

ÉDUCATION

ÉGALITÉ

SCOLARITÉ

L'Université des Femmes est une organisation d'éducation permanente soutenue pour ses activités par la Fédération Wallonie-Bruxelles.



www.universitedesfemmes.be

Maquette et mise en page : Luisa Soriano et Isabelle Van Campenhout

© Université des Femmes
10 rue du Méridien
1210 Bruxelles
ISBN : 2-87288-055-0
D/2019/5493/56

Toute reproduction quelconque de cet ouvrage, par quelque procédé que ce soit, est interdite sans l'autorisation de l'éditeur.

ÉDUCATION, ÉGALITÉ, SCOLARITÉ
QUAND L'ÉCOLE SE DONNE UN GENRE

Coordonné par

Isabelle ALGRAIN, Isis KLASSEN et Valérie LOOTVOET



Collection Pensées féministes

Introduction

Isabelle Algrain et Valérie Lootvoet

Ce nouveau volume des *Pensées féministes* rassemble les textes relatifs à la question du genre dans l'enseignement. Bien que les membres du corps enseignant n'en soient pas toujours conscient·e·s, l'école, en tant que lieu privilégié d'éducation et de socialisation, occupe une place stratégique et décisive en termes d'apprentissage, de construction et de transmission des rôles sexués. Les pratiques éducatives qui prennent place dans les établissements scolaires contribuent indubitablement à forger et figer le genre des enfants et des adolescent·e·s au sein de notre société. Afin de mieux les éduquer à l'égalité femme-homme, il est particulièrement important qu'elles et ils puissent toutes et tous, quel que soit leur âge et le mode d'enseignement qui leur est adressé, évoluer dans un cadre égalitaire, un défi que nos écoles doivent relever au quotidien.

En effet, les inégalités femme-homme se manifestent à l'école selon différentes modalités. Les manuels scolaires montrent les femmes dans des rôles stéréotypés et la place de celles-ci se réduit toujours plus dans les manuels des classes les plus avancées. Les énoncés des exercices favorisent généralement les centres d'intérêt des garçons. On privilégie la lecture des auteurs masculins dans les cours de français. Les cours d'histoire présentent des personnages masculins : les filles n'y trouvent peu ou pas de figures auxquelles s'identifier. En histoire de l'art, cela implique que les œuvres montrées sont le plus souvent produites par des hommes ; que les œuvres de femmes sont moins souvent vues en cours même si elles existent alors que, paradoxalement, « la femme » est un sujet d'inspiration majeur pour les artistes. On Le corps enseignant favorise dans certaines matières la compétition et la prise de parole en public, des notions valorisées chez les garçons – qui dominent l'espace sonore – mais pas chez les filles. De même, les garçons sont poussés vers les matières scientifiques – où leur sont destinés la majorité des commentaires encourageants et des invitations à interactions lors des cours de ce type – et les filles vers les sciences humaines, ce qui se traduit dans les études supérieures par une sur-représen-

▣ Introduction ▣

sentation du nombre de garçons dans les sciences exactes et une sur-représentation du nombre de filles dans les sciences humaines. Les enseignants louent la propreté des copies des filles d'une part, l'exactitude et la rigueur des copies des garçons de l'autre...

Tout au long de cet ouvrage, les différents textes nous interrogeront sur les différents éléments à l'œuvre dans l'environnement scolaire et à sur leurs effets sur la construction genrée des enfants. Ils envisageront par ailleurs les différentes pratiques mises en place par les professionnel·le·s de l'éducation afin de déconstruire les stéréotypes sexistes en vigueur, explicitement et implicitement, dans l'environnement scolaire. Quels sont les phénomènes à l'œuvre à l'école en matière de construction et de socialisation sexuée et hétéronormée ? Qu'a apporté la mixité aux filles et aux garçons ? Quels sont les effets de la division socio-sexuée des savoirs ? Pourquoi les filières scientifiques ne sont-elles pas plébiscitées par les filles ? Quelle est la trajectoire professionnelle des femmes après leurs études ? Comment repérer et chasser les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires et les outils pédagogiques ? Quels types d'interactions interviennent entre les élèves, ou entre les élèves et l'enseignant·e ? Celles-ci sont-elles égalitaires ? Quelle géographie sociale peut-on observer dans l'espace scolaire ? Qu'en est-il des violences de genre et du harcèlement sexuel dans les écoles et dans l'enseignement supérieur ? Voici quelques-unes des questions auxquelles nos auteur·e·s essaieront de répondre.

En premier lieu, Isabelle Collet nous invite à promouvoir une meilleure formation des enseignant·e·s aux questions d'inégalités hommes/femmes. En effet, si l'école ne peut, pas régler seule, dissoudre les inégalités hommes/femmes qui imprègnent nos sociétés, elle peut contribuer à former des citoyen·ne·s acteurs et actrices du changement. En France, malgré les politiques ayant pour but de favoriser l'égalité à l'école et de former les enseignant·e·s sur ce sujet, l'on constate que ces dernier·e·s sont insuffisamment préparé·e·s. La formation sur ces questions à destination des enseignant·e·s est faible, aussi bien en termes de volume horaire que de contenus. Les réactions des enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s qui suivent ces formations amènent l'auteure à proposer des mesures simples pour que le sujet soit bien compris : définir clairement les termes liés à la question de l'égalité, évacuer la biologie et définir une pédagogie de l'égalité.

Christine Fontanini s'intéresse à la question de l'orientation des filles dans l'enseignement supérieur et aux raisons qui les poussent à choisir certaines filières et à en délaissier d'autres. En effet, la bonne réussite scolaire des filles et l'obtention de diplômes adéquats ne suffit pas à expliquer pourquoi certaines filières sont désormais plus prisées par les filles et se féminisent parfois massivement. Leur nombre a augmenté de manière importante

dans les filières historiquement investies par les garçons comme la justice, la médecine humaine et animale, les sciences de la vie et de la Terre, l'agronomie/l'agroalimentaire, et également en information-communication, en finances, en assurances et en journalisme. En présentant chacune de ces orientations professionnelles, l'auteure montre bien que différents facteurs expliquent leur féminisation : la transformation de certaines pratiques professionnelles, l'évolution des qualités jugées nécessaires pour exercer une profession donnée, la conciliation de la vie familiale et professionnelle, le souhait des filles d'exercer un métier utile, les modèles proposés dans la culture populaire...

La contribution de Clémence Perronnet examine la logique de domination sous-tendant les disciplines « scientifiques », en opposition aux matières « littéraires », et son implication sur le parcours des élèves. Vues comme moins discriminantes et favorisant l'ascenseur social, les sciences ont historiquement été largement valorisées dans les programmes éducatifs français mais l'auteure s'interroge sur le rôle actuel des sciences puisqu'est constatée désormais une véritable « valence différentielle » des disciplines scolaires et, surtout, une sous-représentation des filles dans les sciences : les sciences ne favorisent-elles pas au contraire les inégalités de sexe et de classe en instaurant une élite parmi les élèves, élite – essentiellement masculine et issue des classes favorisées – qui accédera ensuite aux meilleurs cursus académiques ? Face aux bons résultats dans filles dans les sciences, la cause de leur désintérêt pour ces disciplines est à chercher dans les phénomènes sociaux...

Séverine Rey se penche quant à elle sur le thème des choix de formation, en particulier quand ce choix implique de se retrouver en situation minoritaire dans une profession peu mixte. Elle se base pour ce faire sur deux études menées en Suisse, l'une dans le domaine plutôt masculin de l'ingénierie, l'autre dans le domaine plutôt féminin de la santé (en particulier les soins infirmiers). Ces études montrent que l'arrivée d'étudiant-e-s du sexe minoritaire, loin d'assouplir les normes et les stéréotypes, ont au contraire tendance à les renforcer. Cependant, les femmes minoritaires en ingénierie doivent faire face à plus d'hostilité et apprendre à s'affirmer de manière beaucoup plus importante que les hommes qui travaillent dans le secteur de la santé. Pour s'intégrer de manière optimale, elles doivent adopter les normes masculines de leur profession, parfois au détriment de leurs projets personnels. D'un autre côté, les hommes en position minoritaire sont plus facilement acceptés, s'adaptent peu aux normes féminines et ont tendance à occuper rapidement des postes à responsabilité.

L'article de Marie Duru-Bellat traite de la question de la mixité à l'école, cet acquis qui semble favoriser l'égalité entre les filles et les garçons.

▣ Introduction ▣

Toutefois, de nombreux exemples montrent que l'enseignement n'est pas neutre, mais sexiste : stéréotypes sur les capacités des filles et des garçons dans certaines matières, interactions différenciées de la part des enseignant·e·s envers les filles ou les garçons, comportements discriminants mais socialement acceptables par les pairs... imprègnent tous les niveaux d'enseignement. Malgré tout, les contextes non mixtes n'affectent pas de manière véritablement prononcée les performances des élèves : la différence se marque là dans les choix des options et des orientations qui tendent à être moins stéréotypés. Ainsi, la mixité a des effets sur les filles, qui s'estiment moins performantes et ont moins confiance en elles, tout comme sur les garçons puisqu'elle renforce la catégorisation des disciplines et des professions chez les élèves des deux sexes. Se pose donc la question des pratiques pédagogiques à adopter pour contrebalancer les effets négatifs de la mixité.

Après être revenue sur le caractère genré des jouets et de la littérature enfantine, Véronique Rouyer analyse leur rôle dans la socialisation et la construction de l'identité sexuée de l'enfant. Elle rappelle que cette construction n'est pas uniquement le fruit d'une intériorisation des stéréotypes mais que différents processus psycho-sociaux sont à l'œuvre tels que l'identification, l'imitation, la catégorisation, etc. Elle s'intéresse ainsi à la part active que prend l'enfant dans le processus de socialisation de genre, en relations avec les jouets et la littérature enfantine, qui co-construit ainsi son identité sexuée avec son environnement.

Les deux articles suivants traitent des questions de violence en milieu scolaire. Arnaud Alessandrin et Johanna Dagorn dressent un état des lieux des expériences de discrimination, d'injures et de harcèlement scolaire dont sont victimes les élèves LGBTIQ. La « police de genre » cible en effet volontiers les élèves qui s'écartent de la norme par leur apparence, leur sexualité, leur genre ou leur couleur de peau et les recherches illustrent parfaitement le continuum entre le sexisme et l'homophobies. Ces discriminations impactent profondément les élèves qui en sont victimes en termes de santé, de décrochage scolaire, d'isolement... d'autant plus que l'institution scolaire elle-même a souvent des difficultés à reconnaître le genre ou le prénom des élèves trans et intersexes. Stéphanie Rubi examine les faits de violence dans les établissements scolaires français, en retrace la typologie et les particularités en termes de genre et de classe avant de se pencher sur les violences des garçons et celles des filles. Les violences subies et perpétrées par les filles sont en effet spécifiques, même s'il faut se garder d'attribuer les violences physiques de manière systématique aux garçons. L'affirmation identitaire participe à cette violence commise par les jeunes filles mais risque de les enfermer dans des rôles caricaturaux et la petite délinquance.

Odile Fillod propose quant à elle d'interroger les mythes savants en « saïssant » les occasions qui se présentent de développer la capacité des élèves à adopter une posture critique, et la distanciation qui l'accompagne, vis-à-vis de certains types d'arguments et de raisonnements présents dans les vulgarisations scientifiques présentes dans des cours, où les tentations de naturalisation et d'essentialisation, notamment en biologie, sont bien présentes. L'auteure propose une exemplification en appliquant cette grille de lecture critique à quelques cas choisis. Elle interroge, par exemple, la manière dont est présentée l'homosexualité en rapport avec la biologie dans le guide de l'éducation nationale française relatif à l'éducation à la sexualité. Ou encore, les rôles affirmés comme donnés des femmes et des hommes dans l'hétérosexualité, la passivité revenant aux femmes et l'activité aux hommes, sans surprise aucune. Ou enfin, l'idée que la sexualité constitue un « besoin » irrépressible, devant forcément trouver un exutoire.

Pour clôturer ce volume, deux projets réalisés en Belgique francophone seront mis en exergue. Sapho Warin relate une micro-expérience sociale effectuée au sein de son établissement scolaire secondaire, et portant sur les stéréotypes sexués et la réception de leur questionnement chez les pairs et chez les éducateurs et éducatrices. Le souhait de sensibilisation à cette thématique, porté par elle-même et par un compagnon, a rencontré des résistances diverses qui compromirent la tenue d'ateliers. Sapho Warin décrit une ostracisation de l'initiative qui finit par tuer le projet dans l'œuf. Où l'on voit que le savoir bottom-up dans les écoles reste souvent lettre morte, surtout quand il touche des volontés subversives. Enfin, nous présentons le site web www.egalitefillesgarcons.be, qui a pour but d'améliorer au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles la prise en compte par les enseignant·e·s, ainsi que par leurs formateurs et formatrices, des questions d'égalité et d'inégalité filles-garçons à l'école. Ce projet, financé par le Fond Social Européen (FSE) et réalisé par l'Université des Femmes sous l'égide de la Direction de l'Égalité des Chances de la Fédération Wallonie-Bruxelles a été officiellement lancé en mai 2018 avec la mise en ligne de ce site qui vise l'ensemble des membres du corps enseignant, de la maternelle à l'université, et offre des outils thématiques, théoriques et pratiques.

Former les enseignant·e·s à une pédagogie de l'égalité*

Isabelle Collet

Pas coupables, mais responsables

Dans les pays démocratiques où l'égalité, en particulier entre les sexes, a été érigée en principe, les filles et les garçons –quelles que soient leurs origines sociales, ethniques, géographiques– reçoivent les mêmes enseignements.

La progression spectaculaire des scolarités des filles, à partir du moment où l'enseignement secondaire et les études supérieures leur ont été ouverts, pourrait donner à penser que l'école a réussi son pari d'égalité, voire, comme le clament quelques polémistes, qu'elle discrimine aujourd'hui les garçons. En effet, la moitié des filles poursuit aujourd'hui des études supérieures, alors qu'un garçon sur cinq sort de la formation initiale sans diplôme (contre un peu plus d'une fille sur dix).

Nous sommes donc devant un paradoxe que la sociologie de l'éducation des années 1970-80 n'explique pas directement. P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1964) considéraient que l'école reproduisait les inégalités sociales à travers des méthodes et des contenus d'enseignement qui privilégiaient le plus souvent implicitement, mais aussi parfois explicitement, une forme de culture propre aux classes dominantes. Mais, si l'on considère que les groupes dominants utilisent l'école pour reproduire leurs avantages, comment rendre compte du fait qu'à l'école, le sexe dominé puisse se classer devant le sexe dominant ? (Duru-Bellat, 2008).

* Cet article est paru originellement sous la référence suivante : COLLET, I., Former les enseignant·e·s à une pédagogie de l'égalité, *Le français aujourd'hui*, vol. 193, n° 2, 2016, p. 111-126 et est reproduit ici avec l'aimable autorisation de l'éditeur et de l'auteur.

En réalité, on ne peut que constater avec É. Durkheim (1922) que l'éducation «est avant tout un moyen par lequel une société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence» et donc, reproduit également, mais de manière subtile, l'inégalité des sexes.

En effet, bien que les filles suivent des scolarités plus longues que celles des garçons et obtiennent de meilleurs résultats à la fin de l'enseignement secondaire, elles ne reçoivent pas dans la société les reconnaissances culturelle, politique et professionnelle auxquelles elles pourraient prétendre. En dépit de leurs succès scolaires, elles n'accèdent pas aux domaines les plus prestigieux du savoir et, dès qu'il s'agit de choisir des options ou de s'engager dans une filière d'études, une séparation des sexes se met en place.

En France, dans l'enseignement professionnel, en 2013, 14 % des élèves qui préparent un diplôme dans les disciplines de la production sont des filles et 29 % des élèves dans celles qui préparent aux métiers de services sont des garçons (MEN-MSR 2015). Dans l'enseignement général, les garçons sont légèrement majoritaires dans la filière S (54 %) et, bien que les filles obtiennent plus de mentions qu'eux au baccalauréat S, ils sont 73 % à entrer en écoles d'ingénieurs. Ce ne sont donc pas de simples différences entre les sexes que l'on constate, mais un effet du genre : un système de normes sexuées produit par les rapports sociaux qui définissent et hiérarchisent le féminin et le masculin. En effet, les métiers des services et les filières littéraires sont moins pourvoyeuses d'emploi et moins rémunératrices que les métiers de la production et que les filières scientifiques. Par la suite, tous secteurs et niveaux de qualification confondus, à temps plein, les hommes gagnent 24 % de plus que les femmes. Et tous temps de travail confondus, l'écart s'élève à 31 %¹.

L'école ne peut pas décliner toute responsabilité face à cette fabrication, sous prétexte qu'elle se contente d'être une émanation de la société dont elle forme la jeunesse. Contrairement à d'autres instances de socialisation que sont la famille, l'entreprise ou le groupe d'amie·s en prise avec la culture juvénile, elle a en charge l'émancipation de chaque individu et la transmission des valeurs d'égalité qui sont au cœur de sa mission républicaine. En somme, si l'école n'est pas à la source des inégalités entre les sexes, en refusant de s'y opposer, en détournant les yeux, elle devient responsable de leur reproduction.

Pourtant, comme nous le verrons dans un premier temps, les textes de loi sont très clairs sur la question : l'école a bien une mission d'égalité entre les sexes et les enseignant·e·s doivent y être formé·e·s. Or, cette formation est bien mince, tant en formation initiale qu'en formation continue. De plus, les attendus d'une telle formation, ses contenus, ses buts font l'objet de beaucoup de confusion. Nous les éclairerons dans une deuxième partie.

Des décrets qui produisent peu d'effets

Dès 1966, une circulaire, suivie par d'autres en 1967 et 1969, rappelle « la règle de l'égalité d'accès des hommes et des femmes aux enseignements techniques et professionnels de tous les niveaux ». À la suite de la loi de 1983 d'Yvette Roudy sur l'égalité professionnelle, une première convention entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère des Droits des femmes est signée en 1984 pour inciter les filles à s'engager dans les professions scientifiques. Cinq ans plus tard, une deuxième convention est signée, assortie de la loi du 10 juillet 1989 qui stipule que les écoles, collèges, lycées et établissements d'enseignement supérieur doivent contribuer à favoriser l'égalité entre les femmes et les hommes. Des formations pour les membres du personnel de l'Éducation nationale sont préconisées pour les sensibiliser à lutter contre les stéréotypes sexistes.

Une nouvelle convention interministérielle est signée en 2000, reconduite en 2006 et 2013. Elle est finalement confirmée par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, où l'accent est mis sur la formation du personnel enseignant : « Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation [...] organisent des formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes », art. L. 721-2.

D'une manière générale, ces textes ont été peu relayés par les instances hiérarchiques et donc peu appliqués. S'ils ont servi d'appui pour justifier de très nombreuses initiatives locales, ils n'ont jamais été à l'origine d'un changement global dans les politiques éducatives, de sorte que les enseignant·e·s qui se contentent d'appliquer la loi passent pour des militant·e·s.

N. Mosconi (2014) remarque que lorsque le politique propose des réalisations effectives de cette égalité des sexes, des groupes de pression s'emparent de la question et développent polémiques et rumeurs qui débouchent par exemple sur le retrait des *ABCD de l'égalité*. Pourtant, ces activités pédagogiques ne parlaient pas d'éducation sexuelle, contrairement à ce qu'ont affirmé ses opposants. Elles se contentaient d'appliquer les mesures d'égalité présentes dans les textes de loi depuis quinze ans.

Malgré la loi de 2013, bien peu d'Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) proposent une formation approfondie sur la question. Faute de textes contraignants, les trente-deux ÉSPÉ proposent des prestations très inégales. Dans certaines, une seule matinée d'information est proposée. Dans d'autres, les futur·e·s enseignant·e·s reçoivent un cours de 30 heures sur la mise en œuvre d'une pédagogie soucieuse de l'égalité filles-garçons... Malheureusement, la plupart du temps, ce cours est optionnel et n'existe que pour l'enseignement primaire.

Clarifier les concepts de bases de l'égalité à l'école

Comme l'explique C. Petrovic (2016, à paraître), «les enseignements et formations [...] relatifs au genre permettent l'acquisition de savoirs et questionnent les pratiques professionnelles, mais ne s'y limitent pas. En effet, ces thèmes amènent fréquemment à mettre en évidence et à interroger les représentations personnelles et intimes sur les femmes et les hommes [...]. Quelquefois ces représentations se cristallisent en craintes, dénis, font obstacle à la compréhension du concept de genre». C. Petrovic propose ensuite un bilan de ces réactions de résistance. Citons principalement celles de l'ordre de l'illusion de l'égalité: «L'égalité est déjà réalisée», de la naturalité du progrès: «Les inégalités se réduisent d'elles-mêmes, il est inutile de s'en inquiéter», de l'essentialisme: «Il n'y a pas d'inégalités, ce sont des différences entre les femmes et les hommes qui sont par nature complémentaires physiquement et psychologiquement» ou encore une croyance dans l'individu libre et autonome: «Tout le monde peut tout faire aujourd'hui, c'est une question de choix, de liberté, de volonté». Parmi les craintes, on relèvera notamment celle de l'identité des sexes: «L'égalité gomme les singularités et entraîne la disparition de ce qui est féminin et masculin: femmes et hommes seront identiques» ou du renversement de la domination: «Les femmes ont déjà le pouvoir et/ou veulent dominer les hommes».

C'est la raison pour laquelle la prise en compte de ces questionnements, confusions et croyances sont indispensables en amont de toute formation. Trois clarifications sont essentielles à poser en préambule de toutes formations d'enseignant·e·s: définir les termes qui gravitent autour du concept d'égalité, évacuer la question du biologique et définir la pédagogie de l'égalité.

L'égalité, ce n'est ni l'identité ni la complémentarité

Afin de tordre le cou à la crainte fantasmagique de «l'identité entre les sexes», il est fondamental de définir les termes: *égalité*, *différence* et *complémentarité*. L'égalité des sexes n'a jamais signifié l'identité des sexes (qui n'aurait d'ailleurs aucun sens): *égalité* s'oppose à *inégalité* alors que *identité* s'oppose à *différence*. De plus, se focaliser ainsi sur les catégories de sexe nous amène à minimiser, d'une part, les nombreuses différences qui existent entre les individus de même sexe et, d'autre part, les nombreuses similitudes qui existent entre les individus de sexes différents.

Une erreur, plus grave, est de croire que *complémentarité* est synonyme d'*égalité*. Le fait que des éléments complémentaires soient différents l'un de l'autre, d'une part, et indispensables l'un à l'autre, d'autre part, ne nous dit rien sur leur égalité: on peut être complémentaires et tout à fait inégaux².

La biologie du sexe n'a pas de rapport avec les compétences scolaires

L'autre dimension qu'il faut impérativement traiter, ne serait-ce que pour l'évacuer définitivement, est la question de la biologie, depuis le « sexe du cerveau » à la grossesse en passant par les hormones.

Ce sont des arguments récurrents pour justifier des inégalités, qui sont alors perçues comme normales (puisque « naturelles ») et pudiquement appelées différences. Outre l'important corpus de recherches mobilisable en formation, invalidant tout inné sexué de nos compétences (Eliot, 2009 ; Vidal, 2015) la question du déterminisme biologique ne devrait pas interférer avec le quotidien de la classe. Les enseignant·e·s ne cherchent pas d'ordinaire à attester des capacités, compétences, goûts ou aptitudes des élèves au moyen de leur hérédité ou de leur fonctionnement biologique interne. Le pari de l'école moderne est que chaque élève a potentiellement la capacité de réussir, et qu'aucun déterminant social ou biologique n'est supposé dicter la qualité de l'enseignement qu'il ou elle recevra. Si les différences corporelles sont manifestes, cette question n'a sa place à l'école que dans le cours de biologie.

La pédagogie de l'égalité n'est pas une éducation à...

Depuis quelques années, un ensemble de thèmes regroupés sous la formule les « éducations à... » ont fait leur entrée à l'école : éducation au développement durable, à la laïcité, à la santé, à la citoyenneté, etc. À la différence des enseignements disciplinaires, les « éducations à... » visent plutôt à développer des valeurs ou des attitudes par la construction de compétences sociales et/ou éthiques (Lebeaume et Pavlova, 2009). L'éducation à l'égalité fait partie de ces « éducations à... » et entre donc en concurrence avec toutes les autres, dans un programme scolaire très chargé. À ce titre, les institutions de formation et les politiques publiques ont tendance à renvoyer dos à dos tous les défenseurs de ces « éducations à... », sous prétexte de n'en favoriser aucune.

Or, l'éducation à l'égalité n'est qu'une très petite partie de la « culture de l'égalité » dont parle la Convention de 2013. Former les enseignant·e·s à la pédagogie de l'égalité est une entreprise bien plus vaste et plus complexe que la simple organisation de quelques séances annuelles d'« éducation à... ». En effet, la pédagogie de l'égalité ne cherche pas particulièrement l'engagement des élèves dans l'action sociale (ici, l'égalité des sexes) comme c'est le cas pour les « éducations à... » ; même si tel peut être l'objet de certaines séquences d'enseignement. La pédagogie de l'égalité veille à ce que les contenus, les contextes et les pratiques pédagogiques soient exempts de toute discrimination, en tenant compte des rapports sociaux de

sexes, mais aussi de classes ou d'origine ethnique. La pédagogie de l'égalité a pour cible les enseignant·e·s et leur manière d'exercer leur métier et non les élèves.

La pédagogie de l'égalité (comme des pédagogies critiques, antiracistes, ou féministes) fait partie des pédagogies de conscientisation, c'est-à-dire qui permettent de prendre conscience de la réalité socioculturelle qui modèle l'existence, et aussi de croire à sa capacité à changer cette réalité. Elle rejoint P. Freire (1974), auteur de la «pédagogie des opprimés», dans l'idée que, si l'éducation a un rôle dans le maintien de l'oppression, elle possède également en elle un potentiel de libération et de changement social.

Appelée «Pédagogie de l'équité» par C. Solar et mise en œuvre au Québec, cette pédagogie vise à : «briser le silence par la parole, l'omission par la mémoire, la passivité par la participation active et l'impuissance par la prise de pouvoir.» (1998 : 31).

La pédagogie de l'égalité s'apprend et ne va pas de soi, car nous avons tous et toutes été élevé·e·s à l'inégalité. Elle commence par une prise de conscience : accepter une remise en cause de ses pratiques et parfois même une remise en cause de son identité professionnelle, voire personnelle. Elle nécessite de constater que le genre s'invite de manière transversale dans tous les espaces de l'école et d'en déduire que le genre est un analyseur supplémentaire pour comprendre les situations scolaires.

Les moyens de cette prise de conscience sont multiples. Tout d'abord, il est toujours bon de présenter des chiffres, tels que ceux proposés au début de cet article : l'égalité n'est pas déjà là, ni dans le monde professionnel ni à l'école : les difficultés des garçons en français et celles des filles en mathématiques sont deux faces de la même pièce appelée : système de genre. Puis, un rapide passage par la neurobiologie s'impose afin de tordre le cou à l'idée tenace du «sexe du cerveau». Ensuite, nous disposons d'un ensemble de travaux montrant que l'école n'est pas aussi égalitaire qu'elle pourrait espérer l'être. Si l'on ne s'intéresse qu'aux aspects transversaux de l'enseignement, citons par exemple les travaux sur la prise de parole en classe (Jarlégan *et al.*, 2011 ; Collet, 2015), sur les manuels scolaires³, la cour de récréation (Delalande, 2005), l'orientation scolaire (Vouillot, 2014), etc. En ce qui concerne le français, les recherches sur les albums pour enfants (Dafflon-Novelle, 2002 ; Brugeilles, Cromer et Cromer, 2002), la disparition des autrices (Viennot, 2014) ou encore les parti-pris de la grammaire⁴ sont tout à fait éclairants sur la manière dont le genre est à l'œuvre dans le quotidien de la classe.

Une fois cette prise de conscience réalisée, la deuxième partie de la formation commence. L. Lafortune (1998 : 150-154) émet une liste de recommandations permettant de mettre en œuvre une pédagogie de l'égalité :

- utiliser des documents variés afin que toutes et tous se sentent concerné·e·s ;
- réagir aux paroles ou aux gestes pouvant dévaloriser une catégorie d'élèves ;
- valoriser les émotions, la création, l'intuition et l'imagination dans l'apprentissage des disciplines ;
- utiliser des exemples et proposer des activités susceptibles d'intéresser l'ensemble des élèves ;
- démythifier les disciplines, les personnes qui les enseignent et l'apprentissage de ces disciplines ;
- utiliser des moyens pour permettre à tous et toutes de prendre la parole et de se sentir plus à l'aise pour parler ;
- créer un climat propice à l'apprentissage axé sur des modes coopératifs plutôt que compétitifs.

Quelques exemples

Proposons maintenant quelques exemples, qui sont le prolongement d'éléments utilisés précédemment pour permettre aux enseignant·e·s de prendre conscience des inégalités en classe. Commençons par la question complexe de la prise de parole. Une classe vivante n'est pas toujours une classe qui apprend. Les cours dialogués ont tendance à instaurer un climat compétitif qui ne profite qu'aux meilleurs. En effet, ceux qui sont capables de trouver la bonne réponse, de la trouver vite et qui osent prendre la parole en public, voire qui s'imposent oralement... sont finalement ceux qui tirent le plus de bénéfice de l'oral. Ils apprennent à réfléchir vite et bien et à le faire savoir (Collet, 2015). Simultanément, on constate la présence de filles plus silencieuses, qui lèvent la main sans que leur tour de parole arrive, et de garçons qui s'expriment à tout va, de manière plus ou moins pertinente, pour capter l'attention de l'enseignant·e et pour vaincre l'ennui. Pour que tous les élèves puissent s'exprimer dans de bonnes conditions, on peut mettre en place des règles précises pour prendre la parole et mettre en évidence auprès des élèves les raisons pour lesquelles ces règles existent, en leur faisant prendre conscience du déséquilibre. On peut aussi préférer le travail collaboratif aux cours dialogués, car certain·e·s élèves prennent plus facilement la parole au nom d'un groupe qu'en leur nom seul. Toutefois, ces travaux en groupe doivent être accompagnés. Un tirage au sort augmente les chances d'avoir des groupes mixtes⁵. Une répartition précise du travail entre les élèves et une permutation périodique des tâches au sein des groupes évitent que les filles ne deviennent les secrétaires des garçons.

En littérature, les programmes scolaires tendent à cantonner les auteures à un genre littéraire précis : la littérature de l'intime. Christine de Pisan, poétesse et philosophe du XV^e siècle est davantage connue pour ses poèmes d'amour mélancoliques que pour sa philosophie utopiste. Chez les auteur·e·s du XVIII^e siècle, les élèves étudient uniquement les lettres que Madame de Sévigné a écrites à sa fille alors qu'elle a rédigé plusieurs romans. Les romancières apparaissent avec Madame de Lafayette, une des inventrices du roman moderne, mais les romans écrits par des femmes sont peu présents dans les corpus de textes des XVIII^e et XIX^e siècles. Les poèmes d'amour sont le seul domaine où des poétesses figurent, marginalement, à côté des poètes, de Louise Labbé au XVI^e siècle à Marceline Desbordes Valmore au XIX^e. C'est donc aux enseignant·e·s de sortir un peu de ce cadre pour que les élèves n'imaginent pas que la plupart des femmes auteures n'ont pas la capacité d'écrire des textes qui méritent de traverser les siècles. D'une part, les femmes n'ont pas eu le même accès au savoir et au monde de l'édition que les hommes et, d'autre part, les anthologies littéraires ont longtemps été écrites par des hommes qui voyaient peu d'intérêt à la production littéraire des femmes. Comme le dit E. Viennot (2004) : « *[Des clercs] ont fait disparaître de l'histoire littéraire toute trace de l'existence des œuvres philogynes, et de l'ensemble des savoirs à peu près toute trace des activités politiques, religieuses, artistiques ou intellectuelles des femmes* ».

Heureusement, les livres et les programmes scolaires évoluent. Colette a acquis progressivement droit de cité dans l'histoire de la littérature et les nouveaux manuels commencent à faire une place aux auteures : les élèves étudient les contes de Madame d'Aulnoy et de Madame de Beaumont. Marie de France et George Sand font partie des auteures préconisées en classe de Quatrième avec Annie Ernaux ou Marguerite Duras. Enfin, on voit de plus en plus de groupements de textes d'auteures féministes dans les manuels de lycée, comme Olympe de Gouges, Madame du Châtelet et Simone de Beauvoir.

En fin de compte, la mise en pratique, la transformation de ces principes en gestes pédagogiques, leurs conséquences sur la didactique de chaque discipline (Collet et Grin, 2013 ; Léchenet, Baurens et Collet, 2016) méritent qu'on y consacre de nombreuses heures de formation.

Pour conclure

En 2015, le Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes a mené une enquête dans les trente-deux ESPÉ à laquelle vingt-quatre établissements ont répondu. Parmi les facteurs facilitant la mise en œuvre de telles formations figurent, en bonne place, la médiatisation croissante des thématiques de genre en France et l'intérêt des étudiant·e·s. En effet, dans

leur très grande majorité, les enseignant·e·s, souhaitent avoir les pratiques les plus égalitaires possible. Ils et elles croient à cet idéal d'une école de la République qui pourrait dépasser des rapports sociaux de classe, d'origine ethnique ou de sexe, ou en tout cas, qui ferait de son mieux pour en atténuer l'influence. Une fois qu'ils/elles ont revu sous l'angle du genre leurs pratiques, d'une part, et les contenus d'enseignement, d'autre part, ils/elles mesurent la part qu'ils/elles jouent dans la reproduction des inégalités et découvrent, en miroir, leurs possibilités d'action. Mais pour agir, ils/elles ont besoin d'une réelle formation à la pédagogie de l'égalité et pas d'une simple sensibilisation.

Parmi les obstacles à la mise en oeuvre de formations à l'égalité, sont pointées le manque de formateur·trice·s formé·e·s et d'expert·e·s « égalité » à disposition, associé à un nombre d'heures et de moyens insuffisants. En effet, former les enseignant·e·s à la pédagogie de l'égalité ne signifie pas simplement dégager du temps dans le plan d'études, mais aussi également recruter des formateur·trice·s spécialistes de la pédagogie de l'égalité.

Notes

- 1 <www.inegalites.fr>.
- 2 Un bref exemple mathématique permet à tout le monde de comprendre instantanément : 2 est complémentaire à 8 pour faire 10, il lui est aussi absolument nécessaire. Pour autant, 2 est inférieur à 8. *Complémentarité et Égalité* sont des concepts distincts.
- 3 Centre Hubertine Auclert, *Les Représentations sexuées dans les manuels de mathématiques de Terminale* (2014) et *Manuels de lecture du CP : et si on apprenait l'égalité ? Étude des représentations sexuées et sexistes dans les manuels de lecture du CP* (2015)... et autres publications du centre sur cette question : <www.centre-hubertine-auclert.fr/publications>.
- 4 <http://next.liberation.fr/sexe/2012/11/26/la-grammaire-a-ete-au-service-du-pouvoir_863205>.
- 5 Après une phase de protestation, les élèves peuvent se plier à l'arbitraire d'un tirage au sort plus volontiers qu'à des groupes mixtes imposés par l'enseignant·e.

Bibliographie

- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture scolaire*. Paris : Minuit, 1964.
- BRUGEILLES, C., CROMER, I. et CROMER, C., Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre, *Population*, vol. 57, n° 2, 2002, p. 261-292.
- COLLET, I., Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre, *Revue internationale d'ethnographie*, vol. 4, 2015, p. 6-22.
- COLLET, I. et GRIN, I. (dir.), Formation à la profession enseignante, des savoirs en tout genre, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, vol. 16, 2013.
- DAFFLON NOVELLE, A., Les représentations multidimensionnelles du masculin et du féminin véhiculées par la presse enfantine francophone, *Swiss Journal of Psychology*, vol. 61, n° 2, 2002, p. 85-103.
- DELALANDE, J., La cour d'école : un lieu commun remarquable, *Recherches familiales*, vol. 2, 2005, p. 25-36.
- DURKHEIM, É., *Éducation et sociologie*, Paris : Presses universitaires de France, 1922.
- DURU-BELLAT, M., La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ?, *Travail, genre et sociétés*, vol. 19, 2008, p. 131-149.
- ELIOT, L., *Cerveau rose, cerveau bleu*, Paris : Robert Laffont, 2009.
- FREIRE, P., *Pédagogie des opprimés*, Paris : Maspéro, 1974.
- JARLEGAN, A., TAZOUTI, Y. et FLIELLER, A. (2011). L'hétérogénéité des élèves en classe : effets de genre sur les attentes des enseignant(e)s et les interactions verbales enseignant(e)-élève. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, vol. 26, p. 33-50.
- LAFORTUNE, L., D'une pédagogie féministe en mathématiques à une pédagogie de l'équité, in SOLAR, C. (dir.), *Pédagogie et équité*, Montréal : Éditions Logiques, 1998, p. 131-162.
- LEBEAUME, J. et PAVLOVA, M., Éducation au développement durable et éducation technologique : problèmes d'existence en Australie et en France, in *École(s) et culture(s) : Quels savoirs ? Quelles pratiques ? Symposium international*, Lille : Université Lille 3 (cédérom), 2009.
- LECHENET, A., BAURENS, M. et COLLET, I. (dir.), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable*, Paris : L'Harmattan, 2016 (à paraître).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*. Retrieved from Paris, 2015.
- MOSCONI, N., Les recherches sur le genre en éducation, un bel avenir ?, in COLLET, I. et DAYER, C. (dir.), *Former envers et contre le genre*, Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2014, p. 269-284.
- PETROVIC, C., Enseignements sur le genre, de l'importance du dispositif, in LECHENET, A., BAURENS, M. et COLLET, I. (dir.), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable*, Paris : L'Harmattan, 2016 (à paraître).
- SOLAR, C., *Pédagogie et équité* (vol. 128), Montréal : Éditions Logiques, 1998.
- VIDAL, C., *Nos cerveaux, tous pareils tous différents*, Paris : Belin, 2015.
- VIENNOT, E., *Non le masculin ne l'emporte pas sur le féminin*, Donnemarie-Dontilly : Éditions iXe, 2014.
- VOUILLOT, F., *Les métiers ont-ils un sexe ?*, Paris : Belin, 2014.

Pourquoi les filles se dirigent de plus en plus vers certaines filières de l'enseignement supérieur et pourquoi d'autres les attirent encore peu ?

Christine Fontanini

Plusieurs recherches ont mis en évidence que les facteurs les plus décisifs concernant l'orientation post-baccalauréat concernent le type de baccalauréat obtenu et les résultats à ce dernier (Berthelot, 1989 ; Lemaire, 2005 ; Baillif, 2006 ; Landrier, 2012). Toutefois, à résultats scolaires équivalents, les élèves ne font pas les mêmes choix selon leur sexe, le pays d'origine de leurs parents, leur appartenance sociale et le lycée fréquenté en terminale. Pour mon exposé, je vais me focaliser sur les choix différenciés entre les filles et les garçons.

Toutes les formations de l'enseignement supérieur sont ouvertes aux filles et aux garçons, en France, depuis près de 30 ans mais rares sont celles qui accueillent à parité les filles et les garçons. Les filles sont toujours largement majoritaires dans les filières historiquement prisées par elles. Par contre, depuis plus de 20 ans, les filles investissent en masse certaines filières de l'enseignement supérieur qu'elles fréquentaient moins ou peu auparavant comme la magistrature, la médecine humaine et animale, les sciences de la nature et de la vie, l'agronomie, les secteurs des banques et assurances...

La féminisation¹ de ces dernières est liée à plusieurs facteurs : la bonne réussite scolaire des filles permettant l'obtention des diplômes qui sont nécessaires pour exercer ces professions, le développement de ces professions depuis vingt ans et la forte croissance de l'activité professionnelle des femmes (Maruani, 2011). Les diplômes ont, certes, joué un rôle essentiel comme levier de l'accès des femmes aux professions qualifiées. Toutefois, à notre avis, ces analyses ne suffisent pas à expliquer la féminisation de ces filières car si c'était le cas toutes les études supérieures verraient leur part de filles, si ce n'est égaler celle des garçons, au moins s'en rapprocher. Or, ce n'est pas le cas.

▣ Pourquoi les filles se dirigent de plus en plus vers certaines filières... ▣

Je vous propose d'examiner dans un 1^{er} temps les principales formations choisies majoritairement par les filles actuellement (+ 60 % des effectifs) en France dans l'enseignement supérieur

Principales formations choisies majoritairement par les filles (+ 60 % des effectifs) en France dans l'enseignement supérieur

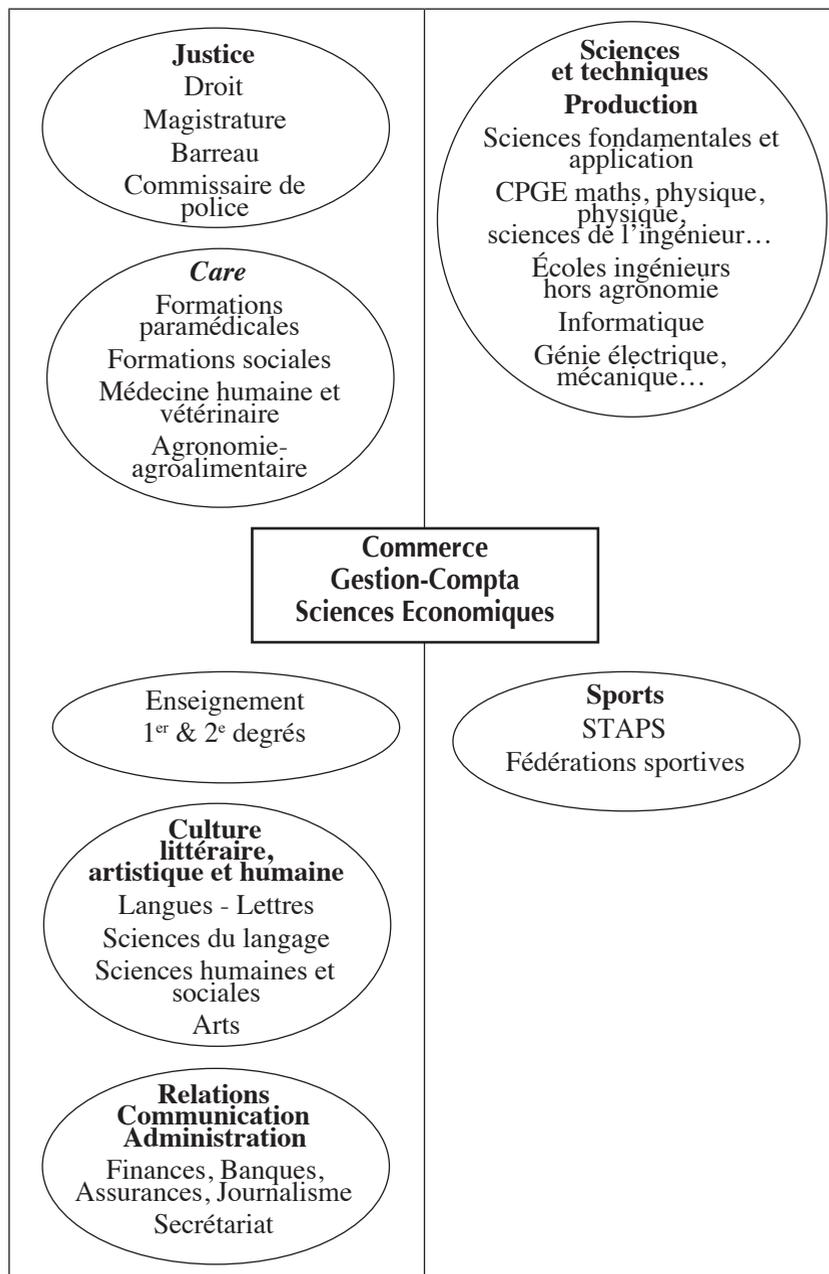
Filières historiquement prisées par les filles
<i>Formations paramédicales et sociales</i>
Maïeutique 97 % ; Infirmière 86,7 %
Technicien·ne·s de laboratoire 84,2 %
Orthophonistes 89,9 %
Psychologues 84,7 %
Écoles Travailleurs sociaux (87,5 %) ; DUT Carrières sociales 78,3 %
<i>Enseignement</i>
1 ^{er} degré 82 % ; 2 ^e degré 58 %
<i>Petite enfance</i>
Éducateur/trice de Jeunes Enfants 90 %
<i>Culture littéraire, artistique et sciences humaines (Université)</i>
Langues 73,7 %
Arts, Lettres & Sciences du langage 69,6 %
Sciences humaines et sociales 67,8 %
<i>Secrétariat, bureautique</i>
BTS Secrétariat bureautique 79,8 %
Forte progression des filles ces 20 dernières années dans des filières historiquement masculines
<i>Justice</i>
Droit (Université) 70 % ; DUT Carrières juridiques 80,6 %
Formation à la magistrature 81,1 %
Formation pour le barreau 70 %
École commissaire de police 53 %
Études de notariat 63,3 %

<i>Sciences et techniques</i>
Sciences de la vie, de la santé, de la terre et de l'univers nature et de la vie (Université) 60,8 %
CPGE Biologie, Chimie, Physique, Sciences de la Terre 69 %
Écoles d'ingénieurs en agronomie 66 %, BTS agro-alimentaires 62,4 %
Écoles vétérinaires 75 %
Médecine et odontologie 62,4 % ; Pharmacie 63,9 %
DUT Chimie 57,5 % ; DUT Génie biologique 65,2 %
<i>Information, communication, finances, banques, assurances</i>
DUT Information-Communication 76,7 % ; BTS journalisme et communication 87,2 %
BTS Finances, banques, assurances 60,1 %

Sources : Fontanini (2015) ; DEPP-RERS (2017)

▣ Pourquoi les filles se dirigent de plus en plus vers certaines filières... ▣

Répartition des formations choisies majoritairement par les filles et les garçons (+ 60 % des effectifs) en France dans l'enseignement supérieur



Sans s'occuper de la chronologie de la féminisation des études supérieures les plus choisies par les filles ou le moins par les garçons, nous avons regroupé les orientations des filles et des garçons par thèmes. On constate tout d'abord que toutes les filières débouchant sur des professions historiquement féminines telles que les formations paramédicales et sociales, le secrétariat, l'enseignement, les études littéraires et en sciences humaines sont toujours aussi prisées par les filles. Seules les filières regroupant le commerce, la gestion-comptabilité et les sciences économiques attirent grosso modo autant les filles que les garçons.

Je vous propose de tenter de saisir pourquoi certaines filières se sont fortement féminisées ces 30 dernières années et d'autres, beaucoup moins.

La forte féminisation dans certaines filières historiquement investies par les garçons concerne principalement les domaines de la justice, de la médecine humaine et animale, les sciences de la vie et de la Terre et l'agronomie-agroalimentaire. Les filles sont également attirées de plus en plus vers les filières d'information-communication, des finances, des assurances et du journalisme.

Ce n'est pas une meilleure réussite des filles aux concours d'accès de ces filières ou aux examens qui explique leur forte présence dans ces filières mais leur vivier important dès le début de ces formations. En effet, ces filières sont marquées, au fur et à mesure des années, par une diminution des candidatures masculines et une augmentation des candidatures féminines (Fontanini, 2015). Les garçons se détournent de ces filières pour s'orienter vers d'autres. L'hypothèse de Hardy-Dubernet (2005) concernant la féminisation des facultés de médecine semble concerner aussi ces autres filières de formation. Il y aurait bien « *une forme 'nouvelle' de répartition sexuelle des professions, reflet d'une division du travail remaniée dans les catégories sociales supérieures* » (Hardy-Dubernet, 2005 : 36).

La justice

Le fort attrait des métiers de la justice pour les filles est lié au fort vivier d'étudiantes en études de droit à l'université (70 %). Ce désir d'étudier le droit pour les femmes est ancien puisque dès 1914, elles réclament l'accès à la magistrature qui leur sera refusé étant donné qu'elles ne sont pas citoyennes. Par contre, elles obtiennent le droit de plaider dès 1899. (Lelièvre et Lelièvre, 1991 : 133).

Les formations pour le barreau et la magistrature étaient déjà très prisées dans les années 1960/1970 puisqu'elles accueillaient respectivement 30 % et 61 % d'étudiantes. La présence des filles n'a fait que s'accroître depuis 40 ans.

▣ Pourquoi les filles se dirigent de plus en plus vers certaines filières... ▣

Dans les décennies suivant les années 1970, la société française évolue peu à peu en élargissant les rôles autorisés aux femmes et aux hommes, notamment par une plus grande ouverture des métiers et des fonctions. Par exemple, le concours de commissaire de police a été ouvert pour la première fois aux femmes en 1974. La féminisation de ce concours a été une des premières décisions de Françoise Giroud, première secrétaire d'État à la Condition féminine, qui a souhaité que l'ouverture de ce concours aux femmes soit largement diffusée dans le public pour attirer des étudiantes. De nombreux articles dans la presse entre 1976 et 1978 mettent en avant les nouvelles promotions de femmes commissaires (Pruvost, 2008).

Le cinéma a participé à la présentation de ces nouvelles femmes : en 1977 sort sur les écrans le film *Tendre Poulet*, en 1977, qui raconte l'histoire d'une femme commissaire incarnée par Annie Girardot ; en 1980, Miou-Miou joue le rôle d'une *femme flic*.

Dans les années 1990, la télévision a montré une nouvelle génération de séries policières dont les héroïnes sont en position d'autorité telles que *Julie Lescaut* (1992), *Le Juge est une femme* (1993), *Une femme d'honneur* (1996)... Dans les décennies suivantes, les chaînes privées et publiques ont continué à proposer des séries dont les héroïnes sont investies dans divers métiers de la justice. Toutefois, Sellier (2013) met en évidence que toutes ces femmes sont présentées avec des traits «*caricaturalement féminins*» comme :

- La coquetterie, la fragilité, l'intuition, la pulsion maternelle irrefrangible et une vulnérabilité extrême pour *Julie Lescaut*,
- L'hypervulnérabilité de Alice Nevers et de Chloé Saint-Laurent dans *Profilage*,
- L'hyperféminité maternante de *Candice Renoir*.

Les représentations de ces professions induites par les médias permettent, sans doute, aux filles d'avoir des modèles féminins d'identification pour ces professions sans craindre de perdre « leur féminité ».

Par ailleurs, dans la réalité, les magistrates n'occupent pas les mêmes fonctions que les magistrats. En effet, les femmes sont particulièrement présentes dans les fonctions dites du «*siège pur*» telles que juges pour enfants (66%), juges d'application des peines (59%), juge d'instance (66%) et juge aux affaires familiales (avoisinant les 100%) (Chauvin, 2005). Ainsi, les femmes occupent principalement les fonctions sociales de contact avec les enfants, les familles et les partenaires sociaux. Les magistrats occupent plutôt des fonctions du Parquet qui sont plutôt associées «*à l'acte de répression à l'égard de la délinquance, et les qualités d'autorité qui seraient de ce fait requises pour les exercer. Il s'ensuit une identification*

tendancielle, vécue comme ‘naturelle’ entre ces fonctions et le masculin» (Chauvin, 2005).

Les avocates sont plus nombreuses à participer à l’aide juridictionnelle et elles sont surreprésentées dans le domaine du droit de la famille, du droit social, de l’assistance éducative et de l’antenne des mineurs alors que les hommes sont plus souvent présents en droit fiscal, administratif, financier, droit des pensions et droit bancaire, des domaines d’exercice plus rémunérateurs. D’ailleurs, l’Union des Jeunes Avocats (2012) relève qu’on attribue désormais des compétences naturelles aux avocates pour concilier des parties. «*Il est d’ailleurs intéressant de noter que parmi les trois grands modes alternatifs de règlement des litiges, seuls deux – la conciliation et la médiation – sont présentées comme relevant de compétences quasiment innées des femmes. L’arbitrage (plus prestigieux et rémunérateur) ne semblant pas relever de dispositions naturellement féminines*» (UJA, 2012 : 15).

