rue Saint-Jean, Galerie Bortier 8-10, 1000 Bruxelles  
tél. 02/647.95.17  
(Réserve aux femmes)  
**Vrindts**  
rue de la Croix de Fer 55,  
1000 Bruxelles  
Tél. 02/512.84.15  
**Dulle Griet**  
Tiensestraat 45, 3000 Leuven  
Tel. 016/23.41.23  
**Les Rabouilleuses-Diffus'elles**  
Stock de livres en vente au bureau provisoire à Bruxelles  
rue Américaine 7, 1050 Bruxelles

Tél. 02/537.31.70

**Revues**

**Chronique Féministe**  
Place Quételet 1a,  
1030 Bruxelles  
Tél. 02/219.61.07  
**CREW Reports**  
Centre de Recherche sur les femmes européennes  
rue Stevin 38,  
1040 Bruxelles  
Tél. 02/230.51.58  
**Cahier du GRIF**  
Rue Blanche 29,  
1060 Bruxelles  
Tél. 02/538.84.87  
**Le Lesbianaire**  
rue Herman Richir 1,  
1030 Bruxelles  
Tél. 02/215.99.38  
**Femmes d'Europe**  
Commission des Communautés Européennes  
rue de la Loi 200,  
1040 Bruxelles  
Tél. 02/235.11.11  
**Lililth** c/o J. Rottiers  
Hoogvorstweg 15,  
1980 Tervuren  
Tel. 02/767.49.21

**Etudes Féministes**  
**Université des Femmes** Place Quételet 1a,  
1030 Bruxelles  
Tél. 02/219.61.07

**Avortement/Contraception**  
**Fédération Belge pour le Planning Familial et l'Education Sexuelle**  
rue du Trône 51, 1050 Bruxelles  
Tél. 02/513.72.64

**Gacepha.**  
Permanence: lundi et jeudi de 14h à 17h  
rue du Trône 51,  
1050 Bruxelles  
Tél. 02/511.56.03  
**Comité pour la dépénalisation de l'avortement**  
c/o M. Geudon  
rue A. Giron 23,  
1050 Bruxelles  
Tél. 02/649.18.22

**Viol**

**SOS Viol Accueil**, information, soutien et centre de documentation sur les violences sexuelles Pl. Quételet 1a, 1030 Bruxelles  
Tél. 02/219.28.02