De plus, un certain nombre de fonctions du Siègre permet une gestion de son temps de travail assez facilement et ne nécessite pas forcément une présence au tribunal en dehors des jours d’audience. Ainsi, les magistrat·e·s du Siègre peuvent plus facilement travailler à domicile et donc concilier des contraintes professionnelles et familiales et ce sont en général plus les femmes qui se sentent particulièrement responsables des charges familiales. Il est beaucoup moins aisé pour les magistrat·e·s du Parquet d’organiser son temps de travail. Ils/elles peuvent aussi être contacté·e·s les week-end et assurer des permanences.

Ainsi, les fictions comme la réalité permettent aux filles de s’engager vers les professions de la justice sans craindre de perdre leur «féminité» puisque certaines des qualités dites féminines sont mêmes recherchées pour certaines fonctions. Elles peuvent également ne pas risquer de faillir à leur devoir maternel en choisissant certaines spécialités.

Le care au sens large

Les études paramédicales et sociales

On constate qu’il existe toujours une forte concentration des filles dans les filières historiquement prisées par ces dernières et une faible percée des garçons. Les aptitudes requises pour exercer les professions paramédicales et du travail social ont été «soigneusement élaborées dans l’application exemplaire des vertus décrétées féminines et innées : douceur, patience, sympathie pour la souffrance ou la maladie d’autrui» (Schweitzer, 2002 : 193). On peut y ajouter l’amour des enfants pour les métiers de la petite enfance. Ainsi, l’histoire de ces professions pèse encore lourdement sur le choix de se tourner vers elles.

▣ Pourquoi les filles se dirigent de plus en plus vers certaines filières... ▣

Les études et les professions en médecine humaine et animale

De la préhistoire à l'Antiquité, les femmes sont omniprésentes dans la médecine humaine. De la période hippocratique jusqu'au XIX^e siècle, les femmes ont été empêchées de pratiquer la médecine. C'est seulement en 1866, en conseil de ministres, en présence de l'impératrice Eugénie qu'il est décidé d'accorder la possibilité aux femmes de fréquenter l'Université et donc de mener, entre autres, des études en médecine.

La part des filles en médecine tourne autour de 10 % avant 1914 puis augmente doucement mais sûrement : 18 % entre les deux guerres, 25 % en 1960 (Lelièvre & Lelièvre, 1991) et 35 % en 1975 (Hardy-Dubernet, 2005).

Une fois de plus, le cinéma a contribué à présenter de nouveaux modèles féminins. En 1976, le cinéma propose un film *Dr Françoise Gaillard* incarnant une femme médecin réputée. Dans les années suivantes, le personnage principal en tant que femme médecin n'a guère suscité de nouveaux films ni de séries télévisées. La diffusion de ces dernières sur les médecins a démarré en France en 1978 avec *Médecins de nuit* mais sans se focaliser sur une héroïne mais plutôt sur un héros ou sur plusieurs médecins (Guiberteau, 2011). Par contre, à partir des années 2000, les femmes médecins sont largement représentées en tant que médecins légistes² dans les séries policières américaines³ où elles sont toujours jeunes et féminines. Toutefois, on ne trouve une femme médecin légiste que dans seulement une série française⁴ où elle n'arbore pas les mêmes «atouts» que celles dans les séries américaines : elle porte un uniforme de la gendarmerie ou une blouse blanche et est proche de la cinquantaine.

Certaines de ces séries américaines comme *Les experts* montrent également de nombreuses femmes participant aux enquêtes policières en menant des analyses biologiques comme la recherche d'ADN... qui peuvent susciter des vocations féminines pour étudier les sciences de la vie et travailler dans des laboratoires.

Depuis 2006, la série américaine *Grey's Anatomy* propose une autre manière de présenter les femmes et les hommes dans le monde très masculin de la chirurgie : les personnages féminins sont nombreux (alors que dans la réalité les chirurgiennes sont sous-représentées aux États-Unis comme en France) et elles sont valorisées dans leur domaine chirurgical. Cette série montre à travers ses personnages que « *si la féminité peut constituer l'identité d'une femme, elle ne la définit que très partiellement, réconciliant ainsi deux idées souvent perçues comme étant divergentes* » (Dupont, 2014 : 7). De plus, cette série pose le problème de la conciliation pour les femmes, d'une carrière et d'une famille en proposant divers points de vue grâce aux différents personnages féminins. Ainsi, cette série permet aux spectatrices de voir des femmes valorisées dans leur travail dans le monde médical,

des possibilités de déployer leur féminité et différentes représentations d'une carrière et d'une famille. À travers cette série, les jeunes spectatrices peuvent trouver des réponses à leurs questionnements sur leurs attributs professionnels possibles dans un monde masculin qu'est encore la chirurgie, sur la féminité et la liberté sexuelle qu'elles peuvent assumer et sur leurs aspirations à concilier leurs vies professionnelles, affectives et familiales (Dupont, 2014).

L'élévation croissante du nombre de filles dans les études de médecine humaine est aussi liée à la transformation de cette profession au cours des dernières décennies. Selon Hardy-Dubernet, (2005 : 46) : *«Elles choisissent un métier bien adapté à la vie de femme qu'elles anticipent. Pour que cette évolution ait eu lieu (...), il est nécessaire que le métier soit porteur de représentations qui permettent une telle sexuaction des orientations : un métier 'pour les femmes', cela signifie une pratique qui permette aux femmes de s'identifier en tant que professionnelle et qui soit suffisamment rentable pour qu'elles y investissent de nombreuses années d'études. Cela implique aussi que les hommes ne s'y retrouvent plus et préfèrent se diriger vers d'autres destinées jugées par eux plus gratifiantes, symboliquement et financièrement»*.

L'attraction des filles pour les études de médecine peut s'expliquer aussi par la diversité des modes d'exercice du métier et la possibilité de la modulation de leur activité professionnelle (Lemaire, 2005). *«Au contraire d'une ingénieure, une femme médecin peut ralentir ou augmenter son rythme de travail, déménager, adapter ses horaires sans altérer durablement sa carrière. Du coup, la profession médicale autorise des modes d'exercice qui deviennent modulables selon les situations familiales, voire les mobilités géographiques et professionnelles des conjoints»* (Hardy-Dubernet, 2005 : 56).

Concernant les études vétérinaires, elles n'ont jamais été interdites aux femmes en France mais c'est seulement à partir de 1962 que les filles commencent à pénétrer dans les trois premières écoles. Elles représentent 4,4 % des effectifs en 1962-63 et 8,4 % deux ans plus tard.

Entre 1980 et 1990, la croissance du nombre de vétérinaires a été forte et est liée au développement du phénomène social de l'animal de compagnie à partir des années 1970. C'est sans doute cette explosion des vétérinaires pour les animaux de compagnie qui a rendu imaginable pour les filles d'exercer cette profession à cette époque. En 2017, les femmes vétérinaires représentent la moitié des vétérinaires en activité et parmi les étudiant·e·s dans les 4 écoles vétérinaires, 75 % sont des filles.

Après la diffusion de la série *Daktari* dans les années 1960-70, on n'a guère eu l'occasion à la télévision française de découvrir le métier de vétérinaire à travers des séries, des films ou des reportages jusqu'en 2000 où

▣ Pourquoi les filles se dirigent de plus en plus vers certaines filières... ▣

la télévision commença à proposer des documentaires sur l'exercice de la profession ou sur les études vétérinaires. Par contre, au début des années 2000, de nombreux jeux vidéo et jouets ont été proposés aux filles à partir de 3 ans pour jouer à la vétérinaire. De plus, de nombreuses collections de la littérature de jeunesse proposent des histoires relatives au sauvetage des animaux, au monde équestre et au métier de vétérinaire incarné la plupart du temps par une femme (Fontanini, 2008).

La représentation de la profession vétérinaire a évolué puisqu'elle n'est actuellement plus considérée par les enfants et les adolescent·e·s de milieux sociaux favorisés comme un métier masculin alors qu'il y a seulement 40 ans, les femmes vétérinaires faisaient figure d'exception. La représentation de la profession vétérinaire est plutôt considérée à l'heure actuelle comme « mixte » et féminine (Fontanini, 2015a et b).

L'attrait des filles pour ces études médicales est lié aux évolutions des représentations de ces deux professions. Le choix de la médecine humaine et animale par les filles est désormais estimé en adéquation avec les caractéristiques féminines traditionnelles telles que la douceur, la patience, le goût des contacts, l'amour des animaux. Les spécialités en médecine humaine choisies majoritairement par les filles renvoient également à leurs « prédispositions naturelles » puisqu'elles concernent la pédiatrie, la gynécologie, la psychiatrie... alors que la spécialité chirurgie est encore réputée comme masculine à cause de ses caractéristiques techniques, organisationnelles et symboliques (Zolezio, 2010). Il en est de même pour les secteurs d'activités vétérinaires prisés davantage par les filles qui sont les animaux de compagnie et les équidés alors que les animaux de production sont encore considérés comme ne leur convenant guère à cause de leur faiblesse physique.

Les études en agronomie

Les écoles nationales d'agriculture ont été créées dans les années 1850 pour assurer la formation des futurs agriculteurs. Ces écoles n'ont été ouvertes aux femmes qu'en 1963 et seulement en tant qu'externes. L'Institut National Agronomique de Paris voit le jour en 1917 et est d'emblée mixte mais les femmes restent des exceptions jusque dans les années 1970 (9,1 %). La progression des effectifs féminins dans les écoles d'ingénieurs liées à l'agriculture et à l'agronomie progresse à partir des années 1980 pour atteindre la parité avec les effectifs masculins à l'aube du XXI^e siècle pour aboutir actuellement en moyenne à 65 % avec des écarts selon les écoles et les filières.

Selon une étude menée auprès d'élèves en première année dans les 13 écoles d'ingénieur·e·s agronomes (Sans & Darre, 2007), les domaines professionnels auxquels aspirent le plus les étudiantes concernent les do-

maines « organisations internationales et humanitaires » et « pharmacie, cosmétique » alors que les garçons sont tentés par les domaines professionnels en relation avec la production agricole.

La formation des enseignant·e·s du 1^{er} et du 2^e degré

L'enseignement est fortement féminisé depuis plusieurs décennies car ce secteur professionnel a toujours constitué des débouchés professionnels aux femmes diplômées (Le Feuvre, 1997). La forte présence des femmes dans l'enseignement primaire s'est accrue depuis une trentaine d'années mais elles constituaient déjà 67,3 % des effectifs en 1937 (Charles, 2011) et dans l'enseignement secondaire, les femmes sont majoritaires depuis 1956 (Hilary & Louvet, 2014).

Toutefois, les femmes sont de moins en moins nombreuses au fur et à mesure de l'élévation du niveau d'enseignement : 82,2 % dans le premier degré public, 58,2 % dans le second degré du secteur public et 37,6 % dans l'enseignement supérieur (DEPP-RERS, 2014). La féminisation des Conseiller·ères Principaux·ales d'Éducation (CPE) est plus récente mais la part des femmes est actuellement de 72 % (Devineau & Confais, 2017).

Pour expliquer les raisons de leur choix professionnel, les professeures des écoles avancent leur désir de s'occuper d'enfants, l'équilibre entre leur vie professionnelle et leur vie privée et la vocation alors que les hommes avancent davantage l'exercice d'un métier de service public (Cytermann & Lopes, 2006).

Les professeur·e·s du secondaire indiquent leur désir d'enseigner leurs disciplines, la recherche du contact avec les élèves, le souhait de transmettre des savoirs et des connaissances, l'aspiration à une autonomie dans leur travail et à un équilibre entre leur vie professionnelle et leur vie familiale ; toutefois, ce dernier point est davantage cité par les femmes que par les hommes.

La profession de CPE a été redéfinie en 1982 puis en 2015, passant d'un modèle répressif à une mission de travail éducatif et social envers les élèves en leur apportant un accompagnement bienveillant. Cette nouvelle mission des CPE a favorisé l'orientation des femmes vers cette profession qui s'estiment probablement plus armées que les hommes, suite à leurs socialisations sexuées, pour proposer des relations attentives aux élèves (Confais, 2017).

Culture littéraire, artistique et en sciences humaines

Dès que les filles ont pu accéder à l'université, elles se sont plutôt dirigées vers les filières considérées comme « convenant à leur sexe » telles

▣ Pourquoi les filles se dirigent de plus en plus vers certaines filières... ▣

que la littérature, les langues vivantes, l'histoire, la géographie et les arts comme le dessin, la peinture, la musique et le piano. Leur progression a été rapide puisqu'en 1900, la part des filles en lettres et sciences humaines était de 4% ; avant la Grande Guerre, 33% et avant la Seconde Guerre mondiale 50% (Lelièvre & Lelièvre, 1991). Il en est de même pour l'école des Beaux-Arts à Paris où, dès qu'elle a été accessible aux filles en 1897, leur taux de participation s'est accru de décennie en décennie. Dans les années 1970, les filles deviennent aussi nombreuses que les garçons et actuellement, elles représentent 60% des effectifs.

Le maintien de l'intérêt marqué pour ces études provient probablement de la socialisation sexuée des garçons et des filles. Les filles sont sans doute encore poussées par leur entourage familial, amical et scolaire vers les activités extra-scolaires et ensuite les matières «convenant aux filles». D'ailleurs, les filles lisent davantage en général que les garçons⁵ les amenant plus à l'aptitude à comprendre ce qui est lu et à lire davantage pour le plaisir. Les résultats des épreuves de compréhension de l'écrit de l'enquête PISA 2009 mettent bien en évidence qu'une large part des écarts de performance entre les sexes dans ce domaine pourrait s'expliquer par les différences de temps que les garçons et les filles consacrent à la lecture pour leur plaisir et aux activités de lecture en général.

Les élèves sont appelé·e·s à choisir une orientation dans l'enseignement secondaire et supérieur selon leurs intérêts et leurs goûts acquis lors du processus de socialisation sexuée. De plus, les élèves s'orientent vers des domaines où ils/elles estiment avoir de hautes chances de réussite (Bandura, 2001). Comme les filles éprouvent un plus haut sentiment d'efficacité personnelle dans les domaines traditionnellement féminins, leurs choix d'orientation vers les filières littéraires, artistiques et en sciences humaines leur semblent naturels, allant de soi.

Par ailleurs, lorsque les parents aspirent à un baccalauréat général pour leurs enfants, les filières littéraires et économiques-sociales sont plus mentionnées pour les filles. Beaucoup de parents continuent, sans doute, à douter des capacités des filles dans les matières scientifiques et donc les influencent plutôt vers des études «convenant mieux à leur sexe» (Duru-Bellat, 2004).

Information - communication, administration, banques, assurances

Nous n'avons trouvé aucune étude menée sur la féminisation des études en Information - communication, administration, banques et assurances probablement parce qu'elles sont très disparates en termes de niveaux (de Bac +2 à Bac +5) et de lieux de formation (écoles de commerce ou BTS/DUT ou universités).

Quelques études ont été menées sur la féminisation de ces métiers. Pour le salariat bancaire, avant la première guerre mondiale, les femmes ne représentaient que 10 %, des effectifs des salariés ; environ un tiers dans les années 1920 et elles sont majoritaires aujourd'hui (57,1 % des effectifs) et 46 % des cadres sont des femmes⁶.

Les femmes sont très présentes dans les métiers de la communication. C'est dans les métiers de l'expertise ou à dominante relationnelle que la féminisation des cadres a été la plus forte : cadres administratifs, comptables et financiers ; cadres commerciaux et technico-commerciaux ; professionnelles de la communication. Cette féminisation est aussi le résultat d'une croissance plus rapide du nombre de femmes dans les métiers d'encadrement de celui des hommes (Pichon 2008).

Au début du XX^e siècle, le métier de secrétaire était encore essentiellement exercé par des hommes. L'arrivée de la machine à écrire a permis une plus grande rapidité d'écriture et la forme de ces machines qui ressemblait à celle de la machine à coudre à pédale à pied a fait penser aux publicistes que finalement taper à la machine ressemblait fortement à faire de la couture ou du piano. De plus, l'agilité des doigts des jeunes filles était considérée comme un atout pour taper sur des claviers de machine à écrire. Ainsi, les femmes sont devenues de plus en plus nombreuses à exercer la profession de dactylographe (Gardey, 2001). Les secrétaires doivent bien sûr aussi savoir se servir d'une machine à écrire mais il leur est confié d'autres tâches nécessitant des qualités de douceur, de gentillesse et de modestie (Pinto, 1987) ce qui a amené ce métier à être exclusivement exercé par des femmes.

Commerce, gestion, comptabilité: parité

En 2016-2017, les étudiantes en écoles de commerce, gestion et comptabilité représentent 50,3 % des inscrits. En STS commerce-vente, 52,1 % sont des étudiantes et en Sciences économiques-gestion à l'université, 53 % (RERS – DEPP, 2017).

Cette situation de parité provient sans doute du fait que ces formations, de l'université aux écoles de commerce, ont un recrutement très diversifié au niveau des spécialités de baccalauréat. Nous pouvons aussi faire l'hypothèse que l'image des débouchés et des métiers sont, *a priori*, moins soumis aux stéréotypes selon les sexes. Toutefois, cette parité ne perdure pas après les études car les filles et les garçons ne s'orientent pas vers les mêmes métiers : les filles se dirigent davantage vers le marketing et les ressources humaines et les garçons, vers la finance et l'audit.

Bilan des choix d'orientation des filles

Ces résultats montrent que la féminisation récente de certaines professions est la résultante de plusieurs facteurs :

- **La transformation de certaines pratiques professionnelles** comme en médecine humaine et animale
- **L'évolution des représentations des qualités** nécessaires pour l'exercice de certaines professions comme magistrates, avocates, médecins, vétérinaire... telles que la douceur, l'empathie, la patience... Comme les filles sont encore socialisées à devenir des expertes de la relation aux autres, de la bienveillance, du soin, elles se dirigent donc vers les études supérieures et les professions qui requièrent ces qualités.
- **La conciliation de la vie familiale et professionnelle** apparaît possible pour certaines professions comme les magistrates et avocates qui choisissent certains secteurs d'activités et comme les médecins et vétérinaires qui modulent leurs modes d'exercice en fonction des différents moments de leurs vies sans altérer leurs carrières professionnelles.
- **Le souhait marqué des filles d'avoir un travail utile à la société** (Lemaire, 2005 ; Fontanini, 2015b) est satisfait dans beaucoup des professions récemment féminisées : rendre la justice, soins, missions humanitaires.
- Certains films ou séries télévisées proposent des modèles de femmes flics, magistrates, médecins qui ont conservé **les qualités présupposées féminines** : coquetterie, fragilité, intuition...

Selon Huteau (1982), deux catégories de représentations jouent un rôle fondamental dans la formation des préférences en matière d'orientation : d'une part, les représentations de soi et d'autre part, les représentations des professions ou des formations constituant des « *prototypes* ». Lorsqu'un.e élève réfléchit à son orientation scolaire et professionnelle, il/elle tend à chercher une congruence ou processus d'appariement entre « *ses représentations de soi* » et les « *prototypes* ». Chaque individu se représente les professions à travers des personnes-types qui les exercent et il/elle leur attribue des traits de personnalité, des compétences, des valeurs professionnelles, des intérêts et même un style de vie et des caractéristiques physiques (Marro & Vouillot, 1991). Nous faisons donc l'hypothèse qu'il existe désormais une congruence entre ces professions récemment féminisées, avec leurs « nouvelles caractéristiques » et les représentations de soi des filles. C'est pourquoi d'ailleurs, les garçons s'en détournent...

Ces résultats mettent en évidence également que le caractère dit masculin ou féminin d'une profession est volatile au cours du temps, comme l'a montré Schweitzer (2002). Toutefois, ces évolutions des représentations de

certaines professions, considérées autrefois masculines et aujourd'hui féminines, comportent le risque de la réaffirmation de l'essentialisme. En effet, certains choix professionnels féminins sont considérés désormais comme «convenant bien aux femmes» selon des critères traditionnels de la féminité. D'ailleurs, de plus en plus de dirigeant·e·s d'entreprises mettent en avant les bienfaits de la présence des femmes, à certains postes, car selon eux/elles, elles ont des compétences différentes des hommes et donc favorisent un enrichissement à l'entreprise, de meilleures performances économiques, commerciales, organisationnelles, financières.... donc une meilleure compétitivité de l'entreprise (Meynaud, Fortino & Caderon, 2009).

Comment expliquer que les filles ne se dirigent pas plus vers les études supérieures en sciences (hors agronomie) et techniques ?

Un bref rappel historique est nécessaire pour expliquer comment s'est construite, au XIX^e siècle, une division des fonctions entre les hommes et les femmes qui a permis d'écarter ces dernières des sciences et des techniques.

Selon Tabet (1998), les hommes se sont toujours réservés le monopole de l'usage des outils, des machines et des savoirs concernant leur fabrication et leur usage. Ce monopole masculin a été légitimé par diverses pseudo-théories scientifiques animées par une idéologie naturaliste :

- «La bosse des maths» n'était pas présente chez les femmes selon le neurologue Gall au début du XIX^e siècle.
- Les femmes manquent d'imagination créatrice appuyée sur le raisonnement, la théorie et l'invention technique (D'Ocagne, 1930).
- La différence entre l'hémisphère gauche et l'hémisphère droit est plus grande chez les hommes que chez les femmes et cette différence d'asymétrie du cerveau est censée expliquer la supériorité verbale des femmes et leur infériorité spatio-visuelle (Maccoby & Jacklin, 1974). De nombreux travaux menés depuis le milieu des années 1990, grâce à l'imagerie cérébrale, ont mis en évidence que tous les cerveaux sont différents et qu'il n'est pas possible de dégager des traits propres à un cerveau masculin ou féminin.

Malgré tout, le discours sur les différences de structure et de fonctionnement du cerveau selon le sexe continue à alimenter régulièrement la presse grand public et la vulgarisation scientifique car la science et l'idéologie «*ont toujours été intimement liées*» (Vidal, 2006 : 49). Par conséquent, l'idée du manque de capacités en mathématiques des filles persiste dans notre société actuelle et notamment chez les élèves, les enseignant·e·s, les parents... L'enquête PISA de 2012 met d'ailleurs en évidence que les garçons sont en moyenne plus performants en mathématiques que les filles dans les pays de l'OCDE. Ces dernières sont plus souvent anxieuses et manquant de

▣ Pourquoi les filles se dirigent de plus en plus vers certaines filières... ▣

confiance en elles dans leurs capacités dans cette discipline, même à niveau de performance égal aux garçons. Ce manque de motivation et de confiance en soi des filles envers les mathématiques est la conséquence de stéréotypes sexistes qui colportent encore l'idée que les garçons sont supposés exceller en mathématiques mais pas les filles. Ces stéréotypes sexistes ont bien sûr des répercussions dans les choix d'orientation scolaire et professionnelle pour les deux sexes tout au long de la vie.

Par ailleurs, l'étude des ingénieurs en agronomie et celle des ingénieurs à dominante « maths, physique, sciences de l'ingénieur » met en évidence que certaines analyses de la lente féminisation des ingénieurs hors agronomie ne sont pas convaincantes :

- Un des obstacles à la percée des filles dans certaines filières de l'enseignement supérieur, comme par exemple dans les écoles d'ingénieurs, serait lié, du moins en partie, à leur appréhension de pouvoir gérer leurs futures contraintes professionnelles et familiales. Or, comment expliquer que les filles s'engouffrent massivement dans les écoles d'ingénieurs d'agronomie et pas dans celles à dominante maths, physique et sciences de l'ingénieur ? Les conditions de travail et de disponibilité sont-elles véritablement différentes selon les spécialités dans l'ingénierie ? Ainsi, l'anticipation de la conciliation de la vie professionnelle et familiale ne constitue pas le seul facteur de décision vers la profession d'ingénieur.
- Un argument souvent avancé est celle du manque de modèles de femmes ingénieurs pour les filles. Pourtant, la profession d'ingénieur.e agronome n'est pas plus connue du grand public que celle des ingénieurs non agronomes. De plus, le flou des débouchés professionnels après une école d'ingénieurs en agronomie n'apparaît finalement pas comme un obstacle pour s'orienter vers cette voie donc il ne semble pas que le manque de connaissances sur le métier d'ingénieur soit un obstacle pour s'orienter vers cette filière professionnelle.

Quelques pistes....

- Les fictions télévisuelles semblent jouer un rôle non négligeable dans la transformation des représentations des métiers. Elles pourraient donc présenter des femmes dans des professions scientifiques et techniques diverses montrant, par exemple, que ces métiers ne s'exercent pas en solitaire mais en ayant de multiples contacts avec d'autres personnes, activité qui est recherchée par les lycéennes dans leur futur métier (Fontanini, 2015). Les séries de science-fiction, genre souvent apprécié des jeunes, pourraient aussi montrer davantage de femmes scientifiques. Ces présentations de femmes dans ces fictions banaliseraient en quelque sorte leur présence dans ces professions.

- Mettre l'accent dès l'école maternelle sur le fait que les sciences et les techniques sont utiles aux individus et à la société, comme par exemple des GPS pour les aveugles, des déambulateurs pour personnes handicapées, des prothèses de hanche, des pompes cardiaques... qui amèneraient sans doute plus de filles à s'y intéresser puisqu'elles souhaitent avoir un travail utile à la société (Fontanini, 2015b)!

Notes

- 1 La notion de féminisation est définie par Cacouault-Bitaud (2001 : 95) par : « l'augmentation du nombre des femmes dans une activité déterminée » en précisant que « cette notion est utilisée quand la participation féminine reste limitée (mais sa progression constitue un changement notable) et lorsqu'elle s'accroît au point que les hommes, à leur tour, deviennent minoritaires ».
- 2 <https://www.buzzarena.com/series-tv-avec-sciences-medico-legales-16391>
- 3 *Les experts Miami* (2002), *NCIS* (2003), *Bones* (2005), *Rizzoli & Isles* (2010), *Body of proof* (2011).
- 4 *Sections de recherches* (2006).
- 5 http://observateurocde.org/news/fullstory.php/aid/374/Les_filles_lisent_plus_que_les_gar_E7ons.html
- 6 <http://www.fbf.fr/fr/secteur-bancaire-francais/actualites/la-banque,-un-secteur-feminise-et-attractif>

Bibliographie

- BAILLIF, C., Les mécanismes de la sélectivité sociale dans l'enseignement supérieur, *Colloque international Economie de l'Education : principaux apports et perspectives*, Dijon, 20-23 juin, 2006.
- BANDURA, A., Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective, *Annual Review of Psychology*, vol. 52, n° 1, 2001, p. 1-26, [en ligne] : <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- BERTHELOT, J.-M., Le procès d'orientation de la terminale aux études supérieures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 18, n° 1, 1989, p. 3-22.
- CACOUAULT-BITAUD, M., La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ?, *Travail, genre et sociétés*, n° 5, mars, 2001, p. 93-115.
- CHARLES, F., De la parité relative à la mixité restreinte : le cas des enseignant-e-s du primaire en France, in CACOUAULT-BITAUD, M. et CHARLES, F., *Quelle mixité dans les formations et les groupes professionnels ?* Paris : L'Harmattan, 2011, p. 123-141.
- CONFAIS, A., *Contours d'un métier traversé par un processus de féminisation : Les Conseillers.ères Principaux.pales d'Education*, Thèse en sociologie, Université Normandie, 2017.
- CYTERMANN, J.R. et LOPES, A., Une forte féminisation des métiers de l'éducation nationale, *Administration et Education*, n° 110, juin, 2006, p. 9-14.

▣ Pourquoi les filles se dirigent de plus en plus vers certaines filières... ▣

- DEPP-RERS, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2014 & 2017.
- DEVINEAU, S. et CONFAIS, A., Le *care* éducatif: principe actif des choix professionnels et des pratiques de travail sexués, *Éducation et socialisation*, n° 45, 2017 [en ligne]: <http://edso.revues.org/2297>; DOI: 10.4000/edso.2297 (consulté le 23 octobre 2017).
- D'OCAGNE, M., *Hommes et choses de sciences, Propos familiers*, Paris: Vuibert, 1930.
- DUPONT, B., Une réponse aux tensions post-féministes: l'empowerment de Grey's Anatomy. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n° 4, mis en ligne le 15 janvier 2014 [en ligne]: <http://rfsic.revues.org/784>; DOI: 10.4000/rfsic.784 (consulté le 23 octobre 2017).
- DURU-BELLAT, M., *L'école des filles - Quelle formation pour quels rôles sociaux?*, Paris: L'Harmattan, 2004.
- FONTANINI, C., Jeux vidéo et jouets: un lien avec la féminisation du métier vétérinaire?, *Cahiers du CERFEE*, n° 25, 2008, p. 149-167.
- FONTANINI, C., *Orientation et parcours des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur*, Rouen: Presses Universitaires de Rouen et du Havre, Collection « Genre à lire et à penser », 2015a.
- FONTANINI, C., Les représentations peu sexuées des professions chez des élèves de terminales scientifiques: un pas en avant vers plus de mixité professionnelle?, in ESTRYPEAUT-BOURJAC, M. & GAY-SYLVESTRE, D., *Mixité et éducation: pratiques sociales et dimensions culturelles*, Limoges: Presses Universitaires de Limoges, 2015b, p. 127-137.
- GARDEY, D., *La dactylographe et l'expéditionnaire. Histoire des employés de bureau (1890 -1930)*, Paris: Belin, 2001.
- GUIBERTEAU, C. (2011). Le médecin dans les séries télévisées françaises des années 70 à nos jours, *Médecine humaine et pathologie*, 2011 [en ligne]: <du-mas-00618718>
- HARDY-DUBERNET, A.C., Femmes en médecine: vers un nouveau partage des professions?, *Revue française des Affaires Sociales*, n° thématique: Dynamiques professionnelles dans le champ de la santé, vol. 59, n° 1, 2005, p. 35-58.
- HILARY, S. et LOUVET, A., Enseignants de collège et lycée publics en 2013: panorama d'un métier exercé par 380 000 personnes, *Portrait social de la France*, INSEE, novembre, 2014, p. 25-38.
- HUTEAU, M., Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 2, 1982, p. 95-111.
- LANDRIER, S., L'orientation post-baccalauréat: quels facteurs jouent sur les choix éducatifs?, in BORRAS, I., EPIPHANE, D., LEMISTRE, P. et RYK, G., *Étudier en licence: parcours et insertion. Relief 36*, CEREQ, janvier, 2012, p. 15-20.
- LE FEUVRE, N., Travail et emploi des femmes en Europe», Université de Toulouse Le Mirail, xantippa: European Socrates Programme, 1997 [en ligne]: <http://www.helsinki.fi/science/xantippa/wef/wef22.html>
- LELIEVRE, C. et LELIEVRE, F., *Histoire de la scolarisation des filles*. Paris: Nathan, 1991.

- LEMAIRE, S., Les premiers bacheliers du panel : aspirations, image de soi et choix d'orientation. *Éducation et formations*, n° 72, septembre, 2005, p. 137-153.
- MACCOBY, E. & JACKLIN, C., *The Psychology of Sex Differences*, Stanford: Stanford University Press, 1974.
- MARRO, C. et VOUILLOT, F., Représentation de soi, représentations du scientifique type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de 2^{nde}. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 20, n° 3, 1991, p. 303-323.
- MARUANI, M., *Travail et emploi des femmes*. Paris : La Découverte, Repères, 2011.
- MEYNAUD, H., FORTINO, S. et CADERON, J., La mixité au service de la performance économique : réflexion pour penser la résistance, *Cahiers du Genre*, n° 47, 2009, p. 15-34.
- PICHON, A., *Les cadres à l'épreuve : confiance, méfiance, défiance*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Sciences sociales et sociétés », 2008.
- PINTO, J., Une relation enchantée : la secrétaire et son patron, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 84, 1987, p. 32-48.
- PRUVOST, G., *De la sergote à la femme flic*. Paris : La Découverte, 2008.
- SANS, P. et DARRE, R., Les représentations et motivations des étudiants et des étudiantes en 1^{ère} année d'école d'ingénieur-e ou vétérinaire, *Un=Une, Lettre du réseau « Égalité des chances entre les femmes et les hommes dans l'enseignement supérieur agricole »*, Ministère de l'agriculture et de la pêche, n° 6, mai, 2007.
- SCHWEITZER, S., *Les femmes ont toujours travaillé*. Paris : Odile Jacob, 2002.
- SELLIER, G., Les séries télévisées, lieu privilégié de reconfiguration des normes de genre : l'exemple français, 2013 [en ligne]: http://genreenseries.weebly.com/uploads/1/1/4/4/11440046/ges_n°1_sellier.pdf
- UJA, *Rapport égalité professionnelle femmes/hommes au sein de la profession d'avocat*. Présenté et débattu lors de la commission permanente du 3 mai, 2012.
- VIDAL, C., Cerveau, sexe et idéologie, in VIDAL, C., *Féminin, masculin – Mythes et idéologies*, Paris : Belin, 2006, p. 49-57.
- ZOLESIO, E., *Chirurgiens au féminin? Socialisation chirurgicale et dispositions sexuées de femmes chirurgiens digestifs. Doctorat de Sociologie, Université Lumière – Lyon II, 2010.*

« Littéraires » ou « scientifiques » ?

Les élèves face à la division sociale des savoirs et aux inégalités scolaires

Clémence Perronnet

Introduction

Le système scolaire français établit une distinction claire entre le domaine du « littéraire » et celui du « scientifique ». Dès la fin de l'école primaire, vers 10 ans, les élèves sont évalué·e·s selon ces pôles par les enseignant·e·s qui remplissent leur dossier de transition vers le secondaire en leur attribuant un niveau (faible, assez bien, bien, très bien) pour le « pôle sciences » et le « pôle littéraire ». La distinction s'accroît à partir du lycée, au moment de passer le diplôme de fin d'études du baccalauréat : les élèves des voies générales peuvent poursuivre leurs études en filières littéraire (L), économique et social (ES) ou scientifique (S). Comme la grande majorité des institutions éducatives et culturelles, l'école entend par « sciences » tant les sciences de la nature (biologie, sciences de la Terre, *etc.*), que les sciences formelles (mathématiques, informatique) et les sciences de la matière (chimie, physique) ; les disciplines « littéraires » regroupent les lettres, arts et langues et disciplines assimilées.

Cette distinction entre sciences et lettres n'est pas récente, et elle a une résonance européenne : dans *The Two Cultures* (1959), Charles P. Snow montrait déjà que nos institutions scolaires et culturelles sont caractérisées par une division entre deux cultures – les arts et les humanités d'une part, les sciences de l'autre. Les sciences font par ailleurs l'objet de nombreux discours qui leur prêtent des vertus de démocratisation scolaire, d'« ouverture des possibles » et de progrès social. Il existe ainsi une « valence différentielle » – pour reprendre l'expression de Françoise Héritier (Héritier et Molinier, 2014) – des champs du savoir, des disciplines, des filières et des professions au sein de laquelle les sciences dominent. Cette hiérarchie repose sur l'idée que les sciences permettraient de sélectionner de façon juste et méritocratique les individus les plus performants et de les

élever socialement ; elles seraient en cela un ascenseur social. Au fondement de ce pouvoir prêté se trouve la *doxa* largement partagée de la haute valeur d'échange et de la puissance sociale de la ressource précieuse que sont les sciences. À ce titre, ces dernières ont des pouvoirs symboliques de modification, de maintien, ou de légitimation des hiérarchies sociales ; elles jouent ainsi un rôle dans les logiques de domination. C'est bien cette évidence, ce « cela-va-de-soi » de la puissance des sciences comme voie d'accès à des positions privilégiées qu'il convient d'interroger : d'où vient cette légitimité des disciplines scientifiques, et comment s'est-elle établie ?

L'histoire de l'éducation, et notamment l'ouvrage de Pierre Albertini, *L'École en France du XIX^e siècle à nos jours : de la maternelle à l'université* (2006), a bien mis en évidence la façon dont l'idéal scolaire français républicain né des lois Jules Ferry (1881-1882) a considéré que les disciplines scientifiques étaient moins discriminantes socialement que les humanités, et plus à même de favoriser la réussite de tous. La valorisation des sciences dans les programmes éducatifs accompagnait la massification scolaire et l'instauration de son fondement, le principe de l'égalité des chances. Ce principe veut que les positions sociales occupées par les individus dépendent non de leur rang de naissance dans la société mais de leur mérite personnel. À chaque génération, l'école républicaine permettrait donc aux élèves de se livrer à armes égales une compétition pour les meilleures places, et l'éducation scientifique devrait tout particulièrement permettre de combler l'écart entre les élèves issu·e·s des classes favorisées et celles et ceux issu·e·s des classes populaires. Les réformateurs de l'école considéraient alors que les disciplines scientifiques (mathématiques, sciences de la matière et sciences de la vie) étaient plus accessibles aux nouveaux publics populaires de l'école, car plus indépendantes de la culture légitime classique attachée aux humanités (langues, arts, histoire, littérature...) qui était l'apanage des classes favorisées, jusqu'alors seules scolarisées. Au moment de l'élaboration des programmes scolaires français du 19^e siècle, ce sont ainsi deux conceptions de ce que doit être l'éducation qui s'affrontent. Les Républicains, d'une part, veulent élaborer les nouveaux contenus scolaires dans l'esprit de l'Encyclopédie des Lumières, porteuse de valeurs d'ouverture, d'observation, de comparaison et d'expérimentation qui sont des valeurs scientifiques. Les conservateurs, d'autre part, cherchent à préserver l'enseignement traditionnel des élites en misant sur une place centrale accordée à la Rhétorique, art du discours, et surtout au latin. Ce n'est pas un hasard si, après la chute de la Première République, Napoléon Bonaparte, consul puis empereur de France de 1804 à 1815, puis le roi Louis XVIII (1815–1824) réforment l'école pour redonner une place prédominante au latin au détriment des sciences. Il s'agit pour ces réformes d'apaiser les élites bourgeoises du 19^e siècle, inquiètes des désordres révo-

lutionnaires, en opérant un retour à la tradition scolaire et en élevant un « rempart » fait de rhétorique et de langues anciennes contre l'agitation républicaine et populaire. À l'inverse, les réformes scolaires républicaines des années 1880 redonnent une place centrale aux disciplines scientifiques : l'« École de la Science et du Progrès » des lois Jules Ferry consacre une « victoire de l'Encyclopédie ».

Qu'en est-il aujourd'hui ? Comparons ces pouvoirs prêtés aux sciences (ascension sociale, vecteur de progrès) et les pouvoirs effectifs des sciences telles qu'elles se pratiquent actuellement dans l'institution scolaire. Lorsqu'on s'intéresse à l'école, qui est le lieu privilégié de fréquentation des savoirs scientifiques, on constate que ces derniers ont progressivement pris le haut du pavé dans les établissements scolaires – au détriment des humanités. Les récentes réformes de l'enseignement secondaire français donnent bien à voir la suprématie symbolique accordée aux sciences : dans le rapport *Baccalauréat 2021. Un nouveau baccalauréat pour construire le lycée des possibles* remis par Pierre Mathiot au ministre de l'éducation, il est question de distinguer deux types d'élèves « ceux qui suivent des Majeures Scientifiques » et « ceux qui ont choisi des Majeures non scientifiques ou dont la portée scientifique – entendu comme les sciences dites dures – n'est pas dominante » (2018 : p.36). Les sciences sont ainsi présentées comme la norme à partir de laquelle sont définies les autres disciplines, qui n'auraient pas de caractéristiques propres. Actuellement, le baccalauréat scientifique est considéré comme la « voie royale » pour les élèves français·e·s. Ce diplôme est « clairement le plus rentable en ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur » (Ichou, 2016 : p.14). En 2016, les détenteur·trices d'un bac S s'inscrivent tous·tes dans l'enseignement supérieur – contre 97 % des bachelier·ière·s L et 93 % des ES. Les titulaires d'un diplôme scientifique sont aussi plus nombreux·euses en classes préparatoires aux grandes écoles (18 % d'entre eux·elles y accèdent contre 6 % des bacs ES et 8 % des bacs L). Ces écarts d'accès montrent à quel point les choix scolaires ne relèvent pas seulement de différences de goûts ou de parcours, mais occasionnent également des inégalités.

C'est à ces inégalités que s'intéresse ce texte : à quel point sommes-nous égaux devant les sciences ? Avons-nous tous et toutes les mêmes chances d'être « du bon côté » de la division disciplinaire ? Comment expliquer nos rapports aux sciences différents, et le fait que les sciences nous semblent « pour nous » ou non ? Précisons immédiatement qu'il ne s'agit nullement de prendre parti pour les sciences, en avançant qu'elles seraient effectivement « meilleures » que les humanités – il s'agit plutôt de constater la valence différentielle de ces disciplines qui existe actuellement, et d'en montrer les conséquences problématiques. Pour ce faire, nous nous intéresserons d'abord aux inégalités effectives d'accès et de participation aux

▣ « Littéraires » ou « scientifiques » ? ▣

sciences : en regardant *qui* fait des sciences et qui y réussit, on comprend aisément que l'égalité des chances et la compétition équitable pour l'accès à ces études valorisées sont loin d'être garanties. Dans un second temps, nous viserons à expliquer ces inégalités : la cause est-elle à chercher dans nos cerveaux, du côté d'une certaine « bosse des maths » ? N'est-ce pas une affaire de compétences, les meilleur·e·s accédant bien justement aux filières les plus difficiles ? Enfin, nous proposerons des pistes de réflexion pour renouveler l'analyse des inégalités en sciences.

Inégalités d'accès et de réussite en sciences : l'état des savoirs

Les inégalités filles-garçons en sciences

« *Malgré une progression sans précédent pour les deux sexes, la vieille opposition entre littéraires et scientifiques tend aujourd'hui à s'incarner dans une opposition entre filles et garçons. L'entrée en masse des filles à l'école s'accompagne d'une opposition plus forte que jamais entre filières scolaires* », constataient déjà Christian Baudelot et Roger Establet dans *Allez les filles !* (1992). Plus de vingt ans après, les études répètent le même constat : une sous-représentation des filles en sciences qui s'accroît au fil des étapes scolaires.

En 2015, les filles sont moins nombreuses que les garçons à choisir les « enseignements d'exploration » scientifiques en classe de seconde – 53 % contre 72 % –, à s'orienter vers une première scientifique – 29 % contre 39 % – et, alors qu'elles obtiennent davantage de mentions « bien » et « très bien » au bac S – 38 % contre 33 % –, elles restent moins nombreuses à choisir une classe préparatoire scientifique pour la poursuite de leurs études après le baccalauréat – 15 % contre 20 %¹. En conséquence, le pourcentage de femmes passe de 46 % en terminale S à 25-30 % dans les formations universitaires d'ingénierie et sciences fondamentales, et 20-25 % dans l'enseignement et la recherche en mathématiques, astronomie ou informatique². La disparition progressive des filles dans ces filières concerne aussi les établissements d'enseignement supérieur : alors que les filles représentent, en 2012–2013, 34,3 % des élèves des classes préparatoires scientifiques (26,4 % en filières PC [physique-chimie] et MP [maths-physique]), elles ne sont plus que 29,5 % des inscrit·e·s aux concours des Écoles Normales Supérieures (20,1 % en PC et MP) et 17,2 % des admis·e·s – 8,9 % en PC et MP (Blanchard, Orange et Pierrel, 2016). La mise en place d'un concours mixte résultant de la fusion des ENS de filles et des ENS de garçons, dans les années 1980, a par ailleurs entraîné une baisse drastique des effectifs féminins en mathématiques (Bataille, 2011 ; Ferrand, 2004).

Le recrutement des formations scientifiques permet aussi de distinguer deux pôles, témoins de ce que Nicole Mosconi nomme la « *division socio-sexuée des savoirs* » (1994) : un pôle féminin autour des sciences du *care* – qui renvoie principalement à ce qui relève du soin et de la prise en charge ; biologie, santé, médecine, chimie – et un pôle masculin autour des sciences « pures » et abstraites : mathématiques, informatique, ingénierie et physique.

Ces phénomènes statistiques de déséquilibre genré dans les filières scientifiques s’observent dans presque tous les pays de l’Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE), et peuvent être décrits en utilisant la métaphore du « tuyau percé », ou « *leaky pipeline* ». Cette expression de Jacob C. Blickenstaff (2005) permet d’évoquer les parcours qui mènent les étudiant·e·s des filières scientifiques secondaires à travers l’université et jusqu’à des postes stables dans le domaine des sciences. Ces parcours, ou « tuyaux », sont sujets à des « fuites » à divers niveaux, et certain·e·s étudiant·e·s n’arrivent jamais à la dernière étape : une carrière en sciences. Les femmes sont bien plus concernées par ces disparitions progressives que les hommes, et elles sont de moins en moins nombreuses à mesure qu’on avance dans les études et les carrières scientifiques.

Les inégalités de classe sociale en sciences

Aux inégalités genrées d’accès aux sciences s’ajoutent des inégalités de classes sociales – les étudiant·e·s issu·e·s des classes favorisées sont inégalement réparti·e·s dans les disciplines. Il ne s’agit pas de deux phénomènes entièrement distincts, puisque les inégalités sociales amplifient les inégalités genrées (Breda, Jouini et Napp, 2018). Les mesures chiffrées de ces écarts sont cependant plus rares ; il n’existe par exemple pas d’équivalent des rapports détaillés *Filles et garçons sur le chemin de l’égalité* pour l’origine sociale. Cela ne signifie pas que la classe sociale joue un rôle moins important. En 2001, Pierre Merle a constaté de fortes disparités d’accès à la filière scientifique du baccalauréat : 40 % des enfants d’enseignant·e·s et de cadres supérieur·e·s ont alors accédé à un baccalauréat S, contre 5 % des enfants d’ouvrier·ères non qualifié·e·s (Merle, 2002). Les données les plus récentes sont issues de l’enquête de la Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) sur le « panel 2007 », c’est-à-dire le suivi longitudinal de 35 000 élèves entrés en 6^e en 2007. L’analyse de cette enquête par Mathieu Ichou indique qu’en 2013, 41 % des élèves issu·e·s des classes favorisées sont scolarisé·e·s dans une classe qui mène à un bac S, contre 10 % des élèves issu·e·s des classes défavorisées (Ichou, 2016 : p.21 fig. 7).

▣ « Littéraires » ou « scientifiques » ? ▣

Les enquêtes PISA (« Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves ») 2012 et 2015 montrent par ailleurs que ces inégalités d'accès s'accompagnent d'inégalités de résultats. En France, l'intensité de la relation entre la performance en mathématiques et le milieu socio-économique des élèves est l'une des plus marquée de l'OCDE (OCDE, 2013a : figure II.1.2.). Selon les indicateurs pris en compte, la France est même le pays de l'OCDE le plus inéquitable pour les mathématiques, le français et les sciences (OCDE, 2013a : fig. II.1.2 et tableau II.2.1.), mais les écarts de performance liés au milieu socio-économique des élèves sont plus importants en mathématiques et en sciences que pour la compréhension de l'écrit (OCDE, 2013b : tableau II.2.1.).

Partant de ce constat des inégalités sociales dans l'accès et la participation aux sciences, les chercheur·euses en sciences sociales s'interrogent depuis longtemps sur les explications à avancer. Plusieurs hypothèses explicatives méritent d'être explorées.

Comment expliquer les inégalités en sciences ?

La première hypothèse est celle d'un fondement biologique des régularités statistiques et de la sur-représentation des hommes en sciences : elle explore de potentielles différences cognitives qui expliqueraient les inégalités devant les disciplines scientifiques. Nous nous intéresserons ensuite à la question des performances des élèves, en se demandant si ce ne sont pas les compétences réelles de chacun·e qui expliquent l'orientation dans ces filières prestigieuses et compétitives. Enfin, nous interrogerons les rapports et attitudes différenciées des filles et des garçons vis-à-vis des sciences.

Cerveaux roses, cerveaux bleus, cerveaux scientifiques

La croyance en un fondement biologique des inégalités devant les sciences est particulièrement durable et solide. La recherche de potentielles différences entre hommes et femmes, qu'elles soient génétiques ou cérébrales, revient constamment sur le devant de la scène : à quel point sommes-nous différent·e·s, et cela a-t-il des conséquences sur nos comportements ?

Pour ce qui est des rapports aux sciences, l'argument le plus souvent avancé est celui de la capacité différenciée à se repérer ou à visualiser un objet dans l'espace – des compétences jugées utiles en géométrie, par exemple. Les hommes réaliseraient de bien meilleures performances dans ces domaines, alors que les femmes brilleraient davantage dans ceux liés au langage ; on retrouve bien ici la division entre *esprits scientifiques* et *esprits littéraires*. Ce type d'affirmations peine pourtant à être entériné scientifiquement, au point que certaines auteures les désignent comme des

«*neuromythes*» ou «*mythes savants*», c'est-à-dire des croyances fausses qui donnent l'impression d'être fondées scientifiquement.

Un examen attentif de ces croyances et des travaux scientifiques sur lesquels elles sont supposément fondées permet pourtant d'en montrer les erreurs et approximations. C'est notamment le travail que réalise Odile Fillod, diplômée de sciences cognitives et chercheuse en sociologie, à travers le blog Allodoxia: observatoire critique de la vulgarisation (Fillod, 2014), ou encore celui de Catherine Vidal, neurobiologiste qui s'est spécialisée dans la réfutation de ces «*neuromythes*» (Vidal, 2006; Vidal et Benoit-Browarys, 2005). Elle explique notamment qu'on peut observer davantage de différences entre les cerveaux de deux hommes ou de deux femmes qu'entre un cerveau d'homme et un cerveau de femmes, et souligne le rôle majeur que joue la plasticité cérébrale dans la formation des cerveaux. Ce concept de plasticité permet de décrire les mécanismes par lesquels les connections neuronales se modifient et se réorganisent sans cesse sous l'influence de l'environnement et des apprentissages. Nos cerveaux ne sont pas immuables.

En 1989, deux professeures américaines en sciences cognitives et psychologie sont arrivées au même constat en faisant le bilan de plus de quarante ans d'enquêtes en neurosciences sur les différences genrées et le rapport aux mathématiques. Dans leur article, «*Gender, Mathematics and Science*» (1989), Marcia C. Linn et Janet S. Hyde réalisent une méta-analyse des travaux portant sur les capacités cognitives (depuis 1947), les différences psycho-sociales (depuis 1974) et les caractéristiques et capacités physiques (depuis 1906) des hommes et des femmes, et interrogent l'ampleur des différences et leur impact sur les rapports aux mathématiques. Si les premières études des années 1950 et 1960 montraient bien des différences cognitives entre filles et garçons, notamment pour le repérage dans l'espace, ces différences ont décliné au point de ne plus être significatives depuis 1974. Du fait de la plasticité cérébrale, s'entraîner à réaliser une tâche cognitive spécifique transforme suffisamment le cerveau pour modifier les résultats des tests. Il n'est donc pas surprenant que les écarts filles-garçons observables dans les années 1950 aient disparus avec le temps: aux États-Unis comme en France, l'éducation des enfants a progressivement été unifiée, et la réduction des écarts de traitement a occasionné une réduction des écarts de performances. Ce ne sont donc pas les capacités innées des cerveaux roses ou bleus qui sont en cause dans l'existence de différences en sciences, mais les différents usages que filles et garçons sont amenés à faire de leurs cerveaux.

▣ « Littéraires » ou « scientifiques » ? ▣

Qui sont les meilleur·e·s ? Une question de performances ?

La sous-représentation des filles en sciences ne s'explique pas non plus de façon convaincante par des écarts de résultats scolaires : si les garçons sont plus nombreux en classes préparatoires scientifiques ou dans les formations universitaires en informatique et en physique, ce n'est pas parce qu'ils sont meilleurs.

Pour être pertinente, cette comparaison du « niveau » des filles et de garçons en sciences peut se faire à partir de tests ou d'examens standardisés à l'échelle d'un pays ou d'un groupe de pays, à l'image de ceux des enquêtes PISA de l'OCDE. En 2015, le rapport PISA note que malgré un pourcentage moyen d'élèves très performants en sciences plus élevés chez les garçons, l'écart de performance entre les sexes est très faible. Pour la France, cet écart n'est plus jugé significatif : en 2012, les filles françaises étaient légèrement meilleures en sciences (+ 2 points) ; en 2015, c'étaient les garçons (+ 2 points). L'écart en mathématiques était de + 9 points pour les garçons en 2012, + 8 points en 2015 (OCDE, 2013b, 2016). Comme on l'a vu, jusqu'au baccalauréat, les filles n'ont rien à envier aux garçons en termes de réussite scolaire, même en filière scientifique, puisqu'elles obtiennent davantage de mentions « très bien » au bac S.

Jo Boaler et Tesha Sengupta-Irving, chercheuses en sciences de l'éducation mathématique (*Mathematics Education*), sont arrivées aux mêmes conclusions pour le contexte anglo-saxon : depuis les années 1990, les différences de résultats sont négligeables et ne permettent pas d'expliquer les inégales répartitions dans les filières et carrières scientifiques (Boaler et Sengupta-Irving, 2006). Elles avancent d'ailleurs que ces performances très proches des filles et des garçons en milieu scolaire ont contribué à rendre le problème des rapports aux sciences genrés invisible aux yeux des enseignant·e·s et d'une partie des chercheur·euse·s.

Les résultats obtenus en sciences ne sont donc pas en mesure d'expliquer l'absence relative des filles dans les filières scientifiques, et les différences se situent surtout ailleurs : même lorsque filles et garçons obtiennent des résultats équivalents, les filles ont davantage tendance à se sentir angoissées en sciences, et ont moins confiance en leurs capacités que les garçons (OCDE, 2016).

Une question d'attitudes

En termes de rapports aux sciences, les différences les plus importantes concernent donc les attitudes : aspirations, goûts, sentiment d'efficacité ou encore confiance en soi face aux tâches scientifiques. Les données les plus récentes sont issues des enquêtes PISA : en 2015, un garçon français de quinze ans sur quatre aspire à travailler dans le domaine scientifique,

contre moins d'une fille sur cinq, et l'écart observé en France entre les sexes pour le plaisir pris à apprendre les sciences et l'un des plus marqués de l'OCDE – en faveur des garçons (OCDE, 2016). Une vaste enquête quantitative anglaise, le projet ASPIRES, suggère par ailleurs que le goût pour les sciences des filles s'étiolerait en réalité progressivement de l'enfance à l'adolescence : le plaisir d'apprendre est partagé à l'école primaire, mais plus à la fin du collège (Archer *et al.*, 2013).

Les filles affichent aussi une bien moins grande confiance en leurs capacités, et ce en dépit de leurs performances réelles, ce qui indique pour l'OCDE « l'existence en France d'un fossé important entre les garçons et les filles en matière d'efficacité perçue » (OCDE, 2016, p.6). On aborde ici des phénomènes bien connus de la sociologie et des sciences de l'éducation : les prophéties autoréalisatrices (ou effet Pygmalion) et la menace du stéréotype. Confrontées aux exercices présentés comme scientifiques, les filles ont davantage le sentiment d'être en difficulté que les garçons, et ces prophéties (« *Je ne vais pas y arriver.* ») ou stéréotypes (« *De toute façon, les filles sont moins bonnes pour se repérer dans l'espace.* ») peuvent avoir des effets très concrets sur la (non)confiance en soi des élèves et sur leurs performances.

L'illustration la plus connue de cette menace du stéréotype en sciences est présentée dans l'article de Pascal Huguet et Isabelle Régner « *Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances* » (2007). Ces deux chercheur-euses en psychologie sociale ont invité des groupes d'élèves de 6^e et 5^e à reproduire la figure complexe de Rey-Osterrieth, un dessin aux formes multiples utilisé pour tester les capacités cognitives. Dans certains groupes, l'activité a été présentée comme « un test de dessin », et dans d'autres comme « un test de géométrie » : les filles réussissent bien mieux que les garçons dans les groupes « dessin », et beaucoup moins bien dans les groupes « géométrie ».

Dans leur état des lieux des recherches sur le genre et les mathématiques, Jo Boaler et Tesha Sengupta-Irving invitent à prendre au sérieux les études sur le rôle joué par l'image de soi et l'efficacité perçue en sciences tout en mettant en garde contre une dérive possible des analyses en termes de défaut de confiance ou de mauvaise image de soi des filles : ces constats ne doivent pas laisser croire que les réticences féminines sont naturelles, et ne doivent pas non plus sous-entendre que ce sont aux filles de changer d'attitudes. Il s'agit au contraire de signaler des dysfonctionnements des environnements éducatifs dans lesquels les élèves subissent ces menaces du stéréotype, et de s'attacher à comprendre comment se construisent ces rapports différenciés aux sciences qui amènent les filles à moins apprécier ces domaines et à y douter de leurs capacités.

Porter un regard sociologique sur les inégalités en sciences

Puisque tout ne s'explique pas par les performances et compétences scolaires, il est pertinent de poser sur la question des inégalités en sciences un regard proprement sociologique, qui s'intéresse aux sciences non seulement en tant que disciplines scolaires, mais en tant que faits culturels³.

Les sciences, un savoir, mais aussi une culture

La culture scientifique se déploie à la fois dans et hors de l'école, tant dans les musées et les expositions qui lui sont consacrées qu'au travers de jeux, d'activités et de productions écrites et audiovisuelles. Comme l'expliquent Christine Détrez et Claire Piluso « *considérer [la science] comme "savoir" seul reviendrait à la désenchâsser de ses contextes de production et de réception, désencastrant remis en cause par toute la sociologie et l'histoire de la science* » (2014 : p.29). Ainsi considérées, les sciences et les productions scientifiques peuvent trouver une place parmi les domaines plus traditionnellement associés à la culture, et habituellement pris en compte par les études sociologiques qui s'y intéressent : littérature, musique, cinéma, arts plastiques, etc. On peut alors chercher des explications aux processus d'exclusion des filles et des jeunes des classes populaires du côté des objets et des contenus culturels scientifiques.

La culture scientifique, une culture de l'exclusion

Une étude attentive des objets culturels liés aux sciences (manuels scolaires, émissions de vulgarisation, jeux, clubs...) montre que la culture scientifique est conçue à destination des hommes, et saturée de représentations stéréotypées. Ses contenus mettent en scène à peu près deux fois plus d'hommes que de femmes, tous statuts confondus, et cet écart s'accroît pour les personnages scientifiques. Les femmes de sciences sont presque invisibles dans les musées, manuels scolaires, magazines spécialisés, dessins animés... (Centre Hubertine Auclert, 2012 ; Collet, 2008 ; Détrez, 2005). Lorsqu'elles sont présentes, les figures féminines sont souvent porteuses de stéréotypes. Ce sont des femmes passives, voire objectifiées, et cantonnées aux domaines jugés féminins par essence (la nature, le soin des autres...). Par ailleurs, les hommes scientifiques sont également présentés sous un jour ambivalent : ce sont des héros, mais aussi des individus isolés, inadaptés à la vie sociale, voire dangereux... (Allamel-Raffin et Gangloff, 2007 ; Chabot, 2005).

Confronté·e·s quotidiennement à ces représentations excluantes des sciences, les enfants ne manquent pas d'en tirer des leçons : il est tout particulièrement difficile pour les filles et les jeunes défavorisés de s'identifier aux figures de scientifiques qui dominent l'imaginaire culturel. Pour ces

enfants les scientifiques, ce sont les autres, et pas « nous ». En définitive, ni les performances scolaires brutes ni le goût ou l'intérêt pour les sciences ne permettent de rendre compte de rapports aux sciences négatifs : ce sont bien les représentations – c'est-à-dire l'idée qu'on se fait de ce que sont les sciences et les scientifiques, et sa correspondance ou non avec l'idée qu'on a de soi – qui déterminent les possibilités de se projeter dans des activités scientifiques. La culture scientifique que consomment et pratiquent les filles et les enfants issus des classes populaires les amène à construire des représentations des sciences comme étrangères, et dénuées de possibilités identificatoires, et ce en dépit de leurs compétences ou goûts personnels.

Conclusion

Dans le champ scolaire, disciplines « scientifiques » et « littéraires » n'ont pas la même valeur. La possibilité pour les jeunes de développer des aspirations scientifiques qui les mèneront vers des filières puis des carrières en sciences, qui sont les plus valorisées, est inégalement répartie socialement. Les rapports sociaux de genre et de classe produisent des inégalités scolaires et sociales qui tiennent certains enfants à distance des filières scientifiques.

La culture scientifique, fréquentée tant à l'école que pendant les loisirs, joue un rôle dans ces différences de possibilité d'accès aux sciences. Les enfants sont en effet confronté·e·s aux représentations stéréotypées des sciences que véhiculent les curriculums scolaires, les émissions de vulgarisations, les musées... Autant d'images des sciences qui contribue à les aliéner aux filles et aux élèves des classes populaires.

Pour combler ces distances et faciliter l'identification scientifique, il serait urgent de diversifier les modèles afin d'agir sur les représentations des enfants et des adultes qui les entourent.

Notes

- 1 Ces chiffres sont issus de la publication du ministère de l'Éducation nationale : *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur* (2016).
- 2 Sources : Ministère de l'Éducation nationale (*Filles et garçons sur le chemin de l'égalité*, 2016) et Direction Générale des Ressources Humaines ; Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche, 2014.
- 3 Cette approche a fait l'objet de publications plus approfondies (Perronnet, 2017, 2018a, 2018b).

Bibliographie

- ALBERTINI, P., *L'École en France du XIX^e siècle à nos jours : de la maternelle à l'université*. 3^e édition (éd. originale 1992), Paris : Hachette Supérieur, 2006.
- ALLAMEL-RAFFIN, C. et GANGLOFF, J.-L., Le savant dans la bande dessinée : un personnage contraint, *Communication et langages*, n° 154, 2007, p. 122-33.
- ARCHER, L., OSBORNE, J., DEWITT, J., DILLON, J., WONG, B. et WILLIS, B. (éds.), *ASPIRES: Young People's Science and Career Aspirations, Age 10-14*, Londres : King's College London, 2013.
- BATAILLE, P., Les paradoxes de la mixité. Les conséquences de l'introduction de la mixité aux concours d'entrée des Écoles normales supérieures de Saint-Cloud, Fontenay-aux-Roses et Lyon, *Sociétés contemporaines*, n° 83, 2011, p. 5-32.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R., *Allez les filles!*, Paris : Seuil, 1992.
- BLANCHARD, M., ORANGE, S. et PIERRELL, A., *Filles + sciences = une équation insoluble ? - Enquête sur les classes préparatoires scientifiques*, Paris : Éditions rue d'Ulm, 2016.
- BLICKENSTAFF, J.C., Women and Science Careers: Leaky Pipeline or Gender Filter?, *Gender and Education*, vol. 17, n° 4, 2005, p. 369-86.
- BOALER, J. et SENGUPTA-IRVING, T., Nature, neglect & nuance: Changing accounts of sex, gender and mathematics, in SKELTON, C. et SMULYAN, L. (éd.), *Gender and Education, International Handbook*, Londres : Sage, 2006, p. 207-220.
- BREDA, T., JOUINI, E. et NAPP, C., Societal Inequalities Amplify Gender Gaps in Math, *Science*, vol. 359, n° 6381, 2018, p. 1219-1220.
- Centre Hubertine Auclert, *Égalité femmes-hommes dans les manuels de Mathématiques, une équation irrésolue ? Les représentations sexuées dans les manuels de mathématiques de Terminale*, 2012.
- CHABOT, H., L'Image du chercheur et de la recherche scientifique dans la Science-Fiction de l'Âge d'or : une histoire des sciences en trois temps : rupture, contraction, évolution, in TERREL, D. (éd.), *Cycnos (La Science-Fiction dans l'Histoire, l'Histoire dans la Science-Fiction)*, Actes du colloque international de Nice, 10-12 mars 2005), vol. 22, tome 1, 2005, p. 165-77.
- COLLET, I., Il expérimente, elle regarde. Les sciences dans les livres documentaires pour enfants, *Alliage*, n° 63, 2008, p. 69-77.
- DÉTREZ, C., "Il était une fois le corps..." la construction biologique du corps dans les encyclopédies pour enfants, *Sociétés contemporaines*, vol. 3, n° 59-60, 2005, p. 161-77.
- DÉTREZ, C. et PILUSO, C., La culture scientifique, une culture au masculin, in OCTOBRE, S. (éd.), *Questions de genre, questions de culture*, Paris : DEPS-ministère de la Culture et de la Communication, 2014, p. 27-51.
- FERRAND, M., La mixité à dominance masculine: l'exemple des filières scientifiques de l'École normale supérieure d'Ulm-Sèvres, in ROGERS, R. (éd.), *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Lyon : ENS Éditions, 2004, p. 181-193.
- FILLOD, O., *Allodoxia : observatoire critique de la vulgarisation*, 2014, [en ligne]: <http://allodoxia.blog.lemonde.fr>.
- HÉRITIER, F. et MOLINIER, P., La valence différentielle des sexes, création de l'esprit humain archaïque, *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 17, 2014, p. 167-176.
- HUGUET, P. et RÉGNER, I., Stereotype Threat among Schoolgirls in Quasi-Ordinary Classroom Circumstances, *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, n° 3, 2007, p. 545-560.

- ICHOU, M., *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ? Évolution des inégalités au lycée : origine sociale et filières*, Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire, 2016.
- LINN, M.C. et HYDE, J.S., Gender, Mathematics, and Science, *Educational Researcher*, vol. 18, n° 8, 1989, p.17-27.
- MATHIOT, P., *Baccalauréat 2021. Un nouveau baccalauréat pour construire le lycée des possibles*, Paris, rapport remis au ministre de l'Éducation Nationale, 2018.
- MERLE, P., *La démocratisation de l'enseignement*, Paris : La Découverte, 2002.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur 2016*, 2016, [en ligne] : <https://bit.ly/1UadHc1>.
- MOSCONI, N., *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris : L'Harmattan, 1994.
- OCDE, *Principaux résultats de l'enquête PISA 2015*, Éditions OCDE, 2016.
- OCDE, PISA 2012 : *Savoirs et savoir-faire des élèves - Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en science (Volume I)*. Éditions OCDE, 2013a, [en ligne] : <https://bit.ly/2L72Rrm>.
- OCDE, *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012*, Éditions OCDE, 2013b, [en ligne] : <https://bit.ly/1pzJaUJ>.
- PERRONNET, C., Filles et garçons : tous (in)égaux devant la culture scientifique ?, in OCTOBRE, S. et PATUREAU, F. (éds.), *Pour des politiques du genre dans le secteur culturel*, Paris : DEPS-ministère de la Culture et de la Communication/La Documentation française, 2018a (à paraître).
- PERRONNET, C., "Les sciences, c'est (pas) pour moi" : genre, culture scientifique et construction de représentations différenciées des sciences chez les enfants de milieux populaires, *Revue Transverse*, n° Genre et Culture, 2018b (à paraître).
- PERRONNET, C., Scientifiques de pixels et scientifiques en herbe. Les images de la science et leur rôle dans l'élaboration des représentations enfantines en milieux populaires, *Revue GEF (Genre Éducation Formation)*, n° 1, 2017, p.63-75.
- SNOW, C.P., *The Two Cultures*, Cambridge : Cambridge University Press, 1959.
- VIDAL, C., *Féminin/Masculin : Mythes et idéologies*, Paris : Belin, 2006.
- VIDAL, C., et BENOIT-BROWARYS, D., *Cerveau, Sexe et Pouvoir*, Paris : Belin, 2005.

Être de sexe minoritaire dans un domaine professionnel peu mixte : vécu de la formation et entrée sur le marché du travail

Séverine Rey

Hommes et femmes ne font pas les mêmes choix de formation, ils et elles n'exercent pas les mêmes professions et n'ont pas les mêmes conditions de travail. Un tel constat, même s'il paraît formulé de façon lapidaire et sans nuance, s'appuie sur une vaste littérature relative au genre ou aux rapports sociaux de sexe mettant en avant le principe de partition de l'humanité en groupes de sexes, organisés de manière hiérarchique (Delphy, 2001), et la division sexuelle du travail qui sépare et hiérarchise les activités des femmes et des hommes (Kergoat, 2012). Malgré des progrès en matière d'égalité entre femmes et hommes dans le domaine de la formation, le choix d'une profession reste toujours fortement attaché au sexe, autrement dit aux représentations sociales liées à la division sexuelle du travail et aux valeurs attachées aux différentes professions – inutile de préciser que dans un tel contexte contraint et déterminé, la notion de choix est toute relative... Si formellement hommes et femmes ont les mêmes possibilités de formation, les voies qu'ils et elles choisissent sont très différentes et marquées par leur appartenance de sexe, ce qui a pour conséquence que certaines professions et certains secteurs sont peu ou pas mixtes : l'orientation est sexuée (Vouillot, 2007). De nombreuses études se sont penchées sur la part jouée par les institutions de formation dans cette orientation parfois précoce des enfants et des jeunes, ainsi que sur les effets de la mixité en matière scolaire (voir notamment Duru-Bellat, 1995, 2010 ; Marro, 1997 ; Vouillot, 2010). Elles soulignent que l'accès des individus aux disciplines et filières est marqué par une division socio-sexuée des savoirs (Mosconi, 2004) : durant la scolarité, en lien avec les stéréotypes de sexe notamment présents dans les savoirs scolaires, des processus d'orientation et de sélection

tion se produisent, remettant en cause la mixité et réinstallant, ou reproduisant, la ségrégation.

Si l'école est un vecteur de la ségrégation professionnelle, elle n'en est cependant pas seule responsable (Duru-Bellat, 2014). Les stéréotypes de sexe continuent à dominer non seulement les représentations qu'ont les jeunes des métiers (Bosse & Guégnard, 2007), mais aussi le monde du travail, où l'on constate globalement une perpétuation de la ségrégation, tant horizontale que verticale, et des différences sexuellement marquées de taux d'occupation, de taux d'activité et de niveaux de salaire (OFS, 2013). La ségrégation professionnelle peut être un héritage de la ségrégation éducative, mais d'autres mécanismes agissent indépendamment des qualifications scolaires acquises (Couppié & Epiphane, 2006).

Dans un tel contexte, qu'en est-il des personnes qui choisissent une profession habituellement exercée par l'autre sexe ? Comment se passe leur formation et, ensuite, leur entrée sur le marché du travail ? Est-ce que leur parcours est marqué par leur appartenance sexuée ou par les normes de leur domaine d'activité ? Analyser de tels choix et les trajectoires qui s'en suivent permet non seulement de mettre en lumière les normes de genre et leur reproduction, mais aussi de considérer les (éventuels) déplacements de frontières entre groupes sexués qu'ils provoquent (Guichard-Claudic, Kergoat & Vilbrod, 2008).

Pour mener cette réflexion, je me base ici sur les résultats de deux recherches menées en Suisse (voir encadré) auprès d'une population se formant au niveau supérieur dans deux domaines peu mixtes et faisant partie du groupe de sexe sous-représenté (nous les appellerons « minoritaires ») : l'ingénierie et la santé. La répartition inégale dans les filières de formation et dans les professions est autant le fait des filles que des garçons – d'où l'intérêt de placer les rapports de genre au centre de la réflexion et d'interroger des jeunes des deux sexes ayant fait un choix atypique de formation, à l'instar de Lemarchant (2017) par exemple. Après avoir synthétisé quelques éléments contextuels sur les inégalités entre les sexes dans le cadre professionnel en Suisse, je présenterai tout d'abord les caractéristiques des étudiant·e·s rencontré·e·s ainsi que la temporalité de leur choix de formation. Puis j'aborderai ce qu'elles et ils ont vécu durant leur formation : les réactions et comportements autour d'elles et eux (leurs pairs, le corps enseignant, le monde professionnel) et ce qu'elles et ils définissent comme modalités d'action et comme stratégies propres. Je traiterai ensuite des projets qu'elles et ils font durant leurs études en matière de carrière professionnelle et de vie familiale, tout en examinant comment elles et ils pensent être accueilli·e·s une fois en emploi. Enfin, je confronterai ces vécus et discours à des données statistiques présentant la situation des étudiant·e·s,

minoritaires et majoritaires, au moment de leur insertion professionnelle, une année et cinq ans après l'obtention de leur diplôme. En conclusion, je montrerai les effets de ces choix « atypiques » autour de deux principales observations : la première souligne la différenciation des groupes sexués durant la formation – autrement dit le choix ne subvertit pas, à ce stade, le système de genre. Quant à la seconde, elle met en avant l'insertion marquée par la sexuation des domaines professionnels et la ségrégation : les minoritaires dans ces domaines font des choix payants, au détriment de leurs projets familiaux pour les femmes en ingénierie et au détriment de leurs collègues femmes pour les hommes en santé. Autrement dit l'asymétrie est toujours là et les inégalités se déplacent.

Inégalités professionnelles, formation supérieure : éléments contextuels relatifs à la Suisse

En Suisse, comme ailleurs en Europe, l'orientation scolaire et professionnelle révèle une sexuation persistante, y compris dans des métiers qualifiés : les jeunes hommes choisissent plutôt des professions en lien avec la technique (ingénierie, etc.) et les jeunes femmes des professions dans le domaine de la santé ou de l'enseignement par exemple. Ainsi, selon l'Office fédéral de la statistique (OFS)¹, les élèves de moins de 20 ans en première année de formation certifiante (formation initiale) sont en 2016 des femmes à 91,2% dans la santé et 85,2% dans les services sociaux, alors qu'elles ne sont que 7,3% en informatique, 6,9% en ingénierie et techniques et 13,9% en architecture et bâtiment. Si ces chiffres ont peu évolué au fil du temps, certains progrès peuvent être relevés en matière d'égalité entre femmes et hommes : comme le montre la figure 1, le nombre moyen d'années de formation est en augmentation chez les jeunes femmes et on constate une réduction globale de l'écart séparant le niveau atteint respectivement par les hommes et les femmes – même s'il faut signaler que les jeunes femmes sont plus nombreuses à ne pas effectuer de formation après la scolarité obligatoire ou à suivre une formation secondaire brève (OFS, 2013 ; von Erlach & Segura, 2011).

▮ Être de sexe minoritaire dans un domaine professionnel peu mixte ▮

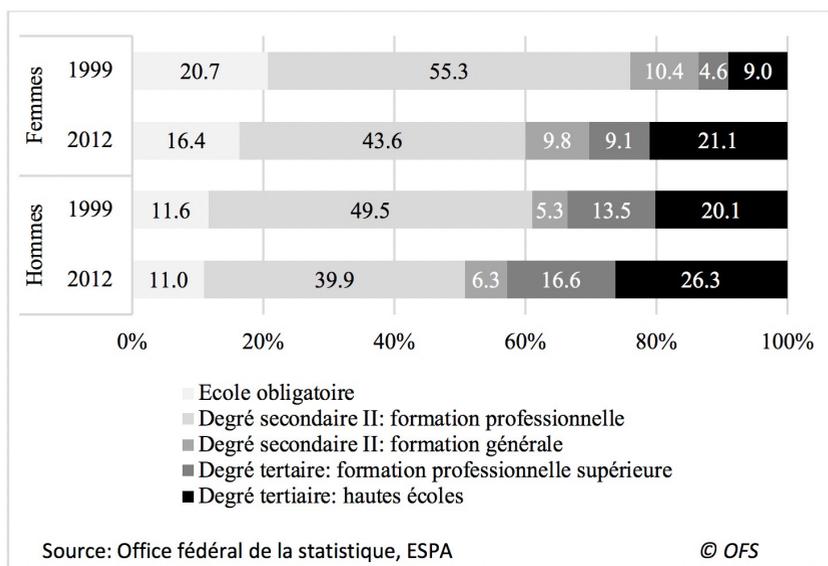


Figure 1 : Niveau de la population résidante, en 1999 et 2012 (source: OFS, 2013: 5)

Outre cette ségrégation horizontale, d'importantes inégalités persistent sur le marché du travail : les femmes ont des salaires plus bas que leurs collègues masculins², sont plus souvent à temps partiel³ et ont moins souvent des postes à responsabilités (Charles, 2005 ; OFS, 2013 ; PNR60, 2014 ; Walter *et al.*, 2016). Les enquêtes réalisées sur les personnes diplômées des hautes écoles (universitaires, spécialisées ou pédagogiques) confirment ces inégalités et relèvent également que les femmes, quel que soit leur domaine d'études, occupent moins fréquemment une activité correspondant à leur niveau de formation (Dubach *et al.*, 2017 ; Rüber & Weiss, 2013 ; von Erlach & Segura, 2011).

Avec deux équipes de recherche, nous avons choisi de cibler nos enquêtes sur une population particulière, celles des étudiant·e·s et diplômé·e·s des hautes écoles spécialisées (HES). Les HES délivrent une formation supérieure⁴ de niveau universitaire axée sur la pratique dans divers domaines (santé, ingénierie, économie, etc.) et mettent en avant leur proximité avec le monde des entreprises et de l'industrie ainsi qu'une forte employabilité de leurs diplômé·e·s. L'orientation pratique est concrétisée par des périodes de stages (préalables à la formation ou durant celle-ci) offrant aux étudiant·e·s une proximité avec le monde des entreprises et de l'industrie, ainsi que par la possibilité de suivre sa formation en emploi (autrement dit en gardant une activité professionnelle en lien avec le domaine d'études). Notre choix

était motivé par plusieurs raisons : outre le fait qu'il s'agit des institutions dans lesquelles nous travaillons, il nous a paru intéressant de confronter au moins trois dimensions. D'une part les choix de formation y sont, comme ailleurs, fortement contrastés. Dans ces écoles, la répartition des sexes entre domaines a peu évolué au niveau national : pour prendre les deux extrêmes, les femmes représentaient 86,2 % des étudiant·e·s entrant dans la santé en 2002 et 83,7 % en 2017 ; dans le domaine « technique et technologies de l'information », elles ne sont, pour les mêmes années, que 5,3 % et 12,1 %⁵. Deuxièmement, ces offres de formation professionnelle relèvent non seulement d'un haut niveau de qualification (qui peut, faisons-en l'hypothèse, être attractif pour un certain nombre de personnes et une motivation à les choisir), mais sont aussi l'objet d'enjeux politiques et professionnels car ces domaines sont marqués par une pénurie en main-d'œuvre qualifiée : c'est particulièrement le cas pour ceux de la santé et de l'informatique, qui sont comme on l'a vu deux champs professionnels parmi les moins mixtes en termes de genre. Le fait que ces deux domaines offrent des formations supérieures est particulièrement intéressant car il permet la comparaison : si le niveau est similaire, chacun a une coloration « genrée » et est marqué par des normes d'activité différentes. Enfin, c'est précisément l'orientation pratique des HES qu'il nous semble important de prendre en compte pour une telle réflexion : les étudiant·e·s sont confronté·e·s au monde du travail (voire en sont issu·e·s, pour celles et ceux qui ont déjà une formation professionnelle de niveau secondaire) durant leur formation. Dans le contexte de la formation duale (de niveau secondaire) en Suisse, Lamamra (2011, 2017) met en avant, l'apprentissage que font filles et garçons de la division sexuelle du travail et la transmission des normes de genre dans le cadre de la socialisation professionnelle. S'intéresser aux HES permet de poser le même type de regard sur un autre niveau de formation.

Étudier le choix « atypique » du point de vue du genre soulève la question de la mixité dans les professions, autrement dit la proportion d'hommes et de femmes qui les compose. Cette dernière peut être assez variable en l'absence de définition communément admise de la mixité : on prend souvent le seuil de 30 % du sexe sous-représenté comme critère pour traiter des situations où les sexes coexistent dans un secteur qui peut être marqué par une suprématie numérique tantôt féminine, tantôt masculine (Fortino, 1999). L'aspect quantitatif est important et il ne faut pas perdre de vue que parler de 30 % de personnes appartenant au sexe sous-représenté cache une variabilité importante de situations plus ou moins mixtes (dans le domaine de la santé, par exemple, les hommes représentaient en 2016, en Suisse, 21 % des étudiant·e·s ayant obtenu un bachelors en physiothérapie, 13 % en soins infirmiers et 6 % en nutrition-diététique). Faire un tel choix de formation a un « coût » car les personnes qui les font transgressent les normes

sur lesquelles repose la division sexuée du travail et les conséquences sont différentes pour les garçons et pour les filles : selon l'étude menée par Gianettoni *et al.* (2015), à l'âge de 16 ans, 5,6 % des garçons contre 11,3 % des filles aspiraient à un métier atypique en 2000, et à l'âge de 23 ans, la tendance s'est inversée : 20,7 % des garçons et seulement 6,3 % des filles exerçaient vraiment ce type de profession.

Présentation du matériau empirique

Les résultats de deux recherches fondent l'analyse présentée dans cet article.

La première est une recherche exploratoire sur les choix atypiques de formation, en fonction du sexe, dans le cadre de la formation professionnelle de degré tertiaire en Suisse romande⁶. Nous nous sommes intéressées aux deux domaines les moins mixtes de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), soit Ingénierie (8 % de femmes) et Santé (14,4 % d'hommes)⁷. Nous avons mené vingt-neuf entretiens approfondis avec des minoritaires pour la plupart inscrit·e·s en deuxième année de formation, quatorze étudiantes (filières Génie civil, Systèmes industriels, Informatique, Microtechniques et Ingénierie de gestion) et quinze étudiants (filières Soins infirmiers, Nutrition-dietétique, Ergothérapie et Psychomotricité). Parmi les résultats de ce projet, j'ai sélectionné ici ceux qui ont trait d'une part au vécu de la formation dans ces filières peu mixtes et d'autre part aux projections professionnelles formulées à ce stade de leur formation⁸.

La seconde recherche traitait de l'insertion professionnelle une fois la formation « atypique » achevée⁹. Pour cette enquête, outre l'ingénierie et la santé, nous avons pris en compte l'architecture (un domaine plutôt masculinisé : 22 % de femmes dans la cohorte 2008) et le travail social (plutôt féminisé : 25 % d'hommes). Le projet comprenait trois volets : a) une analyse secondaire de données statistiques relative à la situation professionnelle et privée des diplômé·e·s HES ; b) des entretiens avec des dirigeant·e·s d'entreprise ou d'institution de Suisse romande et des responsables de ressources humaines relatifs aux politiques et pratiques qu'ils et elles mettent en œuvre en matière d'accueil des minoritaires (voir Kuehni *et al.*, 2018) ; et c) des entretiens avec une quarantaine de minoritaires afin d'analyser leurs parcours d'insertion tant du point de vue objectif (durée d'insertion, poste occupé, conditions de travail, etc.) que du point de vue subjectif.

Seul le premier volet est pris en compte dans le présent texte et ce, de manière partielle. Les données statistiques de ce volet sont issues

de l'*Enquête auprès des personnes diplômé·e·s des hautes écoles* réalisée par l'Office fédéral de la statistique (OFS): une enquête exhaustive par panel lancée tous les deux ans auprès des personnes ayant obtenu un titre (bachelor, diplôme, licence, master et doctorat) dans une haute école (universitaire, spécialisée ou pédagogique). Les diplômé·e·s de chaque année paire sont interrogé·e·s un an après l'obtention de leur titre. Les individus y ayant répondu (première vague, V1) sont invités à participer à une seconde enquête quatre ans plus tard (deuxième vague, V2). Nous avons travaillé sur la cohorte des diplômé·e·s 2008, interrogé·e·s en 2009 (V1) et en 2013 (V2) et sélectionné les personnes ayant obtenu un bachelor dans une HES dans les quatre domaines qui nous intéressaient (voir Fasel *et al.*, 2018, 2019). Le taux de réponse de la population retenue est de 51 % en V1 et de 34 % en V2 (i.e. 67 % des répondant·e·s de la V1 ; attrition de 33 % entre les deux vagues). Le nombre de répondant·e·s effectif par domaine, à chaque vague respective, se distribue comme suit : ingénierie (technique et IT), 1035, 664 ; santé, 263, 169. Lors des analyses, une pondération a été appliquée selon les directives de l'OFS.

Des choix mûrement réfléchis et éprouvés pour les unes

Les personnes que nous avons rencontrées dans le cadre de la recherche sur le vécu de la formation avaient pour la plupart entre 21 et 26 ans et ont commencé leur formation directement au terme de leur cursus de niveau secondaire II après l'obtention d'une maturité¹⁰. Quelques étudiant·e·s étaient plus âgé·e·s (cinq femmes entre 28 et 39 ans et deux hommes de 28 et 34 ans) et réalisaient soit une seconde formation, décidée après une période d'activité professionnelle, soit une première formation après un parcours discontinu (autre formation interrompue, emplois non stables).

En ce qui concerne leur choix, les minoritaires, femmes ou hommes, ont des points communs : le soutien de leurs proches est important (même s'il peut être ambivalent) ; elles et ils ont la même volonté de mener une carrière dans le domaine étudié. Une très grande majorité des étudiant·e·s ont été soutenu·e·s par leur famille et leur entourage : elles et ils insistent sur ce fait. Dans leurs témoignages, nous avons toutefois repéré différentes situations : certains parents ont laissé leur enfant libre de son choix et semblaient plutôt insister sur l'importance de réaliser une formation et de la terminer ; d'autres, enthousiastes, ont joué un rôle décisif en approuvant le choix lui-même ; enfin certains parents étaient sceptiques dans un premier temps mais se sont progressivement laissé gagner à l'idée du choix. Quoi qu'il en soit, c'est régulièrement la figure du parent dont le sexe est associé au domaine

choisi qui ressort plus fortement comme les ayant encouragé·e·s (sur cet aspect, voir Abraham & Arpagaus, 2008), soit les pères de quelques-unes des jeunes femmes choisissant l'ingénierie et surtout les mères de jeunes hommes choisissant la santé. Certain·e·s (environ un tiers de nos interlocutrices et interlocuteurs) disent cependant avoir essuyé des critiques quant à leur choix de formation : pour les femmes, les critiques viennent en général de la famille proche, notamment des parents ou du compagnon ou mari ; pour les hommes, l'information est moins claire, mais en général les critiques ne viennent pas des plus proches, mais plutôt de la famille élargie ou de connaissances.

Dans notre corpus, plusieurs différences entre les deux groupes de sexe peuvent être notées : elles révèlent que le choix atypique se concrétise dans des conditions qui ne sont pas du tout similaires entre eux. Tout d'abord les hommes ont généralement une maturité gymnasiale, c'est-à-dire sans orientation professionnelle, alors que les femmes ont plus souvent eu un contact direct avec le monde du travail durant leur formation préalable : les plus jeunes ont un Certificat fédéral de capacité (CFC) obtenu au terme d'une formation duale (mi-pratique, mi-théorique), les plus âgées ont travaillé et trois d'entre elles ont une formation de niveau tertiaire (universitaire). Elles ont donc eu l'occasion de tester leur choix et de l'affirmer au contact du monde professionnel. On peut d'ailleurs imaginer que celles pour qui la mise en œuvre de leur choix s'est avérée difficile ont déjà renoncé : en matière d'insertion des personnes de sexe minoritaire, au final « il ne reste pratiquement plus que les battant·e·s, celles et ceux qui ont gardé courage et surmonté les obstacles » (Waber, 2011 : 6).

Une caractéristique relative aux parents doit être signalée : leur niveau de formation. Ceux (et c'est plus souvent le cas des mères de notre corpus) qui ont une formation tertiaire, soit celle visée par nos étudiant·e·s, sont plus nombreux du côté des hommes que des femmes, les autres ayant une formation secondaire voire moindre. L'atypisme est ici clairement lié à une mobilité sociale ascendante pour les étudiantes, constat du moins valable à ce stade-ci de leur trajectoire. Enfin nous pouvons relever un élément qui a son importance dans les choix : au moins cinq étudiants ont des parents ou des proches (oncle et tante) dans le milieu professionnel du domaine visé, ce qui n'est le cas que d'une seule étudiante rencontrée. À part cette dernière, notre population féminine ne présente donc pas la caractéristique mise en avant par d'autres études (par exemple Lemarchant, 2008 ; Mosconi & Dahl-Lanotte, 2003), celle d'être des « héritières » reprenant la profession (ou la formation) de leur père ou de leur mère.

Ce qui marque une nette différence entre groupes de minoritaires est le moment où le choix est fait et ce qu'elles et ils en disent. À partir de nos

données, nous avons constitué cinq catégories : tout d'abord l'envie précoce, qui est formulée tôt dans leur parcours, durant l'enfance ou au tout début de l'adolescence et qui parfois est signalée comme étant une « passion » ; deuxièmement, le choix clairement formulé qui intervient plus tardivement, au terme de la scolarité obligatoire ou après un cursus de secondaire II ; troisièmement, le choix de suivre une deuxième formation ; quatrièmement, un choix qu'on pourrait qualifier par défaut, associé à une réorientation, c'est-à-dire après une formation commencée puis abandonnée ; et enfin un choix présenté comme étant lié au hasard. Les deux dernières catégories ne concernent que les hommes de notre corpus et révèlent une décision récente : échecs de formation, hésitations au terme des études secondaires – ils passent par une période « sabbatique » pour se laisser le temps de voir et, pour une partie d'entre eux, ils accomplissent leur service militaire dans les troupes sanitaires (affiliation qu'ils n'ont pas choisie) ou leur service civil qui implique un temps de travail pour la collectivité, souvent dans des structures socio-sanitaires¹¹.

Cette répartition des étudiant·e·s dans différentes catégories montre que les femmes se sont majoritairement projetées de façon claire, et assez tôt, dans un domaine professionnel, alors que les hommes sont pour la plupart dans un processus tardif où le hasard joue parfois un rôle, indique des positionnements et projections de soi différenciées selon le sexe, qui sont confirmées par d'autres observations (et d'autres études, voir par exemple Lemarchant, 2017). En effet, toutes les étudiantes rencontrées ont d'une manière ou d'une autre justifié leur choix atypique en l'associant la plupart du temps au fait d'avoir grandi ou travaillé dans des environnements plutôt masculins et en affirmant être conscientes du caractère atypique de leur parcours ; parmi les hommes, seul un étudiant, mais qui a également fait un choix précoce, associe sa décision au fait d'avoir toujours été plus proche des filles que des garçons. Quant aux autres étudiants, ils n'abordent pas la question de l'atypicité de manière centrale : tout se passe comme s'ils n'avaient d'ailleurs pas à justifier leur choix qui, on l'a vu, est souvent fait par défaut ou par hasard. Plusieurs d'entre eux sont de plus dans une situation de proximité familiale avec le domaine visé et/ou sont issus de familles de milieux plutôt favorisés dans lesquels les injonctions de genre sont moins articulées à une conception de l'identité masculine associée à la virilité et à la force (Depoilly, 2010). Voyons maintenant ce qui se passe quand les étudiant·e·s sont confronté·e·s au regard d'autrui et au quotidien des interactions.

Le vécu de la formation dans des filières peu mixtes: accueil, réactions, modalités d'action

L'analyse des récits des étudiant·e·s minoritaires met en avant la reproduction de la différenciation des sexes : loin de remettre en cause les frontières entre les groupes de sexe, la mise en œuvre du choix atypique semble les maintenir voire les renforcer. Ainsi le vécu de ces étudiant·e·s et notamment les réactions que leur seule présence suscite, dans un contexte de faible voire très faible mixité, indiquent qu'elles et ils sont constamment rappelés à leur appartenance sexuée. Ces rappels viennent, à des degrés divers, tant de leurs pairs étudiant·e·s que de leurs enseignant·e·s ou des professionnel·le·s qu'elles et ils côtoient lors de leurs stages. Face à cet accueil ou à ces réactions, les minoritaires définissent des modalités d'action et des stratégies propres : avant de traiter ce qui distingue les deux groupes de sexes, passons en revue les points communs entre eux.

Les pairs des étudiant·e·s minoritaires ont souvent envers elles et eux des traitements spécifiques et des attitudes différenciées (elles et ils leur attribuent une place particulière dans leurs interactions), elles et ils formulent à leur égard des remarques plus ou moins anodines (des taquineries, des plaisanteries), mais aussi des commentaires vexatoires, voire des attaques, ou encore ont un soupçon, répandu, de favoritisme de la part du corps enseignant. Les enseignant·e·s marquent également la différence entre groupes de sexe en ayant une attention particulière envers ces étudiant·e·s minoritaires : certain·e·s les ignorent, alors que d'autres les mettent trop en avant ; elles et ils ont également des attitudes qui sont parfois jugées stigmatisantes par les concerné·e·s, en mettant en avant d'abord l'identité sexuée des étudiant·e·s plutôt que leur statut même de personne en formation, et parfois cette appartenance sexuée est rappelée pour signaler que leur présence est contraire aux normes (une étudiante en génie civil, Clara¹², à qui on dit « *Les architectes, c'est à côté* » ou un étudiant en soins infirmiers, José, qui entend : « *Vous les hommes vous ne savez pas pleurer, donc vous serez pas de bons infirmiers* »). Enfin du côté du monde professionnel, ces étudiant·e·s signalent être soumis·es à des formes de test et à des jugements : on leur fait comprendre qu'elles et ils ne sont pas à leur place.

Des minoritaires hommes appréciés et bien accueillis

Si la différenciation est globalement présente pour les deux groupes de sexe, des différences évidentes apparaissent selon que l'on considère le groupe des jeunes femmes ou celui des jeunes hommes. Les étudiants hommes dans la santé sont plutôt bien acceptés : leurs pairs leur témoignent du « respect », leur présence est « appréciée », comme l'exprime par exemple

Kévin (psychomotricité) : « *Ya un côté très agréable parce que finalement [...] on est bien accepté de toutes [...] un petit côté chouchou si on veut, ça c'est bien.* » De plus, d'après les récits que nous avons recueillis, les étudiantes en santé semblent considérer leurs collègues hommes, minoritaires, comme des alliés, des personnes auprès desquelles elles donnent un rôle d'interlocuteur et à qui « *elles viennent [...] raconter leurs histoires* » (Vincent, nutrition-diététique). Elles leur attribuent une place active dans l'interaction (« *en tant que seul homme [...] j'étais un peu plus médiateur [...] quand il y avait des choses qui ne marchaient pas, ben... étrangement on venait vers moi [...] pour me consulter* », dit Alex, étudiant en ergothérapie). Face à ces réactions, comportements et accueil, les hommes minoritaires en santé développent leurs modalités d'action et adoptent certaines stratégies : ils cherchent volontiers à s'intégrer aux groupes composés de femmes et à s'adapter, mais ils se regroupent souvent entre eux, comme le dit Marc (soins infirmiers) : « *C'est chouette parce qu'entre les hommes de la formation [...] on s'entend bien ; c'est comme si on était en minorité [sic] alors on doit montrer qu'on se tient les pouces quoi* ». Face aux remarques et taquineries qu'ils entendent, ils prennent le parti de rire. Certains mentionnent une forme de (hétéro)sexualisation des relations avec leurs camarades femmes : ce n'est pas parce qu'il y a des hommes, se défend l'un d'eux, qu'il y a « *dragage intempestif* », mais il y a des « *rapports de séduction* » (André, soins infirmiers), dont ils peuvent tirer des bénéfiques (ils en profitent pour leur demander leurs notes de cours).

Malgré quelques remarques insinuant qu'ils manqueraient de « *qualités féminines* » pour être de bons professionnels, les enseignant·e·s sont globalement bienveillant·e·s voire enthousiastes envers ces étudiants (« *Quand j'étais venu chercher mon dossier [d'inscription] ici, on m'a dit: "on manque d'hommes, ça fait plaisir qu'il y ait des hommes, on [en] a besoin."* », Nicolas, soins infirmiers) et les étudiants disent clairement qu'ils se sentent « *chouchoutés* », surtout « *quand les profs sont des femmes* » (Cédric, psychomotricité), on fait en sorte qu'ils se sentent bien. Dans le monde professionnel, lors de leurs périodes de formation pratique (la moitié de leur formation), ces étudiants disent parfois vivre quelques situations difficiles (« *On me faisait des reproches, on me comparait au stagiaire d'avant qui était une fille* », dit Alan, soins infirmiers), mais la plupart du temps ils sont appréciés : « *le fait d'avoir un garçon, ça change un peu la dynamique du groupe. C'est quelque chose qu'on m'a rapporté régulièrement* » (Eric, soins infirmiers). On retrouve ici l'idée que la mixité est bonne, car elle permet aux groupes de travail de trouver une meilleure dynamique, d'atteindre une harmonie et de collaborer dans une bonne ambiance (Fortino, 2002 ; Rey *et al.*, 2014).

Face aux doutes et remises en question, les minoritaires femmes développent des stratégies et font leur preuves

Les femmes qui se forment dans l'ingénierie ressentent que leur présence surprend, elle suscite de l'étonnement, parfois de l'intérêt de la part de leurs pairs. Ainsi Tamara (microtechniques) nous dit : « *Je veux dire que... c'est vrai qu'ils voyaient ça un peu bizarre... pas bizarre, mais je veux dire un peu étonnant qu'il y ait des filles* ». Certains étudiants semblent avoir vis-à-vis d'elles une attitude de rejet ou de dénigrement (Mélissa, en informatique, dit par exemple : « *Des fois, ils me font des remarques que je ne vais pas y arriver* »), alors que d'autres adoptent un comportement protecteur (« *Je crois que je suis quand même assez bichonnée... [rire]. Je crois qu'ils me laissent passer passablement de choses* » nous dit Julie, en informatique aussi). Ces attentions ou remarques apparemment positives sont typiquement des manifestations du sexisme bienveillant (Sarlet & Dardenne, 2012) : elles mettent ces étudiantes dans une position de personnes à protéger, envers qui il faut être un chevalier servant et qui sont, finalement, faibles, fragiles et non-autonomes. Face à ces réactions, comportements et accueil, les étudiantes minoritaires développent leurs modalités d'action et adoptent certaines stratégies : elles travaillent plus, pour gagner en crédibilité (« *Je pars du principe que comme je suis une fille [...] je suis minoritaire, il faut vraiment que je me donne à fond pour pouvoir être crédible* », Clara, génie civil), elles rient aux remarques entendues et s'endurcissent pour se faire accepter, et elles cherchent à se faire respecter et s'imposer en ayant du répondant (Marie, génie civil : « *Si t'as pas de caractère, si t'as pas de répondant, c'est sûr que là, on est mort.* »). Elles disent également ne pas avoir besoin de se regrouper entre elles et préférer s'intégrer à des groupes masculins : contrairement aux étudiants minoritaires, il s'agit pour elles de ne pas « faire groupe » : « *les filles ne se sont pas mises ensemble. [...] Je pense justement pour ne pas ... pour ne pas être considérées comme filles* » (Magali, systèmes industriels). Selon elles, leurs collègues étudiants hommes ne les considèrent pas comme des femmes et donc annihilent tout rapport de séduction : « *c'est un peu comme si [...] on est des collègues, mais on n'est pas des vraies femmes parce qu'on est dans la classe avec des hommes. [...] Les autres femmes [...] ils peuvent les draguer, voyez ? Là ce n'est pas le cas* » (Sonia, ingénierie de gestion).

Parmi les enseignant·e·s, il y a certes un accueil favorable, mais beaucoup de récits mettent en avant des formes d'hostilité envers les étudiantes minoritaires : certains enseignants ignorent leurs réponses (« *[Le prof] demande une réponse, je la dis, il n'entend pas* », explique Marie, étudiante en génie civil, et elle précise que quand un garçon répond la même chose qu'elle, là

l'enseignant entend la réponse); ils leur demandent si elles comprennent bien les cours (et elles ont alors l'impression de ralentir tout le monde et d'être considérées comme étant moins compétentes); ils leur font des remarques qui remettent en question leur choix de filière, comme si elles s'étaient trompées; ou encore ils leur rappellent qu'elles sont des femmes: «*J'arriverais assez à me considérer comme les autres. Mais ce sont certains professeurs qui nous rappellent tout le temps qu'on est des femmes*» (Magali, systèmes industriels). Enfin, dans le monde professionnel, ces étudiantes se confrontent à un accueil méfiant et à des réactions machistes, elles sont soumises à différents tests: «*Dès qu'une nouvelle fille arrive, ils vont un petit peu l'embêter et puis voir si elle tient le coup*», raconte Chloé (systèmes industriels). Elles ressentent qu'elles doivent «faire leurs preuves» et s'imposer dans un monde d'hommes: «*Après c'est à la personne de savoir s'affirmer et puis se faire respecter*» (Julie, informatique).

On constate donc que les femmes minoritaires sont plus confrontées à l'hostilité de leurs camarades et doivent faire preuve d'affirmation personnelle: savoir s'imposer, faire ses preuves, etc. Les hommes sont plutôt bien accueillis dans leurs formations: ils prennent les rôles de leader et sont mis en avant par leurs camarades (par exemple quand il s'agit de représenter la classe ou pour former une association). De plus, la différenciation entre groupes de sexe est constante: les minoritaires sont rappelés à leur place (on leur fait remarquer qu'elles et ils ne devraient pas être là où elles et ils ont choisi d'être) et les réactions autour d'elles et eux, voire leurs propres actions, les identifient comme individus sexués. Sur cette base, examinons maintenant quels sont leurs projets de vie tant professionnelle que privée.

Projections professionnelles et projets de vie

Les étudiant·e·s minoritaires, hommes et femmes, souhaitent faire carrière, cependant leurs projections reflètent non seulement une anticipation des rôles traditionnellement dévolus à chaque sexe, mais aussi la socialisation qu'elles et ils ont vécue durant leur formation, les apprentissages professionnels (gestes, savoirs, savoir-faire et contenus) et l'expérience de la division sociale et sexuelle du travail (Lamamra, 2015). Ces projections sont formulées de différentes manières: d'une part en termes de réflexion sur les avantages ou les inconvénients que représentent leur qualité de minoritaire, et d'autre part en termes d'élaboration de projets d'avenir, professionnels et privés.

Certaines étudiantes voient un avantage dans le fait d'être minoritaire car elles associent cet état à la nouveauté et à l'ouverture du marché de l'emploi. Mais la majorité d'entre elles pensent qu'être une femme est plutôt un inconvénient, ou en tout cas que c'est le cas au début de leur carrière.

La problématique des chantiers (un monde d'hommes où il est difficile de se faire une place, on les prend pour des secrétaires) apparaît plusieurs fois dans les entretiens. Certaines ont l'impression de cumuler les handicaps : étant à la fois jeunes et de sexe féminin, les employeurs penseront qu'elles voudront des enfants et qu'elles seront moins fiables. Elles craignent également de ne pas réussir à se faire respecter dans leur travail et qu'on mette en doute leurs compétences ; elles savent qu'elles seront testées au début. Certaines mettent en avant des compétences qu'elles qualifient de typiquement féminines : méthode, ponctualité, relationnel, compétences qui leur permettront, une fois qu'elles auront fait leurs preuves et passé les épreuves de leur début de vie professionnelle, de tirer avantage du fait qu'elles sont minoritaires : « *Ça va être un désavantage au début ; mais je pense que ça va être un gros avantage par la suite. C'est-à-dire qu'au début on va nous mettre à l'épreuve, ça c'est sûr [...] mais après, nous on a des avantages qu'eux n'ont pas [...] on est très organisées par rapport à eux [...] On aura d'autres choses à proposer, peut-être des idées neuves, une façon d'innover...* » (Marie, génie civil)

À l'inverse, presque la totalité des étudiants pensent qu'être un homme sera un avantage dans le métier, au moins en partie. D'une part, ils ont plutôt de bonnes expériences lors des stages et, d'autre part, les enseignant·e·s les encouragent dans leur choix. Ils ont intégré l'idée que les hommes apportent une meilleure ambiance, que la dynamique de groupe change grâce à leur seule présence, qu'ils ont des rôles spécifiques dans le travail (en lien avec la force physique et la sécurité) et sont recherchés pour ces raisons sur le marché de l'emploi. Certains pensent qu'ils pourront mieux communiquer avec les médecins et les chefs de service : « *Moi je dirais clairement que c'est un avantage. [...] j'ai l'impression qu'on est plus écouté, pas forcément dans l'équipe de diététiciens, mais quand on va à côté chez les infirmiers, quand on doit discuter avec des infirmiers ou négocier avec des médecins, je pense que là on est plus écouté* » (Mathieu, nutrition-diététique). D'autres estiment qu'ils contribuent à revaloriser les professions de santé. Certains craignent toutefois de faire peur aux patients ou d'être confondus avec les médecins.

Leurs projections de carrière sont marquées par leurs expériences préalables (stages) : mener une carrière, « évoluer », est un souhait partagé, mais sa réalisation (projetée) est différenciée. Les futurs diplômés dans le domaine de la santé voient leur avenir avec sérénité, ils n'identifient pas d'obstacles, que ce soit en termes d'orientation professionnelle (spécialisation) : « *Je vois bien par la suite faire la formation pour faire infirmier aux soins intensifs, aux urgences* » (Nicolas, soins infirmiers), ou en termes d'évolution professionnelle, car ils pensent qu'ils pourront facilement mener une carrière ascendante : « *Je pense qu'en tant qu'homme, ça a plus*

de sens de parler de carrière parce qu'effectivement, ben voilà, c'est pas nous qui faisons les enfants, donc on n'est pas arrêté» (Eric, soins infirmiers). À propos de leur future vie familiale, projetée ou pas, ces étudiants envisagent plutôt des solutions impliquant leur (future) compagne, souvent exerçant le même métier: «*on pourra être plus souples au niveau des horaires*» dit José (soins infirmiers); certains ne s'imaginent pas modifier leurs plans de carrière et d'autres pensent qu'ils pourraient être plus au foyer, tout en mettant rapidement en avant la question du revenu familial («*la priorité ce serait surtout arriver à avoir un revenu qui me permette de vivre confortablement, entre les deux*», dit Fred, soins infirmiers).

Les futures diplômées dans le domaine de l'ingénierie sont plus hésitantes sur l'orientation à donner à leurs débuts de carrière car elles identifient des difficultés et ne savent pas encore comment y répondre: «*Je pense que ce qui poserait problème, ce serait d'être sur le chantier. Parce qu'on va dire qu'il n'y a pas beaucoup... pas du tout de femme*» (Ana, Génie civil). Elles pensent aussi souvent qu'elles auraient de la peine à occuper un poste d'encadrement en raison de leur appartenance sexuée: «*Je pense qu'il serait difficile de se faire respecter ou de se faire comprendre ou autre en tant que femme*» (Chloé, systèmes industriels). En ce qui concerne l'articulation famille-travail, les étudiantes anticipent déjà, tout en étant encore aux études, les effets de la division sexuelle du travail, elles ont intériorisé l'obligation qu'elles auront de «*concilier*» vie professionnelle et vie de famille (elles parlent de réduction du taux d'occupation), obligation exprimée de manière récurrente par la notion de choix: ainsi Coralie (génie civil) dit qu'elle pense «*que si on veut faire carrière, on peut pas tout faire [carrière et famille]*» et Jeanne (microtechniques) que quand elle aura des enfants, elle «*aimerai[t] travailler de toute façon peut-être un peu moins*».

Autrement dit, pour la plupart des hommes, le choix de la vie de famille ne s'oppose pas à l'élaboration d'une carrière professionnelle, alors que pour les femmes, le fait de projeter avoir des enfants, dans un domaine professionnel majoritairement masculin, pose la question des efforts à fournir pour tenir ensemble famille et carrière et des risques d'un arrêt ou d'un ralentissement de carrière. Par ailleurs, les projets de devenir professionnel des minoritaires rejoignent ce que d'autres recherches ont déjà mis en évidence: les femmes se dirigent ou sont dirigées vers du travail en bureau, plutôt que sur les chantiers (Collet & Mosconi, 2010; Mosconi & Dahl-Lanotte, 2003; Stevens, 2007) et les hommes vers des carrières ascendantes et des spécialisations considérées plus techniques, comme les soins aigus (Lindsay, 2007) ou des secteurs requérant une certaine autorité – quitte à tomber dans le piège de la «*virilité sans gloire*» (Molinier, 2000). Qu'advient-il d'elles et eux au moment de leur entrée sur le marché du travail?

Insertion professionnelle (1 à 5 ans après le diplôme)

Pour examiner l'insertion professionnelle à une année et à cinq ans de l'obtention du diplôme, nous avons travaillé à partir de l'*Enquête auprès des personnes diplômé·e·s des hautes écoles* réalisée par l'OFS (cf. encadré plus haut). Si la recherche sur laquelle je me base est plus large (elle concerne également les domaines de la construction (architecture) et du travail social), j'ai ici sélectionné les résultats en lien avec les deux domaines retenus pour cet article, santé et ingénierie, et je n'ai retenu que quelques données relatives à l'insertion professionnelle : statut, taux d'occupation, etc. L'intérêt de ces données est qu'elles rapportent la situation de diplômé·e·s en général, minoritaires comme majoritaires. S'il est parfois difficile de tirer des conclusions étant donné le faible nombre de minoritaires, certains contrastes ou, à l'inverse, certaines ressemblances sont intéressantes à analyser.

La population qui nous intéresse, et plus globalement toutes les personnes diplômées des HES, ont une insertion professionnelle rapide et durable, comme le montre le tableau 1. En effet, une année après l'obtention de leur titre, 90 % des diplômé·e·s en santé et 79 % des diplômé·e·s en ingénierie sont insérés sur le marché du travail, dont respectivement 91 % et 87 % sont au bénéfice d'un contrat à durée indéterminée (CDI). Après cinq ans, ce taux atteint 96 % pour la santé (et 97 % de CDI) et 97 % pour l'ingénierie (96 % de CDI).

	Santé	Ingénierie	HES (tous domaines confondus)
1 an après le diplôme	Actifs: 90%	Actifs: 79%	Actifs: 83%
	CDI: 91%	CDI: 87%	CDI: 90%
5 ans après le diplôme	Actifs: 96%	Actifs: 97%	Actifs: 96%
	CDI: 97%	CDI: 96%	CDI: 96%

Tableau 1 : Insertion professionnelle à 1 et 5 ans de l'obtention du diplôme

Sur l'ensemble des diplômé·e·s HES, la part de personnes non actives est de 14 % un an après le diplôme (vague 1 : essentiellement des personnes ayant entrepris un master) et de 3 % cinq ans après (vague 2). Les personnes à la recherche d'un emploi représentent 2 % (vague 1) et 1 % (vague 2) des titulaires de bachelor. Le domaine de l'ingénierie est marqué par une spécificité, par rapport à celui de la santé : un certain nombre de diplômé·e·s pour-

suivent leurs études par un master, ces personnes apparaissent donc comme étant « non actives », ce qui explique le moindre taux d'insertion (actifs) à la vague 1. Cette continuation en master est similaire entre femmes et hommes, comme on le voit sur la figure 2 en 2009 (18 % de femmes non actives et 17 % d'hommes) et se traduit par une activité en 2013. En santé, la différence en 2009 entre l'insertion des femmes et celles des hommes est en partie due à des inscriptions en master, pour une petite part, mais surtout à la réalisation pour les hommes de leur période de service militaire ou de service civil.

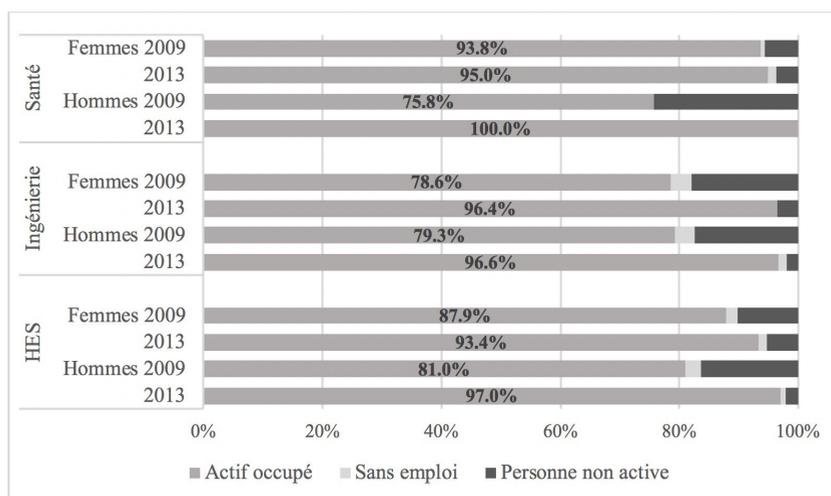


Figure 2 : Statut des diplômé·e·s 1 an et 5 ans après le diplôme

Une part importante des diplômé·e·s n'ont pas eu à chercher un emploi à la fin de leur formation : les données recueillies par l'OFS montrent que 14 % des diplômé·e·s des HES ont poursuivi l'activité professionnelle exercée avant la fin de leur bachelor et 25 % se sont vu proposer un emploi. En santé, la transition à l'emploi est facile : des postes sont proposés à 37 % des étudiant·e·s, quel que soit leur sexe, ce qui s'explique par les stages qu'elles et ils font durant leur formation. Pour les étudiant·e·s en ingénierie, c'est le cas pour 23 % et là aussi, aucune différence entre hommes et femmes. Concernant les diplômé·e·s qui se sont attelé·e·s à chercher un emploi après l'obtention de leur titre, un quart déclare avoir éprouvé des difficultés à trouver un emploi correspondant à leurs aspirations : cela concerne moins le domaine santé (12 %) que l'ingénierie (26 %), mais des différences entre les sexes apparaissent en santé, avec très peu souvent mention de difficultés par les hommes (0 % versus 14 % pour les femmes). Nous pouvons ainsi

▣ Être de sexe minoritaire dans un domaine professionnel peu mixte ▣

relever un cumul d'avantages pour les hommes minoritaires lors de la transition entre la formation et l'entrée sur le marché du travail : ils se trouvent non seulement dans des domaines dans lesquels l'entrée sur le marché du travail est facile et rencontrent par ailleurs moins de difficultés à s'insérer que leurs homologues féminines.

Le taux d'occupation varie fortement selon les domaines investigués (voir figure 3) : dans le domaine de la santé, le plein temps est moins répandu que dans l'ingénierie où il est la norme. En effet, en ingénierie, 96 % des actifs et des actives exercent une activité professionnelle à plein temps en vague 1 et 90 % en vague 2 ; il n'y a pas de différence entre les sexes. Par contre en santé, 79 % ont un contrat à temps plein à la vague 1 et ce taux tombe à 48 % en vague 2 ; cette baisse est surtout imputable aux femmes seulement, puisque 70 % des hommes ont un contrat à plein temps.

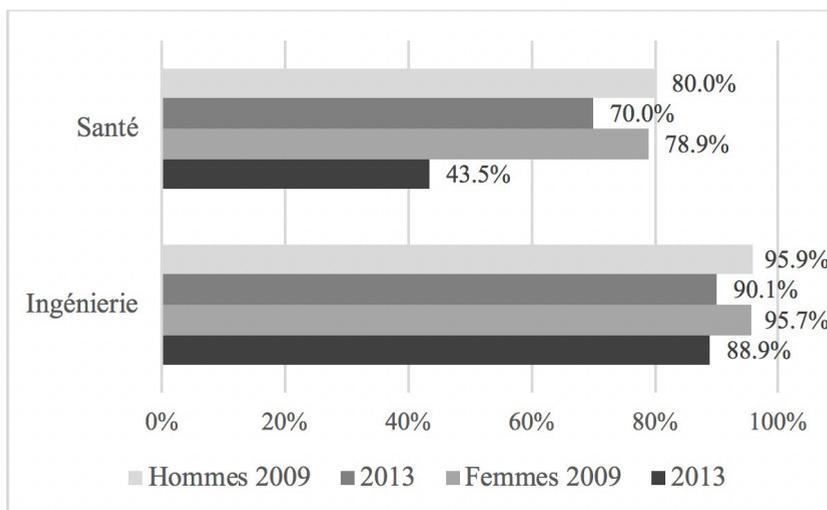


Figure 3 : Pourcentage d'hommes et de femmes à plein temps aux vagues 1 et 2

Pour les femmes comme pour les hommes, les deux raisons les plus souvent évoquées concernant le temps partiel sont « consacrer du temps à ses intérêts personnels » et « s'occuper des enfants et/ou du ménage ». L'importance de la première diminue à travers le temps (citée par 67 % des individus en vague 1 versus 47 % en vague 2 sur l'ensemble des diplômé·e·s HES), alors que celle de la deuxième augmente (31 % versus 43 %). Relevons cependant que la comparaison entre domaines ne fait pas

toujours sens pour les domaines de type masculin dans lesquels trop peu d'individus travaillent à temps partiel.

D'autres caractéristiques sont intéressantes à prendre en compte pour mieux comprendre les parcours ainsi que les spécificités de chaque domaine, notamment le statut matrimonial et le fait d'avoir des enfants. Comme le montre la figure 4, au sortir de leurs études, les jeunes diplômé·e·s sont le plus souvent célibataires, mais les diplômé·e·s de la santé vivent plus souvent avec un ou une partenaire que celles et ceux de l'ingénierie (55 % contre 38 %). Le pourcentage de diplômé·e·s marié·e·s augmente entre les deux vagues, mais c'est plus le cas pour le domaine de la santé – et notre recherche portant sur d'autres domaines (architecture et travail social) met en avant que cette tendance est plus marquée dans les domaines féminisés que dans ceux masculinisés. La figure 4 relève également le pourcentage de diplômé·e·s ayant un ou des enfant(s) à chacune des deux vagues : elle met en évidence que le fait d'être parent est plus répandu pour les diplômé·e·s du domaine santé.

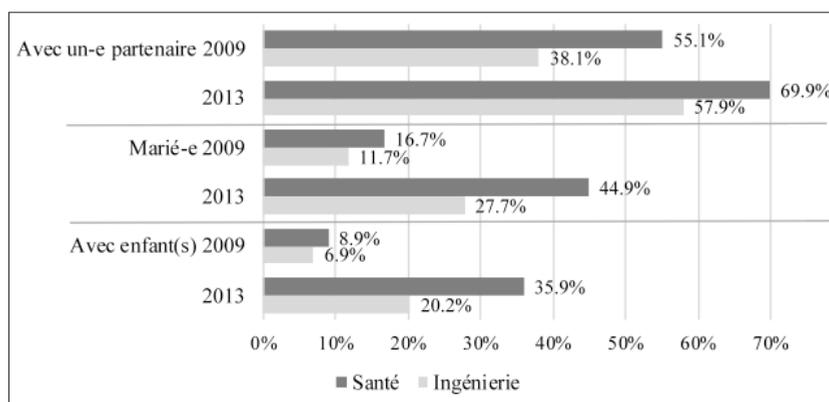


Figure 4 : Pourcentage de diplômé·e·s vivant avec un·e partenaire, étant marié·e, ayant un/des enfant(s) en 2009 et 2013

À l'intérieur de chacun des deux domaines investigués, on ne constate pas de différence entre les sexes. Par contre la comparaison des deux domaines permet de mettre en évidence des comportements différents selon que le secteur est féminisé (la santé) ou masculinisé (l'ingénierie) : hommes et femmes de la santé ont plus de chance d'être parent que les hommes et femmes dans l'ingénierie. En effet, en contrôlant l'âge, en vague 2,

les diplômé·e·s en santé sont plus souvent marié·e·s que tous les autres diplômé·e·s des domaines investigués (2.1 plus de chances d'être marié qu'en ingénierie); elles et ils ont aussi plus de chance d'être parents (2.2 par rapport à l'ingénierie). L'accès à la parentalité répond à des normes d'âge mais elle est aussi la marque du domaine: les diplômé·e·s de l'ingénierie repoussent à plus tard leur parentalité. C'est précisément un point que les femmes minoritaires, déjà quand elles faisaient leurs études d'ingénierie, nous avaient mentionné dans les entretiens menés avec elles (sur l'autre projet de recherche). L'analyse que nous avons faite de l'insertion professionnelle des minoritaires (Fasel & al., 2019) souligne que l'accès à la parentalité relève de normes d'âge, mais pas seulement puisque des différences entre domaines persistent à chaque vague. Nous avons comparé les diplômé·e·s des deux sexes ainsi que les normes d'activité de domaines professionnels peu mixtes, les uns féminisés et les autres masculinisés sans pouvoir définir ce qui est un effet d'adaptation aux normes genrées de leur réalité professionnelle ou un effet antérieur d'auto-sélection des individus. Dans les deux cas toutefois, c'est l'horloge sociale et non l'horloge biologique qui sonne avec une transition plus rapide vers la mise en couple et la transition à la parentalité après la fin de la formation dans les domaines féminisés.

Notre recherche (Fasel & al., 2018; 2019) met en avant que les domaines masculinisés se différencient clairement des domaines féminisés par un engagement à temps plein dans le monde professionnel, un plus grand nombre d'heures travaillées et plus de chances d'accéder à une position hiérarchique supérieure. Dans ces domaines, les femmes fraîchement diplômées embrassent par ailleurs les normes masculines d'engagement professionnel: cet engagement «paie» pour les ingénieures qui subissent peu de discriminations¹³. Les hommes actifs dans les domaines féminisés s'ajustent également aux normes d'activité, mais dans une moindre mesure: ils exercent moins souvent une activité à temps plein que les hommes des domaines masculinisés, mais leur taux d'occupation est tout de même plus élevé que celui de leurs collègues féminines.

Conclusion

Les résultats des deux recherches utilisées dans cet article mettent en évidence que faire un choix atypique ne remet pas facilement en cause les processus de catégorisation et de hiérarchisation: le système de genre maintient ses mécanismes. Les interactions avec autrui renvoient les minoritaires à ces processus qu'elles et ils partagent. Durant leur formation, la différenciation entre les sexes est régulièrement réaffirmée: on rappelle à l'ordre les minoritaires (elles et ils ne sont pas à la bonne place), on les teste.

L'asymétrie des rapports sociaux de sexe se voit notamment dans l'accueil différentiel et le vécu plus ou moins facile de leur formation : globalement, les hommes minoritaires, arrivés pour une bonne partie d'entre eux, par hasard ou par accident dans le domaine, s'en sortent bien, ils sont soutenus et valorisés, ils valorisent également leur propre apport, et enfin leurs perspectives professionnelles sont favorables. Les femmes minoritaires, elles, ont beaucoup plus souvent construit leur choix depuis longtemps, elles sont régulièrement mises à l'épreuve et doutent de leurs possibilités de mener une carrière tout en envisageant une vie familiale. Cependant, gardons-nous de conclure sur un constat pessimiste (rien ne change) ou son opposé, un illusoire espoir que le progrès est inévitablement en marche : comme le formulait Mathieu, « la transgression d'une norme n'est pas obligatoirement la subversion d'un système de pensée » (1991, p. 230). S'il faut plus que des choix atypiques de quelques personnes pour changer la structure sociale, leur simple existence ouvre la possibilité d'inflexions et d'assouplissements du système de genre qu'il ne faut pas négliger.

Les parcours des personnes qui font un choix atypique de profession ne sont pas symétriques, ils se combinent également avec la coloration genrée du domaine qu'elles rejoignent et les normes d'activité qu'il véhicule. Au-delà des conditions de travail elles-mêmes et de la valorisation ou la dévalorisation de tel secteur, les minoritaires au centre de nos études semblent plutôt faire des choix professionnels payants : les femmes ingénieures subissent peu de discriminations à ce stade (contrairement à d'autres domaines masculinisés, comme celui de l'architecture et de la construction) et elles adoptent les normes « masculines » d'engagement professionnel. Elles le font par contre au détriment de leurs éventuels projets familiaux, qu'elles anticipent comme un problème qui va se poser à elles et à leur carrière, projets qu'elles retardent ou ne mettent pas en place au même moment que d'autres diplômé·e·s obtenant leur titre en même temps qu'elles. Les hommes travaillant dans le domaine de la santé, quant à eux, cumulent les avantages : par rapport à leurs collègues femmes, ils trouvent plus facilement un poste et ont moins de difficultés à s'insérer ; ils ne s'adaptent qu'en partie aux normes de leur domaine : ils sont plus souvent à temps plein qu'elles. S'ils n'ont pas la même insertion que les hommes travaillant dans les domaines masculinisés (en raison des normes d'activité de la santé), ils sont cependant gagnants par rapport aux femmes de leur groupe professionnel. Apparemment les frontières de genre se déplacent, mais plus pour certains que pour d'autres.

Notes

- 1 <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/egalite-femmes-hommes/formation/choix-professionnels-etudes.html> (page consultée le 9 septembre 2018).
- 2 En Suisse en 2016, le salaire mensuel brut des femmes dans l'économie totale était de 6011 CHF, et celui des hommes de 6830 CHF (valeur médiane, secteurs privé et public ensemble). La différence salariale a diminué depuis 2010 passant de 15,6 % à 12,5 % en 2014 et 12 % en 2016. Pour le secteur privé, la différence salariale moyenne en 2014 est de 19,5 %, où 61 % peuvent s'expliquer par des structures objectivement différentes comme le niveau hiérarchique, l'ancienneté ou la formation, et 39 % reposent sur des facteurs inexpliqués (autrement dit, de la discrimination). Pour ce qui concerne le secteur public, la différence moyenne est de 16,6 %, avec 58 % de part expliquée et 42 % de part inexpliquée (OFS, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/travail-remuneration/salaires-revenus-cout-travail/niveau-salaires-suisse/ecart-salarial.html>; voir aussi le site du Bureau fédéral de l'égalité entre femmes et hommes: <https://www.ebg.admin.ch/ebg/fr/home.html>, pages consultées le 9 septembre 2018).
- 3 En 2016, 58,8 % des femmes actives professionnellement travaillent à temps partiel, contre 17,1 % des hommes. Le temps partiel comme modalité d'emploi contribue non seulement à ralentir les carrières féminines, mais aussi plus généralement à creuser les inégalités entre les sexes (Dubach *et al.*, 2017 ; PNR60, 2014).
- 4 En Suisse, l'enseignement supérieur est qualifié de « degré tertiaire » et il correspond, selon la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITÉ 2011) de l'UNESCO, aux niveaux 6 (Bachelor ou équivalent), 7 (Master ou équivalent) et 8 (Doctorat ou équivalent). Il est constitué d'une part de la formation professionnelle supérieure (écoles supérieures, examens fédéraux) et d'autre part des hautes écoles (universités, écoles polytechniques fédérales, hautes écoles spécialisées et hautes écoles pédagogiques). La Suisse a signé la Déclaration de Bologne en 1999.
- 5 Chiffres relatifs aux étudiant-e-s entrant en formation, hors master: Office fédéral de la statistique (OFS), Etudiants des hautes écoles spécialisées (y.c. HEP): tableaux de base (1997/98 - 2017/18) (su-b-15.02.04.04).
- 6 « Genre et choix atypiques de formation au sein de la HES-SO: trajectoires d'étudiant-e-s minoritaires (domaines Ingénierie et Architecture, Santé) », recherche menée par Mélanie Battistini (collaboratrice de recherche) et Séverine Rey (cheffe de projet) avec un financement provenant du Programme fédéral Égalité des chances entre femmes et hommes dans les HES (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, Projet No 217/11), 2012-2013.
- 7 Chiffres HES-SO au 15/10/2011 (valables au début de notre recherche).
- 8 D'autres résultats sont présentés dans Rey & Battistini (2013), article qui traite des choix atypiques sous l'angle des plans d'égalité entre femmes et hommes, et dans Rey & Battistini (2016), où nous mettons en évidence que le vécu de formations atypiques renvoie les étudiant-e-s concerné-e-s à leur groupe sexué.
- 9 « Regards croisés sur l'insertion professionnelle des diplômé-e-s HES minoritaires selon le sexe dans les domaines de la santé, du travail social, de l'ingénierie et de l'architecture », recherche menée par Rachel Fasel, Ophélie Guélat (collaboratrices de recherche), Morgane Kuehni et Séverine Rey (chefs de projet), avec un financement du Fonds national de la recherche scientifique (FNS 10001A_159293), 2016-2019.

- 10 En Suisse, il existe trois types de maturité (certificat de fin d'études) selon l'établissement qui la décerne : gymnasiale (école de maturité : gymnase, collège ou lycée), spécialisée (école de culture générale) ou professionnelle (complément au Certificat fédéral de capacité, soit la formation duale).
- 11 Précisons que le service militaire est obligatoire pour les seuls hommes suisses et peut être remplacé sur demande motivée par un service civil d'une durée une fois et demi plus longue au service militaire.
- 12 Les prénoms indiqués sont des pseudonymes. Pour faciliter la lecture, je n'indique, lors de citations extraites des entretiens, que le prénom et la filière de formation choisie.
- 13 À l'inverse des femmes architectes, également analysées dans la recherche mais pas retenues dans le présent article.

Références citées

- ABRAHAM, M. et ARPAGAUS, J., Wettbewerb, soziale Umfeld oder gezielte Lebensplanung? Determinanten der horizontalen Geschlechtersegregation auf dem Lehrstellenmarkt, *Soziale Welt*, vol. 59, 2008, p. 205-225.
- BOSSE, N. et GUÉGNARD, C., Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées, *Travail, genre et sociétés*, vol. 18, n° 2, 2007, p. 27-46.
- CHARLES, M., *Évolution de la ségrégation professionnelle en Suisse en fonction du sexe et de la nationalité de 1970 à 2000*, Neuchâtel : OFS, 2005.
- COLLET, I. et MOSCONI, N., Les informaticiennes : de la dominance de classe aux discriminations de sexe? *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 29, n° 2, 2010, p. 100-113.
- COUPPIÉ, T. et EPIPHANE, D., La ségrégation des hommes et des femmes dans les métiers : entre héritage scolaire et construction sur le marché du travail, *Formation Emploi*, vol. 93, 2006, p. 11-27.
- DELPHY, C., *L'ennemi principal 2. Penser le genre*, Paris : Syllepse, 2001.
- DEPOILLY, S., Mixité et histoires scolaires : injonctions de genre et rapports de classe, *Revue française de pédagogie*, 171, 2010, p. 93-96.
- DUBACH, P., LEGLER, V., MORGER, M. et STUTZ, H., *Frauen und Männer an Schweizer Hochschulen : Indikatoren zur Chancengleichheit in Studium und wissenschaftlicher Laufbahn*, Bern : SBFJ, 2017.
- DURU-BELLAT, M., Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. 2e partie : La construction scolaire des différences entre les sexes, *Revue française de pédagogie*, 110, 1, 1995, p. 75-109.
- DURU-BELLAT, M., Ce que la mixité fait aux élèves, *Revue de l'OFCE*, vol. 114, n° 3, 2010, p. 197-212.
- DURU-BELLAT, M., L'école, premier vecteur de la ségrégation professionnelle? *Regards croisés sur l'économie*, vol. 15, n° 2, 2014, p. 85-98.
- FASEL, R., REY, S. et KUEHNI, M., Insertion professionnelle des jeunes diplômé·e·s des hautes écoles spécialisées une année et cinq ans après obtention du Bachelor : effets de genre et de domaines, in BOUDESSEUL G. et al. (coord.), *Jeunesse(s) et transitions vers l'âge adulte : quelles permanences, quelles évolutions depuis trente ans ?*, Céreq Echanges, 6, 2018, p. 211-221.

- FASEL, R., KUEHNI, M. et REY, S., Insertion des jeunes diplômé·e·s du supérieur dans des domaines d'activité sexués : conditions de travail et satisfaction professionnelle, *Formation Emploi*, 2019 [à paraître].
- FORTINO, S., De la ségrégation sexuelle des postes à la mixité au travail : étude d'un processus, *Sociologie du travail*, vol. 41, n° 4, 1999, p.363-384.
- FORTINO, S., *La mixité au travail*, Paris : La Dispute, 2002.
- GIANETTONI, L., CARVALHO ARRUDA, C., GAUTHIER, J.-A., GROSS, D. et JOYE, D., *Aspirations professionnelles des jeunes en Suisse : rôles sexués et conciliation travail/famille*, Social change in Switzerland N° 3, 2015, [en ligne] : <http://www.socialchangeswitzerland.ch/?p=649>
- GUICHARD-CLAUDIC, Y., KERGOAT, D. et VILBROD, A. (éds), *L'inversion du genre : quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008.
- KERGOAT, D., *Se battre, disent-elles...*, Paris : La Dispute, 2012.
- KUEHNI, M., GUÉLAT, O., & REY, S. Favoriser les personnes du sexe sous-représenté ? Discours et pratiques de responsables hiérarchiques sur la mixité et l'égalité dans quatre domaines d'activité fortement sexués. *Chroniques du travail* 8, 2018, p.124-143.
- LAMAMRA, N., La formation professionnelle en alternance, un lieu de transmission des normes de genre ?, *Psychologie du travail et des organisations*, vol. 17, n° 4, 2011, p.330-345.
- LAMAMRA, N., Apprendre un métier et la division sexuelle, *Reiso*, 2015, [en ligne] : <https://www.reiso.org/articles/themes/genre/408-apprendre-un-metier-et-la-division-sexuelle>
- LAMAMRA, N. Vocational education and training in Switzerland : A gender perspective. From socialisation to resistance, *Educar*, vol. 53, n° 2, 2017, p.379-396.
- LEMARCHANT, C., Unique en son genre... Orientations atypiques de lycéens et lycéennes au sein de filières techniques et professionnelles, in GUICHARD-CLAUDIC, Y., KERGOAT, D. et VILBROD, A. (éds), *L'inversion du genre : quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008, p.57-69.
- LEMARCHANT, C., *Unique en son genre : filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles*, Paris, Presses universitaires de France, 2017.
- LINDSAY, S., Gendering work: The masculinization of nurse anesthesia, *Canadian Journal of Sociology*, 32, 4, 2007, p.429-448.
- MARRO, C., Sexe, genre et orientation : une continuité instituée en quête de rupture, *Educar*, 11, 1997, p.32-35.
- MATHIEU, N.-C., *L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*, Paris : Côté-femmes, 1991.
- MOLINIER, P., Travail et compassion dans le monde hospitalier, *Cahiers du Genre*, 28, 2000, p.49-70.
- MOSCONI, N., Effets et limites de la mixité scolaire, *Travail, genre et sociétés*, vol. 11, n° 1, 2004, p.165-174.
- MOSCONI, N. et DAHL-LANOTTE, R., C'est technique, est-ce pour elle ? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées, *Travail, genre et sociétés*, vol. 9, n° 1, 2003, p.71-90.
- OFS (Office fédéral de la statistique), *Vers l'égalité entre femmes et hommes. Situation et évolution*, Neuchâtel : OFS, 2013.

- PNR60 Égalité entre hommes et femmes, *Résultats et impulsions. Rapport de synthèse*, Berne : FNS, 2014.
- REY, S. et BATTISTINI, M., Favoriser les femmes ou le sexe minoritaire dans les formations professionnelles en Suisse ?, *Lien social et Politiques*, 69, 2013, p.73-88.
- REY, S. et BATTISTINI, M., Chassez les stéréotypes, ils reviennent au galop! Choix atypiques de formation professionnelle et différenciation des groupes de sexe, *Éducation et socialisation*, 42, 2016, [en ligne] : <http://journals.openedition.org/edso/1831>
- REY, S., BATTISTINI, M. et PIRINOLI, C., La mixité produit-elle des effets? Organisation du travail et partage de la pratique quotidienne dans des équipes de professionnel-le-s de la santé, in Anderfuhren, M. et Rodari, S. (dir.), *Sans garantie de mixité*, Genève : éditions ies, 2014, p.151-167.
- RÜBER, S. et WEISS, A., *Les personnes diplômées des hautes écoles sur le marché du travail. Premiers résultats de l'enquête longitudinale 2011*, Neuchâtel : OFS, 2013.
- SARLET, M. et DARDENNE, B., Le sexisme bienveillant comme processus de maintien des inégalités sociales entre les genres, *L'Année psychologique*, vol.112, n°3, 2012, p.435-463.
- STEVENS, H., Destins professionnels des femmes ingénieures. Des retournements inattendus, *Sociologie du travail*, vol.49, n°4, 2007, p.443-463.
- VON ERLACH, E. et SEGURA, J., *Femmes et hommes dans les hautes écoles suisses. Indicateurs sur les différences entre les sexes*, Neuchâtel, OFS, 2011.
- VOUILLOT, F., L'orientation aux prises avec le genre, *Travail, genre et sociétés*, 2, 18, 2007, p.87-108.
- VOUILLOT, F., L'orientation, le butoir de la mixité, *Revue française de pédagogie*, vol.171, 2010, p.59-67.
- WABER, J., Pionniers, pionnières: quelle insertion professionnelle? *OPinfo*, 2011 (printemps), p.5-7.
- WALTER, P. et al., *Indicateurs du marché du travail 2016*, Neuchâtel : OFS, 2016.

La mixité, une mise en scène du genre aux effets ambivalents...¹

Marie Duru-Bellat

S'interroger sur le bien-fondé de la mixité à l'école peut paraître incongru : alors que la discrimination passe le plus souvent par une mise à l'écart, la mixité intégrale réalisée à l'école serait de toute évidence l'expression la plus achevée du rejet de toute discrimination et à ce titre il n'y aurait pas lieu d'en débattre. Pourtant, au-delà du principe même de mixité, si l'on s'attache à observer le fonctionnement concret de l'univers mixte des classes et la manière dont il affecte les attitudes et les performances des élèves garçons et filles, alors, la mixité apparaît bien plus ambivalente... Ambivalente, car il peut y avoir des effets positifs et négatifs, et aussi des effets de sens opposé pour les garçons et pour les filles.

Et de fait, la mixité scolaire fait l'objet de débats passionnés dans les pays anglo-saxons (Duru-Bellat, 2012 ; Bréaud *et al.*, 2016). Par rapport à ces débats foisonnants, la France est relativement en retrait (hormis quelques références éparses telles que Mosconi, 1992 ; Duru-Bellat, 2010), pour diverses raisons : tout d'abord, parce qu'on ne peut guère s'appuyer sur des données de fait sur ce que la mixité/la non-mixité « fait » aux élèves, puisqu'il existe très peu de contextes non mixtes et que la recherche sur ces questions vient principalement des pays anglo-saxons et, à ce titre, est volontiers récusée. D'autre part, parce qu'on fait de la mixité une question de principe, nous y reviendrons.

Un enseignement sexué au quotidien

Partons du constat fermement établi, selon lequel, bien qu'officiellement les élèves soient en quelque sorte des « apprenants » asexués, le quotidien des classes est le théâtre d'interactions entre enseignants et élèves, et entre élèves, profondément marquées par les représentations sociales du masculin et du féminin.

Des interactions pédagogiques empreintes des stéréotypes de sexe

Les élèves reçoivent dans les classes, au jour le jour, une grande quantité d'informations sur les comportements considérés comme socialement adéquats pour leur sexe. Celles-ci passent par le biais des attentes des maîtres et par les interactions pédagogiques, et tout autant par les contacts avec les pairs. Intervient aussi la confrontation aux contenus des programmes et des manuels que nous n'aborderons pas ici.

Ce que montre la psychologie sociale, c'est que toutes les interactions quotidiennes sont guidées par des représentations schématiques de ce que les autres sont censés être ou faire, qui aident à structurer l'environnement et constituent des grilles de lecture des comportements d'autrui. Ces représentations de ce qui est « normal » orientent les comportements. Très révélateur est cet exemple volontiers souligné par les psychologues sociaux : la majorité des personnes soumises à la phrase « Elisabeth n'a pas été surprise lorsqu'elle a vu son score au test de maths » croit avoir lu un énoncé cohérent avec le stéréotype, en l'occurrence « Elisabeth n'a pas été surprise lorsqu'elle a vu son faible score au test de maths » ; l'idée que les femmes sont mauvaises en maths est tellement ancrée que la seule évocation d'un prénom féminin et du terme « maths » suffit à induire l'interprétation du mauvais score...

Le problème, c'est que ces stéréotypes produisent des biais dans la perception des personnes (des enseignants notamment) ; en l'occurrence, ils croient un peu plus que les filles font des efforts par exemple, que les garçons sont dotés d'un fort potentiel, et surtout s'attendent de la part des élèves à des réussites conformes à la division sexuée des disciplines. Ces attentes s'expriment par des comportements... La plupart des recherches montrent ainsi que les enseignants consacrent un peu moins de temps aux filles –environ 44 % de leur temps, contre 56 % aux garçons–, différence qui peut paraître minime, mais qui devient vite considérable, dès lors qu'on comptabilise le temps qu'un élève passe en classe. De plus, non seulement les enseignants interrogent plus souvent les garçons, mais ils passent aussi plus de temps à réagir à leurs interventions et à attendre leurs réponses, paramètre important en ce qu'il exprime précisément une attente de bonne réponse.

Ces attentes diversifiées en fonction du sexe de l'élève, et le fait que les garçons soient plus poussés à exploiter toutes leurs possibilités (dont le corps enseignant ne doute pas), se manifestent de manière particulièrement nette dans les matières supposées convenir inégalement aux élèves des deux sexes. En mathématiques, discipline connotée comme masculine, les recherches (cf. notamment Mosconi et Loudet-Verdier, 1997) convergent : des différences précoces d'attentes, dès le primaire, alors même qu'il n'existe, à cette période, aucune différence de performance entre filles et

garçons, davantage d'interactions avec les garçons et plus de temps consacré à ces derniers. Les enseignants stimulent également moins les filles : dès le niveau primaire ou le collège, on observe à leur rencontre moins d'encouragements à trouver la bonne réponse (et moins de temps laissé pour répondre), moins de remarques d'ordre cognitif (et de haut niveau cognitif), moins de questions ouvertes. Ces différences ne sont pas sans incidence en termes de confiance en soi (Safont-Mottay, 1997) : à partir de l'adolescence, les filles de bon niveau en mathématiques manifestent une confiance dans leurs propres possibilités systématiquement plus faible que les garçons de niveau identique.

Entre pairs : s'afficher comme garçon ou comme fille

Au-delà de ce qui se joue au travers des interactions pédagogiques, les relations entre pairs constituent un aspect essentiel de l'expérience scolaire, et en la matière aussi, la mixité des classes forge des élèves garçons ou filles, et s'y réalise une véritable « police des mœurs » réciproque.

De fait, le groupe des pairs du même sexe diffuse et contrôle les normes en matière de comportement approprié à son sexe. Pour les filles, ces normes concernent en particulier l'apparence physique, et le comportement avec les garçons ; avec ces derniers, il faut être pleine d'attention, ménager leur susceptibilité, surtout ne pas avoir l'air (trop) meilleure qu'eux. Les groupes de garçons exercent également un contrôle des comportements masculins socialement adéquats. En l'occurrence, bien réussir à l'école peut être dénoncé comme « féminin ». L'alternative, schématiquement, est alors soit de rejeter l'école en affichant des comportements virils (contestation de l'autorité notamment), soit de réussir dans les matières « masculines », c'est-à-dire les sciences ou le sport. Les garçons sont donc exposés à un réel dilemme : apparaître viril ou être un bon élève... L'alternative, telle que perçue par les jeunes des deux sexes, est d'être conforme et normal, ou isolé et marginalisé.

Or, un certain conformisme, notamment par rapport à l'identité sexuée, est fondamental à cet âge de la vie. Loin de subir passivement les stéréotypes de sexe, les adolescents, dans cette phase de construction identitaire, s'efforcent de se positionner activement comme garçon ou comme fille. C'est vrai dans la cour de récréation, où toute une socialisation prend place, dès le primaire (Zaidman, 1996), dans un contexte mixte, et non sans tensions, dès lors que les garçons exercent une pression constante pour « tenir leur rang » et maintenir les filles « à leur place ». Au collège et au lycée, une « violence de genre » s'exprime en continu, par une multitude de « violences minuscules » – des insultes, des bousculades voire des coups –, sous l'œil souvent assez passif des adultes, tant cette violence sexiste est banalisée et considérée comme normale à cet âge (Mercader *et al.*, 2016).

On peut comprendre de la même manière – un désir de « normalité » – que les choix d’orientation, qui engagent et révèlent aux yeux des autres ce qu’on veut devenir, restent aussi conformes aux stéréotypes du masculin et du féminin (Vouillot, 2002).

Une mixité « non neutre » sur les élèves...

La mixité des classes passe aujourd’hui pour une évidence, et qui plus est pour une évidence bénéfique, dans un monde lui-même mixte. Ce n’est que depuis peu que l’on a cherché à évaluer précisément les effets de la mixité sur les performances et attitudes des filles et des garçons.

Des effets relativement modérés sur les performances...

Certes, certaines recherches² pointent des performances légèrement meilleures dans les contextes non mixtes, en particulier pour les filles, dans les matières scientifiques, quand elles sont scolarisées dans des écoles non mixtes, et de manière générale, surtout pour les élèves les plus faibles, garçons et filles (qui, de manière générale, sont toujours plus sensibles aux caractéristiques du contexte scolaire). De son côté, la psychologie sociale permet, sur la base d’expériences conçues à cet effet, de tester l’effet éventuel de la mixité (de la classe ou du groupe de travail) sur les performances. Ainsi, Huguet et Régner (2007) montrent que face à une tâche connotée sexuellement (un exercice de géométrie, *a priori* défavorable aux filles, ou de dessin davantage considéré comme « féminin »), les garçons comme les filles réussissent mieux dans un contexte non mixte (nous revenons dans un instant sur les mécanismes sous-jacents).

Sur cette question controversée, les expériences pédagogiques de retour à la non-mixité sont également instructives. Globalement, les résultats ne sont guère concluants en termes de résultats scolaires ; mais si des classes non mixtes peuvent avoir quelque incidence en la matière, ce serait plutôt à l’avantage des filles, en particulier dans les disciplines habituellement connotées comme masculines, où elles se sentent plus en confiance et réussissent en général mieux. *A contrario*, une analyse récente des données PISA montre que les performances des garçons (en lecture) sont sensibles (d’autant plus positives) au pourcentage de filles que compte leur établissement (van Hek *et al.*, 2017).

Et si les filles sont satisfaites des classes non mixtes – elles jugent l’ambiance de la classe plus propice au travail, plus détendue et plus confortable, dès lors que les garçons ne sont plus là pour monopoliser l’espace et qu’elles ne craignent plus leurs remarques –, les garçons quant à eux ont un jugement plus mitigé, et trouvent que l’ambiance, entre garçons, est plus compétitive, plus brutale, plus agitée aussi.

Il s'avère donc que même si la mixité ou la non-mixité n'affecte pas de manière très marquée les performances scolaires, elle module sensiblement le quotidien des classes et les attitudes des élèves.

Les effets psychologiques délétères des stéréotypes

De nombreux travaux illustrent combien les stéréotypes de sexe et des différences d'attitude sont renforcés dans les groupes mixtes : tant les préférences scolaires que les choix d'options, et, en filigrane, les représentations des disciplines, s'avèrent, chez les jeunes des deux sexes, plus conformes aux stéréotypes dans les écoles mixtes que dans celles non mixtes. En phase avec ces attitudes, il y a des différences dans le sentiment qu'ont les élèves de leur propre compétence et de leur efficacité personnelle, dont la psychologie sociale souligne l'impact très fort sur la réussite et les choix scolaires. En l'occurrence, les filles ont tendance à se sous-estimer dans les domaines connotés comme masculins quand elles sont en présence de garçons. Réciproquement, elles jugent mieux leurs aptitudes littéraires dans les contextes mixtes. En psychologie sociale, les expérimentations débouchent sur des résultats convergents (Huguet et Régner, 2007) ; par exemple, dans une situation d'interaction entre élèves où les élèves ont à résoudre un jeu mathématique, les filles diminuent sensiblement leur auto-attribution de compétence quand elles sont dans un groupe mixte par rapport à un groupe non mixte. De la même manière, elles minorent leurs chances de réussite quand le même exercice est présenté comme un jeu géométrique plutôt que comme une épreuve de dessin.

L'interprétation mobilise la notion de « menace du stéréotype » : le fait de savoir pertinemment que vu votre groupe d'appartenance vous êtes censé moins bien réussir telle ou telle tâche induit une telle pression évaluative que cela obère vos chances d'y réussir effectivement (Désert, 2004).

Les représentations ont donc un impact très important dans la production des différences de réussite, comme le souligne les psychologues Huguet et Régner (2007), à propos d'une expérience où l'on dit aux sujets, soit que l'exercice mathématique demandé produit en général des différences entre garçons et filles soit n'en produit pas : le seul fait que modifier ainsi la consigne – dire que le sexe affecte la performance ou pas – non seulement réduit l'avantage des garçons mais le supprime totalement va évidemment contre toute interprétation biologisante de la différence entre les sexes...

Au-delà de cette manipulation de la consigne, activant ou non le stéréotype, les travaux d'Huguet et Régner démontrent également que la menace du stéréotype est neutralisée quand le groupe n'est pas mixte, en particulier parce que les comparaisons sociales se font au sein du groupe d'appartenance (les filles se comparent aux filles bonnes en maths par exemple, alors

que dans une classe mixte elles se comparent aux garçons bons en maths, ce qui les met d'emblée dans une situation d'infériorité sur la seule base de leur sexe). De manière générale, les filles sont moins persuadées de leur compétence dans un groupe mixte alors que la mixité n'affecte pas l'auto-attribution de compétence des garçons. De la même manière, on observe aussi une moindre estime de soi chez les filles des écoles mixtes par rapport à celles des écoles non mixtes ; ces dernières sont plus positives sur elles-mêmes, ont un sentiment de contrôle sur leur propre vie plus marqué, ont des aspirations plus élevées quant à leur futur.

Enfin, les psychologues qui s'efforcent de mesurer l'« identité de genre » avec des échelles de masculinité et de féminité, montrent que le contexte, mixte ou pas, joue sur l'identité de genre des filles ; en l'occurrence, celles qui sont scolarisées dans un contexte mixte obtiennent un score de féminité significativement plus élevé que leurs homologues fréquentant un contexte non mixte (Durand-Delvigne et Duru-Bellat, 1998). La mixité renforcerait donc l'expression d'un soi dépendant de l'appartenance au groupe de sexe.

La mixité, du fait de l'asymétrie des rapports de genre, expose donc les filles à une dynamique relationnelle dominée par les garçons, avec comme résultat de moindres progressions intellectuelles, une moindre confiance dans ses possibilités et de manière plus générale une moindre estime de soi (Miller-Bernal, 1993). On observe d'ailleurs que l'estime de soi des filles tend à diminuer entre 14 et 23 ans alors que celle des garçons au contraire tend à augmenter. La mixité aurait également des effets du côté des garçons (cf. par exemple Cox, 1989) : bien que les maîtres considèrent souvent qu'elle leur est bénéfique en termes de conduite, elle les contraint plus fortement à afficher leur virilité, ce qui peut notamment entrer en contradiction avec les normes du bon élève.

Une chose est patente, la mixité tend à brider le développement intellectuel et personnel des élèves des deux sexes en ce qu'elle rend particulièrement prégnants les processus cognitifs de catégorisation des disciplines et des professions, mais aussi et surtout de soi-même et d'autrui. Les stéréotypes du masculin et du féminin constituent de fait un tel corset qu'au total, comme l'ont montré des travaux canadiens (Bouchard et Saint Amand, 2003), l'affranchissement des stéréotypes de sexe s'accompagne d'une meilleure réussite scolaire, pour tous les jeunes : les élèves les plus brillants sont les filles un peu « masculines » et les garçons un peu « féminins ». Cet affranchissement est certes plus répandu dans les milieux favorisés, et ceci peut expliquer en partie cela, mais ce résultat n'en donne pas moins à réfléchir sur le caractère fonctionnel ou au contraire délétère d'une forte différenciation des rôles de sexe.

Toujours est-il que la notion même de comportement féminin ou masculin ne prend donc de sens que dans un contexte mixte. Autrement dit, c'est « dans la comparaison à l'autre groupe que les filles élaborent une image de soi qui adhère fortement à un stéréotype féminin » (Lorenzi-Cioldi, 1988). Il faut donc conclure que les comportements masculin et féminin ne peuvent être considérés comme des propriétés invariables attachées aux individus, mais bien plutôt comme des phénomènes situationnels et relationnels. En d'autres termes, les différenciations entre les sexes vont se manifester de manière plus ou moins marquée selon les significations et les caractéristiques sociales des situations d'interaction ; ce sont donc bien sur ces « facteurs situationnels de variation des différences inter-sexes » (Lorenzi-Cioldi, 1988) que la recherche sur la genèse des différences garçons/filles ou hommes/femmes doit se polariser.

Dans cette perspective, c'est le contexte social – en l'occurrence la mixité d'un groupe ou la connotation sexuée bien visible de telle tâche – qui devient explicatif de l'émergence de différences entre les sexes, qu'il s'agisse de différences de performance, d'images de soi, ou d'attitudes. En d'autres termes, c'est le poids des attentes stéréotypées et la masse de discriminations insidieuses qui pèsent dans un contexte qui reproduisent et accentuent les catégorisations (le masculin, le féminin) sur lesquelles ces discriminations reposent. Cela suffit à disqualifier complètement toute conception essentialiste du masculin et du féminin...

Les enjeux de la mixité

Faut-il conclure de ce qui précède que c'est la nature des relations entre les sexes qui détermine en elle-même la plupart des attitudes des adolescentes évoquées ci-avant – telles l'auto-dépréciation des jeunes filles – , qui ne sont donc pas spécifiquement masculines ou féminines ? Certains chercheurs (notamment des psychologues sociaux comme Lorenzi-Cioldi) franchissent ce pas et vont encore plus loin en affirmant que la notion même de traits ou de cultures masculines ou féminines découle du rapport de domination en tant que tel ; concrètement, pourquoi est-ce considéré comme féminin de se montrer attentive à autrui, de ne pas chercher le conflit, de ne pas parler trop fort ou de manière trop catégorique, de ne pas rechercher l'argent ou le prestige, de ne pas se montrer trop sûre de soi, etc. ?

La mixité, vecteur d'inégalités ou en tous cas d'hyper-sexualisation ?

Parmi les raisons qui peuvent être invoquées pour comprendre ces effets pervers de la mixité, il y a cet aspect capital de la domination masculine – pointé par Bourdieu (1998), qui rejoint en cela les conclusions des psychologues – qui est de constituer « les femmes en objets symboliques

dont l'être est un être perçu», puisqu'«elles existent d'abord par et pour le regard des autres». Or, il est clair que la mixité va exacerber cette pression découlant des attentes attachées aux rôles masculins et féminins, avec des difficultés à vivre spécifiques des filles, dès lors que les attentes concernant leur conformité au rôle féminin (séduction et passivité notamment) entrent en conflit avec celles concernant leur implication scolaire et professionnelle.

L'adolescence semble bien constituer pour les jeunes filles une période critique, dans la mesure où elles se retrouvent sous le joug d'une double contrainte : on leur demande à la fois un investissement de plus en plus personnel dans les études, mais en même temps, les modèles dominants du masculin et du féminin rappellent à la jeune fille que si elle entend séduire, il lui faut abandonner (ou masquer) toute velléité de compétition individuelle ; bref, il lui faut prendre part à la course, mais tout en gardant sa minijupe et ses talons... Et ce d'autant plus que la période contemporaine est marquée par ce que les anglo-saxons dénoncent comme une «sexualisation» de plus en plus précoce des petites filles, avec des ravages psychologiques indiscutables (American Psychological Association, 2007).

Les débats américains finissent toujours par être repris en France, et des recherches récentes convainquent qu'on est bien en passe, dans notre pays, de suivre cette évolution vers une sexualisation de plus en plus marquée et précoce, ne serait-ce que parce qu'elle obéit à des logiques commerciales communes (notamment de la part des industries de l'habillement et des loisirs qui cultivent l'«effet Lolita»). C'est ainsi que les petites filles font tout un travail d'apprentissage de la féminité, pour se sentir appartenir au monde des filles. A travers les modèles diffusés par les médias, les filles apprennent qu'elles ne doivent pas rechercher l'individualisme ou l'autonomie, mais l'effacement au profit du groupe, l'esprit d'équipe plus que la compétitivité, et bien sûr la présentation de soi et le désir de plaire... Il ne faut pas négliger non plus comment toute la presse pour adolescentes diffuse une image de la sexualité très asymétrique, où l'essentiel, pour une fille, est de lui plaire, de suivre ses désirs et non les siens propres³.

Du côté des garçons, il faut noter également que la mixité durcit certaines contradictions que les garçons connaissent à cette période de la vie. On peut analyser les «crispations virilistes» (Welzer-Lang, 2002) des jeunes de milieu populaire comme des stratégies de défense répondant aux difficultés multiples qu'ils rencontrent (chômage, racisme), qui les empêchent de se réaliser comme un homme conforme au modèle viril, donc dominant, vivant de son travail, normalement respecté, etc. Il est certain que les jeunes garçons font face à nombre d'injonctions contradictoires : ne pas montrer ses faiblesses mais aussi savoir être tendre, s'affirmer, voire être frondeur et réussir dans le contexte très cadré de l'école, et tout cela face à des filles qui, du moins dans ce cadre, réussissent mieux...

Tout ceci semble fournir de très bonnes raisons pour réfléchir à l'instauration de plages non mixtes dans l'enseignement, même si ce sont en filigrane les représentations et les rapports sociaux de sexe qui sont en jeu ; dans ce type de situations non mixtes, les jeunes pourraient en prendre conscience, ce qui est un préalable à toute remise en cause. Cette non-mixité peut concerner des plages de temps soigneusement définies et limitées. Si les filles ou les garçons sont plus à l'aise pour pratiquer certains sports ou parler de leur sexualité dans des groupes non mixtes, il n'y a pas lieu de s'en offusquer. On dira qu'ils et elles sont appelé·e·s à vivre ensemble, certes ; mais on peut défendre, notamment au fil du développement personnel, qu'il soit important de conforter (ou de questionner) son identité avant de se confronter aux autres.

La non-mixité et ses contradictions

Pourtant, séparer garçons et filles en se calant sur leur identité manifeste pose nombre de problèmes. Déjà, il n'est pas certain que cela suffise pour atténuer les stéréotypes de sexe, qui peuvent continuer à jouer au sein même des groupes distincts. Surtout, il serait pour le moins paradoxal pour l'institution scolaire à la fois d'affirmer l'égalité des sexes et d'inviter les élèves à dépasser les stéréotypes (notamment au moment de l'orientation), et dans le même temps de les séparer en les réassignant à une catégorie à laquelle elle les enjoint de ne pas se limiter... Certains diront aussi qu'en séparant filles et garçons, l'école entérine le dimorphisme sexuel (on est garçon ou bien fille, alors qu'il peut y avoir une variété d'identités intermédiaires).

De manière plus générale, on peut donc se demander si ce serait un progrès que de traiter les filles et les garçons comme deux groupes. La réponse est clairement positive pour tous ceux qui défendent ce qu'on appellera « l'égalité dans la différence » : séparer filles et garçons pour l'éducation scolaire se justifie d'autant plus qu'on estime qu'ils et elles sont égaux mais différents, avec par conséquent des besoins éducatifs distincts.

Mais, sans entrer ici dans ce vaste débat (qui concerne bien d'autres domaines, notamment la parité en politique), il faut rappeler après bien d'autres que cette notion d'égalité dans la différence pose plusieurs problèmes. D'abord, de quelles différences s'agit-il et comment les définir sans tomber dans les stéréotypes ? Et surtout, quelles différences veut-on revendiquer, puisque si on mentionne la différence, à côté de l'égalité, c'est qu'on la revendique, autant que l'égalité. Que revendiquent en l'occurrence les femmes comme différences ? En l'occurrence, les stéréotypes les plus classiques sont alors évoqués ! Quels sont les attributs qu'elles revendiquent parce qu'elles les valorisent, qui seraient spécifiques aux femmes, et qu'elles voudraient garder comme spécifique aux femmes... ?

On ne peut prétendre à la fois que ce sont des valeurs (à préserver) et souhaiter qu'elles restent l'apanage de son propre groupe, tout en militant pour l'égalité hommes/femmes !

De plus, l'égalité dans la différence est une façon de figer et de cultiver la différence, en deux types inéluctables, avec une obligation plus ou moins forte de conformité à sa catégorie. On risque ainsi, à nouveau, de renforcer les stéréotypes et les préjugés, et l'acte même de distinction entre types bien tranchés est au principe de la discrimination elle-même. Face à un sexisme normatif et contraignant, on peut défendre que la variabilité des différences entre individus est bien plus riche et que l'égalité, c'est précisément que chacun ait droit à tous les possibles.

Dans le domaine pédagogique, le « respect des différences » mènerait droit à une pédagogie sexiste, établissant un lien entre des « différences » non discutées, perçues comme fixes, et une inégalité de traitement, prenant la forme de didactiques différentes pour les garçons et pour les filles. *A contrario*, une démarche pédagogique anti-sexiste vise à abolir les inégalités, parfois *via* des démarches différentes, et défend l'égalité de résultat. Par exemple, si on observe que les filles sont moins à l'aise avec les microscopes ou les garçons avec l'écrit, soit on préconise des pédagogies différentes pour les deux sexes (pour respecter les différences), soit on conçoit des pédagogies pour supprimer ces différentiels d'attitude (sans disserter sur leur origine, innée ou acquise), si on pense que ces savoir/savoir-faire sont positifs, importants pour la scolarité ou pour la vie. Une chose est sûre, la mixité exige un surcroît de réflexion pédagogique spécifique, alors qu'elle apparaît le plus souvent comme une donnée naturelle.

Quelle politique, quelles pratiques pédagogiques ?

Quelle forme pourrait prendre, dans le champ scolaire, la non-discrimination : ignorer le sexe des élèves et refuser toute prise en compte des différences, pour atteindre l'égalité, ou au contraire favoriser l'expression de ces différences en consacrant ainsi une toute autre forme d'égalité (non pas la ressemblance mais le respect d'identités différentes ? Ou encore, faut-il éduquer au genre ou au « non genre », c'est-à-dire à l'émancipation eu égard aux modèles de genre ? Rien n'est moins consensuel, et c'est sans doute pour cette raison que, contrairement à la lutte contre les inégalités sociales, la lutte contre ce qui serait un sexisme scolaire n'a jamais réussi à mobiliser sérieusement dans notre pays. Ce qui est constamment en jeu dans les débats sur la mixité, c'est la nature des identités masculines et féminines et des rôles et des psychologies censés en découler. L'opposition aujourd'hui classique chez les féministes, entre universalistes/différentialistes, traverse donc les questions scolaires.

Quoi qu'il en soit, œuvrer pour une véritable égalité exigerait de la part de l'institution scolaire des actions extrêmement volontaristes, outre évidemment un consensus fort. Dans la mesure où l'école est nichée dans tout un environnement social, on peut douter de l'efficacité d'actions ciblant seulement les « mentalités » des enseignants ou des élèves. Car les « mentalités » ne sont pas que dans les têtes : les stéréotypes qui pénètrent dans tous les interstices de la vie scolaire puisent dans la division du travail entre hommes et femmes qui caractérise la vie professionnelle et familiale. Il serait donc illusoire de penser qu'en la matière l'école peut tout ! Mais elle peut sans doute œuvrer pour dénoncer les stéréotypes et rendre plus critiques à leur encontre les élèves, futurs parents et futurs enseignants.

Certains pays sont très actifs en la matière, et on peut en tirer quelques enseignements. Ils ont parfois édité des manuels spécifiques (notamment la Belgique, et l'Université des Femmes de Bruxelles *cf.* Le Prévost, 2009). On y évoque des pistes portant soit sur les contenus (supprimer le sexisme du matériel didactique, faire de l'inégalité sexuée un thème de cours), soit sur les pédagogies et les interactions avec les élèves. En France, de nombreuses pistes d'action, étayées par la recherche, sont présentées aux enseignants, soit par l'intermédiaire d'un Bulletin Officiel émanant du Ministère de l'Éducation Nationale (BOEN n° 10, 02/11/2000), soit sur des sites spécifiques (voir le site CANOPE, notamment le sous-site « Matilda » entièrement dédié à la lutte contre le sexisme).

Mais, il convient de rester lucides... En arrière-plan de ces effets de la mixité, il y a tout le système de genre, qui divise et oppose systématiquement le féminin et le masculin, et impose l'idée qu'il y a bien deux genres, inscrits non seulement dans nos corps mais dans nos identités. Pourtant la notion de genre qui s'est diffusée dans les recherches à partir des années 1960 ouvrait un espace de liberté en montrant que la biologie ne déterminait pas ce qu'on appelait, selon les époques et les pays, le masculin et le féminin. Mais aujourd'hui, sa diffusion dans le grand public en fait la simple contrepartie culturelle, psychologique d'une réalité biologique tout aussi déterminant, et qui clive toujours autant femmes et hommes.

Se libérer de ce corset qui entrave le développement des jeunes et la vie des adultes, ce serait accepter l'idée que le genre ne doit en aucun cas prétendre catégoriser les personnes, des personnes dont les identités et les appartenances sont multiples. Mais à la fois les intérêts du business (commerces en tous genres, pornographie) et les défenseurs de l'ordre social (psy, religions) veillent à la dichotomie femme/homme. Et involontairement, les politiques et les directives (parité, féminisation du langage, etc.) visant à rendre plus « visibles » les femmes y contribuent par leur mise en exergue obsessionnelle, comme si les sexes avait toujours et partout une

quelconque pertinence. Il y a là un débat, pas forcément consensuel au sein même des féministes, mais qu'il n'est pas moins opportun, de mon point de vue, d'ouvrir sans tabous.

Notes

- 1 Nous utilisons ici à la fois certains de nos textes antérieurs et les analyses récemment proposées dans *La tyrannie du genre*, Paris : Presses de Sciences Po, 2017. On y trouvera l'ensemble des références bibliographiques mobilisées ici.
- 2 La littérature anglo-saxonne est très fournie : Marsh, 1989 ; Malacova, 2007 ; Jackson, 2002 ; Younger et Warrington, 2002 ; voir aussi Smyth, 2010.
- 3 Ce point est particulièrement développé dans notre dernier ouvrage (Duru-Bellat, 2017, notamment p.67-68).

Bibliographie

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, *Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls*, Washington : APA, 2007.
- BOUCHARD, P. et SAINT-AMAND, J.-C., La non-mixité à l'école : quels enjeux ?, *Options*, n° 22, 2003.
- BREAU, A. et al., Le retour de la non mixité à l'école. État des recherches, maintien des tabous et «doing gender», *Revue Française de Pédagogie*, n° 194, 2016, p.109-138.
- BOURDIEU, P., *La domination masculine*. Paris : Seuil, 1998.
- COX, P., Male Order : the Issue of Gender in the Secondary School, in LOWE R. (éd.), *The changing Secondary School*, London, Falmer Press, 1989, p.145-161.
- DESERT, M., Les effets de la menace sur stéréotype et du statut minoritaire dans un groupe, *Diversité-VEI*, n° 138, 2004, p. 31-38.
- DURAND-DELVIGNE, A. et DURU-BELLAT, M., Mixité scolaire et construction du genre, in MARUANI, M. (éd.), *Les nouvelles frontières de l'inégalité*, Paris : La Découverte, 1998, p. 83-92.
- DURU-BELLAT, M., *L'école des filles. Quelle formation, pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan (1990, nouvelle édition revue, 2004).
- DURU-BELLAT, M., La (re)production de rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ?, *Travail, genre et sociétés*, n° 19, 2008, p. 131-149.
- DURU-BELLAT, M., Ce que la mixité fait aux élèves, *Revue de l'OFCE*, 114, 2010, p.1-16.

- DURU-BELLAT, M., L'éducation des filles aux Etats-Unis et en France, *Travail, Genre et Société*, n° 28, 2012, p.133-149.
- DURU-BELLAT, M., *La tyrannie du genre*, Paris : Presses de Sciences Po, 2017.
- HUGUET, P. et RÉGNER, I., Stereotype Threat Among Schoolgirls in Quasi-Ordinary Classroom Circumstances, *Journal of Educational Psychology*, vol.99, n° 3, 2007, p.545-560.
- JACKSON, C., Can Single-sex Classes in Co-educational schools Enhance the Learning Experiences of Girls and/or Boys ?, *British Educational Research Journal*, vol.28, n° 1, 2002, p.37-48.
- LE PREVOST, M., Genre et pratique enseignante, *Cahier de l'Université des Femmes*, n° 3, Bruxelles, 2009.
- LORENZI-CIOLDI, F., *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*, Grenoble : PUG, 1988.
- LORENZI-CIOLDI, F., *Dominants et dominés*, Grenoble : PUG, 2009.
- MALACOVA, E., Effects of single-sex education on progress in GCSE, *Oxford Review of Education*, vol.33, n° 2, 2007, p.233-259.
- MARSH, H.W., Effects of Attending Single-Sex and Coeducational High Schools on Achievement, Attitudes, Behaviors and Sex Differences, *Journal of Educational Psychology*, vol.81, n° 1, 1989, p.70-85.
- MERCADER, P., LECHENET, A., DURIF-VAREMBONT, J.-P. et GARCIA, M.-C., *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*, Toulouse : Eres, 2016.
- MILLER-BERNAL, L., Single-Sex versus Coeducational Environments: A Comparison of Women Students' Experiences at Four Colleges, *American Journal of Education*, vol.102, n° 1, 1993, p.23-54.
- MOSCONI, N., Les ambiguïtés de la mixité scolaire, in C. Baudoux, C. Zaidman (eds). *Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie*, Paris : L'Harmattan, 1992.
- MOSCONI, N. et LOUDET-VERDIER, J., Inégalités de traitement entre les filles et les garçons, in BLANCHARD-LAVILLE, C. (dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques*, Paris : L'Harmattan, 1997.
- Revue Française de Pédagogie*, «La mixité scolaire, une thématique encore d'actualité?» (numéro spécial), n° 171, 2010.
- SAFONT-MOTTAY, C., Estime de soi, compétences sociales et attitudes temporelles à l'adolescence : différences de sexe, in LESCARRET, O. et DE LEONARDIS, M. (éds.), *Séparation des sexes et compétences*, Paris : L'Harmattan, 1997, p.191-206.
- SMYTH, E., Single-sex Education: What Does Research Tell Us ?, *Revue Française de Pédagogie*, n° 171, 2010, p.47-58.
- VAN HEK, M. et al., Do schools affect girls' and boys' reading performance differently ?, *School Effectiveness and School Improvement*, 2017 (nov.), p.1-21.
- VOUILLOT, F., Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle: éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 4, 2002.
- WELZER-LANG, D., Virilité et virilisme dans les quartiers populaires en France, *VEI Enjeux*, n° 128, 2002, p.10-32.
- YOUNGER, M. et WARRINGTON, M., Single-sex Teaching in a Co-educational Comprehensive School in England: an Evaluation based upon Student's Performance and Classroom Interactions, *British Educational Research Journal*, vol.28, n° 3, 2002, p.353-373.
- ZAIMMAN, C., *La mixité à l'école primaire*, Paris : L'Harmattan, 1996.

Socialisation et construction de l'identité sexuée dans la petite enfance et l'enfance : le rôle des jouets et de la littérature enfantine

Véronique Rouyer

Introduction

Sous l'égide de l'idéal égalitaire entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, la question des stéréotypes de sexe est devenue incontournable pour rendre compte de la persistance de certaines inégalités dans les trajectoires scolaires des filles et des garçons (Morin-Messabel, Rouyer et Constans, 2018 ; Rouyer, Mieyaa et le Blanc, 2014). Dans les nombreux rapports publics publiés ces dernières années en France par exemple (Bousquet, Vouillot, Collet et Fourtic, 2017 ; Grésy et Georges, 2012 ; Jouanno et Courteau, 2014 ; Naves et Wisnia-Weill, 2014), les jouets et les livres occupent une place centrale dans la problématique de l'égalité entre les filles et les garçons. De même, de nombreux dispositifs de formation et des guides en direction des professionnels de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance se sont développés tant de nombreux pays impulsés par les politiques européennes, nationales ou locales, ou par des structures associatives (Brunisso et Demuynck, 2011 ; Collectif, 2007 ; Ducret et Le Roy, 2012 ; Hauwelle, Rubio et Rayna, 2014). Tous ces dispositifs intègrent la question des médias socioculturels, et en particulier les jouets et/ou les livres, comme axe de réflexion et levier d'actions pour faire évoluer les représentations et les pratiques des professionnel·le·s des secteurs éducatifs et socio-éducatifs, et contribuer ainsi à l'objectif d'égalité réelle entre les filles et les garçons.

En psychologie du développement, c'est sous l'angle des processus de socialisation de genre et de construction identitaire de l'enfant que nous

contribuons aux débats scientifiques et sociétaux sur l'évolution des rapports sociaux de sexe (Rouyer, 2007 ; Rouyer, Croity-Belz et Prêteur, 2010 ; Rouyer *et al.*, 2014). Dans cette perspective, l'objectif de ce chapitre¹ est d'examiner le rôle des jouets et des livres dans la construction de l'identité sexuée du jeune enfant et de l'enfant. Dans un premier temps, nous reviendrons sur certains constats de la littérature scientifique sur le caractère genré des jouets et des livres ; puis dans un second temps, nous développerons nos propres travaux de recherche qui examinent la part active de l'enfant dans les processus de socialisation de genre et de construction identitaire. La conclusion permettra d'interroger la valeur que l'on accorde aux stéréotypes de sexe dans la réalisation de l'idéal égalitaire.

Les jouets et les livres, des médias vecteurs du genre

La différenciation des parcs des jouets des filles et des garçons constitue une réalité socio-historique ancienne (Baerlocher, 2006 ; Beauvalet-Boutouyrie et Berthiaud, 2016 ; Manson, 2002) et toujours manifeste (Nelson, 2005 ; Vincent, 2001 ; Weisgram, 2018). En tant que médias socioculturels, les jeux et les jouets, sont devenus depuis plusieurs années au centre des débats scientifiques, sociétaux et politiques sur les inégalités entre les sexes. De par leurs caractéristiques, leurs attributions et leurs mises en scène genrées dans les catalogues, les magasins ou les publicités (Neyrand et Mekboul 2014 ; Zegai, 2010), ils participeraient à la reproduction des inégalités sociales entre les filles et les garçons, notamment en matière d'orientation et d'insertion professionnelles (Fulcher et Coyle, 2018). De nombreux travaux ont examiné les caractéristiques des jouets dits de garçons et des jouets dits de filles, et les possibilités ainsi offertes aux enfants en termes de jeux (Block, 1983 ; Campenni, 1999 ; Cherney, 2018 ; Owen Blakemore et Centers, 2005 ; Tap, 1985). Plus nombreux et plus diversifiés (liés à des thèmes comme l'agression, le danger, le mouvement ou la mécanique), les jouets de garçons offrent davantage de possibilités inventives, encouragent la manipulation, et fournissent ainsi plus d'expérience par rapport au monde physique et aux habiletés spatiales. Plus limités en nombre, réduits au domaine des activités maternelles, domestiques et esthétiques, les jouets de filles encouragent davantage l'imitation et fournissent moins d'opportunités de variation et d'innovation. Ces caractéristiques différentes des jouets qui n'offrent pas les mêmes possibilités de jeu pour l'enfant, ni la même complexité de jeu (en termes d'habiletés, de représentation symbolique, etc.) peuvent contribuer à l'orientation du jeu de l'enfant, des interactions ludiques entre l'enfant et ses partenaires de jeu (adultes et enfants) et au développement d'habiletés cognitives et sociales et de caractéristiques différentes (Campenni, 1999 ; Rouyer 2007 ; Weisgram & Dinella, 2018).

La littérature enfantine a également fait l'objet de nombreux travaux qui ont examiné le contenu des supports (livres, magazines, etc.) à destination des enfants en montrant une asymétrie dans la représentation des personnages « masculins » et « féminins » (Brugailles, Cromer et Cromer, 2002, 2013 ; Connan-Pintado et Béhotéguy 2014 ; Cromer, 2014 ; Dafflon-Nouvelle, 2006 ; Doucet-Dahlgren, 2013 ; Ferrez et Dafflon-Nouvelle, 2003). Cette asymétrie apparaît d'une part, au plan quantitatif (sur-représentation des personnages masculins, qui ont les premiers rôles dans les histoires, etc.) et d'autre part, au plan qualitatif (passivité et dépendance pour les caractéristiques des personnages féminins, accès au monde professionnel restreint, et représentation dans la sphère privée, dans des rôles liés aux tâches domestiques ; rôles plus variés des personnages « masculins », dans les sphères professionnelle et privée, et valorisation du rôle paternel dans les relations avec l'enfant) De façon générale, l'invisibilité de la femme dans la sphère professionnelle, et celle de l'homme dans la sphère parentale sont des caractéristiques qui restent très présentes dans la littérature à destination des enfants, ce qui ne reflète pas l'évolution socioculturelle (par exemple, l'engagement plus important des femmes dans la sphère professionnelle) (Cromer, 2014 ; Dafflon Nouvelle, 2006). Afin de faire évoluer ce système de représentations genrées, de nombreux collectifs, associations (ou maisons d'éditions (par exemple Talents hauts) promeuvent actuellement des livres plus « égalitaires », dépourvus de sexisme. Une attention particulière est accordée à la littérature dans les dispositifs de formation des professionnels des secteurs sociaux-éducatifs (Ducret et Le Roy, 2012). Au-delà de l'analyse de contenu des ouvrages, des études mettent en évidence le rôle de la médiatisation par les adultes des activités de lecture (DeLoache, Cassidy et Carpenter, 1987 ; Gelman, Taylor et Nguyen, 2004 ; Pasquier, Marro et Breton, 2016), ou encore des contextes éducatifs et institutionnels (famille, école, musée, etc.) qui peuvent aussi contribuer à la transmission de représentations genrées des filles et des garçons (Connan-Pintado et Béhotéguy 2014 ; Dias-Chiaruttini, 2015). Enfin, un volet plus récent de travaux examine la question de la réception des normes liées au genre et de leur intériorisation par les enfants (Dias-Chiaruttini, 2015 ; Ferrière et Morin-Messabel, 2014 ; Montmasson, 2018), montrant l'importance de considérer les spécificités développementales des enfants, référées en particulier à leurs habiletés socio-cognitives (Diekman et Murnen, 2004).

Les jouets et les livres constituent des médias socio-culturels proposés par des adultes aux enfants, avec souvent une arrière-pensée éducative (Connan-Pintado et Béhotéguy 2014), et de plus en plus de travaux en sciences humaines et sociales documentent le caractère genré de ces objets culturels qui occupent une place centrale dans le processus de socialisation (de genre) des enfants. Cependant, il est essentiel d'examiner plus avant la

part active de l'enfant dans ce processus, en s'intéressant à la façon dont l'enfant va construire ses représentations liées au genre.

L'identité sexuée de l'enfant: un rapport au genre pluriel et singulier

En référence aux travaux de Malrieu (1973), nous considérons la construction de l'identité sexuée de l'enfant au sein du processus de socialisation, conçu comme étant pluriel, conflictuel et actif (Rouyer, 2007, Rouyer et Troupel-Crémel, 2013 ; Rouyer *et al.*, 2010, 2014, 2018). Cette perspective psycho-sociale et développementale nous conduit à envisager dans toute sa complexité le processus de socialisation de genre en examinant celui-ci à la fois sous l'angle des institutions, des milieux de vie, des groupes et des relations aux multiples autrui (adultes et enfants) dans et par lesquels l'enfant se développe, et en interrogeant ses différentes dimensions (représentations de chacun.e sur les rôles de sexe ; interactions adulte(s)-enfant(s) et celles entre les enfants ; environnement physique de l'enfant ; modèles que constituent les personnes, filles et garçons, femmes et hommes, de l'entourage de l'enfant, ou encore ceux véhiculés dans différents médias, marqués de façon plus ou moins explicite par les normes en matière de genre). En conséquence, le caractère nécessairement hétérogène de ce processus de socialisation de genre amène l'enfant à mobiliser une activité de signification pour lui permettre de dépasser les conflits qu'il rencontre, afin de construire son identité, ses représentations et ses conduites liées au genre.

Pour appréhender la part active de la personne dans ces processus de socialisation de genre et de construction identitaire, nous avons proposé le concept de rapport au genre (Rouyer *et al.*, 2014), qui renvoie à la façon dont l'enfant signifie, au regard de ses multiples appartenances (sociale, ethnique, culturelle, générationnelle, etc.), les différentes normes de genre et les principales explications (biologique, sociale et/ou psychologique) des différences ET des similitudes entre les groupes de sexes auxquelles il est confronté dans ses différents milieux de vie. Le rapport au genre que le sujet élabore au cours de l'enfance évolue tout au long de la vie (Rouyer, 2007 ; Rouyer *et al.*, 2010), dans une dialectique permanente avec le processus de socialisation de genre. Sous cette approche, la construction de l'identité sexuée ne conduit pas de façon inéluctable à la conformité des personnes aux rôles de sexe de leur culture : la réalité des identités personnelles donne à voir plutôt une variabilité à la fois intra- et inter-individuelle des conduites liées au genre, qui est pourtant peu appréhendée dans les travaux de recherche.

Afin d'examiner ce travail de signification des normes liées au genre chez l'enfant, nos travaux reposent essentiellement sur une méthodologie qualitative, par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs (avec ou sans sup-

ports), qui permet de prendre en compte le point de vue de l'enfant et de comprendre la façon dont il·elle élabore ses représentations liées au genre et les expériences de socialisation sur lesquelles il·elle s'appuie pour ce faire. Nous présentons ci-après deux exemples d'études, la première menée auprès d'enfants âgés de 4 ans sur les jouets (Rouyer & Robert, 2010) ; la seconde auprès d'enfants âgés entre 6 et 8 ans (Le Royer, 2015).

Représentations du masculin et du féminin : Étude sur les jouets

De nombreux travaux, pour la plupart anglo-saxons, ont examiné le développement des connaissances et des comportements liés au genre durant la petite enfance (pour une revue, voir Rouyer, 2007). Les résultats ont mis en évidence que très tôt les jeunes enfants développaient des schémas de genre, qui leur permettent d'organiser de façon de plus en plus complexe les rôles de sexe en lien avec leurs habiletés cognitives qui vont croissant (Owen Blakemore, Berenbaum et Liben, 2009). Ainsi, vers 5-6 ans, les enfants sont en mesure d'étiqueter les personnes, leurs attributs, les jouets, et autres objets selon la dichotomie du masculin et du féminin. Cependant, ces travaux ne permettent pas d'identifier sur quelles expériences de socialisation les enfants se basent pour opérer de telles classifications : c'est l'objectif d'une étude menée auprès de 102 enfants (60 garçons et 42 filles) âgés de 4 ans.

Nous avons proposé aux enfants de catégoriser 18 photographies de jouets, présentées une par une : 6 jouets dits masculins (train, voiture, garage, outils, grue, camion) ; 6 jouets dits féminins (poupée, bébé, landau, chariot ménage, cuisine, dinette) ; 6 jouets dits neutres (rollers, vélo, ours en peluche, lego, animaux ferme, piano). Dans un premier temps, les enfants exprimaient leurs préférences vis-à-vis des différents jouets proposés (est-ce qu'ils aiment ou pas ce jouet et pourquoi), puis dans un second temps, ils labellisaient chaque jouet « pour les filles ; « pour les garçons » ou « pour les deux », en justifiant également leurs réponses. Les justifications données par les enfants ont été classifiées suivant neuf catégories définies par Cherney, Harper et Winter (2006) : *association de genre* (AG) (lorsque le jouet est associé à un genre particulier) ; *couleur* (C) (lorsque celle-ci est utilisée pour classer le jouet) ; *familiarité* (F) (lorsque l'enfant possède un jouet identique ou qu'il le connaît déjà) ; *non intéressants* (NI) (lorsque l'enfant n'est pas intéressé par le jouet) ; *égocentrique* (E) (lorsque l'enfant généralise sa réponse en faisant référence aux autres filles ou garçons) ; *rôles sexués* (RS) (lorsque l'enfant compare le jouet à un certain type de travail) ; *caractéristiques précises* (CP) (lorsque l'enfant spécifie des caractéristiques précises du jouet pour justifier son classement) ; *vu précédemment* (P) (lorsque l'enfant se rend compte qu'un jouet présenté précédemment est similaire à celui qu'on lui présente) ; *autre* (A) (lorsque

l'enfant répond « c'est comme ça » ou « parce que » sans fournir d'autres explications).

Les résultats montrent tout d'abord que filles et garçons ont un niveau important et similaire de connaissance du genre des jouets qui se rapportent à leur propre groupe de sexe (les jouets dits « féminins » pour les filles et les jouets dits « masculins » pour les garçons), alors que les jouets neutres ont tendance à être labellisés par les enfants dans leur propre groupe de sexe. L'analyse des justifications données par les enfants a révélé l'usage principal de deux types de réponses. Presque la moitié des justifications des enfants (les filles plus que les garçons) se réfèrent à la catégorie « *égocentrique* » : les enfants généralisent leurs choix à d'autres enfants du même sexe en déclarant « *Je suis une fille et je joue avec ce jouet donc c'est pour les filles* », ou encore ils classifient tel ou tel jouet à partir du désir d'appropriation (« *c'est pour moi* » ; « *c'est à moi* ») qu'ils manifestent de façon importante à cet âge. Un tiers des justifications (les garçons plus que les filles) relèvent de la catégorie « *familiarité* » : les enfants font référence soit au fait qu'ils possèdent déjà – ou pas – le jouet, soit qu'ils connaissent d'autres enfants qui le possèdent.

Ces résultats indiquent que les enfants construisent des représentations liées au genre des jouets en référence aux expériences qu'ils ont vécues jusqu'ici, en particulier dans les usages que ces enfants ont de ces jouets dans leurs différents milieux de vie, au regard des interactions ludiques avec d'autres enfants (pairs ou membres de sa fratrie). Ainsi, les relations interpersonnelles dans et par lesquelles l'enfant construit ses représentations liées au genre sont essentielles à considérer à cet âge, au-delà du seul objet « jouet » en lui-même.

Étude sur les représentations des enfants d'âge scolaire à partir d'un album

Parallèlement au développement des représentations liées au genre dans la petite enfance, des études ont également mis en évidence l'existence d'un « pic » de rigidité dans l'adhésion par les enfants aux normes liées au genre, amenant certains enfants à refuser de possibles transgressions des rôles de sexe (Dafflon-Novelle, 2010 ; Rouyer, 2007). Aussi, l'objectif de la seconde étude était d'examiner la tolérance à la transgression des rôles de sexe chez des enfants âgés entre 6 et 8 ans (issus de deux écoles élémentaires de l'agglomération bordelaise classées en Réseau de réussite scolaire), via l'exposition à un album contre-stéréotypé.

Après lecture auprès des enfants de l'étude de l'album « *Marre du rose* » de Nathalie Hense et Ilya Green², des entretiens semi-directifs ont été réalisés, comprenant des questions ouvertes et fermées, à partir d'une sélection de planches de l'album. Les questions posées faisaient référence aux

représentations contre-stéréotypées du masculin-féminin véhiculées dans l'album et aux comportements habituels des enfant.

De façon globale, les résultats issus de l'analyse de contenu des entretiens montrent une relative plus grande flexibilité des filles concernant leurs comportements par rapport aux garçons. De plus, les enfants n'ont pas seulement réagit positivement ou négativement à l'exposition des contre-stéréotypes des personnages de l'album, ils se sont souvent identifiés au personnage de l'album et ont expliqué leur point de vue en référence à leurs propres pratiques ou préférences. Ils ont également fait référence à leur entourage social (en particulier leurs parents et les pairs) et aux codes sociaux perçus pour justifier leurs réponses. Par exemple, la référence aux représentations et aux pratiques des enfants apparaît parfois dans les discours pour expliquer les possibilités de transgressions : « *Ben oui, maman elle dit souvent que faut pas écouter les gens qui disent que par exemple Spiderman c'est que pour les garçons, maman elle dit que Spiderman ça peut être pour les filles aussi...* » (fille, 8 ans) ; « *ma maman elle dit tout le contraire...et mon papa c'est la même chose...(...) Ils disent que ça c'est pas forcément pour les garçons ou les filles, ils l'ont dit plusieurs fois et nous on était d'accord* » (fille, 6 ans 9 mois) ; « *En tout cas ma maman elle aime bien le noir et le bleu, mais pas le rose!* » (garçon, 7 ans et 3 mois) ou encore « *Oui, moi mon papa il met des tee-shirts rose...* » (fille, 7 ans 7 mois). Il est aussi parfois question des frères et sœurs dans la possibilité de jouer avec les jouets de filles ou de garçons. Le partage de moments de jeux au sein de la fratrie semble autoriser les jeux au delà des labels de genre : « *Moi j'aime jouer à Starwars et avec le sabre laser de mon petit frère et mes parents ils me disputent pas* » (fille, 7 ans 11 mois), ou encore « *Des fois je joue à la poupée avec ma petite sœur...c'est elle qui me demande* » (garçon, 7 ans 10 mois).

Enfin, très souvent les enfants ont fait référence au groupe de pairs, soit de manière positive, par affiliation lorsque les enfants partagent ensemble des jeux, notamment pendant les temps de récréation à l'école, soit parce qu'ils constatent une forme de pression sociale et des moqueries en cas de transgression des normes liées au genre, comme l'illustrent les extraits suivants : « *tu vois à l'école y en a qui disent que la danse c'est que pour les filles, ou le jazz ou le hip hop c'est que pour les garçons! et nous on dit « pas du tout »...Y en a un dans ma classe qui fait de la danse classique tu vois et il l'a dit au début de l'année et là tout le monde s'est mis à se marquer* » (fille, 7 ans, 4 mois) ; « *Oui j'aime bien le rose moi! (et tu en portes?) Nan!!! (ah bon tu ne voudrais pas en mettre en vêtement?) ben j'en ai pas...(et si demain maman elle t'achetait un tee-shirt rose, tu le mettrais?) Nan!! je le mettrai à la maison mais pas à l'école... j'aurais peur de me faire humilier, pas humilier mais qu'on se moque (...) ben parce qu'il y*

a des garçons qui rigoleraient parce que je suis habillé en rose parce y a plein de garçons qui pensent que c'est une couleur pour les filles» (garçon, 7 ans 8 mois); «moi quand j'ai dit que j'aimais les power rangers et les tortues ninja et Spiderman un peu, ben à chaque fois mes copains ils se moquent... (...) mais les filles c'est pareil souvent elles disent «ouais c'est des choses de garçons ça!» par exemple quand on joue des fois quand même à Violetta, et que moi je propose de faire un rôle de garçon elles veulent pas, elles veulent qu'on soit obligée d'être une fille» (fille, 8 ans).

Cette étude met aussi en évidence que dans la construction de leurs représentations liées au genre, les enfants, filles comme garçons, s'appuient sur les différentes expériences de socialisation qu'ils développent au sein de différents milieux de vie (faïlle, école, etc.), et les constats qu'il peuvent faire en termes de normes liées au genre dans leur environnement peuvent contraster avec leur propre point de vue et leurs conduites. Sur ce point, l'analyse du discours des enfants montre également la compréhension qu'ils et elles développent de certains des enjeux interpersonnels /inter-groupe par rapport aux positionnements développés relatifs au genre.

Conclusion

L'ensemble de nos travaux conduit à souligner l'importance du rapport au genre que l'enfant élabore progressivement au sein de ses multiples milieux de vie. Dès son plus jeune âge, l'enfant cherche à comprendre son appartenance à un groupe de sexe et les rôles qui y sont rattachés, cette activité de signification ne se réduit pas à une simple intériorisation des stéréotypes, car elle fait appel à différents processus psycho-sociaux (identification, imitation, catégorisation, etc.). De cette façon, l'identité sexuée relève d'une véritable co-construction entre l'enfant et ses milieux de vie (Rouyer, 2007; Rouyer *et al.*, 2010, 2014, 2018). Si les bases de l'identité sexuée se développent durant les premières années de vie de l'enfant, celle-ci va néanmoins évoluer tout au long de la vie de la personne, avec des remaniements, des périodes de conformité plus ou moins importantes aux rôles de sexe en fonction des expériences de la personne au sein de ses milieux de vie (familial, scolaire, professionnel, etc.), et en fonction des caractéristiques des périodes de développement (puberté, entrée dans l'âge adulte, transition à la parentalité, etc.).

Dans cette perspective, il est nécessaire de s'interroger sur la valeur que l'on accorde actuellement aux stéréotypes dans la réalisation de l'idéal égalitaire entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes (Fraise, 2014; Rouyer, 2007; Tostain, 2016). En effet, au-delà de ce que les jouets et les livres feraient aux filles et aux garçons, il convient d'examiner plus précisément ce que les enfants font aux/des/ avec les jouets et livres, à tra-

vers notamment les processus d'identification multiples à l'œuvre dans les activités ludiques et de lecture, en écho notamment aux travaux princeps de Chombart de Lauwe (1991) sur la socialisation par l'image. En outre, nos travaux montrent l'intérêt d'étudier la construction des représentations liées au genre chez les enfants, en identifiant les expériences plurielles de socialisation sur lesquelles les enfants s'appuient pour construire un rapport au genre singulier et ses représentations du masculin et du féminin, qui peuvent ne pas correspondre aux standards culturels (que reprend bien souvent le chercheur lui-même, sans les interroger, participant ainsi au renforcement de ces stéréotypes liés au masculin et au féminin) (Rouyer, 2007). Ainsi, le rôle des jouets et des livres dans la construction de l'identité sexuée de l'enfant ne peut être envisagé de façon unilatérale et déterministe.

La construction de l'identité sexuée est un processus complexe qui se développe dans la petite enfance et se poursuit tout au long de la vie. Elle se situe dans « l'épaisseur du social » (Rochex, 2013) et convoque la part active de la personne, dans ce travail jamais achevé de personnalisation en lien avec les différentes normes liées au genre qui traversent les relations interpersonnelles, les groupes, les milieux de vie et les institutions (Rouyer, 2007 ; Rouyer, *et al.*, 2010, 2014, 2018). Cette activité de l'enfant est repérable très tôt, comme l'illustre ce dialogue entre une professionnelle et un très jeune enfant, relevé dans un lieu d'accueil de la petite enfance : « un petit garçon joue avec une poussette de poupée : « *Alors tu joues à la maman ?* » lui dit [une professionnelle]. « *Non je joue au papa* », répond le petit garçon » (Grésy & Georges, 2012, 23). Cet exemple montre qu'il est indispensable de prendre en compte ce point de vue de l'enfant dans les multiples dispositifs (éducatifs, de formation, etc.) qui ont pour vocation d'œuvrer à une égalité de fait entre les sexes. Enfin, selon nous, cette égalité devrait davantage être pensée en direction des filles ET des garçons et ne pas se restreindre à une égalité à sens unique (Rouyer, 2007).

Notes

1. Ce chapitre reprend des éléments développés au cours de plusieurs conférences réalisées en 2018 et 2019:
 - « *Construction de l'identité sexuée dans la petite enfance et l'enfance : le rôle des jouets, des jeux et des albums de jeunesse* », donnée lors du Séminaire de formation de l'Université des Femmes, « *Genre et éducation : cursus et formation* », organisé à la Maison Amazone à Bruxelles le 25 janvier 2018 ;
 - « *Les jeux, outils du sexisme ?* », donnée dans le cadre des Découvrades de Soleil, Cycle de conférences toulousaines entre Arts et Sciences, Saison 2017-2018, « *Jouer : les enjeux du jeu* », au Centre International de Conférences de Météo-France de Toulouse le 5 avril 2018 ;
 - « *Penser l'égalité entre les filles et les garçons à l'aune des processus de socialisation de genre et de construction identitaire : apports de la recherche en psychologie du développement* », donnée lors du Séminaire interministériel « *Prendre en compte et porter l'égalité filles-garçons dans sa pratique professionnelle* » à Bordeaux le 12 décembre 2018 ;
 - « *Socialisation de genre et construction identitaire de l'enfant : Je/jeux de filles ? Je/jeux de garçons ?* », donnée lors de la Journée de Rencontres professionnelles « *Le jeu dans le je. Le rôle du jeu dans la construction identitaire* », organisée par la Promotion DU & Licence professionnelle Gestion et Animation de ludothèque, à l'IUT Montaigne de Bordeaux le 11 avril 2019 ;
2. Hense, N. et Green I., *Marre du rose*, Paris : Albin Michel Jeunesse, 2014.

Bibliographie

- BAERLOCHER, E., Barbie contre Action Man! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre, in DAFFLON-NOVELLE, A. (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2006, p. 267-286.
- BEAUVALET-BOUTOUYRIE, S. et BERTHIAUD, E., *Le rose et le bleu. La fabrique du féminin et du masculin*, Paris: Belin, 2016.
- BLOCK, J.H., Differential premises arising from differential socialization of the sexes : Some conjonctures, *Child Development*, vol. 54, 1983, p. 1335-1354.
- BOUSQUET, D., VOUILLOT, F., COLLET, M. et FOURTIC, Y., Formation à l'égalité filles-garçons : faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité. Rapport du Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, France, Paris, 2017.
- BRUGEILLES, C., CROMER, I. et CROMER, S., Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre, *Population*, vol. 57, n°2, 2002, p. 261-292.
- BRUGEILLES, C., CROMER, I. et CROMER, S., La fiction des magazines jeunesse, le réenchantement de la domination masculine ?, in SCHNEIDER, B. et MIETKIEWICZ, M.-C. (dir.), *Les enfants dans les livres. Représentations, savoirs, normes*, Toulouse : Erès, 2013, p. 41-56.
- BRUNISSO, B. et DEMUYNCK, K., *Filles et garçons à l'école maternelle: Reconnaître la différence pour faire l'égalité*. Liège : Gender at Work, 2011.

- CAMPENNI, C.E., Gender stereotyping of children's toys: a comparison of parents and nonparents, *Sex Roles*, vol. 40, n°1-2, 1999, p. 121-138.
- CHERNEY, I.D. Characteristics of masculine and feminine toys, in WEISGRAM, E.S. et DINELLA, L.M. (dir.), *Gender typing of children's toys. How early experiences impact development*, Washington, DC: American Psychological Association, 2018, p. 73-93.
- CHERNEY, I.D., HARPER, H.J. et WINTER, J.A., Nouveaux jouets: ce que les enfants identifient comme «jouets de garçons» et «jouets de filles». *Enfance*, n°3, 2006, p. 266-282.
- CHOMBART DE LAUWE, M.-J. L'enfant et la socialisation par l'image, in MALEWSKA-PEYRE, H. et TAP, P. (dir.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris: Presses Universitaires de France, 1991, p. 267-288.
- COLLECTIF, *Contre les jouets sexistes*, Paris: Éditions Les échappées belles, 2007.
- CONNAN-PINTADO, C. et BEHOTEGUY, G. (dir.), *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse, France 1945-2012*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 2014.
- CROMER, S., Les bébés ne sont pas des anges. Modèles genrés de petite enfance et de parentalité dans la presse éducative pour tout-petits, in HAUWELLE, F., RUBIO, M.-N. et RAYNA, S. (dir.), *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*, Toulouse: Erès, 2014, p. 67-81.
- DAFFLON-NOVELLE, A. (2006), Littérature enfantine: entre images et sexisme, in DAFFLON-NOVELLE, A. (dir.), *Filles-garçons: socialisation différenciée?*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2006, p. 303-324.
- DAFFLON-NOVELLE, A., Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman? Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans, in ROUYER, V., CROITY-BELZ, S. et PRETEUR, Y. (dir.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité*, Toulouse: Erès, 2010, p. 25-40.
- DELOACHE, J.S., CASSIDY, D.J. et CARPENTER, C.J., The three bears are all boys: Mothers' gender labeling of neutral picture book characters, *Sex Roles*, 17(3/4), 1987, 163-178.
- DIAS-CHIARUTTINI, A., Réception des stéréotypes genrés véhiculés par la littérature de jeunesse dans des espaces institutionnels contrastés, *Repères*, 51, 2015, p. 35-54.
- DIEKMAN, A.B. et MURNEN, S.K. Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist children's literature, *Sex Roles*, 50(5/6), 2004, p. 373-385.
- DOUCET-DAHLGREN, A.-M., La place des filles dans les albums illustrés suédois, in B. SCHNEIDER & M.-C. MIETKIEWICZ (dir.), *L'enfant dans les livres. Représentations, savoirs, normes*, Toulouse: Erès, 2013, p. 57-73.
- DUCRET, V. et LE ROY, V., *La poupée de Thimothée et le camion de Lison. Guide d'observations des comportements des professionnel-le-s de la petite enfance envers les filles et les garçons*, Genève: le 2^{ème} Observatoire, 2012.
- FERREZ, E. et DAFFLON-NOVELLE, A., Sexisme dans la littérature enfantine. Analyse des albums avec animaux anthropomorphiques, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 57, 2003, p. 23-38.
- FERRIERE, S. et MORIN-MESSABEL, C. (2014). Contre-stéréotypes et développement de l'identité de genre, in CONNAN-PINTADO, C. et BEHOTEGUY, G. (dir.), *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse. France 1945-2012*, Bordeaux: PUB, p. 225-238.

- FRAISSE, G., *Les excès du genre. Concept, image, nudité*, Paris, Éditions Lignes, 2014.
- FULCHER, M. et COYLE, E.F., Working at play/ gender-typed play and children's visions of future work and family roles, in WEISGRAM, E.S. et DINELLA, L.M. (dir.), *Gender typing of children's toys. How early experiences impact development*, Washington, DC: American Psychological Association, 2018, p. 257-286.
- GELMAN, S., TAYLOR, M.G. et NGUYEN, S.P., *Mother-child conversations about gender. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 69 (1, serial n°275), 2004.
- GRESY, B. et GEORGES, P., *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*, Inspection générale des affaires sociales (RM2012-151P), 2012.
- HAUWELLE, F., RUBIO, M.-N. et RAYNA, S. (dir.), *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*, Toulouse : Erès, 2014.
- JOUANNO, C. & COURTEAU, R. Rapport d'information du Sénat fait au nom de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes sur l'importance des jouets dans la construction de l'égalité entre filles et garçons, France, Paris, 2014.
- LE ROYER, E., *Constance de genre et transgression des rôles de sexe : étude auprès d'enfants de 6/8 ans exposés à des contre-stéréotypes dans un album jeunesse*. Mémoire de Master de Psychologie du développement, Faculté de Psychologie, Université de Bordeaux, 2015.
- MALRIEU, P., La socialisation, in GRATIOT-ALPHANDERY H. et ZAZZO, R. (dir.), *Traité de Psychologie de l'enfant*, vol. 5, Paris, Presses Universitaires de France, 1973, p. 10-234.
- MANSON, Michel. Les jouets et la différenciation sexuelle: une longue histoire culturelle, in *L'engendrement des choses: Des hommes, des femmes et des techniques*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, 2002, p. 103-121.
- MONTMASSON, D., « Parce que l'on n'avait pas besoin du papa dans l'histoire ! » La réception de la littérature de jeunesse par les enfants. *Terrains & travaux* 33, n°2, 2018, p. 175-196.
- MORIN-MESSABEL, C., ROUYER, V. et CONSTANS, S., L'égalité filles-garçons à l'école: apports de la recherche en psychologie pour les politiques éducatives et les actions sur le terrain éducatif. *Éducation & Formations*, n°98, « Égalité filles-garçons / femmes-hommes dans le système éducatif », 2018, p. 47-60.
- NAVES, M.-C. et WISNIA-WEILL, V., *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*, Paris, Commissariat général à la stratégie et à la prospective, 2014.
- NELSON, A., Children's toy collections in Sweden. A less gender-typed country?, *Sex Roles*, vol. 52, n°1-2, 2005, p. 93-102.
- NEYRAND, G. et MEKBOUL S., *Corps sexué de l'enfant et normes sociales. La normativité corporelle en société néolibérale*, Toulouse : Ères, 2014.
- OWEN BLAKEMORE, J.E., BERENBAUM, S.A. et LIBEN, L.S. (2009). Gender development. New York: Psychology Press.
- OWEN BLAKEMORE, J.E et CENTERS, R.E., Characteristics of boys' and girls' toys, *Sex Roles*, 53(9/10), 2005, p. 619-633.
- PASQUIER, G., MARRO, C. et BRETON, L. Éduquer à l'égalité des sexes à l'école primaire: autour de quelques gestes professionnels accompagnant une activité de lecture littéraire, *Le français aujourd'hui*, n°193, 2016, p. 97 à 110.

- ROCHEX, J.-Y., Expérience scolaire et subjectivation, in BAUBION-BROYE, A. DUPUY, R. et PRETEUR, Y. (dir.), *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*, Toulouse : Eres, 2013, p. 85-97.
- ROUYER, V., La construction de l'identité sexuée, Paris: Armand Colin, 2007.
- ROUYER, V., CONSTANS, S. et REGEON, V., Construction des rapports au genre dans l'enfance: les points de vue des filles et des garçons sur les activités sportives. *Actuels*, n°7, *Le sujet dans la cité, Les activités de socialisation. Expériences plurielles et histoires de vie singulières*, 2018, p. 151-163.
- ROUYER, V., CROITY-BELZ, S. et PRETEUR, Y. (dir.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité*, Toulouse: Erès, 2010.
- ROUYER, V., MIEYAA, Y. et LE BLANC, A., Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n°187, 2014, p. 97-137.
- ROUYER, V. et ROBERT, C., Les jouets, outils de transmission des stéréotypes de sexe? Représentations du masculin et du féminin chez l'enfant âgé de 4 ans, in ROUYER, V., CROITY-BELZ, S. et PRETEUR, Y. (dir.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité*, Toulouse: Erès, 2010, p. 15-24.
- ROUYER, V. et TROUPEL-CREMEL, O. Socialisation et construction de l'identité sexuée: dialectique des processus d'acculturation et de personnalisation, in BAUBION-BROYE, A., DUPUY, R. et PRETEUR, Y. (dir.), *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*, Toulouse : Erès, 2013, p. 99-111.
- TAP, P., *Masculin et féminin chez l'enfant*, Toulouse: Privat, 1985.
- TOSTAIN, M., Faut-il en finir avec les stéréotypes de sexe? Revue de questions critique sur les études psychosociales des relations entre sexes. *Bulletin de psychologie*, 543, 2016, p. 163-178.
- VINCENT, S., *Le jouet et ses usages sociaux*, Paris: La Dispute, 2001.
- WEISGRAM, E.S., Gender typing of toys in historical and contemporary contexts, in WEISGRAM, E.S. et DINELLA, L.M. (dir.), *Gender typing of children's toys. How early experiences impact development*, Washington, DC: American Psychological Association, 2018, p. 9-22.
- WEISGRAM, E.S. et DINELLA, L.M. (dir.), *Gender typing of children's toys. How early experiences impact development*, Washington, DC: American Psychological Association, 2018.
- ZEGAÏ, M., La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation, *Cahiers du Genre*, vol. 49, 2010, p. 35-54.

Harcèlement scolaire : les élèves LGBTIQ en première ligne

Arnaud Alessandrin et Johanna Dagorn

Introduction

Le 8 mai 2018, le premier ministre et la secrétaire d'État aux droits des femmes ont émis le souhait qu'il y ait, dans tous les établissements scolaires, des référent·e·s égalités filles-garçons. Au-delà de la présence, par académie, de chargé·e·s de mission sur cette thématique, c'est le périmètre de cette volonté politique qui interroge. Entre autres questions, vient celle des élèves LGBTIQ – lesbiennes, gays, bissexuel·le·s, trans, intersexes, queers – que l'institution a décidément beaucoup de mal à intégrer. Déjà, en juin 2013, le rapport de Michel Teychenné intitulé « Discriminations lgbt-phobes à l'école : état des lieux et recommandations » insistait sur la nécessité de prendre en considération les questions de décrochage scolaire des minorités de genre et de sexualité, ainsi que leur santé globale dans le milieu scolaire. Depuis, rien, ou presque. Une campagne contre l'homophobie sous-utilisée, des chapitres bien souvent maladroits sur le genre en filière de Sciences et Vie de la Terre et des ABCD de l'égalité dont on se souviendra du sort. Ne restent que des initiatives locales et un plan d'actions contre le harcèlement scolaire qui cite très marginalement les questions LGBTIQ. Pourtant, l'actualité de la recherche montre l'urgence qu'il y a à prendre en compte ces parcours. Dans ce contexte de timide lutte contre les discriminations à l'encontre des minorités de genre et de sexualité, revenons sur un panorama des expériences discriminatoires et de harcèlements scolaires subis par les élèves LGBTIQ.

Préalables définitionnels: harcèlement, injures et discriminations

Le harcèlement est une violence. Pour Hurrelmann, « *La violence à l'école recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la*

souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école » (1996). C'est dire combien travailler sur le climat scolaire ressenti par les élèves LGBTIQ est un indicateur précieux de leur inscription non seulement scolaire, mais également familiale et plus largement relationnelle ainsi que de leur bien être psychique. D'après les enquêtes de climat scolaire réalisées par Eric Debarbieux, on peut estimer qu'en moyenne, près de 10 % des élèves d'un établissement sont harcelés (2015). Ce qui représente environ 3 élèves par classe. On sait également que les critères de victimation sont généralement toujours les mêmes : les apparences (parmi lesquelles le handicap, le poids, la mode, et donc les conditions sociales), le sexe et le genre de l'élève (puis au collège et au lycée sa sexualité) et sa couleur de peau.

Le harcèlement ne sévit jamais seul. Il se couple toujours d'injures et infuse un fort sentiment de discriminations aux personnes qu'elles ciblent. Si toutes les injures sont un stigmat, elles sont aussi un avertissement, un « toujours déjà là » menaçant. Les insultes LGBTIQphobes sont, pour le dire avec les mots de Didier Eribon, inaugurales (1999). C'est l'insulte qui marque l'identité du poids de l'opprobre. Dans le cas de l'homophobie comme des autres insultes, le corps cible l'est toujours doublement. Ainsi les termes « pédés » ou « gouines » sont quasi-systématiquement précédés de qualificatifs du débord, de l'impur, du trop-plein, du malsain : « gros pédé », « sale gouine ». La blessure ne se suffit pas à elle-même, elle s'adosse à des éléments de dégoût (Toulze et Alessandrin, 2015) pour entériner le stigmat. C'est dire combien l'injure homophobe (et transphobe), au-delà de sa banalisation, s'appuie sur des éléments liés à des critères connus : les normes de genre et l'apparence en premier lieu. Il s'abat alors sur les jeunes concerné·e·s, une « police de genre » (Husson, 2014) qui sanctionne de manière plus ou moins formelle les écarts à la norme, aux attentes sociales et à celles du groupe.

Ce qui se sédimente donc, dans les subjectivités des jeunes LGBTIQ, c'est le sentiment de honte, de violence, d'illégitimité. Tou·te·s n'ont bien évidemment pas la même expérience scolaire, la même expérience du *coming out* et de la relation aux pairs, mais tou·te·s expérimentent la menace de la sanction, de la mise à l'écart, du retrait. Cette menace et son application dans bien des cas inaugurent un sentiment de discrimination durablement ancré. À cet égard, il ne faut pas comprendre la discrimination uniquement du point de vue du droit, du refus de service par exemple, car à l'école rares sont les cas qui prennent cette forme (sinon pour les enseignant·e·s et les professionnel·le·s LGBTIQ de l'Éducation nationale). Il s'agit plutôt d'un sentiment, d'une émotion, loin d'être irréaliste, d'être « traité différemment », « mis à part », « suspecté ».

Les LGBT à l'école du genre

On pourra faire le constat, dans la presse ou dans les exemples cinématographiques, que l'expérience scolaire des LGBTIQ est marquée par un nombre non négligeable d'épreuves qui les éloignent d'une participation scolaire « normale ». Et pourtant, la scolarité et la santé des mineurs LGBTIQ scolarisés apparaît bien tardivement dans le champ de la recherche académique française, sous l'impulsion d'études qualitatives (Ayrat, 2014 ; Pasquier, 2017) et, plus rarement, quantitatives (Reverse, 2016 ; Dagorn et Alessandrin, 2015) alors que des études similaires sont davantage développées en Suisse (Dayer, 2014) ou au Québec (Pullen-Sansfaçon et Meyer 2018 ; Richard et Chamberland, 2016) par exemple. Pour compenser ce manque d'information, une équipe de chercheur·e·s a déployé une recherche¹ par questionnaire (N= 1.147) et par entretiens (N=20) de juin 2017 à janvier 2018. Les recherches qualitatives sur la question du vécu des mineur·e·s bisexuel·le·s ou homosexuel·le·s scolarisés ont toutes montré le continuum entre le sexisme et les homophobies (Joing-Maroye et Debardieux, 2014). L'enquête réalisée montre par exemple que 50 % des jeunes homosexuel·le·s ont ressenti des discriminations durant leur scolarité. Les injures sont fréquemment citées mais les violences, intimidations, harcèlements et cyberharcèlements reviennent également. Plus encore, il apparaît qu'aux côtés des injures et du harcèlement, c'est la possibilité même de l'être qui marque les subjectivités de ces jeunes. Du côté du cyberharcèlement, il convient de noter que selon les enquêtes par autodéclaration de SOS Homophobie, ce phénomène devient prépondérant dans l'expérience quotidienne des discriminations homophobes en contexte scolaire.

Au total, ces éléments sont bien plus prononcés au collège qu'au lycée où respectivement 73 % et 57 % des jeunes LGBT s'y sont sentis « (plutôt) pas bien ». Parmi celles et ceux qui parlent de ces évènements à des proches, rares sont les cas où les adultes encadrants apparaissent comme des ressources. En effet, moins de 10 % des jeunes gays, lesbiennes ou bisexuel·le·s privilégient leur équipe encadrante pour en parler. Si « en parler » nécessite de savoir « de quoi » parler, avec quels mots pour se prononcer, cela nécessite aussi un climat de confiance. 7,1 % des répondant·e·s de l'enquête se déclarent par exemple « pansexuel·le·s » (principalement des moins de 25 ans) : mais à qui prononcer ces identités encore peu connues du grand public ? En contrepartie, les réseaux sociaux et les ami·e·s sont de loin perçus comme des ressources premières... devant les parents. Il s'esquisse ici une tendance générale à laquelle il convient d'être attentif car l'explosion des identifications par soi (« queer » « pansexuel·le·s ») ne répond pas toujours aux grammaires connues et maîtrisées par les adultes en charge des mineurs scolarisés. Ce différentiel a pour principale conséquence le

sentiment, de la part de ces mêmes mineurs, d'être nié·e·s, incompris·e·s. De l'autre côté, celui des professionnel·le·s, s'exprime parfois l'idée que l'instabilité des termes (leur nouveauté en réalité) est symptomatique de l'instabilité identitaire de ces jeunes. À l'image des bisexuel·le·s que l'on sommat de « choisir », de ne pas rester dans l'entre-deux (Dussaut, 2018).

Enfin, des conséquences en termes de santé, de décrochage scolaire, d'isolement, mais aussi d'anorexie ou de boulimie sont à souligner avec insistance. Dans les très nombreux témoignages recueillis, on trouve avec récurrence des éléments relatifs aux toilettes, à la cantine : dans des espaces d'interactions ou d'isolement forts, les corps LGBTIQ sont mis à l'épreuve, des regards, des coups, des bousculades, des humiliations. Ce constat qualitatif est repris par d'autres recherches comme celles d'Eric Debardieux (2018) sur l'oppression viriliste et les violences scolaires : « et si on s'occupait enfin des toilettes » note le chercheur, sans ironie aucune, soulignant avec insistance la dimension fortement anxiogène et à risque de ces espaces peu contrôlés par l'institution.

Plus dramatique sont les témoignages concernant la sur-suicidité des LGBTIQ (Firdion, 2011). Sur cette question, quelques précisions doivent être apportées en différenciant (artificiellement dans de très nombreux cas) « orientation sexuelle », « identité sexuelle » et « pratique sexuelle ». Selon les études de Firdion, il apparaît que plus les identités de genre et de sexualité sont affirmées plus les risques de sur-suicidité augmentent. C'est-à-dire que l'identité visible se confronte aux oppositions et aux haines. Le moment du *coming out* est, et le reste encore aujourd'hui, un instant particulièrement sous tension. Les questions de pratiques sexuelles (homos ou bis) sont plus marquées par des épisodes d'*outing*, de (cyber)harcèlement qui soumettent les jeunes LGBTIQ à des bouleversements sociaux, relationnels et psychiques. Alors que les questions relatives aux orientations sexuelles sont plus soumises à des risques inhérents aux secrets, à l'invisibilité. Tous ces éléments peuvent malheureusement se confondre et se cumuler, rendant d'autant plus urgente la prise en compte sociale et politique de la sur-suicidité des jeunes LGBTIQ.

Et les élèves trans et intersexes dans tout ça ?

En zoomant, on se rend vite compte que les mineurs trans et intersexes sont les grands oubliés des enquêtes réalisées sur ces questions (Alessandrin, 2016 ; 2017). Pourtant, les chiffres de notre enquête soulignent l'urgence à penser également ces populations en termes de décrochage scolaire et de santé scolaire. Par exemple, plus de 82 % des personnes trans et intersexes interrogées (N=257 ; 217 trans et 40 intersexes) ont jugé leur expérience scolaire « (plutôt) pas très bonne ». Ce taux, que l'on peut comparer aux

différentes mesures du climat scolaire dans les établissements, indique une dégradation considérable des expériences vécues par ces jeunes. Du point de vue qualitatif, les jeunes trans et les jeunes intersexes témoignent de trois ruptures distinctes : une absence de réponses adaptées à leurs problèmes administratifs (usage du bon prénom, reconnaissance de l'identité de genre de l'élève...); une forte tension relationnelle (harcèlements et violences entre pairs, incompréhension ou violence de certains parents) et enfin une psychiatrisation trop fréquente de leurs demandes de médicalisation et d'hormonothérapie par les infirmier·e·s scolaires comme par les parents.

Le psychiatre Erik Schneider (2014) revient sur ce traitement médical, et uniquement médical des mineurs trans dans l'institution scolaire. Selon lui, cette « externalisation » et cette « psychiatrisation » des demandes émanant des mineurs trans est le signe d'une pathologisation d'emblée de la question trans et des corps non binaires. En d'autres termes, cet « embarras » de l'institution face à ces question conduit les professionnel·le·s à prendre appui sur des aides externes médicalisantes, sans prise en compte des spécificités, des singularités, des demandes individuelles des jeunes trans, queers et non-binaires. Pourtant, Erik Schneider note que les enquêtes allemandes ou américaines sur les processus d'accompagnement de ces mineurs dans l'institution scolaire notent unanimement une amélioration de la participation scolaire, une diminution de décrochage, de la part de ces mêmes jeunes, lorsque leurs demandes (notamment de changer de prénom) sont entendues (Richard et Alessandrin, 2019).

Toutefois, les associations et les supports d'entraide physiques ou virtuels apparaissent comme de véritables aides pour les personnes qui y ont accès, notamment pour nommer les émotions, les sentiments, pour permettre l'identification à des groupes de pairs et pour orienter dans des parcours de soins adaptés. Enfin, sur la question trans comme sur la question intersexe, les manuels scolaires sont montrés du doigt pour leurs représentations jugées pathologisantes des corps et des identités. Nous pourrions par exemple poser notre regard sur la façon dont la question intersexe est traitée. Sans trop de surprise, les expressions relatives aux maladies et aux anomalies sont majoritaires. Ainsi les chromosomes des garçons (XY) et des filles (XX) ne connaissent pas de variance sinon les « syndromes » de Klinefelter et de Turner, qui sont des « anomalies » dans le Belin de Première L et ES de 2011. Pour le Hatier de la même année, ces cas sont « surprenants ». À l'inverse, le Bordas de Première S de 2011 parle de cas « rares mais non exceptionnels ». C'est dire combien ce qui est inscrit vaut pour message officiel et invisibilise, délégitime d'autant plus, certains corps et certaines identités dans l'enceinte de l'école, dans l'enceinte de la classe, dans le regard des camarades d'étude.

Conclusion

Face à ces enjeux individuels et sociétaux, la France et l'Éducation nationale semblent bien en retard pour répondre aux multiples questions qu'imposent ces jeunes populations. Quant aux parents, entre opposition et incompréhensions, ils bricolent parfois des réponses pour leurs enfants, mais souvent, contre l'avis de ces derniers. C'est pourquoi se rapprocher de structures associatives s'avère être un geste accompagnateur. *A contrario*, la psychiatrisation ou la pathologisation des demandes et des identités LGBTI augmente les risques en matière de santé psychique et physique. Si l'on peut espérer des formations et des actions de sensibilisation plus nombreuses notamment au sein de l'Éducation nationale, nous encourageons aussi le déploiement de nouvelles recherches à ce sujet. Nous savons combien l'inscription, dans la durée, des questions sur le genre est un enjeu majeur. Récemment, les programmes de formations et priorités ministérielles ont, en France, très vite glissé du « genre » – avec les ABCD de l'égalité notamment – (Dagorn, 2014) à « l'égalité filles-garçons », puis à la « laïcité », oubliant bien vite les questions propres aux minorités de genre et de sexualité. Sans postuler que la laïcité a définitivement enterré les questions LGBTIQ, nous soulignons avec insistance le besoin, pour les équipes pédagogiques comme pour les jeunes scolarisé·e·s, de faire perdurer ces questions dans le paysage de l'institution scolaire.

Notes

- 1 « Santé LGBTI », recherche financée par la DILCRAH et portée par l'association ARESVI, Association de Recherche et d'Études sur la Ville, la Santé et les Inégalités. Recherche dirigée par Johanna Dagorn et Arnaud Alessandrin, Université de Bordeaux, LACES. Avec Gabrielle Richard, Université de Paris Est Creteil, LIRTES ; Anastasia Meidani, Université Toulouse Jean Jaurès, LISST ; Marielle Toulze, Université Saint-Étienne Jean Monnet, Elico. Ont également participé à cette recherche : Clément Reverse, Université de Bordeaux, Centre Emile Durkheim et Marouchka Dubot, Université de Toulouse Jean-Jaurès, Master MISS, en tant que chargés d'études.

Bibliographie

ALESSANDRIN, A., Enfants trans, quel accompagnement ?, *Revue de Santé Scolaire et Universitaire*, 7, n° 41, 2017, p. 25-26.

- ALESSANDRIN, A., « Mineurs trans » : de l'inconvénient de ne pas être pris en compte par les politiques publiques, *Agora débats/jeunesses*, vol. 73, n° 2, 2016, p. 7-20.
- AYRAL, S., *La fabrique des garçons*, Paris : PUF, 2014.
- CHAMBERLAND, L. et RICHARD, G., Changing the school climate – A critical examination of the policies and strategies adopted in the province of Quebec (Canada), in RUSSELL, S. et HORN, S. (dir.), *Sexual Orientation, Gender Identity, and Schooling*, New York : Oxford University Press, 2016, p. 194-215.
- DAGORN, J. et ALESSANDRIN, A., Être une fille, un gay, une lesbienne ou un-e trans au collège et au lycée, *Le sujet dans la cité*, vol. 6, n° 2, 2015, p. 140-149.
- DAGORN, J., Les ABCD de l'égalité : un outil adapté et efficace, in AYRAL, S. et RAIBAUD, Y. (dir.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Volume 1 : À l'école*, Pessac : MSHA, 2014, p. 263-269.
- DAYER, C. et ALESSANDRIN, A., L'expérience des minorités de genre et de sexualité à l'école, in DUGAS, E. et FERREOL, G. (dir.), *Oser l'autre*, Louvain-la-Neuve : EME, 2015, p. 87-110.
- DEBARBIEUX, E. et al., Oppression viriliste et violences scolaires, *Rapport en ligne*, 2018.
- DEBARBIEUX, E., Préface, in ROMANO, H., *Harcèlement en milieu scolaire. Victimes, auteurs : que faire ?*, Paris : Dunod, 2015.
- DUSSAUT, F., Les bisexualités : un révélateur social de l'amour, *Revue des sciences sociales*, vol. 58, 2018, p. 30-37.
- ERIBON, D., *Réflexions sur la question gay*, Paris : Gallimard, 1999.
- FIRDION, J.-M., BECK, F., SCHILTZ, M.-A., Les minorités sexuelles face au risque suicidaire, *BEH*, vol. 47-48, 2011, p. 508-510.
- HURRELMAN, K., *Social problems and social contexts in adolescence : perspectives across boundaries*. New York : Aldine de Gruyter, 1996.
- HUSSON, A.-C., Police de genre, in ESTEVE-BELLEBEAU, B. et ALESSANDRIN, A., (dir.), *Genre ! L'essentiel pour comprendre. Ses concepts, son vocabulaire et ses auteurs*, Paris : Des ailes sur un tracteur, 2014.
- JOING-MAROYE, I. et DEBARBIEUX, E. (dir.), Violences de genre et violences sexistes à l'école, *Recherches et éducations*, n° 8-9, 2013.
- PASQUIER, G., Danser à l'école primaire. Entre questionnement des stéréotypes de sexe et reconfiguration du système de genre, *Terrains & travaux*, vol. 29, n° 2, 2016, p. 195-216.
- PULLEN SANSFACON, A. et MEYER, E., *Supporting Transgender and Gender-Creative Youth : Schools, Families, and Communities in Action*, New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Oxford, Wien : Peter Lang, 2018.
- REVERSE, C., *L'école du bleu et du rose - Ce que les outsiders de genre font sur l'École*, mémoire de master 2, (sous la direction d'Arnaud Alessandrin), Bordeaux : Université de Bordeaux, 2016.
- RICHARD, G. et ALESSANDRIN, A., Embarras et normativité dans les politiques éducatives des jeunes trans au Québec et en France, *Genre Sexualité Société* [En ligne, à paraître en 2019].
- SCHNEIDER, E., Les transidentités et l'école : vu du Luxembourg (entretien), *Cahiers de la transidentité*, vol. 4, 2014, p. 71-76.
- TOULZE M. et ALESSANDRIN, A., Les figures du dégoût, in LIOTARD, P. (dir.), *L'inqualifiable* [en ligne], 2016.

Genre et violence : à l'école, des filles violentes ?

Stéphanie Rubi

L'émergence publique et scientifique du phénomène des violences en milieu scolaire : des garçons et des filles qui perturbent l'ordre scolaire et contrecarrent le projet de l'école démocratique

En France, les années 1990 voient émerger les faits de violence dans l'enceinte scolaire à partir de divers événements très médiatisés¹ qui, s'ils restent exceptionnels et peu représentatifs de ce que sont les faits de violence à l'école, ont un impact considérable sur la progressive prise en compte du phénomène par les pouvoirs publics (Debarbieux et Montoya, 1998 ; Debarbieux, 2006 ; Moignard et Rubi, 2019).

Sont alors mis en exergue sur la scène publique certains aspects de l'objet, au détriment d'une présentation plus exhaustive et plus complexe de ce que sont les violences en milieu scolaire. Sous les projecteurs, ce sont certains territoires, préférentiellement ceux de la géographie prioritaire, certains groupes sociaux, vulnérables et précaires, qui sont mis en avant pour rendre visibles les impasses et difficultés de certains établissements scolaires. Le sous-texte médiatique et politique ne peut échapper à quiconque : « en haut de l'affiche » sont les enfants de l'immigration – beurs et descendants d'immigrants nord-africains –, les mineurs étrangers ou les enfants, nés en France, de parents natifs des anciennes colonies françaises ou des DOM et TOM (Départements et territoires d'outre-mer). L'ethnicisation des relations scolaires à l'œuvre (Payet, 1998 ; Lorcerie, 2004) se double alors d'une ethnicisation du phénomène des violences à l'école (Bruneaud, 2005) et bientôt de celle de la question sociale ou des inégalités de réussite socio-scolaire (Felouzis, Liot et Perroton, 2007 ; Lorcerie et Moignard, 2017) : les groupes de personnes mobilisés et mis en avant pour débattre et sensibiliser aux faits de violences scolaires sont systématiquement associés et assignés à de supposées trajectoires migratoires, à des « racines », « cultures »,

« valeurs » et « mœurs » « différentes » et rapidement interprétées comme potentiellement inassimilables. La frontière érigée entre des « eux » perçus et maintenus comme extérieurs, étranges étrangers, et des « nous » « blanchisés » ou « francisés » ne va cesser de se consolider, excluant de l'intérieur des millions de concitoyen-ne-s².

De la violence qui se déploie dans les établissements publics de centre-ville très convoités ou dans les écoles privées, il en est peu question. Ni les « repris de justesse » de Vincent Chapon, ni les caméléons de Johanna Dagorn ne font la une des journaux ou des reportages télévisés qui rendent visibles le phénomène. Les premiers sont les élèves en rupture scolarisés en lycée privé élitiste, « repris de justesse » ou raccrochés en dernière instance grâce à une culture d'établissement omniprésente et hyper intégrative (Chapon, 2011). Les seconds, élèves caméléons de collège public très prisé de centre-ville, taisent et dissimulent leur origine sociale pour ne pas être pris comme cibles des violences de camarades mieux dotés socio-économiquement (Dagorn, 2005). Les travaux scientifiques qui accompagnent et suivent cette mise à l'agenda public des violences à l'école infirmeront le déterminisme social du phénomène, montreront le poids des effets-établissements, des effets de territoire (Carra, 2009 ; Reuter, 2008 ; Debarbieux, 1996), de ceux de l'organisation interne des écoles dans la co-fabrication d'une délinquance scolaire (Debarbieux, 1999 ; Rubi, 2003), ou dans celle de groupes déviants organisés (Moignard, 2007).

Quant aux filles, dans la présentation parfois catastrophiste ou alarmiste du phénomène par les médias et acteurs publics, quand elles n'en sont pas absentes, elles y tiennent le rôle de personnages victimes de diverses figures masculines : pères, frères, cousins et autres « garçons arabes » (Macé et Guénif-Souilamas, 2004). Le propos y est caricatural et partial et réduit le quotidien de milliers d'adolescentes à de simples spectatrices de leur vie, les désocialise, les dépolitise, les rend objets et non sujets. Ce n'est qu'à partir de la fin des années 1990, avec l'événementialisation médiatique du gang de Toulon de 1998 que les filles violentes (re)font leur apparition sur la scène publique. Nouvel enjeu de propos racoleurs ou objet propice à de nouvelles paniques morales, la délinquance des filles devient semble-t-il dans les années 2000, un filon journalistique. Les reportages se démultiplient, arguant à partir des chiffres de l'observatoire national de la délinquance, d'une « explosion de la délinquance juvénile féminine », pourtant contestée par les statisticiens de ce même observatoire. Concomitamment et à propos, des travaux scientifiques issus des diverses disciplines des sciences humaines et sociales se développent et, loin des feux de la rampe, brossent le portrait de ces jeunes filles déviantes, de leur quotidien, de leurs comportements contrevenant aux normes sociales comme à celles de genre, et interrogent les réponses institutionnelles émises. Les filles vio-

lentes y deviennent des témoins des rapports sociaux de sexe, de classe, de race du moment ; elles offrent un miroir troublé et troublant d'une société et d'une école qui ne tiennent pas leurs promesses d'intégration et de réussite scolaire et sociale pour toutes et tous.

Cette contribution est l'opportunité de revenir brièvement sur les contours de l'objet scientifique « violence à l'école », avant de regarder plus précisément comment filles et garçons se situent, sont victimes ou auteurs de ces violences. Cet état des connaissances s'appuie sur les récentes données de l'enquête ministérielle française sur les victimations et le climat scolaire, mises au regard des résultats de recherche des vingt dernières années. Puis, ce sont les résultats de recherches que j'ai conduites ou auxquelles j'ai participé et qui ont spécifiquement examiné les relations entre genre et violence, qui sont présentées. Le dernier temps de cet écrit est consacré à la remise en question de quelques poncifs qui continuent de perturber la compréhension des conduites déviantes, délictueuses ou violentes des filles et s'immiscent dans les réactions publiques et les réponses institutionnelles apportées aux comportements transgressifs des « mauvaises filles » (Blanchard et Niget, 2016).

Définir et délimiter les violences en milieu scolaire pour les mesurer

Étudier des faits de violence, accomplis au sein ou en dehors de l'école, se fait presque toujours postérieurement à leur commission car aucun tiers ne peut récolter *in situ* et en temps réel ce fait social particulier, sauf à interrompre des situations violentes en intervenant directement lorsqu'elles se produisent. Les violences sont ainsi la plupart du temps rapportées, retranscrites. Les enquêtes de victimation comme celles de délinquance auto-reportée sont ainsi mobilisées pour recueillir les faits et situations dont ont été victimes ou auxquelles ont participé les personnes au cours d'une période temporelle précise ; souvent au cours des douze derniers mois. Définir la violence, choisir un point de vue pour la délimiter suscite nationalement et internationalement débats et divergences. Entre une définition extensive et une resserrée, l'enjeu est de circonscrire les violences en milieu scolaire aux violences physiques (dures et visibles) ou d'en avoir une acception plus large qui englobe des violences psychologiques ou des violences plus diffuses. La version extensive rappelle la relativité, la subjectivité et l'historicité de la notion et refuse d'enfermer et de préjuger de ce qui est ou n'est pas violent, tandis que la définition resserrée est essentiellement fondée sur le code pénal, comprenant des faits tels les injures, menaces, intimidations, atteintes physiques à autrui, dégradations ou destructions volontaires de biens. Cette définition est parfois élargie aux abus et atteintes d'attitudes (mépris, rejet implicite ou manque de politesse).

Les terminologies vont ainsi différer pour caractériser et nommer les situations de violence : « ijime » au Japon ou « mobbing » en Scandinavie pour désigner des faits de harcèlement exercés en groupe ou en situation duale et pour lesquels la durée du harcèlement est fortement corrélée à l'apparition ultérieure de symptômes psychologiques graves ; « school-bullying » en Grande-Bretagne, en Espagne, en Italie, etc. pour nommer des situations de harcèlement, de brimades ou de maltraitance caractérisées par un déséquilibre entre les « forces », par la répétition des actes de victimation et par l'intention de nuire. En France, le terme de harcèlement n'émerge qu'à partir des années 2010, et la notion de violence est entendue comme de multiples microviolences (Debarbieux, 2011), dont le caractère répétitif et la durée constituent une épreuve douloureuse pour la victime, et dont les conséquences peuvent être importantes, voire tragiques. Ces microviolences sont interdépendantes du climat scolaire qui concerne « le ressenti, la perception, la valeur donnée par les acteurs et usagers aux dysfonctionnements de l'ordre social et culturel » dans l'établissement (Fotinos, 2006). Le climat scolaire recouvre ce que l'on nomme parfois l'ambiance, l'atmosphère d'un établissement ou le cadre, le contexte ou le milieu. Le climat scolaire est perçu et décrit tant par les élèves que par les divers adultes de l'établissement et par les parents d'élèves. Il permet de restituer l'expérience de la vie scolaire et du travail réalisé au sein de l'école. Le climat scolaire n'est donc pas une perception individuelle mais une expérience subjective que chaque protagoniste a de son environnement scolaire. Cette notion de climat s'adosse à sept facteurs interdépendants qui le constituent et sur lesquels il est possible d'agir : la dynamique et les stratégies d'équipe, pour briser la solitude dans la classe ; les stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves ; un cadre et des règles explicites et explicitées ; des références et travaux nationaux [www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr] ; la coéducation avec les familles ; le lien avec les partenaires ; la qualité de vie dans l'établissement : organiser le temps et l'espace.

Diverses typologies existent pour qualifier et catégoriser les violences commises dans les établissements scolaires et à leurs abords. François Dubet (1998) étalonne les violences notamment à partir de leur degré de remise en question de l'ordre et de la loi scolaire. Il distingue les violences scolaires, liées à la dérégulation du système et à la composition sociale du public scolaire modifiée par les différentes vagues de massification. L'agitation d'élèves issus des classes populaires ne peut être admise, régulée et contrôlée car ces élèves ne peuvent jouer le jeu de l'entre-soi et de la distinction comme le faisaient les élèves d'une école non massifiée, non démocratisée ; le chahut n'y est plus ni traditionnel ni intégrateur. Il devient

le signe d'un désordre intolérable, une violence de désorganisation (Dubet, 1998). Les violences a-scolaires signent l'entrée des conduites délinquantes et violentes dans l'école. Elles sont le prolongement des conduites juvéniles qui ont lieu dans le quartier et qui s'immiscent dans une école qui ne peut maintenir, de l'autre côté du portail, les préoccupations ordinaires et extrascolaires de ses élèves. Le racket, les rivalités territoriales, les affrontements entre groupes ou bandes plus ou moins délinquantes, ou les phénomènes de « deal » ou de recel s'inscrivent dans cette catégorie. Quant aux violences anti-scolaires, elles sont tournées contre l'institution et ses représentants. Pour François Dubet et Danilo Martuccelli (1998), elles sont une réponse au mépris institutionnel, une violence de ressentiment qui toutefois se trompe de cible. À ces trois catégories, il faut ajouter les violences de l'école. Ces violences institutionnelles et symboliques se concrétisent dans les espoirs déçus, le mépris ressenti, le sentiment d'injustice ou d'abandon dont témoignent bon nombre d'élèves des catégories socio-économiques les plus précaires et les plus éloignées de la forme scolaire. Leurs propos, amers et désillusionnés, décrivent une école perçue comme ajustée à d'autres élèves, à d'autres groupes sociaux, victorieux et gratifiés en retour par cette même école. Outre cette typologie, les violences ont aussi été ordonnées à partir des formes qu'elles revêtent : violences physiques ; violences verbales ; violences symboliques (nommées parfois violences psychologiques) ; violences acquisitives ; violences à caractère sexuel. Récemment, des travaux de recherche tendent à distinguer des violences explicites ci-dessus, les violences implicites, par exemple des pratiques ou comportements sexistes, qui jouent particulièrement fortement dans l'étude des relations entre genre et violence (Poutrain, 2014). Pour conclure, voici la définition, relativement consensuelle, de l'Organisation Mondiale de la Santé : « L'usage délibéré ou la menace d'usage délibéré de la force physique ou de la puissance, de la menace, directe ou indirecte contre soi-même, contre une autre personne ou contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fort d'entraîner un traumatisme, un décès, un dommage moral, une discrimination, un mal développement ou une carence. »

Les violences en milieu scolaire à partir de l'enquête ministérielle de 2017

La récente enquête ministérielle consacrée au climat scolaire et à la victimation permet d'éclairer certains aspects. Cette enquête a été réalisée auprès d'un échantillon de 360 collèges représentatifs au niveau national (France métropolitaine et DOM), des secteurs public et privé sous contrat. Au cours du printemps 2017, 21 600 collégiens, soit 60 par collège, ont été interrogés³. Plusieurs résultats sont à souligner :

▣ Genre et violence : à l'école, des filles violentes ? ▣

Le climat scolaire est très positivement perçu par les élèves et particulièrement par les collégiennes (94,1 % des collégiens déclarent se sentir bien dans leur établissement). Les relations avec l'équipe enseignante sont favorablement évaluées (plus encore par les filles que par les garçons). La perception positive du climat scolaire décroît progressivement au fil de la scolarité et elle est moindre dans les collèges des Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP+)⁴. Entre 2013 et 2017, il est noté une stabilité dans les types de victimations déclarés. Les brimades qui couvrent les insultes, les surnoms, les humiliations, et l'ostracisme sont toujours bien plus fréquentes que les violences physiques graves ou les violences à caractère sexuel qui englobent le voyeurisme, les baisers ou caresses forcés. Les insultes sont reportées par 51 % des élèves, le vol de fourniture par 48 %, les surnoms désagréables par 46 % et les mises à l'écart par 39 %. Ce sont ainsi les quatre atteintes les plus fréquemment reportées. Les violences physiques *via* les bousculades n'apparaissent qu'en cinquième place et concernent 34 % des élèves.

En 2017 comme précédemment, les garçons déclarent plus de victimations. Il existe des différences notables selon le sexe. Les coups, les lancers d'objet ainsi que les bousculades sont plus souvent cités par les garçons ; les filles évoquent plus souvent l'ostracisme, le sentiment d'humiliation et les insultes *via* les réseaux sociaux ou le téléphone portable. Davantage de garçons déclarent avoir été frappés (24 % contre 13 % pour les filles), avoir participé à une bagarre collective (21 % contre 11 % pour les filles) et avoir été blessés par une arme. Ils sont aussi trois fois plus nombreux à avoir participé à des jeux dangereux (17 % contre 6%). À l'inverse, les collégiennes déclarent plus souvent des insultes sexistes et des attouchements sexuels (tels que des caresses forcées ou des baisers forcés). La différence entre garçons et filles est moins tranchée en ce qui concerne le voyeurisme. Dans le même sens, les garçons sont significativement plus touchés par les faits de violences graves : 16 % d'entre eux ont été la cible d'objet lancé (contre 11 % des filles), 5 % ont été blessés par une arme (contre 2 %). *A contrario*, pour ce qui est des vols, les filles sont autant concernées que les garçons. La multivictimation est en légère baisse et le niveau de violence en REP+ est équivalent à ceux des autres établissements.

Multivictimation selon le sexe, le type d'établissement et le niveau (%)

	Ensemble 2011	Ensemble 2013	Ensemble 2017	Filles	Garçons	REP+	Rural hors REP	Urbain hors REP	6 ^e	3 ^e
Absence de victimisation	52,7	50,2	52,,	56,6	47,5	52,0	51,6	52,0	47,7	58,7
Faible victimisation	30,9	31,8	31,6	29,5	33,6	30,0	31,6	31,7	31,3	29,4
Multivictimisation modérée	10,1	11,1	10,9	9,6	12,2	12,2	11,5	10,8	13,2	8,1
Forte Multivictimisation Harcèlement	6,1	6,9	5,6	4,4	6,7	5,8	5,4	5,6	7,9	3,7

Champ : élèves de collèges de France 2017 (France métropolitaine et DOM) + élèves de collèges de France 2013 (France métropolitaine et DOM) et 2011 (France métropolitaine).

Source : MEN-DEPP, Enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des collégiens 2017, 2013 et 2011. Réf. : Note d'information, n° 17.30. © DEPP

En outre, notons qu'en 2017, 18 % des élèves déclarent avoir subi au moins une atteinte via les réseaux sociaux ou par téléphone portable. Pour 7 % des élèves, le nombre d'atteintes déclaré peut s'apparenter à du « cyber-harcèlement ». Il est davantage subi par les filles (8 % contre 6 % pour les garçons) ce qui est conforme aux résultats de la recherche scientifique sur le sujet (Blaya, 2013) et par les élèves de troisième. Catherine Blaya précise les cinq caractéristiques qui distinguent la cyberviolence de la violence « ordinaire » : l'anonymat de l'auteur de cyberviolence est facilité par le contexte ; la réduction des capacités d'empathie du fait de la communication virtuelle qui atténue la prise de conscience des effets des actes et propos tenus sur la toile ; le pouvoir de dissémination étendue et rapide ; la technopuissance (Jordan, 1999) des jeunes (du fait qu'ils sont généralement bien plus compétents que leurs parents) et les difficultés de supervision de la part des adultes.

Les résultats de cette enquête confirment que la violence à l'école n'est pas intrusive en ce sens que la quasi-totalité des victimations déclarées sont le fait de personnes internes à l'établissements (élèves ou adultes). Elle n'est pas non plus spectaculaire mais bien faite de micro-violences qui, répétées et cumulées, fondent des situations de brimades ou de harcèlement pour reprendre le terme le plus récent utilisé par l'action publique. Enfin, puisque les établissements de l'éducation prioritaire ne sont pas particulièrement plus exposés que les autres aux victimations, la violence à l'école n'est pas non plus déterministe.

À l'école, les violences des filles et des garçons

Unaniment, les résultats de la recherche internationale convergent pour établir la prédominance des garçons dans les faits de violence, tant comme auteur que comme victime, exception faite des violences sexuelles. Pareillement, l'existence de facteurs différenciateurs forts est démontrée : l'âge et le sexe qui devient un facteur influent et distinctif surtout à partir de 14 ans quand les déviances scolaires jusqu'à cet âge sont le fait des filles et garçons de façon plus indifférenciée. En ce sens, des recherches relatives au « schoolbullying » ont montré des écarts très peu marqués entre filles et garçons perpétrant du bullying (Smith et Shu, 2000 ; Blaya, 2001). D'autres résultats ont montré la moindre présence des filles dans le port d'armes (Lane, Cunningham et Ellen, 2004), les bagarres (Artz et Riecken, 1994), le racket (Debarbieux, 1999) et les coups donnés (Choquet, Hassler et Morin, 2005). Les recherches indiquent que les filles exercent des formes de violence indirectes (moqueries, dissémination de rumeurs, rejet, ostracisme) et plus rarement des violences directes (coups, bagarres, insultes). Ces résultats sont à lire d'une part comme des effets de la socialisation de genre qui ont conduit les enfants à adopter les rôles sociaux de sexe et les comportements de genre conformes à leur genre et, d'autre part, à interroger les modalités de questions, les formules employées qui bien souvent infèrent les réponses. Les gifles, les tirages de cheveux ne sont que très rarement interrogés alors qu'ils permettraient de réduire les écarts entre filles et garçons dans la catégorie « coups ». Pareillement, les disputes, embrouilles et trahisons entre garçons sont insuffisamment questionnées et passées sous silence par les enquêtés tandis que les filles, là aussi du fait des formes de socialisation de genre, vont plus aisément les verbaliser et les raconter, à grand renfort de détails.

L'enquête ESPAD (Choquet, Hassler et Morin, 2005) réalisée auprès de 17000 élèves de 12 à 18 ans de 400 établissements publics ou privés a confirmé l'importance de l'âge et du sexe ainsi que le pic des âges dans la commission des actes déviant : entre 12 et 15 ans pour les garçons, entre 14 et 17 ans pour les filles. Les élèves scolarisés en lycée professionnel se déclarent plus souvent comme auteurs que leurs camarades de lycées généraux et techniques. Le privé n'est pas « moins violent », et les violences verbales y sont même plus prégnantes. L'écart entre établissements ZEP et hors ZEP est moindre. Le lien entre violences scolaires et niveau scolaire est établi et constant chez les filles, mais relatif à certaines violences pour les garçons, ce qui conduit les auteures à affirmer que « chez les garçons, les "mauvais élèves" n'ont pas le monopole de la violence ».

Peu d'études françaises ont été menées sur les faits de violence en école élémentaire en observant les différences entre filles et garçons. La recherche

pionnière d'Éric Debarbieux en 1996 montre une perception de la violence nettement moindre chez les écoliers que chez les collégiens et de fortes différences entre écoles rurales et urbaines révélant ainsi un « effet établissement » conséquent. Cécile Carra en 2008 restituait un taux de victimation qui variait de 1% à 3% entre écoles dites ordinaires, écoles situées en zone d'éducation prioritaire (ZEP) et écoles localisées en « zone violence » et bénéficiant de moyens supplémentaires. Par contre, les variations étaient bien plus fortes en observant l'âge des auteurs de violence (20% à sept-huit ans ; 28% à neuf-dix ans ; et 36% à onze ans) et leur sexe, par ailleurs variable la plus discriminante (36% de garçons contre 19% de filles).

L'« Enquête nationale sur le climat scolaire et les victimations subies en écoles élémentaires » conduite par l'Observatoire International de la Violence à l'École et l'Unicef sous la direction d'Éric Debarbieux (OIVE) et de Georges Fotinos (UNICEF) a été réalisée dans huit académies au cours de l'année 2010. Cette recherche nationale repose sur le questionnaire sur le climat scolaire et les faits de violence à l'école crée et actualisé depuis 1993 par Éric Debarbieux. Au sein de ce questionnaire, Annette Jarlégan et moi-même avons intégré un ensemble spécifique de questions pour examiner la répartition sexuée des faits de violence à l'école (Rubi et Jarlégan, 2013). Les données récoltées portent sur 12 326 élèves de cycle 3 (CE2, CM1, CM2) appartenant à 157 écoles qui présentent des caractéristiques variées de taille et d'urbanisation. Dans chacune de ces écoles, tous les élèves de cycle 3 (CE2, CM1, CM2) ont été interrogés. Parmi les élèves de l'échantillon, 16,9% appartiennent à un dispositif de l'éducation prioritaire. Au total, ce sont 6 228 garçons (50,5%) et 6 054 filles (49,1%) qui ont participé à l'enquête. Nous avons examiné la place et les formes des violences à l'école dans l'expérience scolaire des filles et des garçons et en avons tiré les conclusions suivantes : à l'école élémentaire, l'analyse différenciée entre filles et garçons des expériences scolaires montre que ces dernières sont plus proches qu'au collège ; ce que Carra constatait aussi précédemment. Nous n'avons donc pas affaire à deux univers de vie au sein d'un même espace et l'« on ne peut considérer le vécu de violence comme une simple affaire de garçons » (Carra, 2008 : 37). À l'école, comme au collège, il n'y a pas de catégories exclusivement masculine et/ou féminine mais des tendances genrées qui émergent au sein de chacune de ces catégories. Certains types de violence apparaissent plus fréquemment que d'autres au sein d'un groupe de sexe ; ils renvoient à des rôles sociaux prescriptifs du masculin et du féminin et semblent fonctionner comme des éléments constitutifs d'une identité sexuée. Par exemple, les formes de brutalité sexuée des garçons (bagarres, coups, bousculades) fonctionnent comme des principes socialisateurs d'affrontement et de reconnaissance intra-sexe pour eux (Debarbieux, 1996). Les rumeurs et les formes de rejet par les

▣ Genre et violence : à l'école, des filles violentes ? ▣

pairs sont le pendant pour les filles, dont la socialisation de genre passe par des formes de dévoilement de soi, d'intimité partagée (Maccoby, 1998). Cependant, ce sont bien des tendances : on ne peut conclure à une attribution des violences physiques du côté des garçons et des violences verbales aux filles. Par ailleurs, pour les garçons, les violences se commettent plus souvent *intra* groupe de sexe et en face à face, quand les filles sont victimes des filles et des garçons, seul(e)s ou en groupe. Ainsi, nous concluons à des expériences différenciées de la violence qui participent du processus de socialisation de genre des écolier·e·s et des collégien·ne·s.

	Les garçons déclarent avoir été victimes de :	Les filles déclarent avoir été victimes de :
Violence verbale		
Surnom	♂ ♂ ♂	♂ ♂ ♂
Rumeur	♂	♀ ♀ ♀ & ♂ ♂ ♂
Rejet par élève	♂ ♂ ♂	♀ ♀ ♀
Insulte	♂ ♂ ♂	♀ ♀ ♀ & ♂ ♂ ♂
Menace	♂	♂
Violence physique		
Coup	♂	♂
Jet (cailloux, etc.)	♂	♂
Violence sexuelle		
Voyeurisme toilettes	♂	♀
Retrait d'habits	♂	♂
Baiser forcé	♀	♂

Lecture : les garçons se déclarant victimes de rumeurs disent qu'ils l'ont subi de la part d'un autre garçon seul tandis que les filles victimes de rumeurs l'ont été de la part de groupes composés de filles et de garçons

À la lecture du tableau, notons pour les garçons, des violences *intra* groupe de sexe qui mettent en scène deux garçons dans une relation duale (en particulier pour les violences physiques); pour les filles, apparaissent des formes plus polymorphes des violences, donc moins prévisibles, à la fois *intra* et *inter* groupe de sexe. Filles et garçons ne sont ni victimes, ni auteurs des mêmes faits de violence dans des proportions égales. Une sexuation des victimations est apparente et, en miroir, une sexuation des réponses de l'institution scolaire existe aussi (Ayrat, 2011).

Le mauvais genre des violences à l'école : persistance de quelques poncifs et éléments conclusifs de discussion

La violence des filles n'est pas la conséquence de l'émancipation féminine et les filles qui font preuve de ces comportements hors normes sociales comme de genre ne portent pas de revendications égalitaires, n'adhèrent pas aux idées féministes. En outre, les violences commises par des filles se présentent comme une occasion de réactiver les thèses des criminologues italiens du XIX^e siècle : les déclarations publiques et médiatiques essentialisent ces adolescentes et jeunes femmes en les réduisant à un seul aspect comportemental, transitoire qui plus est, qui ne peut recouvrir leur identité, plurielle et plus complexe que les images tronquées qui nous sont présentées. Pareillement, ces conduites déviantes ne doivent pas conduire à une pathologisation ou à une sexualisation des comportements. Or, ces procédés fonctionnent particulièrement à l'égard des filles qui commettent des actes déviants ; les comportements transgressifs des garçons, en pareille situation, ne sont eux jamais passés au prisme de la biologisation des conduites ou à leur psychiatisation. Régulièrement, surgissent aussi des formes de victimisation lorsque les violences des filles sont lues et interprétées comme une réponse, défensive, à une violence masculine et ethnicisée, subie par ailleurs. Ce faisant, les filles sont dans cette lecture culturaliste et misérabiliste, par principe et par nature, consignée à n'être que des victimes, à ne pas pouvoir agir en tant que sujet. Les représentations sociales du féminin et du masculin, les prescriptions relatives aux rôles de sexe, aux goûts et pratiques selon le groupe de sexe sont tels que la plupart des adultes et des institutions opèrent une différenciation sexuée dans le repérage des déviances scolaires, dans l'identification et la qualification de ce qui est perturbateur ou transgressif au regard des socialisations de genre, ce qui entraîne ensuite une sexuaction de la sanction et des réponses scolaire, pénale, sociale (Vuattoux, 2016).

Comme vu précédemment, à l'école, il n'y a pas de configurations genrées homogènes des actes de violence déclarés mais bien plutôt des configurations sexuées distinctes dans les victimations déclarées. Ajoutons que ces violences et comportements transgressifs ont à voir avec la loi du plus fort (Rubi, 2002 ; 2005), avec des jeux d'acteurs centrés sur la reconnaissance d'identités valorisées. Même déviantes ou violentes, ces identités, revendiquées et démontrées quotidiennement, usent de l'oppression et de l'assujettissement de pairs dits faibles, dans l'optique d'un gain identitaire, d'une présentation « respectable » de soi, dans un système relationnel où celles et ceux qui contreviennent aux lois sociales et scolaires sont plébiscité·e·s, et perçu·e·s comme d'enviables rebelles. En ce sens, l'aspect performatif des désignations est notable : crapuleuses, boss, zoubidas, bonhommes

ou niafous (Beunardeau, 2017), les termes participent de la mise en scène et de la présentation publique dans la vie ordinaire (Goffman, 1973) de ces identités déviantes. Dans un même souci distinctif, ces jeunes filles ou jeunes femmes arborent un mépris appuyé à l'égard d'une acception stéréotypée de la féminité; elles arguent qu'elles ne sont « pas comme les autres filles [qui] ne parlent que des garçons ». Néanmoins, de façon tout à fait paradoxale, elles peuvent aussi chantonner des mélodies sirupeuses ou se passionner pour les heurs et malheurs des célébrités du moment. Leur apparence et comportements peuvent selon, emprunter aux valeurs stéréotypées de la masculinité et afficher alors une virilité de parade (tenue et mobilité corporelles, apparence et accessoires vestimentaires, tenue de la cigarette, crachats ou ponctuations buccales diverses, etc.). Plus qu'une véritable masculinisation des comportements, ce sont plutôt des emprunts situationnels aux codes virilistes qui sont alors en jeu. Dans une sorte de logique circulaire implacable alternant stimulus (déviant) et réaction (normative), ces filles hors normes, enracinent leur singulière identité dans des comportements qui, progressifs et cumulés, les vouent à une mise au ban de l'école et de la société quasi inéluctable. Les réponses scolaires à l'égard des comportements perturbateurs ou violents des adolescentes, à ce titre, interpellent. Tardives, aléatoires et inconstantes, négociables, les sanctions et punitions émises en réponse par les adultes courent le risque de renforcer les adolescentes dans leur « carrière déviante » (Becker, 1963). L'examen minutieux des exclusions temporaires des établissements est illustratif de ces écueils punitifs : les filles temporairement exclues proviennent significativement plus souvent d'une classe de 4^e, ont 14 ans, ont commis des actes très durs, souvent collectivement, et ces actes s'inscrivent au sein d'un ensemble de nombreuses autres perturbations et défiances. Visiblement, l'institution scolaire a tardé à prendre la pleine mesure de leurs comportements, a sinué dans des réponses affectives et compassionnelles qui ont conforté les adolescentes dans des jeux relationnels où elles savent manier les représentations sociales d'une féminité soumise, fragile et docile. Face à des réponses scolaires comme sociales brouillées voire inexistantes, elles se sont progressivement installées dans des identités déviantes et violentes qui les contraignent et les débordent. Tenir une réputation de « fille à craindre » les soumet à une palette assez normée et réduite de postures, de réactions, de goûts culturels, de langages ou d'apparence vestimentaire ; le costume est étroit. Inéluctablement, les pairs « choisis » sont en réalité conformes et appareillés à l'image idéalisée qu'elles ont d'elles-mêmes comme « fille à part », comme « fille violente ». Par-delà les murs des écoles, c'est ainsi que des groupes se forment et se reconnaissent à partir de codes et d'univers de sens déviantes et transgressifs. Les amoureux ou amoureuses élue·s ou fantasmé·s courent pareillement le risque

de correspondre trait pour trait à celles et ceux qui, pris dans des logiques virilistes, inscrits dans des carrières déviantes et délinquantes, sortis du système scolaire sans être entrés dans la vie professionnelle, singent des personnages cinématographiques voués au crime et à l'argent facile.

Pour certaines de ces jeunes filles, prises et absorbées par cet engrenage déviant et violent, la maternité et l'expérience parentale revêtent les atours d'une issue respectable et envieuse ; ce n'est qu'une illusion, néanmoins pareillement partagée par leur conjoint.e, pour s'extraire, « par le haut », de la petite délinquance ou de la criminalité plus organisée. Devenir mère, devenir parent ne résout pas leurs blessures identitaires et ne comble que superficiellement et temporairement leur immense besoin de reconnaissance sociale (Fraser, 2011 ; Honneth, 2004).

Notes

- 1 Pour rendre compte des manifestations lycéennes du lundi 12 novembre et des événements ayant eu lieu en marge du mouvement lycéen, les tribunes des médias mobilisent comme figure centrale les « casseurs » d'alors. Les projecteurs mis sur les « black blocs » lors des manifestations françaises du 1^{er} mai 2018 et l'engouement médiatique que ces groupes contestataires suscitent ne sont pas sans rappeler, malgré les différences de contexte et de politisation des individus, la figure des « casseurs » des manifestations des années 1990, ou la loi dite « anticasseurs », promulguée le 8 juin 1970 à la suite des manifestations des « gauchistes » (Vimont, 2015).
- 2 Au 23 février 2018, en France métropolitaine et à La Réunion, plus de 5 millions de personnes (5 019 575) vivent dans les 1 345 quartiers de la politique de la ville. Le Commissariat Général à l'Égalité des Territoires précise que ce sont aujourd'hui 5,5 millions de personnes qui vivent dans les 1 500 quartiers les plus pauvres, ciblés par la géographie prioritaire sur tout le territoire français.
- 3 <http://www.education.gouv.fr/cid66113/94-des-collegiens-declarent-se-sentir-bien-dans-leur-college.html>:
- 4 En France, en 2015, la carte de l'éducation prioritaire a été revue et refondée en Réseaux d'Éducation Prioritaire : REP et REP+. Cette nouvelle carte des réseaux veut mieux cibler les territoires les plus en difficulté afin qu'ils bénéficient de la politique scolaire compensatoire. La carte est convergente avec celle de la politique de la ville. À la rentrée 2015, ce sont ainsi 1 082 réseaux de l'EP qui voient le jour et se composent en 350 Rep+ et 732 Rep.

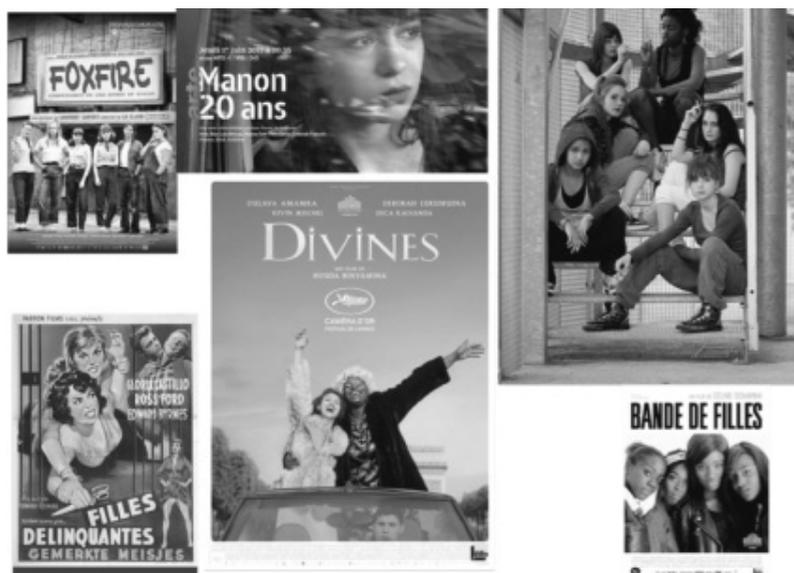
▣ Genre et violence : à l'école, des filles violentes? ▣

Aller plus loin avec ... des ouvrages



... des films et des téléfilms





... des expositions



Bibliographie

- ARTZ, S. et RIECKEN, T., *Survey of student life*, Teachers College, Columbia University, 1994.
- AYRAL, S., *Sanctions et genre au collège*. Paris : Presses Universitaires de France, 2011.
- BLANCHARD, V. et NIGET, D., *Mauvaises filles, incorrigibles et rebelles*, Paris : Ed. Textuel, 2016.
- BLAYA, C., *Les ados dans le cyberspace. Prises de risque et cyberviolence*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2013.
- BLAYA, C., Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre, in DEBARBIEUX, É. et BLAYA, C. (dir.), *Violence à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF, 2001.
- BECKER, H., *Outsiders*, New York: Free Press of Glencoe, 1963 (trad. française, Paris : Métailié, 1985).
- BEUNARDEAU, P., Quand les filles emploient la force. Les effets de l'oppression masculine en contexte populaire, in GUERANDEL, C. et MARLIERE, E. (dir.), *Jeunes filles et jeunes garçons dans les quartiers populaires urbains*, Rennes : PUR, 2017.
- BRUNEAUD, J.-F., *Chronique de l'ethnicité quotidienne chez les maghrébins français*, Paris : L'Harmattan, 2005.
- CARRA, C., Violences à l'école élémentaire. Une expérience enfantine répandue participant à la définition du rapport aux pairs, *L'Année sociologique*, vol.58, n° 2, 2008, p.319-337.
- CARRA, C., Violences à l'école et « effet-établissement ». Monographie d'une école « Freinet » en éducation prioritaire, *Déviance et Société*, vol.33, n° 2, 2009, p.149-172.
- CHAPON, V., *Les « repris de justesse » des belles écoles : étude ethnographique de la structuration et de la construction sociale de l'échec scolaire et des situations de rattrapage dans les classes dominantes*, Bordeaux : Bordeaux II, Exemple dactylographié de la thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 2011.
- CHOQUET, M., HASSLER, C. et MORIN, D., *Violence des collégiens et des lycéens. Constats et évolutions*, INSERM U472 (Enquête ESPAD 2003), 2005.
- DAGORN, J., *De la différence à l'exclusion. Étude de la culture d'établissement dans trois collèges favorisés*. Bordeaux : Bordeaux II, exemplaire dactylographié de la thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 2005.
- DEBARBIEUX, É., *La violence en milieu scolaire. 1 – État des lieux*, Paris : ESF, 1996.
- DEBARBIEUX, É., MONTOYA, Yves, La violence à l'école : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997), *Revue française de pédagogie*, vol. 123, 1998, p.93-121.
- DEBARBIEUX, É., *La Violence en milieu scolaire. 2 – Le désordre des choses*, Paris : ESF, 1999.
- DEBARBIEUX, É., « Violence à l'école et politique : la France entre démagogie et méconnaissance », *Journal du droit des jeunes*, vol.255, n° 5, 2006, p.22-26.
- DEBARBIEUX, É., *À l'école des enfants heureux... enfin presque. Une enquête de victimation et de climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*, Rapport de recherche, Observatoire international de la violence à l'école, UNICEF, 2011.

- DUBET, F., Les figures de la violence à l'école, *Revue française de pédagogie*, vol. 123, La violence à l'école : approches européennes, 1998, p.35-45.
- DUBET, F. et MARTUCCELLI, D., *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Le Seuil, 1996.
- FELOUZIS, G., LIOT, F. et PERROTON, J., *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique à l'école*, Paris, « Point » Éditions du Seuil, 2007.
- FOTINOS, G., *Le Climat scolaire des écoles primaires. État des lieux, analyse, propositions*, Paris : MGEN, MAIF, 2006.
- FRASER, N., *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*, Paris : La Découverte, coll. « La Découverte/Poche », 2011.
- GOFFMAN, E., *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi ; La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*, Paris : Minuit « Sens commun », 1973.
- GUENIF-SOUILAMAS, N. et MACE, E., *Les féministes et le garçon arabe*, Paris, Amand Colin, 2004.
- HONNETH, A., La théorie de la reconnaissance: une esquisse, *Revue du MAUSS*, vol. 23, n° 1, 2004, p. 133-136.
- JORDAN, T., *Cyberpower: The Culture and Politics of Cyberspace and the Internet*, Londres : Routledge, 1999.
- LANE, M.A., CUNNINGHAM, S.D., et ELLEN, J.M., The intention of adolescents to carry a knife or a gun: a study of low-income African-American adolescents, *Journal of adolescent Health*, vol. 34, n° 1, 2004, p. 72-78.
- LORCERIE, F., *École et appartenances ethniques. Que dit la recherche ?* Ministère de la recherche, Étude du PIREF, Exemplaire dactylographié, 2004.
- LORCERIE, F. et MOIGNARD, B., L'école, la laïcité et le virage sécuritaire post attentats : un tableau contrasté , *Sociologie* [En ligne], n° 4, vol. 8, 2017, mis en ligne le 27 janvier 2018, URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/3391>
- MACCOBY, E.E., *The Two Sexes : Growing Up Apart, Coming Together*, Cambridge : MA : Belknap Press / Harvard University Press, 1998.
- MOIGNARD, B., Le collège comme espace de structuration des bandes d'adolescents dans les quartiers populaires : le poids de la ségrégation scolaire, *Revue française de pédagogie*, vol. 158, 2007, p.31-42.
- MOIGNARD, B., et RUBI, S., Lectures sociologiques des désordres scolaires dans la recherche française. 30 ans de construction de l'objet. 1985-2015. Deuxième partie : Un nouvel âge des désordres scolaires : analyse des politiques éducatives et transformations du champ, 62p., *Revue française de pédagogie*, à paraître en 2019.
- PAYET, J.-P., La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école, *Revue Française de Pédagogie*, vol. 123, 1998, p.21-34
- POUTRAIN, V., Violence et genre à l'école, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, vol. 31, 2014, p. 157-170.
- REUTER, Y. (dir.), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris : L'Harmattan, 2008.
- RUBI, S., Des filles et des quartiers. Regard sociologique sur les conduites déviantes des adolescentes des territoires marginalisés, in GUERANDEL, C. et Marlière, E. (dir.), *Jeunes filles et jeunes garçons dans les quartiers populaires urbains*, Rennes : PUR, 2017.

▣ Genre et violence : à l'école, des filles violentes ? ▣

- RUBI, S. et JARLEGAN, A., Violence à l'école élémentaire : une question de genre ?, *Recherches et Éducation*, numéros thématiques « Violence de genre, violences sexistes à l'école : mesurer, comprendre, prévenir », n° 8 & 9, 2013, p. 15-32.
- RUBI, S., *Les « crapuleuses », ces adolescentes violentes*, Paris : Presses Universitaires de France, 2005.
- RUBI, S., Les comportements « déviants » des adolescentes des quartiers populaires : être « crapuleuse », pourquoi et comment ?, *Travail, Genre et Sociétés*, vol.9, n° 1, 2003, p.39-70.
- RUBI, S., Les « crapuleuses » : masculinisation des comportements ou application de la loi des plus fortes ?, *Ville-Ecole-Intégration*, Mars 2002, p. 114-135.
- SMITH, P.K. et SHU, S., What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action, *Childhood*, vol.7, n° 2, 2000, p. 193-212.
- VIMONT, J.-C., Les emprisonnements des maoïstes et la détention politique en France (1970-1971), *Criminocorpus* [En ligne], Justice et détention politique, Le régime spécifique de la détention politique, mis en ligne le 06 octobre 2015, consulté le 31 août 2018. URL : <http://journals.openedition.org/criminocorpus/3044>
- VUATTOUX, A., *Genre et rapports de pouvoir dans l'institution judiciaire : Enquête sur le traitement institutionnel des déviances adolescentes par la justice pénale et civile dans la France contemporaine*, Thèse de sociologie, Paris : Sorbonne Paris Cité, 2016.

Mieux enseigner les aspects biologiques de la sexualité pour faire progresser l'égalité

Odile Fillod

Contexte et principes d'un projet éducatif

La sexualité comme source d'inégalités, discriminations et violences

Des inégalités de fait entre femmes et hommes sont observées dans de nombreux domaines, et la sexualité n'y échappe pas. Outre l'asymétrie structurelle face aux fécondations non désirées, qui a des retentissements inégalitaires via leur prévention et leurs conséquences, le plus fréquent consentement des femmes à des actes sexuels non désirés et leur accès moins fréquent à l'orgasme méritent d'être cités. Par ailleurs, certaines formes de discriminations, de pressions et de violences ciblent spécifiquement ou principalement les femmes en ce domaine. On songe bien-sûr au harcèlement sexuel, aux agressions sexuelles et au viol, mais aussi aux meurtres par des hommes ne supportant pas leur impuissance à posséder vraiment «leur» (ex-)femme. On songe aussi à l'inégalité de traitement symbolique opérée par l'omniprésence de représentations de la sexualité faisant des femmes des objets du désir des hommes plus que des sujets de leurs propres désirs, et de leur plaisir avant tout un agrément du plaisir masculin ou son sous-produit présumé automatique. Diverses modalités de contrôle du corps en lien avec la sexualité pèsent également spécifiquement sur les femmes : préoccupations relatives à l'hymen, excision du clitoris et autres mutilations sexuelles imposées, injonctions (parfois soutenues par le droit) à cacher certaines parties de leur corps vues comme des pousse-au-crime sexuels, ou injonction contraire plus banale et insidieuse à «assumer leur féminité» ou «prendre soin d'elles», c'est-à-dire rendre leur corps désirable et montrer qu'elles souhaitent être désirées. Ce contrôle des corps se double d'un contrôle des comportements : les femmes

ne doivent ni avoir trop de partenaires, ni rechercher trop activement les rapports sexuels (surtout si elles ne sont pas amoureuses) sinon ce sont des « nymphomanes », des « putes » ou des « salopes ». Pour s'épanouir pleinement, elles doivent moins chercher à prendre du plaisir qu'attendre qu'on leur en donne, apprendre à « se donner » et jouir d'être « prises ».

De manière générale, filles et garçons sont dès la naissance soumis à des normes de sexe omniprésentes qui construisent des entraves injustifiées à leur libre épanouissement, qui peuvent encourager des comportements nocifs pour soi ou pour autrui, et qui causent nombre de souffrances intimes, de discriminations subies et de violences reçues à celles et ceux qui ne s'y conforment pas assez. Or, ces normes délétères concernent notamment la sexualité. La masturbation est vue comme moins normale pour les filles et les femmes, ce qui peut être source de honte ou d'empêchement et nuire au développement d'une sexualité épanouie. Les femmes ne sont censées être désirables que si leur corps correspond à certains canons, ce qui affecte l'image de soi et encourage des pratiques de contrôle ou de modification coûteuses en temps, en argent, voire en termes de santé psychologique ou physique. Les hommes sont censés être performants sexuellement avec leur pénis, ce qui de même peut peser sur l'image de soi, amener à se voir comme souffrant d'éjaculation « précoce » ou encore pousser à l'usage inutile de substances ou de chirurgies. Les hommes sont tenus d'afficher une libido débordante et conquérante en gage d'étendard de virilité, ce qui constitue un encouragement au harcèlement sexuel et aux agressions sexuelles. On n'est pas censé désirer des personnes du même sexe que soi, et pour un garçon la transgression de cette norme sexuée est particulièrement infâmante car en adoptant ce qui est perçu comme une « position sexuelle féminine » (que ce soit en termes d'orientation du désir ou de pratiques concrètes), il s'abaisse symboliquement. Les femmes se retrouvent en effet aussi du mauvais côté d'une inégalité symbolique prégnante, la différence essentielle entre hommes et femmes restant couramment perçue comme la possession par les premiers d'un organe (sexuel) qui manquerait aux secondes. Les représentations et les normes liées à la sexualité tendent aussi à être projetées sur l'ensemble de la vie psychique et de l'organisation sociale, amenant par exemple à percevoir comme naturelle et masculine par essence la propension à conquérir, accaparer et asservir, ou encore à considérer que femmes et hommes sont naturellement « complémentaires » de manière générale.

Une chance à saisir

Lorsqu'on examine ces inégalités, ces discriminations et ces violences ainsi que les normes qui les soutiennent, on s'aperçoit vite qu'elles reposent notamment sur la croyance en certaines différences femmes-hommes natu-

relles (i.e. découlant par des mécanismes biologiques de leurs différences génétique) dans le domaine sexuel. Or on a de la chance, car ces croyances sont infondées, et même souvent contredites par les données scientifiques disponibles. Lutter contre ces croyances est donc non seulement nécessaire mais paraît relativement simple : il suffit de transmettre les connaissances et compétences permettant de les déconstruire. Là encore, on a de la chance car il existe pour ce faire un cadre approprié : l'enseignement de biologie (« SVT » en France) et l'éducation à la sexualité au sein de l'institution scolaire. Tout le monde convient en effet que l'institution est dans son rôle lorsqu'elle transmet aux élèves des savoirs scientifiques, et développe leur capacité à faire des choix informés et responsables ainsi que leur esprit critique, alors que ce n'est pas toujours le cas lorsqu'elle s'aventure sur le terrain de valeurs non nécessairement consensuelles.

Mettre en œuvre une pédagogie fondée sur la démarche et les données scientifiques

Je suggère donc d'une part de veiller à ce que les professeur-es de biologie et autres intervenant-es en éducation à la sexualité soient correctement formé-es au sujet de ces croyances nocives, et d'autre part de s'assurer de l'acquisition par les élèves des connaissances et des outils de pensée critique correspondants.

Il s'agit de faire prendre conscience du caractère erroné ou infondé d'un certain nombre de mythes savants qui sont encore trop souvent confortés auprès des élèves soit activement (du fait de méconnaissances et croyances répandues chez les adultes qui les éduquent), soit passivement, du fait d'un évitement ou oubli de certains sujets livrant les élèves à elles et eux-mêmes, à leurs pairs ou aux sources d'information non fiables proliférant notamment sur le web.

Ces mythes savants sont souvent anciens, mais leur formulation précise peut se renouveler, par exemple en passant d'un argumentaire psychanalytique à un raisonnement de type psycho-évolutionniste, ou d'une considération éthologique à la mise en avant d'une prétendue découverte des neurosciences. Comme on ne peut pas tordre le cou par avance à toutes les idées fausses, je suggère aussi de saisir les occasions qui se présentent de développer la capacité des élèves à prendre une distance critique vis-à-vis de certains types d'arguments et de raisonnements, ainsi que vis-à-vis de la vulgarisation scientifique. Il est important de (faire) comprendre qu'un ouvrage, un documentaire ou un article de vulgarisation est toujours la restitution d'un point de vue situé sur l'état des connaissances, avec un risque de biais particulièrement élevé lorsque le sujet traité fait l'objet de croyances anciennes et est lié à de forts enjeux, comme c'est le cas pour les questions de sexe/genre, ceci valant aussi pour tout ce qui dans les articles

scientifiques eux-mêmes ne relève pas du compte-rendu factuel de données originales (Fillod 2014).

Je présente dans ce qui suit une déclinaison concrète de cette approche appliquée à des idées reçues particulièrement répandues et problématiques, dont je montre ici qu'elles sont véhiculées y compris par certains discours d'experts et supports pédagogiques. Des outils pour la mise en œuvre de cette approche mériteraient d'être développés au-delà des ressources déjà disponibles¹, idéalement adossés à un référentiel ad hoc d'articles scientifiques que le format et l'angle du présent texte ne permettent pas de présenter de manière adéquate et exhaustive.

Déclinaison concrète appliquée à quelques idées reçues

L'hétérosexualité, seule sexualité normale sur le plan biologique ?

Commençons par l'idée selon laquelle la seule sexualité naturelle est à visée procréative, *a fortiori* hétérosexuelle. Le guide pour l'éducation à la sexualité de l'Éducation nationale resté en vigueur en France de 2004 à 2017 l'exprime noir sur blanc, posant que « *dans le domaine biologique, la sexualité est fondée sur la complémentarité anatomique et fonctionnelle des organes génitaux dans le but de procréer : seul le rapport hétérosexuel à visée procréatrice est en ce sens « normal»* »². Outre que ce guide mobilise une vulgate psychanalytique dénuée de fondement scientifique à l'appui de l'idée que l'hétérosexualité exclusive est l'aboutissement normal du développement psychosexuel humain, il avance ces autres faits biologiques présumés : « *La sexualité est, par définition, un mode de reproduction qui sépare (secare) l'espèce en deux catégories, les mâles et les femelles. La sexualité n'est ni indispensable, ni obligatoire puisqu'une grande partie des espèces vivantes (les êtres unicellulaires) n'a pas de sexualité et se reproduit par répllication du même* », pour conclure à la fondamentale « *altérité portée par la différence des sexes : « rien que cela, le sexe, nous sépare plus que deux planètes »* »³.

On voit ici à l'œuvre un cercle vicieux : une conception du genre culturellement prégnante est projetée sur l'ensemble du vivant, cette projection a pour effet d'en produire une description erronée, et celle-ci est mobilisée en retour pour naturaliser une conception de la sexualité humaine faisant le lit des stéréotypes de sexe. Ainsi, la division en mâles et femelles serait universelle et fondamentale, l'attirance mutuelle entre ces deux catégories d'individus serait naturelle et liée à leur différence radicale, et l'hétérosexualité serait une forme supérieure de sexualité à la fois parce qu'elle serait l'apanage des êtres les plus « évolués », parce qu'elle seule serait

naturelle dans une espèce à reproduction sexuée et elle seule réaliserait une rencontre avec un vrai autre, seule source de diversité.

Au lieu de renforcer ces croyances erronées chez les élèves, il conviendrait au contraire de briser ce cercle vicieux en commençant par faire connaître la diversité du vivant. Des activités sexuelles non reproductrices notamment entre individus de même sexe sont documentées dans des centaines d'espèces et observées chez des individus ne présentant pas de particularité biologique. Elles sont même au cœur de la vie sociale du Bonobo, notre plus proche cousin avec le Chimpanzé commun. La sexualité peut aussi être totalement déconnectée de la reproduction, comme chez les bactéries qui se reproduisent de manière asexuée mais ont une sexualité en un sens biologique (en échangeant des morceaux d'ADN via des contacts physiques). Par ailleurs, la reproduction asexuée n'est pas réservée aux êtres unicellulaires puisqu'elle existe chez d'innombrables végétaux et animaux. Elle n'est pas synonyme de «réplication du même», car ce qui fait un individu ne se réduit pas à son bagage génétique. De plus, une femelle issue d'une reproduction sexuée qui se reproduit par parthénogénèse génère toujours un individu génétiquement différent d'elle, et chez les abeilles par exemple, c'est par parthénogénèse que les femelles produisent des mâles. Enfin, la reproduction sexuée ne sépare en aucun cas par définition une espèce en mâles et femelles puisqu'il existe de nombreuses espèces (y compris animales) dans lesquelles les individus sont hermaphrodites ou changent de sexe au cours de la vie, des espèces à deux catégories de sexe qui ne correspondent pas à la dichotomie mâle-femelle (espèces isogames), et des espèces de champignons dans lesquelles il y a non pas deux, mais des dizaines de catégories de sexe.

En ce qui concerne plus spécifiquement l'être humain, on peut déjà signaler qu'il existe des personnes intersexuées, c'est-à-dire n'appartenant à aucune des deux catégories de sexe biologique standard (et qui ont pourtant une sexualité), et que malgré la valorisation omniprésente des attirances hétérosexuelles et la réprobation sociale dont les attirances homosexuelles font l'objet, elles sont communes, coexistant le plus souvent avec des attirances hétérosexuelles. On peut aussi souligner qu'en l'état des connaissances scientifiques, rien ne permet d'affirmer que les femmes développent en principe naturellement une attirance exclusive pour les hommes et réciproquement, autrement dit qu'avoir des attirances homosexuelles relève d'une atypie biologique ou d'une déviation du développement normal induite par l'environnement. On peut en profiter pour déconstruire des raisonnements erronés fondés sur une mauvaise compréhension de la théorie de l'évolution, sur un déterminisme biologique naïf et sur l'invisibilisation de la bisexualité. En l'occurrence, on peut expliquer qu'avoir des attirances homosexuelles ne réduit pas nécessairement le succès reproductif (cela pourrait

même être le contraire sous certaines hypothèses), et qu'il n'est pas exclu qu'une prédisposition génétique à une avoir sexualité « non orientée » par défaut se soit imposée au cours de notre histoire évolutive (la propension à avoir des rapports sexuels avec des individus des deux sexes s'est bien imposée chez le Bonobo). On peut expliquer aussi que poser par principe que la sexualité humaine a pour unique fonction la reproduction est aussi arbitraire que de dire que la vision ou l'odorat humains ont aussi cette unique fonction, ou encore que l'ensemble du corps et des actions d'un être humain a pour unique fonction de perpétuer les gènes de notre espèce.

Au-delà de ces considérations générales, on peut signaler qu'aucun déterminant biologique de l'orientation sexuelle humaine n'a à ce jour été mis en évidence. En particulier, aucun des facteurs biologiques isolés dans des modèles animaux (très imparfaits) de l'orientation sexuelle n'est avéré chez l'humain. Pour bien faire, on pourrait passer en revue les théories biologiques et expliquer que quand elles n'ont pas été abandonnées, telles l'existence d'un « gène de l'homosexualité » ou d'un effet du niveau de testostérone circulant à partir de la puberté (hypothèses réfutées de longue date par la recherche), ou encore d'un effet sur le cerveau des gènes du chromosome Y ou de l'œstradiol issu de l'aromatation locale de la testostérone (contredites par l'orientation typiquement androphile des personnes XY avec insensibilité complète aux androgènes), elles restent à l'état d'hypothèses plus ou moins douteuses. Qu'il s'agisse d'effets de la testostérone prénatale sur le cerveau, de combinaisons non définies de variantes génétique, d'une réaction « anti-mâle » du système immunitaire de la gestatrice et/ou de la taille d'un noyau de l'hypothalamus, même des leaders de la recherche de tels mécanismes admettent qu'aucune de ces « hypothèses causales » n'est « suffisamment étayée pour être endossée par tous les scientifiques raisonnables », et prennent *a contrario* pour acquise l'existence de déterminants « sociaux » (Bailey *et al.*, 2016)⁴. On peut aussi souligner que loin d'être démontrée, l'existence de phéromones attirant hommes et femmes entre eux est plutôt improbable (Simard, 2014).

Hommes à l'initiative/actifs versus femmes passives, réceptives ou non ?

Deuxième idée reçue: en matière de sexualité, il serait naturel que les hommes soient à l'initiative et actifs, et les femmes seulement réceptives ou non, en somme pas autonomes, et globalement passives hormis dans leur capacité à exprimer ou non leur consentement. Cette idée est par exemple véhiculée implicitement dans une brochure d'éducation sexuelle recommandée en 2016 par le Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes⁵: les seuls fantasmes masturbatoires cités sont « *se faire draguer* » par un garçon et « *embrasser* » une fille, et l'image d'un garçon sur une fille en position du missionnaire illustre « *le rapport sexuel* ». On

y voit aussi que « *dire non* », typiquement, c'est quand un garçon essaie de manière récurrente d'embrasser une fille de force, qu'elle se défend en le frappant ou en lui balançant son verre à la figure, et qu'il n'y a rien à signaler : c'est normal, et même drôle.

Cette idée d'asymétrie des rôles et comportements sexuels masculins et féminins qui serait fondamentalement une asymétrie mâles-femelles est aussi véhiculée par des discours savants. Ainsi, le chapitre « *Vivre sa sexualité* » d'un manuel de SVT pose que chez les mammifères non hominoïdes, « *la séquence comportementale qui permet la copulation est totalement stéréotypée : la femelle se met en position de lordose ou reste immobile, tandis que le mâle la monte par derrière, la pénètre, puis effectue une série de poussées jusqu'à l'éjaculation* »⁶. Même s'il est dit ensuite que la sexualité des primates et surtout des humains est caractérisée par des pratiques plus variées, les élèves peuvent facilement être amenés à penser qu'il nous reste quelque-chose de cette « séquence comportementale mammalienne ». Ailleurs, un psychiatre endossant la vulgate psycho-évolutionniste affirme : « *le mâle humain est toujours prêt à partir en chasse, [...] en permanence en train de chercher des partenaires. Alors après, il peut retenir tout ça pour des raisons sociales, sentimentales, tout ce qu'on veut, mais la possibilité est toujours là. Elle déclenche le désir chez la femme, qui après choisit si elle accepte ou pas le partenaire* »⁷. Un paléoanthropologue mobilisant la biologie évolutive tient de son côté à souligner que « *notre espèce se caractérise par une réceptivité sexuelle des femelles quasi permanente* »⁸, ce qui non seulement tend à rabattre le désir féminin sur la notion de réceptivité mais laisse entendre que si on sollicite sexuellement une femme, elle y est presque à coup sûr naturellement réceptive (bien qu'elle puisse dire non). Dans un registre puisant cette fois dans la vulgate psychanalytique, une femme médecin et sexologue explique : « *Pour une femme, le désir, c'est parvenir à érotiser le fait de devenir objet tout en restant sujet en accueillant le partenaire* »⁹. Un psychiatre et sexologue usant d'un discours pseudo-neurobiologique affirme quant à lui : « *notre excitation est immédiate, il y a un réflexe érectile masculin en quelques secondes, la même érection féminine va demander plusieurs dizaines de minutes* »¹⁰, ajoutant que le stimulus visuel est « *préférentiellement un stimulus d'excitation masculine, beaucoup plus que d'excitation des femmes* » alors que la voie auditive est « *beaucoup plus sensible, pour les femmes, à la séduction, l'excitation* »¹¹ confortant l'idée répandue selon laquelle par nature, les hommes sont facilement et immédiatement excités à la simple vue de l'objet de leur désir alors que les femmes auraient besoin que l'autre agisse (ici en leur parlant) pour éveiller leur désir. L'idée circule aussi qu'il faut (et suffit de) toucher les femmes pour éveiller leur désir. Un pédiatre célèbre en tant que « spécialiste des

relations intra-familiales» avait ainsi recommandé publiquement en 2004, à un homme se lamentant que «[s]a femme» en panne de désir envisage de consulter un thérapeute, de reprendre ses «travaux d'approche»: «peut-être serez-vous conduit à un peu «la forcer» sans prendre en considération son non désir. Les choses reviendront petit à petit»¹², enfonçant le clou en 2013 en recommandant à un autre: «violez-la!»¹³. Dans la même veine, on a pu lire dans le magazine «100 % féminin et 100 % chrétien» *Zélie* cet argument pseudo-scientifique à l'appui de l'idée qu'un homme ne doit pas hésiter à passer outre l'absence de désir de sa conjointe: «Sachant qu'environ la moitié des femmes sont incapables de désirer une union sexuelle tant qu'elles n'ont pas été stimulées physiquement, la femme ne peut fonder sa vie intime uniquement sur son propre désir»¹⁴.

Face à toute cette mythologie savante, on peut commencer par signaler aux élèves que déjà chez les animaux non humains, il n'existe ni séquence comportementale sexuée, ni rôles de sexes qui soient communs à toutes les espèces sexuées. Par ailleurs, même chez les mammifères non hominoïdes, les comportements sexuels ne sont pas aussi stéréotypés que le laisse croire le manuel de SVT cité: les rats mâles normaux adoptent occasionnellement la position de lordose et se laissent monter, et les rats femelles normales montent occasionnellement des congénères (Schaeffer *et al.*, 1990); il est habituel chez les béliers dominants de monter d'autres mâles et chez les subordonnés de se laisser monter (Resko *et al.*, 1996); chez les souris, si l'attrance vers les congénères d'un sexe ou de l'autre est sexuellement dimorphique, le comportement de monte ne l'est pas (Bodo & Rissman, 2007), etc. De plus, même dans ces espèces, bien que la vulgate éthologique ne parle souvent que de «réceptivité» des femelles, leurs comportements dits proceptifs, consistant à rechercher, approcher et solliciter sexuellement des partenaires potentiels, sont souvent déterminants dans l'initiation des interactions sexuelles.

Bien-sûr, ces exemples ne permettent pas de conclure quoi que ce soit concernant la sexualité humaine. Il s'agit seulement de souligner que des comportements sexuels humains stéréotypiques sont parfois vus comme naturels parce qu'ils seraient universels chez les mâles et les femelles de toutes les espèces, alors que ce n'est pas le cas. Il faut au contraire éveiller la méfiance vis-à-vis des analogies faites entre comportements animaux et humains, souvent favorisées par l'anthropomorphisme: ce n'est pas parce qu'on trouve une ressemblance entre deux comportements observés dans des espèces différentes qu'ils sont biologiquement déterminés, et ce par un mécanisme commun à ces espèces. On peut aussi saisir cette occasion de tordre le cou au mythe selon lequel trois cerveaux coexisteraient chez l'être humain, un «cerveau reptilien» qui serait responsable de comportements «archaïques» notamment liés à la reproduction¹⁵, un «cerveau lim-

bique» qui serait venu se greffer sur le premier chez les mammifères, et un néocortex qui serait proprement humain et ne formerait qu'une surcouche cognitive capable de plus ou moins contrôler les réflexes comportementaux hérités de nos ancêtres reptiles puis mammaliens¹⁶. Cette théorie forgée au début des années 1950, inscrite dans une vision linéaire de l'évolution récusée depuis longtemps, est incompatible avec les données actuelles des neurosciences.

Il est aussi et surtout utile de faire savoir aux élèves que chez l'être humain, s'il existe bien des réactions physiologiques réflexes liées au désir sexuel, il n'existe en revanche aucun *comportement* réflexe correspondant : le passage à l'acte sexuel est soumis à un contrôle cognitif conscient. Il n'existe pas non plus de scénario sexuel naturel, inné. Par ailleurs, chez les femmes comme chez les hommes, l'excitation sexuelle peut être déclenchée par tous types de stimuli (visuels, auditifs, tactiles, proprioceptifs, narratifs...), sans qu'aucune différence naturelle entre femmes et hommes n'ait été démontrée en la matière. Enfin, quel que soit le sexe, le cerveau commande l'érection par un signal nerveux dont la transmission aux organes génitaux ne prend que quelques dixièmes de seconde, un niveau d'excitation physiologique propice à leur stimulation mécanique agréable pouvant être atteint en une poignée de secondes aussi chez les femmes, et non après « plusieurs dizaines de minutes » seulement.

Savoir tout cela, dira-t-on, n'empêchera pas de penser que si les hommes sont si souvent à l'initiative des rapports sexuels, et harcèlent ou violent si souvent alors que les femmes le font infiniment plus rarement, c'est bien parce qu'il y a quelque chose de naturel qui les y pousse. N'ont-ils pas tout de même des besoins spécifiques, qui découlent de leur production continue de spermatozoïdes ?

Des « besoins » spécifiques aux hommes ?

Comme le rappelle la brochure d'éducation sexuelle déjà citée, « on dit », en effet, que les hommes ont besoin de se vider d'un trop plein, ce qui pourrait notamment expliquer leur propension à se masturber¹⁷. C'est la même idée qu'avance une féministe « anti-théorie-du-genre » pour expliquer que « *la prostitution est une fausse solution à un vrai problème* » : « *Les femmes supportent relativement bien l'abstinence sexuelle, alors que l'éjaculation des hommes est nécessaire* » ; « *surtout quand ils sont jeunes, l'abstinence les fait physiquement souffrir* » ; « *Chez les hommes, ça s'accumule. Chez nous, il n'y a rien qui s'accumule* »¹⁸. Selon elle, « *Pour des raisons physiologiques (les testicules qui se remplissent de sperme), le désir des jeunes hommes est difficile à réprimer. [...] Sur des millions d'années, la vue du mâle s'est adaptée pour reconnaître des femelles fécondables et envoyer des signaux à ses testicules pour y réagir. [...] Le sperme s'accumule dans*

les testicules des hommes jeunes et, tôt ou tard, ils éprouvent le besoin de l'évacuer. [...] Les ovaires des femelles [...] ne les tourmentent pas de la même manière»¹⁹.

Cette idée d'accumulation est corroborée par une vidéo pédagogique de l'Éducation nationale affirmant qu'une fois formés, les spermatozoïdes restent «*stockés dans les testicules*»²⁰. Selon une source de référence pour le grand public français, les spermatozoïdes restent stockés dans la prostate et les vésicules séminales «*en attendant le prochain gros câlin*», le médecin star de la télévision française affirmant quant à lui que les spermatozoïdes et le sperme sont stockés dans les vésicules séminales²¹. Selon une autre version expliquée dans une vidéo ayant popularisé chez les ados la notion de «*syndrome des couilles bleues*», quand un garçon est excité par une fille, ses testicules se remplissent de sperme avec «*juste un tout petit peu qui s'écoule*», et il faut à ce stade éjaculer car sinon «*le trop-plein de liquide va causer une horrible pression*»²².

Il semble urgent d'enseigner correctement le processus de fabrication du sperme, jamais expliqué dans les manuels de SVT et les ressources pédagogiques académiques ou de façon trompeuse voire franchement erronée²³. Les spermatozoïdes sont certes formés en continu dans les tubes séminifères des testicules, mais aussi éliminés en continu par les canaux déférents. Comme la prostate, les vésicules séminales sont des glandes : elles ne stockent pas les spermatozoïdes. Le sperme n'est formé que quelques instants avant l'éjaculation, et non sous l'effet de l'excitation (ni tout au long de l'activité sexuelle), dans l'urètre prostatique, par l'ajout aux spermatozoïdes des sécrétions des glandes séminales et prostatiques. La miction élimine tout ce qui se trouve dans l'urètre prostatique. Rien ne s'accumule dangereusement où que ce soit, ni en continu, ni sous l'effet de l'excitation sexuelle.

Mais si les hommes n'ont pas de besoins stricto sensu, n'ont-ils pas quand même des désirs envahissants à cause de leur testostérone ?

Testostérone = «l'hormone du désir» ?

Selon un sondage fait fin 2015, 29% des adultes français sont plutôt voire tout-à-fait d'accord avec cette idée : «*Si les hommes sont plus à même de commettre des viols, c'est à cause de la testostérone qui peut rendre leur sexualité incontrôlable*», seuls 41% n'étant pas du tout d'accord²⁴. C'est bien connu : la testostérone est «l'hormone du désir», et si les hommes ont naturellement plus de désirs sexuels, au point d'être parfois conduits malgré eux à agresser sexuellement, c'est simplement parce qu'ils produisent plus de testostérone que les femmes. Un célèbre psychiatre le confirme : «*À la puberté, un jeune homme voit en quelques semaines son taux de tes-*

tostérone multiplié par 18 contre 3 ou 4 pour les filles. Cela explique qu'à cet âge, les filles ont une plus grande maîtrise du désir sexuel alors que les garçons sont submergés.»²⁵ Un philosophe est lui aussi formel : « Un biologiste peut expliquer, notamment par le rôle de la testostérone, pourquoi, en tant que ministre de l'éducation nationale, je n'ai jamais été confronté à un cas de pédophilie féminin »²⁶. Plus généralement, comme l'explique un manuel de SVT citant le best-seller d'un neurobiologiste, y compris « chez la guenon et probablement chez la femme », ce sont « les hormones mâles » qui « règlent le désir sexuel », et « leur action s'exerce directement sur le cerveau »²⁷.

Pourtant, déjà chez les mammifères non humains, le lien entre testostérone et motivation sexuelle est bien différent, plus nuancé et plus variable. Ainsi, dans de nombreuses espèces ce sont les œstrogènes et la progestérone qui sont déterminants chez les femelles, et quant aux mâles, ce sont souvent des signaux visuels ou olfactifs qui déclenchent la recherche d'une activité sexuelle, la présence d'un seuil minimal de testostérone ne faisant alors que la potentialiser. *A fortiori*, l'idée d'un lien causal, déterminant et proportionnel entre la quantité de testostérone en circulation dans le corps humain et la motivation sexuelle, extrêmement répandue, est complètement fausse.

Chez les femmes, le possible effet de différences de niveaux physiologiques de testostérone est mal étayé et ne saurait être que ténu. Chez les hommes, un certain nombre de données de la recherche contredisent cette idée reçue : la castration laisse le désir sexuel inchangé chez de nombreux hommes même si elle le diminue en moyenne ; on a observé que l'hypogonadisme réduisait les érections nocturnes, mais pas celles en réaction à une vidéo érotique ; on n'a pas trouvé que le niveau de testostérone de base était plus élevé chez les délinquants sexuels, ni chez les hommes présentant une hypersexualité ; on a observé une absence d'effet moyen sur l'activité sexuelle de la manipulation du taux de testostérone à l'intérieur de la plage normale ; on observe que les personnes XY avec insensibilité complète aux androgènes ne sont pas dépourvues de désir sexuel ; on n'a pas établi de lien clair entre l'augmentation du niveau de testostérone à la puberté et l'excitabilité sexuelle – à leur grande surprise, des chercheur·es ayant mené une étude longitudinale sur une centaine d'adolescents étatsuniens ont au contraire trouvé qu'elle n'était pas corrélée à une augmentation des pensées à caractère sexuel ou de la masturbation, et fait l'hypothèse que le développement pubertaire était corrélé à la date des premiers rapports sexuels des garçons à cause de la perception sociale de leur changement corporel plutôt qu'à cause d'un effet direct de la testostérone (Halpern *et al.*, 1993).

Globalement, chez l'être humain, on sait que la testostérone a des effets périphériques pouvant moduler la physiologie de l'excitation sexuelle (de ce fait, un niveau minimal de testostérone pourrait être requis pour avoir un niveau normal d'excitabilité sexuelle), mais on n'a en revanche pas de preuve d'une action de la testostérone sur le cerveau qui augmenterait ou déclencherait le désir sexuel. Surtout, aucune conséquence de la différence moyenne entre femmes et hommes du niveau de testostérone en circulation n'est avérée en termes d'intensité ou fréquence du désir sexuel.

L'idée que les hommes sont naturellement «hypersexuels» est si ancrée dans la culture occidentale contemporaine que la réfutation de la théorie du besoin physiologique d'éjaculer, comme de celle que la testostérone en circulation est «l'hormone du désir», ne suffit pas à l'évacuer. Diverses théories alternatives ont été mises en circulation, et je ne doute pas que d'autres viendront. On peut en présenter et commenter brièvement quelques-unes.

Autres théorisations d'une «hypersexualité» naturelle chez les hommes

Le psychiatre et sexologue déjà cité, qui tient le haut du pavé de la sexologie française, a ainsi parlé de «*pulsions hormonales différentes*» entre femmes et hommes²⁸, et d'une «*pulsion érectile permanente*» qui serait spécifique aux hommes et ferait de «*ceux qui réclament en permanence de faire l'amour avec leur compagne [...] des hommes normaux*»²⁹. Cette synthèse de notions psychanalytiques et biologiques a l'avantage de présenter bien aux yeux d'un auditoire imprégné de culture humaniste et de biologie naïve, mais elle a le sérieux inconvenient de n'être fondée sur aucun résultat scientifique précis.

Peut-être avait-il en tête cette théorie hormonale présentée comme acquise dans une émission télé: «*Dans le domaine de l'amour et des sentiments, nos comportements sont en fait dictés par nos hormones, des hormones bien différentes chez l'homme et chez la femme [...] Chez la femme, [...], le taux d'œstrogènes augmente jusqu'à l'ovulation, et il favorise l'intensité du désir sexuel féminin. Après l'ovulation, [...] les œstrogènes chutent et provoquent la baisse du désir chez la femme, tandis que chez les hommes, le désir sexuel ne les quitte jamais. Chez l'homme, l'hormone sexuelle de l'homme, la testostérone, elle est toujours horizontale, elle est sécrétée vraiment toujours en continu de la même façon. Voilà pourquoi les hommes sont plus portés sur les gros câlins*»³⁰. Or, au-delà de ce qu'on a déjà vu concernant le lien entre testostérone et désir masculin, on peut signaler que le taux de testostérone en circulation varie de l'ordre du simple au triple chaque jour chez un homme, et que la recherche a échoué à mettre en évidence un lien clair entre variation des œstrogènes au cours du cycle ovarien et variation du désir féminin.

Autre variante mobilisant la testostérone mais encore différemment, et en association avec une notion neurobiologique : « Dans les vingt secondes suivant la rencontre d'une jolie inconnue, la production de deux hormones de ces messieurs, la testostérone et le cortisol, liées respectivement au désir sexuel et à la motivation, fait un bond. [...] Ces hormones sont produites par l'hypothalamus, au centre du cerveau. Sa région plus spécifiquement dévolue aux comportements d'approche sexuelle est deux fois plus importante chez l'homme que chez la femme »³¹. Ce gloubi-boulga est pour le moins fantaisiste sachant que l'hypothalamus ne produit ni testostérone, ni cortisol, que le cortisol est d'avantage lié au stress qu'à la motivation, et qu'aucune zone « dévolue aux comportements d'approche sexuelle » n'est identifiée dans l'hypothalamus humain.

Pour le paléoanthropologue déjà cité, il y a une autre explication au fait que les hommes ont tout le temps envie : c'est parce que la femelle humaine, qui est en « *œstrus permanent* », est « constamment désirable » : « Les caractères sexuels du corps des femmes ne se localisent pas que sur leurs parties génitales, mais sur l'ensemble du corps : longueur des jambes, développement des parties adipeuses des hanches, forme des fesses, courbure de la lordose lombaire, échancrure de la taille, silhouette en forme de violoncelle, forme des épaules, taille et forme des seins, gracilité du cou, la face, l'apparence des yeux et la chevelure. A cela s'ajoutent la démarche et la mise en mouvement de tout cet arsenal sexuel, sans oublier la voix et le regard. (Ce n'est pas pour rien que les sociétés les plus coercitives envers les femmes les cantonnent à domicile, les dissimulent sous des burkas [...], les contraignent au silence hors de la maison et tendent à limiter tout déplacement à pied, etc). »³² Voilà qui en dit peut-être long sur la sexualité du monsieur, mais ne dit rien en revanche de l'état des recherches scientifiques. Comme déjà indiqué, aucune différence naturelle entre femmes et hommes n'est établie en termes de stimuli visuels ou auditifs du désir sexuel.

Citons encore deux variantes pour la route. D'abord un journaliste scientifique qui prétend que « les hommes ont, davantage que les femmes, la faculté de « sexualiser » les situations de la vie courante. [...] Selon les biologistes, cette capacité à surinterpréter les signaux envoyés par les personnes de l'autre sexe est un biais que l'évolution a imposé à l'espèce pour que les mâles ne ratent pas une occasion de s'accoupler »³³. On a ici affaire à une pure hypothèse qui n'est fondée sur aucun constat de « faculté » naturelle qu'auraient les hommes à érotiser les interactions avec les femmes en croyant à tort qu'elles ont envie d'eux³⁴. Évoquer cette théorie peut être l'occasion de déconstruire les scénarios psycho-évolutionnistes fondés sur des théories générales dont la pertinence reste à démontrer au cas par cas. Il s'agit en l'occurrence de la théorie très populaire selon laquelle un mâle

aurait nécessairement intérêt à disséminer ses gènes au maximum et une femelle à choisir au contraire soigneusement ses partenaires, et selon laquelle des prédispositions génétiques à ces comportements sexuels auraient nécessairement été sélectionnées en conséquence³⁵ - théorie déjà contredite dans plusieurs espèces³⁶.

Enfin, dans le magazine *Zélie* à nouveau, une théorie originale tirée des écrits d'un prédicateur évangélique étatsunien fait reposer la nécessité du devoir conjugal féminin et la plus grande propension des hommes à l'infidélité sur un manque d'ocytocine chez eux : « *moins le mari aura une intimité épanouie avec son épouse, plus il sera tenté par ailleurs. En effet, l'acte sexuel le lie profondément avec sa femme : c'est à ce seul moment que l'homme présente un taux d'ocytocine (hormone du lien d'attachement notamment) aussi élevé que celui de sa femme, c'est-à-dire dix fois supérieur* »³⁷. Outre que l'ocytocine n'est pas plus « l'hormone du lien d'attachement » que la testostérone n'est « l'hormone du désir », on cherche en vain d'où vient l'idée d'un rapport d'un à dix.

Mais n'y a-t-il pas tout de même une différence de base entre femmes et hommes qui fait que leurs sexualités sont radicalement différentes (et naturellement complémentaires) ?

Pénis versus vagin : un organe manquant chez les femmes et une source de différence radicale de fonctionnement sexuel ?

Si l'on en croit le modèle de corps humain en 3D fourni par l'Éducation nationale³⁸, le pénis n'a pas de pendant dans l'appareil génital des femmes, sinon le vagin. Comme l'explique une vidéo associée, « *garçons et filles possèdent des organes sexuels différents. Ces organes sont externes ou internes : pénis, testicules, prostate et vésicule séminale chez les garçons, vagin, utérus et ovaires chez les filles* » (un dessin est montré avec ces seuls organes)³⁹. Donc on a bien compris : chez les filles, il n'y a pas d'organes sexuels externes, et le clitoris n'existe pas. Par ailleurs, des experts expliquent dans des ouvrages grand public comment se traduit l'excitation sexuelle : l'homme à une érection, la femme mouille⁴⁰.

Il conviendrait *a contrario* d'enseigner aux élèves que quel que soit son sexe (femme, homme ou autre), tout humain est doté d'un organe érectile qui a la même origine embryologique, contient les mêmes types de tissus et d'innervation sensorielle très particuliers et a le même rôle dans le déclenchement de l'orgasme, qu'il s'appelle pénis ou clitoris. Montrer l'anatomie du clitoris permet aussi d'expliquer que l'excision correspond le plus souvent à couper le gland du clitoris, comme si on coupait le gland du pénis, et que cela n'est donc pas du tout équivalent à la circoncision.

Quand une femme « mouille », ce n'est pas l'équivalent de l'érection chez l'homme mais plutôt celui de la « mouille » masculine (appelée liquide pré-séminal, qui n'est pas du sperme contrairement à ce qu'explique « couille bleue » dans la vidéo citée plus haut mais une sécrétion des glandes de Cowper). Il est important d'expliquer au passage qu'autour du pic œstrogénique du milieu du cycle ovarien, la glaire cervicale peut devenir assez abondante et filante pour être présente au niveau de la vulve, et que cela n'a rien à voir avec l'excitation sexuelle : une femme peut tout à fait être « mouillée » sans que cela permette de conclure qu'elle est excitée.

C'est l'occasion aussi de tordre le coup à l'idée selon laquelle la nature est bien faite. En termes de plaisir sexuel au sein d'un couple hétérosexuel, le constat est clair : les pratiques les plus propices à donner un orgasme à un homme ne sont pas les plus propices à donner un orgasme à sa partenaire. En particulier, le coït vaginal seul n'est pas idéal et ne marche pas très souvent, au contraire de diverses autres modalités de stimulation du clitoris qui sont propres à procurer presque à coup sûr un orgasme à la plupart des femmes (voir par exemple Herbenick *et al.*, 2017). Il faut le dire clairement aux adolescents biberonnés à la pornographie : pilonner vigoureusement, profondément et longtemps le vagin d'une femme avec un pénis en érection est rarement le moyen par excellence de la faire jouir. La bonne nouvelle est que cela permet d'envisager d'autres scénarios sexuels que ceux habituellement montrés et de relâcher la pression mise indûment sur le pénis des hommes et leur érection. Par exemple, un homme en panne d'érection peut néanmoins donner du plaisir à sa partenaire (et réciproquement, puisqu'il est possible d'obtenir un orgasme sur pénis flaccide), et un rapport sexuel peut se poursuivre après son éjaculation.

Cérébralité, diversité et difficulté spécifiques de l'orgasme féminin ?

Evidemment, méconnaître l'anatomie et le fonctionnement de l'appareil sexuel féminin amène à imaginer toutes sortes de choses, comme par exemple que l'orgasme féminin serait plus « cérébral » par nature que l'orgasme masculin, voir complètement cérébral, comme semble l'indiquer une ressource académique⁴¹. Or pour une femme comme pour un homme, hormis peut-être dans le cadre de pratiques nécessitant un entraînement très particulier, pour atteindre un orgasme on a en principe besoin que son organe sexuel soit stimulé d'une manière ou d'une autre.

Encore faut-il savoir ce qu'est l'orgasme, dont la définition n'est pas « *pic du plaisir sexuel* », contrairement à ce qu'indique un manuel de SVT⁴². Cette définition incorrecte est particulièrement embêtante pour les filles, qui peuvent croire à tort en avoir et mettre des années à se rendre compte qu'elles n'avaient jamais accédé à cette satisfaction sexuelle. Il faut décrire

l'orgasme, avec sa composante physiologique bien identifiée et commune à toutes et tous qu'est la série de contractions réflexes de muscles périnéens espacées d'un peu moins d'une seconde, et avec ses composantes émotionnelles et cognitives (notamment le bien-être et la détente qui en découlent).

Il faut aussi arrêter de parler d'orgasme clitoridien et d'orgasme vaginal, comme le font encore certains sexologues médiatiques⁴³. Il n'existe pas plus d'orgasme « clitoridien », « vaginal », « urétral », « utérin », « des tétons », ou encore « anal » chez les femmes que d'orgasme « du gland », « du frein », « du corps spongieux », ou « du bulbe du pénis » chez les hommes, ou de même d'orgasme des tétons, d'orgasme anal ou d'orgasme prostatique chez eux. Sur le plan physiologique, l'orgasme tel que documenté dans la littérature scientifique est unique : on n'en distingue pas différents types. En revanche, il existe une variété illimitée de sources d'excitation et de ressentis sexuels et orgasmiques. Les zones et stimulations érogènes sont extrêmement variables, l'érotisation d'une stimulation dépendant notamment du vécu de la personne et du contexte du rapport sexuel. La qualité, l'intensité, la durée et la coloration émotionnelle d'un orgasme est de même très variable d'une personne à l'autre et d'une expérience à l'autre chez une même personne.

Enfin, on peut commenter utilement cette explication pseudo neuroscientifique de l'inégalité d'accès à l'orgasme en défaveur des femmes donnée par un magazine de vulgarisation : « *Chez la femme, le taux de dopamine à atteindre pour jouir [...] peut dégringoler brusquement. Le responsable : le corps calleux. [...] celui des hommes est 30 % moins développé [...]. Sous la couette, c'est un inconvénient pour la femme car quand l'homme est focalisé sur son activité, elle pense parfois à sa liste de course, au risque de rater sa montée vers l'orgasme* »⁴⁴. Il se trouve que contrairement à un vieux mythe savant habituellement mobilisé pour vanter une prétendue capacité unique des femmes à être « multi-tâches », le corps calleux n'est pas moins développé chez les hommes (mais ajusté de manière non linéaire au volume du cerveau indépendamment du sexe). En revanche, si les filles apprenaient davantage à se connaître (à la fois de manière pratique en se masturbant, et de manière théorique à l'école), si les rapports sexuels se déroulaient d'une manière plus propre à stimuler efficacement les femmes, si elles subissaient moins souvent des abus sexuels traumatisants, si on leur expliquait qu'il est important de se concentrer sur son plaisir pour accéder à l'orgasme, et si elles étaient moins envahies par des pensées parasites liées au souci de leur apparence ou à la surcharge mentale dont elles souffrent fréquemment en raison d'inégalités sociales (l'exemple des courses pris ici est révélateur), nul doute que leur taux d'orgasme ferait un bond.

Pour en revenir aux organes sexuels et aux manifestations physiologiques du désir sexuel, une autre idée reçue mérite d'être déconstruite.

Mamelons féminins = organes sexuels ?

Les seins des femmes, ou plus précisément leurs mamelons, seraient des organes sexuels. Voici par exemple ce qu'explique un médecin et sexologue déjà cité, après avoir posé que la lubrification vaginale était « l'équivalent de l'érection chez l'homme » : chez la femme, « *la montée du désir s'accompagne d'autres transformations physiques : les seins prennent du volume, les mamelons se redressent* »⁴⁵. Un autre expert de la sexualité, mais apparemment ignorant des effets du désir sur le clitoris, abonde dans le même sens lorsqu'il évoque les composantes corporelles du désir sexuel : « *si on est une femme, on va avoir des réactions génitales [sic] au niveau des seins, si on est un homme au niveau du pénis, et cela est en grande partie conditionné par l'hypothalamus* »⁴⁶. Un sexologue précise les modalités de ce phénomène. D'après lui : « *D'un point de vue anatomique, le téton est un organe érectile, comme le clitoris, ou encore le sexe masculin... et c'est une zone érogène primaire chez les femmes [...] Un pic d'excitation, et les mamelons se durcissent et deviennent plus gros... Les veines qui l'entourent peuvent aussi se gonfler, et les seins augmenter de volume* »⁴⁷. C'est ce que semble confirmer la brochure d'éducation sexuelle déjà citée : alors que la masturbation accompagnée de fantasmes hétérosexuels est illustrée pour le garçon par l'auto-stimulation manuelle « classique » du pénis, la fille est montrée se tripotant les seins en laissant bien sagement ses mains à distance de ses organes génitaux. De plus, pour savoir si l'autre a envie ou non d'avoir un rapport sexuel, c'est facile selon cette brochure : « *les signes qui ne trompent pas* », chez un garçon c'est l'érection, et chez une fille c'est quelque-chose qui se passe au niveau des seins, sans qu'on sache bien de quoi il s'agit (l'illustrateur a peut-être trouvé trop osé de dessiner la fameuse « érection des tétons »).

Il semble nécessaire de signaler que les seins ne contiennent aucun tissu érectile, contrairement au clitoris et au pénis. Le thélotisme, ou projection du mamelon, est provoqué par la *contraction* des muscles lisses de l'aréole, contrairement à l'érection du clitoris et du pénis qui est enclenchée par le *relâchement* de muscles lisses présents dans leurs corps caverneux et spongieux. Cette contraction réflexe est causée localement par le froid, par un contact ou par l'étirement de la peau, comme on peut en faire facilement l'expérience. On peut déclencher ce mécanisme en touchant un mamelon sans que ça ait un effet sur l'autre, et cela n'a rien à voir avec l'érection du clitoris/pénis commandée par le système nerveux central sous l'effet de l'excitation sexuelle. Il faut donc au contraire souligner que le thélotisme ne peut être considéré comme signalant l'excitation sexuelle. On peut aussi signaler que ce mécanisme est identique chez les hommes, et que le potentiel érogène de la stimulation mécanique de cette zone est *a priori* identique chez les femmes et chez les hommes (Misery et Talagas, 2017) : il n'y

a pas de différence connue d'innervation sensorielle, et si les femmes sont un peu plus nombreuses que les hommes à rapporter que stimuler mécaniquement leurs mamelons peut contribuer à leur excitation sexuelle, on peut raisonnablement faire l'hypothèse que cet écart est dû à des différences de vécu et de désirabilité sociale qui résultent justement de la différence culturelle de perception des mamelons féminins et des masculins.

Un dernier sujet méritant particulièrement d'être abordé et celui de l'hymen en lien avec la perception de la virginité.

Hymen et virginité

L'hymen n'est pas décrit dans les manuels de SVT et n'y est jamais représenté, et il en circule des définitions erronées telles que «*fine membrane qui sépare le vagin de la vulve*». De plus, on a tendance à éviter ce sujet, comme dans la brochure d'éducation à la sexualité déjà citée, où l'on fait comme si le concept de virginité concernait autant les garçons que les filles, et comme si sa définition était laissée à l'appréciation de chacun.

Il faut au contraire en parler clairement, sa méconnaissance et le maintien de mythes concernant la notion de virginité entraînant angoisses, drames familiaux, pratiques chirurgicales inutiles, mais aussi consentement contraint des filles à des pratiques sexuelles anales ou orales non désirées afin de préserver leur virginité. L'hymen, qui est le vestige d'une membrane embryonnaire normalement perforée dès la naissance ou peu après, se présente la plupart du temps sous la forme d'un anneau irrégulier de tissu sur les bords de la lumière du vagin ; entre 40 et 80 % des femmes n'ont aucune perte de sang lors de la première pénétration (le pourcentage est assez variable parce que cela ne dépend pas que de la conformation et l'élasticité de l'hymen, mais aussi de la brutalité avec laquelle cette première pénétration est faite) ; dans diverses cultures, les femmes se transmettent depuis longtemps des astuces techniques pour faire croire à cette perte de sang, mais cette transmission entre générations tend à se perdre dans un contexte migratoire (Tschudin *et al.* 2013). Il est important de faire savoir aussi que les certificats médicaux de virginité n'ont aucune valeur, car il est dans la plupart des cas impossible de juger de la virginité d'une jeune femme par un examen de son hymen, et que la reconstruction chirurgicale d'un hymen déchiré ne produit souvent pas le saignement attendu.

Notes

1. Voir notamment les vidéos pour les SVT de matilda.education (<http://bit.ly/matildaSVT>) et le projet *Sciences, sexes, identités* du Bioscope de Genève (www.unige.ch/ssi/). On pourra également se servir du site d'information dédié au clitoris Clit'info (http://bit.ly/Clit_info) et d'analyses plus détaillées disponibles sur <http://allodoxia.blog.lemonde.fr>.
2. Eduscol / Ministère de l'Éducation nationale, *L'éducation à la sexualité au collège et au lycée. Guide du formateur*, Poitiers, CNDP, 2008 [2004], p. 44.
3. *Op. cit.*, p. 7 (passage écrit par Philippe Brenot).
4. À noter que selon ces auteur·es, l'hypothèse la mieux étayée est celle d'un effet de la testostérone prénatale sur l'orientation sexuelle des femmes (pas des hommes), et « *the best instantiation of the theory* », a été fournie par les recherches sur femmes avec hyperplasie congénitale des surrénales, or Rebecca Jordan-Young (2016) montre en particulier combien ces recherches ont été mal menées et surinterprétées.
5. Crips Ile-de-France, *La sexualité et nous*, 2014, recommandé p. 134 dans HCE, Rapport relatif à l'éducation à la sexualité, 2016 (n°2016-06-13-SAN-021).
6. *SVT 1^{ère} L-ES* Bordas, 2011, p. 182.
7. Michel Reynaud dans Le magazine de la santé (France 5), 26/05/2009. Voir aussi dans son livre *L'amour est une drogue douce... en général*, (Robert Laffont, 2005 : 53) : « *Deux sexualités existent, celle où le mâle prend la femelle, qui se passe de commentaire, et celle des espèces plus délicates qui font précéder l'acte d'une phase de séduction. Pour parvenir à ses fins, le mâle exhibe un genre de charme irrésistible [...] Chez l'humain, le succès de la séduction est moins sûr, l'ambiance moins désinvolte, comme chaque lecteur en aura fait l'expérience!* ».
8. Pascal Picq, Le sexe n'est pas que construction, *Le Monde*, 4/09/2011.
9. Mireille Dubois-Chevalier dans « Neuf fois sur dix, les femmes parlent du désir au masculin », *Sciences et Avenir*, n° 744, 02/2009 (dossier « Comment le cerveau gère notre sexualité »).
10. Philippe Brenot dans La tête au carré (*France Inter*), 5/04/2012, émission « Sexualité, plaisir, et désir de la femme ».
11. Philippe Brenot dans La tête au carré (*France Inter*), 21/09/2016, émission « Le désir au prisme des neurosciences ».
12. Aldo Naouri dans un chat organisé par le *Nouvel Obs* le 18/05/2004 (accédé le 7 juillet 2004).
13. Aldo Naouri dans *Prendre la vie à pleines mains* (Odile Jacob, 2013) et dans une interview au sujet de ce livre : « J'étais devant un homme qui me disait : « *J'en crève d'envie mais j'attends qu'elle veuille.* » [...] *J'ai dit en exagérant : « Violez-la ! C'était excessif mais c'était une manière de dire : allez-y, foncez, ça viendra bien ! D'ailleurs, à ces mots, le visage de la femme s'est illuminé ! »* (D. Werner et V. Toranian, « Aldo Naouri : « nous sommes tous des parents tordus » », *Elle*, 29/03/2013).
14. Solange Pinilla, « Peut-on changer son conjoint ? », *Zélie*, n°3, 11/2015, p. 18-19.
15. Eric Zemmour fait ainsi référence au « cerveau archaïque » dans « On n'est pas couché » (France 2) le 5/02/2011 : « *le pouvoir attire les femmes, c'est comme ça, c'est dans leur cerveau archaïque [...] Donc quand vous dites [...] « ils sont cruels, violents, tyranniques et infidèles, et pourtant elles les aiment », non ! Elles les aiment parce qu'ils sont violents. [...] Puisqu'ils sont des super-virils, évidemment qu'ils vont avoir des tas de conquêtes* ».

16. Cette vision appliquée à la sexualité humaine a notamment été popularisée via les documentaires *La biochimie du coup de foudre* (1997), au travers des discours de Jean-Didier Vincent et de Boris Cyrulnik, et *L'Odyssee de l'amour* (2009) sous la direction scientifique de Michel Reynaud.
17. Crips Ile-de-France (*op. cit.*), sur «le plaisir en solitaire»: «*On dit que les garçons auraient besoin de se «vider» d'un trop-plein et que les filles ne devraient pas en parler, ni même le faire. Il y a mille façons d'avoir du plaisir, c'est à toi de découvrir ce qui te convient le mieux.*» (le on-dit n'est pas déconstruit). Selon le guide Eduscol (*op. cit.*: 19), c'est la «*possibilité de réalisation [du] vœu œdipien au temps adolescent*» qui fait que pour se rassurer sur le bon fonctionnement de leur corps, la fille cherchera inconsciemment à tomber enceinte alors que «*le garçon, a contrario, se rassurera sur le bon fonctionnement de son corps par l'érection et l'éjaculation [...], ce qui explique bien des masturbations compulsives d'adolescents garçons*».
18. Nancy Huston dans la matinale de *France Culture*, 22/05/2012.
19. Nancy Huston, *Reflets dans un œil d'homme*, Actes Sud, 2012.
20. <https://www.reseau-canope.fr/corpus/video/le-fonctionnement-du-testicule-42>.
21. www.allodocteurs.fr/sexo/homme/sperme/le-sperme-la-semence-masculine_253.html (accédé le 11/10/2017). Texte en ligne: «*les spermatozoïdes matures remontent le canal déférent vers la prostate et les vésicules séminales pour y être stockés. Au moment de l'éjaculation, [...]*». Dans une vidéo sur la page, la voix off dit: «*là il sont des millions à rester stockés en attendant le prochain gros câlin*», et dans une autre vidéo Michel Cymes explique: «*les vésicules séminales, c'est là que va être stocké le sperme, les spermatozoïdes [...]*».
22. Vidéo «Couille bleue» présente sur YouTube via plusieurs URL totalisant plus d'1,5 millions de vues fin 2017.
23. Voir par exemple https://pedagogie.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/03-PEDAGOGIE/02-COLLEGE/sciences-vie-terre/Fiches-peda/taches-complexes/Quatrieme/appareil_reproducteur_homme.pdf (2010, toujours en ligne fin 2018), qui laisse croire à tort que la production de sperme est un processus continu et que cette accumulation n'est évacuée que lors de l'éjaculation.
24. Ipsos Public Affairs, *Les Français et les représentations sur le viol*, 12/2015, p.17. Résultat non repris dans la synthèse faite par l'association commanditaire (Association Mémoire traumatique et victimologie, Rapport d'enquête. Les Français-e-s et les représentations sur le viol et les violences sexuelles, 2016).
25. «Interview de Boris Cyrulnik éthologue, neurologue, psychiatre et psychanalyste à Toulon», *Science et Avenir*, n°744, 02/2009, dossier «Comment le cerveau gère notre sexualité».
26. Luc Ferry, audition par la Délégation aux droits des femmes et l'égalité des chances entre les hommes et les femmes de l'Assemblée nationale, 11/10/2011, www.assemblee-nationale.fr/13/pdf/cr-delf/11-12/c1112001.pdf.
27. *Sciences Ière L/ES* Hatier 2011, p.193, citant une réédition de Jean-Didier Vincent, *Biologie des passions*, Odile Jacob, 1986.
28. Philippe Brenot dans *La tête au carré (France Inter)*, 5/04/2012, émission «Sexualité, plaisir, et désir de la femme».
29. «Questions à Philippe Brenot. La libido du mâle nouveau», *Sciences Humaines*, 03/2012.
30. E=M6, *M6*, 27/09/2015.

31. Jean-François Marmion, « Tu l'aimes, mon hypothalamus ? », *Sciences Humaines*, n°217, 07/2010, p. 40-42.
32. Pascal Picq dans Pascal Picq & Philippe Brenot, *Le Sexe, l'Homme et l'Évolution*, Odile Jacob, 2009, p. 142 et 152.
33. Pierre Barthelemy, « Les femmes rendent-elles les hommes stupides ? », *Le Monde*, 24/12/2011.
34. Dans la même veine, Sébastien Bohler dans *Sexe & cerveau - Et si tout se passait dans la tête ?*, Aubanel, 2009, p. 50 et 56 développe l'idée que par leurs yeux ou leur bouche, les femmes envoient des signaux qui font croire (ou révèlent à leur insu) aux hommes qu'elles désirent qu'ils enclenchent un comportement d'approche sexuelle ou y seront réceptives, et que ces signaux suscitent automatiquement ledit comportement. Boris Cyrulnik défend une théorie similaire dans le documentaire *La biochimie du coup de foudre* (1997), parlant de la séduction d'une femme qui « agit sur vos émotions et vos comportements » et « s'exprime à l'insu de son corps parlant » : « Elle peut très bien dire avec ses vêtements et avec ses mots le contraire de ce que son corps exprime malgré elle, c'est-à-dire qu'elle peut très bien dire, monsieur vous ne m'intéressez pas, alors que la puissance muette de son regard peut très bien signifier le contraire, et l'homme, lui, va percevoir un indice qu'il perçoit intensément comme un message totalement clair ». Cette théorie relative à la dilatation des pupilles des femmes, également exposée dans le documentaire *L'Odyssée de l'amour* (2009), provient du livre de Desmond Morris, *Le singe nu*, Grasset, 1968.
35. Par exemple dans Michel Reynaud, 2005 (*op. cit.* : 37-38 et 46-47), avec pour toutes références à l'appui de son propos Boris Cyrulnik, *Les nourritures affectives*, Odile Jacob, 1993, et Jean-Didier Vincent, *Biologie des passions*, Odile Jacob, 1986.
36. Il s'agit de la théorie de Bateman (1948). En 2012, Gowaty *et al.* (en accès libre sur www.pnas.org/content/109/29/11740.full#xref-ref-16-1) ont publié la première tentative de réplique d'une étude de Bateman censée avoir démontré que les mâles, produisant beaucoup de gamètes à faible coût par comparaison aux femelles produisant peu de gamète coûteux, sont naturellement sélectionnés de sorte à être prédisposés à multiplier les partenaires sexuelles, au contraire des femelles. Les auteurs ont constaté que Bateman s'était trompé. Ils relèvent que l'étude de Bateman n'est devenue populaire qu'en 1972, lorsque le sociobiologiste Robert Trivers s'en est servi pour étayer une théorie générale des rôles de sexe naturels censée s'appliquer à l'être humain. Quoi qu'il en soit, la démonstration de la pertinence de cette théorie pour l'être humain requerrait d'identifier les déterminants biologiques proximaux de telles différences de comportements entre femmes et hommes, et de montrer que leur différenciation sexuée est sous contrôle génétique.
37. Solange Pinilla, 2015, *op. cit.*
38. <https://www.reseau-canope.fr/corpus/anatomie-3d/homme> et <https://www.reseau-canope.fr/corpus/anatomie-3d/femme>.
39. *Ibidem*, vidéo « L'acquisition du phénotype sexuel » accessible via un élément interactif.
40. Dr Sylvain Mimoun, Rica Etienne, *Sexe et sentiments – version femme*, Albin Michel, 2009 : « Lorsqu'une femme mouille, c'est qu'elle est excitée. Cette lubrification vaginale est l'équivalent de l'érection chez l'homme ». Voir aussi dans Michel Reynaud 2005 (*op. cit.* : 36), où il est expliqué que chez le nourrisson, la tétée « déclenche l'érection du bébé garçon et la lubrification du bébé fille » (référence citée : Philippe Brenot, *Le sexe et l'amour*, Odile Jacob, 2003).

41. Ressource intitulée «Orgasme féminin» mise en ligne en mai 2013 sur la page «Éducation à la sexualité et les SVT» du site de l'académie de Marseille. Il s'agit d'une vidéo sans son ni aucun commentaire montrant une image de synthèse d'un cerveau dont différentes parties s'illuminent dans des couleurs variées.
42. *SVT 1^{ère}* S Nathan 2011, p. 280.
43. Voir par exemple Alain Héril dans Catherine Maillard, «Histoire du clitoris en 10 dates clés», doctissimo.fr, 22/03/2016. Dans une vidéo au milieu de la page, Alain Héril prétend traiter de cette question: «Etes-vous vaginale ou clitoridienne?». Il y explique notamment que «L'orgasme clitoridien [...], c'est l'orgasme que l'on rencontre au début de sa vie sexuelle, au moment de l'adolescence, au cours des premières masturbations [comme si elles n'avaient jamais lieu plus tôt!]. Alors que l'orgasme vaginal, lui, est plus profond, et s'obtient essentiellement par la pénétration» (signalons que dans cette vidéo, Alain Héril étale son ignorance des données scientifiques concernant le clitoris en affirmant que «le prépuce du clitoris est entre 600 et 6000 fois plus innervé que le gland masculin» – ce qui est complètement faux et laisse en outre croire à tort que l'homologue du gland masculin est le prépuce/capuchon du clitoris –, puis que «En fait, à l'intérieur même des parois du vagin, il y a ce qu'on appelle les vestibules du clitoris», or les bulbes du clitoris, ou bulbes du vestibule, ne se trouvent pas à l'intérieur des parois du vagin). Voir aussi le Dr Sylvain Mimoun dans Mimoun et Etienne (2009), *op. cit.*: «L'orgasme vaginal est-il meilleur que le clitoridien? Comme son nom l'indique, l'orgasme clitoridien est provoqué par des caresses au niveau du clitoris, avant, pendant ou après la pénétration, il concerne 80% des femmes. Alors que l'orgasme vaginal est généralement le résultat d'une stimulation du vagin (au niveau «des points G» ou de leurs environs) et d'une pénétration, il concerne 20% des femmes».
44. *Ça mintéresse Santé*, n°2, 13 juin 2017 (spécial «Sexe et sexualité»).
45. Mimoun et Étienne (2009), *op. cit.*
46. Serge Stoléro dans La tête au carré (*France Inter*), 21/09/2016, émission «Le désir au prisme des neurosciences».
47. Alain Héril dans Catherine Maillard, «L'orgasme des seins: mythe ou réalité?», en ligne sur www.doctissimo.fr, 1/10/2012. Sexothérapeute et psychanalyste, Alain Héril est l'auteur de *Femme épanouie* aux éditions Payot. Il anime sur Doctissimo Play l'émission «Parlons peu, parlons sexe».

Bibliographie

- BAILEY, J.M., VASEY, P., DIAMOND, L.M., BREEDLOVE, S.M., VILAIN, E. et EPPRECHT, M., Sexual orientation, controversy, and science, *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 17, 2016, p. 45-101.
- BODO, C. et RISSMAN, E.F., Androgen receptor is essential for sexual differentiation of responses to olfactory cues in mice, *European Journal of Neuroscience*, vol. 25, 2007, p. 2182-2190.
- FILLOD, O., Les sciences et la nature sexuée du psychisme au tournant du XXI^{ème} siècle, *Genre, sexualité & société*, n°12, 2014, [en ligne]: <http://gss.revues.org/3205>.
- GARDEY, D. et VUILLE, M. (dir.), *Les sciences du désir. La sexualité féminine de la psychanalyse aux neurosciences*, Lormont: Le bord de l'eau, 2018.

- HALPERN, C.T. *et al.*, Testosterone and pubertal development as predictors of sexual activity: a panel analysis of adolescent males, *Psychosomatic Medicine*, vol. 55, 1993, p. 436-447.
- Herbenick, D. *et al.*, Women's experiences with genital touching, sexual pleasure, and orgasm: Results from a U.S. probability sample of women ages 18–94, *Journal of Sex & Marital Therapy*, vol. 44, 2017, p. 201-212.
- HOQUET, T., Les paradoxes du sexe, in HOCQUET, T. et MERLIN, F. (dir.), *Précis de philosophie de la biologie*, Paris: Vuibert, 2014.
- JORDAN-YOUNG, R., Hormones, sexe et cerveau, Paris: Belin, 2016 [Harvard Univ. Press, 2010].
- MISERY, L. et TALAGAS, M., Innervation of the male breast: psychological and physiological consequences, *Journal of Mammary Gland Biology and Neoplasia*, vol. 22, 2017, p. 109-115.
- RESKO, J.A. *et al.*, Endocrine correlates of partner preference behavior in rams, *Biology of Reproduction*, vol.55, 1996, p. 120-126.
- SCHAEFFER, C. *et al.*, Lordosis behavior in intact male rats: effects of hormonal treatment and/or manipulation of the olfactory system, *Hormones and Behavior*, vol. 24, 1990, p. 50-61.
- SIMARD, D., La controverse de l'attrance sexuelle par les phéromones chez l'être humain, *Sexologies*, vol.23, 2014, p.23-28.
- TOURAILLE, P., Du désir de procréer: des cultures plus naturalistes que la Nature?, *Nouvelles questions féministes*, vol. 30, 2011, p. 59-60.
- TSCHUDIN, S. *et al.*, Restoration of virginity: women's demand and health care providers' response in Switzerland, *Journal of Sexual Medicine*, vol. 10, 2013, p. 2334-2342.
- VIGNAL, C., Biologie du comportement animal, in VIENNOT, E. et MATHEVON, N. (dir.), *La différence des sexes: questions scientifiques, pièges idéologiques*, Paris: Belin, 2017, p. 53-80.

Projet citoyen pour l'Égalité dans la Société

Projet Égalité homme-femme

Sapho Warin

Je m'appelle Sapho Warin, je viens tout juste de débiter mes études en sciences géographiques. J'ai été invitée à cette table ronde pour parler d'un projet de sensibilisation aux inégalités entre hommes et femmes que j'ai mené l'année académique dernière dans mon ancienne école secondaire. Je remercie l'Université des Femmes de m'avoir recontacté pour participer à ce séminaire.

Je tiens premièrement à signaler que j'étais initialement accompagnée par un ami de l'école, Ulysse Delsaute. Nous menions le projet à deux, c'est d'ailleurs lui qui en a eu l'idée. À vrai dire, il m'a proposé d'initier avec lui un projet contre le sexisme à l'école lorsque nous étions en cinquième secondaire. Cette idée lui est venue après avoir assisté à la défense orale du Travail de Fin d'Étude¹ d'une élève de sixième de l'époque, qui traitait de l'image de la femme au cours de l'histoire moderne à contemporaine. Effectivement, les élèves de cinquième doivent assister à au moins un certain nombre de défenses orales car, l'année suivante, illes seront les prochain·e·s à devoir présenter un tel ouvrage. Ulysse était étonné par le fait qu'aucun autre garçon à l'exception d'un professeur de mathématique et lui-même était présent à cet oral. Vu que l'année scolaire était déjà bien entamée, nous nous sommes engagé·e·s à mettre le Projet Égalité dans la Société au point l'année d'après. Nous avons donc rédigé·e·s une lettre pour informer la Direction de notre intention de projet. Malheureusement, lors de la concrétisation, Ulysse n'était plus aussi enthousiaste et je me suis retrouvée seule élève à diriger le projet.

À travers cet écrit, je vais vous exposer les différents flacs du projet ; les conférences, les groupes de parole et la campagne de sensibilisation ; ainsi que les difficultés qui ont été rencontrées lors de leurs mise en place.

Les conférences «Genre et déconstruction des stéréotypes» Il s'agit d'un couple de conférences identiques destinées à l'ensemble des élèves de rhétorique. Chaque classe était donc conviée à consacrer une heure quarante à la question du genre et à discerner l'omniprésence des stéréotypes.

Ce sont les associations le *Monde selon les femmes* et l'*Université des femmes* qui ont développé le sujet en abordant, entre autres, l'orientation professionnelle. Ce point prend bien évidemment tout son sens : par ces conférences, il était susceptible que quelques-un·e·s remettent en question leur choix professionnel qui aurait pu être conditionné par les problématiques du genre et des stéréotypes.

Nous nous sommes arrêté·e·s sur ce thème parce qu'il était nécessaire qu'un maximum de personnes se sentent concerné·e·s. J'ai préféré ne pas centrer la conférence autour d'un sujet ne faisant écho qu'aux filles et pour lequel les garçons risquaient d'en retenir qu'une accusation caricaturée. Parler du harcèlement de rue, par exemple, serait trop délicat en seulement moins de deux heures avec une centaine d'élèves. C'est ainsi que je me suis dite qu'une introduction à la notion de genre pourrait être une bonne façon d'accompagner une réflexion, peut-être pas immédiate, sur nos codes sociaux. De plus, établir des liens avec les stéréotypes sexistes, ou dans un spectre plus large, genrés, interpelle d'autant plus les élèves, surtout ceulles qui sont victimes d'autres clichés d'ordre racial ou religieux. En effet, cette analogie illustre bien l'enjeu du féminisme qui m'a toujours semblé moins assimilé par la conscience occidentale que d'autres types de discriminations.

Le plus important était d'aborder, avant tout, la base du thème. Parce qu'en voulant sensibiliser, il ne faut pas s'imaginer que tout le monde a acquis les notions fondamentales qui permettent le libre arbitre. Je dois dire que j'ai eu cette chance d'avoir été dans cette athénée riche de mélanges culturels et sociaux. Effectivement, cette école est très représentative de la composition actuelle de la population belge. Nous sommes donc confronté·e·s à des personnes ayant pleinement conscience de la problématique sexiste ainsi qu'à d'autres n'ayant jamais, ou trop peu, été poussées à en parler. Il faut en tenir compte et, quitte à ne rien apprendre à ceulles qui s'y connaissent déjà, il faut avant tout essayer de toucher cette deuxième catégorie.

La structure de la conférence était la suivante : premièrement, la représentante de l'organisation le Monde selon les femmes, Noémie Kayaert, s'était exprimée sur l'amalgame entre sexe et genre. Par la suite, elle a retracé le développement d'un·e humain·e de son étape de fœtus à sa petite enfance. Ainsi, elle mettait en relief le forçage de notre société, dont joue la législation du capitalisme, sur la formation des êtres, aussi jeunes soient-ils. Secondement, la chargée de projet de l'Université des femmes,

Isabelle Algrain, a pris la parole pour conduire la locution vers des illustrations concrètes de se même forçage sociétal au niveau des études supérieures. De cette manière, elle nous rapporte des statistiques de femmes et d'hommes engagé·e·s dans diverses sections universitaires et de haute école. Sans surprise, une tendance s'observe dans les choix professionnels classant plusieurs domaines comme masculins ou féminins. Les intervenantes ont également fait remarquer que le taux de réussite selon le sexe change de l'école obligatoire primaire et humanitaire, plus réglementées, à l'université et la haute école, plus compétitives. Dans la même optique, il est plus fréquent que des filles soient découragées à suivre un apprentissage ne garantissant pas l'obtention d'un bon emploi de par un manque de soutien de la famille. En somme, l'objectif premier était de susciter un questionnement sur les influences qu'a la société, aussi complexe qu'elle soit, sur les agissements et les projections qu'ont les élèves de leur propre prochain.

Ce qui est pertinent à souligner dans la mise sur pied des conférences, c'est le rôle qu'a joué la Direction. Effectivement, cette dernière n'a pas favorisé l'organisation de l'événement. À vrai dire, je pensais déjà obtenir son aval au vu du fait que nous en avions discuté lors d'une entrevue. Mais il s'avère que la préfète m'a dit ne pas avoir compris que les conférences se voulaient obligatoires. Elle voulait les rendre facultatives et les postposer après les cours pour ne pas empiéter sur le programme des professeur·e·s. Mais dans de telles conditions, l'objectif de sensibilisation aurait été difficilement accompli. De plus, elle me raconte cela le jeudi avant les vacances de carnaval alors que les conférences se déroulaient les lundi et mardi de la rentrée.

Au vu des engagements déjà pris avec les deux associations, il fallait persuader la Direction en la rassurant. Pour ce faire, nous avons récolté, sous forme de signature, l'approbation de la majeure partie des enseignant·e·s dont l'horaire aurait pu être perturbé par les conférences. Ainsi que d'organiser, dans la foulée, tous les aspects pratiques liés à cet événement.

L'objectif premier était assurément la culture d'une confiance mutuelle. Du temps a été consacré à passer de classe en classe pour informer les élèves concerné·e·s du jour et du moment de la journée où illes devaient assister à la conférence. Cette action devait non seulement augmenter l'efficacité de transmission de l'information (importante au vu de l'unique journée où cette communication était possible), mais également monter à la Direction l'implication et la gestion autonome du projet. Il y avait donc une dimension stratégique. Le plan était appliqué avec succès du jeudi au vendredi de la dernière semaine avant le congé de détente. En effet, nous sommes parvenu·e·s, tout d'abord, à obtenir le soutien d'une trentaine de

professeur·e·s en l'absence d'objection. Secondement, à répartir les classes sur les deux jours de conférence en prenant en compte les quelques demandes d'enseignant·e·s qui préféreraient ne pas perdre des heures de cours. Troisièmement, à mettre les élèves au courant du programme suite à sa validation par la préfète. La dernière étape, orchestrée par Sarah Gilbert, professeure de français et de latin qui encadre le projet, consistait à remettre au clair l'organisation des événements au sein du corps enseignant. Les concerné·e·s ont été prévenu·e·s par courrier électronique.

Néanmoins, même toutes ces mesures n'auraient apparemment pas suffi à faire subsister notre précieuse confiance avec la Direction. Cette dernière a subitement voulu réorganiser le programme en prévenant par courriel cette modification le week-end de la semaine de congé. Les conséquences de cette disposition étaient, avant tout, une dégradation de la crédibilité du projet. Ensuite, une incompréhension de certain·e·s à savoir quand illes avaient cours ou non et quel jour illes devaient assister à la conférence. Quelques élèves m'ont confié qu'illes ignoraient si l'événement était obligatoire et sont donc directement rentré·e·s chez elles sans passer par la salle des conférences. Pour finir, je l'ai honnêtement mal pris. J'ai juste eu l'impression que les supérieures de l'athénée n'avaient pas conscience du temps écoulé pour les satisfaire et répondre à toutes leurs demandes en un temps limité. Surtout que, dès la première réunion avec la préfète, au tout début de l'année, je me suis montrée intelligible sur l'ensemble des idées que nous voulions mener à bien. À ce moment, rien n'a été contesté. Je n'ai plus su croire en les engagements de la Direction depuis qu'elle s'est permise de changer d'avis en prétendant ne pas avoir été informée de toutes nos intentions.

Les groupes de parole Durant certains mercredis après-midi, l'association *Le Monde selon les femmes* s'est déplacée à l'athénée afin d'organiser des ateliers permettant aux élèves de pouvoir parler librement de leurs frustrations liées au sexisme dans un climat sans jugement. Dans un premier temps, nous avons fait le choix de n'ouvrir les groupes de parole qu'aux filles pour éviter les remarques déplacées des garçons, mais surtout pour leur permettre de s'exprimer plus librement. Ces derniers sont, effectivement, par essence préservés d'une très grande partie du harcèlement lié au sexe. Cependant, la formule n'a pas tellement plu aux élèves visées. Néanmoins, si les ateliers auraient eu le succès espéré, la finalité de ces groupes de parole consisteraient en l'organisation d'une, voire, de plusieurs séances mixtes, de manière à ce que les élèves filles et garçons puissent échanger leurs points de vue et leurs expériences afin de compléter leurs réflexions sur la question des inégalités entre hommes et femmes.

Figure 1 - Affiche informant sur l'organisation des groupes de parole

GROUPE DE PAROLE À DESTINATION DES FILLES
DE 5^e, 6^e ET 7^e

Quand ? Les mercredis 15, 22 et 29 mars.
Quelle heure ? De 13h30 à 15h30.
Où ? Au D7.
Avec qui ? L'association *le Monde selon les Femmes*.
Quels sujets ?

15 mars	22 mars	29 mars
→ Le harcèlement quotidien. + Apporter une carte de son quartier et/ou d'un lieu où l'on passe souvent.	→ L'égalité homme-femme, qu'est-ce que cela signifie en occident ? → Travail de réflexion sur le corps.	→ Comment mener le combat d'égalité homme-femme en tant que citoyenne. + Atelier d'expression créative.

Il est possible qu'une quatrième séance soit organisée avec un groupe mixte pour qu'il y ait un échange. À destination des garçons de 5^e, 6^e et 7^e motivés, merci de le manifester en notant prénom, nom et classe sur un petit bout de feuille de papier, de le déposer dans la boîte « séance mixte de groupe de parole » qui se trouve au secrétariat Hergé, et de cocher une case de la grille figurant sur la boîte.



Projet Égalité homme-femme

Ci-haut (fig. 1), on peut voir un exemplaire d'affiche placardé un peu partout dans les couloirs de l'école. J'ai essayé de faire transparaître une évolution dans les sujets abordés en débutant par une constatation concrète du sexisme que toute personne a déjà vécu dans une certaine mesure ; pour poursuivre avec une réflexion sur le culte du corps féminin en occident ; et ainsi achever ce trio de séances en imaginant des solutions citoyennes de lutte contre le patriarcat.

Quelques filles, de l'ordre d'une demi douzaine, me confiaient leur approbation de l'existence de ce type de structure. Indépendamment l'une de l'autre, elles paraissaient fort intéressées à se rendre aux ateliers. Mais qu'à une seule reprise une séance a pu être réalisée. Je pense que se sont deux facteurs qui n'ont pas permis la présence continue d'élèves. Le premier est

l'arrangement du calendrier. Effectivement, dans l'enseignement général belge, les élèves en rhétorique sont invité·e·s à élaborer un Travail de Fin d'Études (TFE) comportant une tâche écrite et orale. D'un établissement à l'autre, le poids du TFE dans la réussite scolaire de l'élève ainsi que les consignes à suivre varient. Dans cette école, ce travail est particulièrement conséquent et peut contribuer à l'échec. Malheureusement, le jour de la défense orale, dernière étape à valider, approche. Toutes les élèves de sixième générale ne pouvaient que difficilement envisager sacrifier un mercredi après-midi à peaufiner leur TFE pour assister à un atelier de discussion. Le second facteur est cette tendance à ce qu'une partie non négligeable d'élèves aient des activités de prévues les mercredis après les cours ou des retenues à présenter. L'air de rien, nous perdons une grande part de celles qui auraient voulu participer aux groupes de parole.

Sinon, pour revenir sur la séance mixte, nous préférons premièrement estimer le nombre de garçons qui s'imaginaient y être présent. D'où la mise en œuvre d'un système de boîte qui fait apparaître le nombre de participants tout en gardant leur anonymat. En effet, l'urne est en carton et une grille est disposée sur l'une des faces. Le principe est que les élèves se sentent libres de se manifester intéressés sans se sentir exposés. D'un autre côté, le fait de cocher une case de la grille incite d'autres garçons à vouloir y participer car ils remarquent qu'un groupe se forme. Cinq garçons se sont inscrits ce qui est honnêtement satisfaisant vu que, en cas d'aboutissement, nous étions assuré·e·s de la présence de ces élèves au moins.

La campagne de sensibilisation En vue d'informer et de provoquer la remise en question des codes sociaux de l'homme et de la femme auprès des élèves, une campagne de sensibilisation a été mise en œuvre. En plus des affiches reçues par les deux associations avec lesquelles nous collaborions, d'autres ont été créées par la mise en commun d'idées provenant de plusieurs élèves bénévoles. Ce sont plus précisément Lula de Terwargne et Maissoun Abdel Rahman qui ont proposé une base qui est à l'origine des trois visuels auxquels nous sommes parvenues: les deux signes mâle et femelle, respectivement en rose et en bleu, séparés par le caractère de l'égalité. C'est par la suite que j'ai pensé à souligner le motif par un dicton ou une phrase trop souvent répétée et à imaginer le placement des illustrations en leur sein (fig. 2, 3 et 4).

Ainsi, l'objectif vise à dénoncer la conformité des genres et l'obligation sociale. Ces visuels ont également été convertis en badges à distribuer gratuitement aux élèves afin d'établir un dialogue direct avec eulles. Par ce biais, j'ai pu introduire la boîte témoignage.

Cette boîte a vu le jour suite à la demande de l'*Université des femmes*. L'association nous a demandé s'il était possible que nous récoltions des

témoignages d'élèves, garçons et filles, sur des faits sexistes ayant lieu dans le monde éducatif. Ces informations pourraient être utilisées lors de formations d'enseignant-e-s. La boîte était accessible à tou-te-s les élèves, mise en évidence dans le secrétariat. Mais même en distribuant un peu plus de deux cents pins à un nombre équivalent d'élèves, et en précisant bien que les témoignages sont anonymes, seuls quatre à cinq d'entre-eulles ont pris la peine d'écrire quelque chose.

Avant de parvenir à ce décompte, nous avons pris beaucoup de temps pour la communication. Parallèlement à la distribution directe de badges, ayant probablement un impact plus significatif mais limité quantitativement, j'ai écrit une lettre à destination de tous les titulaires de l'école. Ce mot expliquait l'objectif de la boîte témoignage ainsi que le projet dans lequel il s'inscrit. Il était demandé que les titulaires prennent quelques instants pour expliquer l'utilité de cet outil à l'unique classe pour laquelle illes endossent ce poste.

Figure 2 - Affiche « Les garçons naissent dans des choux et les filles dans des roses »

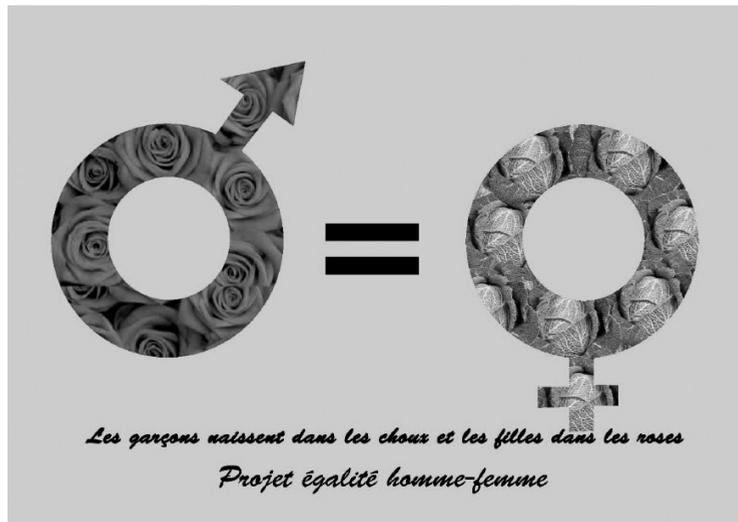


Figure 3 - Affiche « Les garçons jouent avec des voitures et les filles avec des poupées »

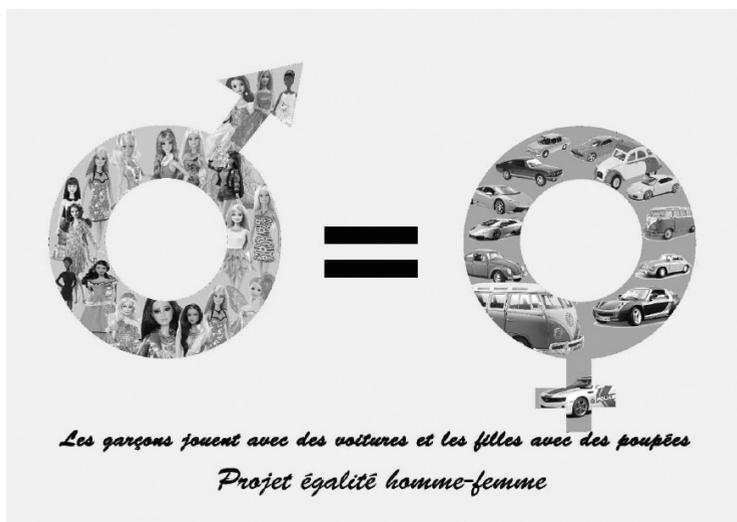
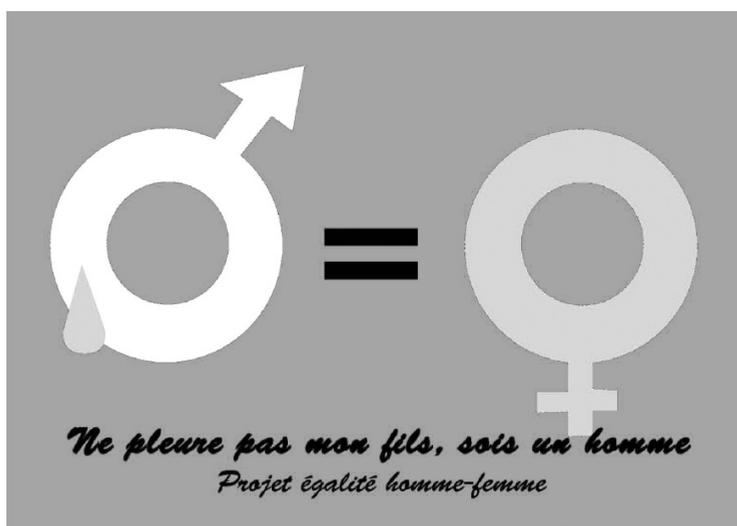


Figure 4 - Affiche « Ne pleure pas mon fils, sois un homme »



Les principes forts sur lesquels j'ai insisté dans la lettre sont l'anonymat de l'auteur-e (absence de nom, prénom et classe), l'invitation à évoquer des faits plus anciens (de la petite école jusqu'à l'année où illes se trouvent),

et la liberté d'expliquer des faits qu'elles n'ont peut-être pas vécu comme acteur/trice mais en tant que simple témoin. Les événements auxquels elles font référence peuvent tout aussi bien impliquer des élèves entre-elles que des professeur·e·s ou éducateurs/trices par rapport aux élèves. Avec l'aide de mon éducatrice Mélanie Cabanetos, tou·te·s les titulaires ont reçu la lettre dans leur casier de la salle des professeur·e·s. Cependant, je ne sais pas si cette action a eu un réel effet vu que pratiquement personne ne savait de quoi il s'agissait lorsque j'abordais des élèves à ce sujet durant ma distribution de pins.

Peu de temps avant la fin de l'année académique, il n'y avait que deux témoignages déposés dans la boîte en plus des miens. Effectivement, j'en ai rédigé trois. Non seulement pour inciter d'autres à faire de même, mais surtout parce qu'il s'agit d'une opportunité parfaite pour concrètement visualiser à terme quels sont les attitudes, les dialogues, les situations volontairement ou involontairement gorgé d'aspérité. C'était dommage que la majorité des mots provenaient de la même personne qui, de plus, est actrice du projet. J'ai donc profité de l'un des événements importants de fin d'année: le bal des rhétoriques. J'ai donc accroché une affiche au-dessus de la boîte, expliquant brièvement le concept avec des stylos billes et des petits papiers prédécoupés prêts à l'emploi. L'idée était juste d'obtenir au moins deux témoignages, ce à quoi nous sommes parvenu·e·s.

Le jour de la Saint-Valentin, notre titulaire a offert une rose à chaque élève fille de la classe. La « cérémonie » de remise de roses a pris au moins vingt minutes. Nous étions toutes considérées comme « bonnes à marier » ce qui m'a mise très mal à l'aise. Quelques jours plus tard, les garçons de la classe ont fait remarquer au titulaire qu'il ne leur avait rien offert. Celui-ci réplique qu'il préfère les filles et que, de toute manière, il ne leur achètera jamais de petites voitures pour leur faire plaisir. Bien sûr, il dit cela ironiquement. Mais c'est très conservateur de traiter les filles différemment des garçons, de les cloisonner dans leurs rôles genrés.

Un jour, je suis venue à l'école en jupe courte et un garçon qui est dans ma classe m'a dit que ça n'allait pas.

Quand j'étais petite, les garçons me trouvaient bizarre car je jouais à « Pokémon » et ce jeu était un jeu de « garçon ».

Au cours de physique, le professeur a demandé à la classe quelles sont les couleurs qui composent la lumière. Un élève garçon a répondu que la lumière blanche est, entre autres, composée de rose. Le professeur lui a répondu: « Arrête avec ton rose, tapette! ».

Je ne sais pas si c'est un phénomène récent ou non mais c'est en tous cas à l'école que j'ai constaté que beaucoup d'élèves éprouvent une certaine fierté à déclarer qu'ils sont sexistes.

Conclusion

Je dirai que les facteurs n'ayant pas favorisé l'évolution du projet sont le scepticisme de la Direction ainsi que la mauvaise communication. Les deux sont assez liés et j'ose espérer que la participation des élèves aurait été bien meilleure s'il y aurait eu une communication plus efficace. Il est évident que le flux des informations est toujours difficile dans un système impliquant dans les environs de mille personnes. Mais il faut reconnaître que rien n'est réellement mis en place pour faciliter les échanges à grande échelle. À part l'affichage dans les couloirs et éventuellement les locaux, le plus efficace demeure le rapport direct. Surtout que l'accumulation de tout ces divers aplats de papiers fixés aux murs ne parviennent plus, à force, à assurer leur objectif premier.

Dans ce sens, les professeurs critiquant le projet de manière très bornée ne vont non seulement pas inciter les élèves à y participer, mais vont également les pousser à rejeter par eulles-même l'initiative. Ce qui rend l'objectif de sensibilisation d'autant plus difficile. Sans rentrer dans les détails, mes derniers mois passés à l'école n'ont pas été très confortables. Un professeur, qui devait probablement se sentir offensé par le projet, n'a pas arrêté de le rabaisser pratiquement à tous ces cours. J'ai bien senti que projet perdait en crédibilité en décomplexant les plus machistes. Surtout que l'échelon décisionnel de l'établissement démontrait peu de volonté à ce que les principes portés par le projet soient entendus.

Par contre, ce qui a tout bonnement permis la naissance du projet ce sont les collaborations. Je parle des associations *l'Université des femmes* et *le Monde selon les femmes*, de l'aide financière de la commune d'Ixelles et de la formidable chargée de projet Insaf Takkal ainsi que du soutien du corps enseignant, et tout particulièrement de l'éducatrice Mélanie Cabanetos et de la professeure de français et latin Sarah Gilbert. L'aide de mon père, Antoine Warin, a également été précieuse pour la création numérique des affiches et des motifs des badges.

Pour se recentrer sur le thème du séminaire, je crois en une construction de genre égalitaire à l'école. Je ne suis pas capable, actuellement, de dire comment il faut s'y prendre. Mais j'ai pu constater que l'avis d'une partie non-négligeable des élèves va dans le sens d'une réforme de l'enseignement. Pour certain·e·s, il s'agissait de l'une des premières fois où illes étaient confronté·e·s à la remise en question des rôles genrés imposés dans notre société. Et cela constitue un début au changement. D'autant plus qu'une équipe d'élèves, toujours épaulée par la professeure Sarah Gilbert, s'est engagée cette année 2017-2018 à poursuivre le *Projet Égalité dans la Société*. Cette équipe peut compter Aïcha Hennes, Amina Hennes, Clara Dogny, Elia Yerday, Eyal Keller, Joran Dartevelle, Laura Marissal, Lina, Lise

Laurent-Michel, Matthis Dartevelle, Samuel Londono Miguel et Siobhan Brooks comme membres actifs.

Notes

1. Travail de Fin d'Études (forme abrégée : TFE) : sorte de mini-mémoire que doivent effectuer individuellement les élèves de sixième secondaire de l'enseignement général belge. Les consignes varient d'un établissement à l'autre mais, de manière globale, la note obtenue par l'élève peut affecter la réussite de son année et se structure suivant deux évaluations : (1) une recherche écrite, répondant à une question élaborée par l'élève et validée par un conseil de professeur-e-s au préalable, (2) suivie d'une défense orale après achèvement de la partie écrite.

Auteur·e·s

L'Université des Femmes a réalisé cette édition des *Pensées féministes* avec la collaboration de :

Isabelle ALGRAIN est docteure en Histoire, arts et archéologie et collaboratrice scientifique au Centre de Recherches en Archéologie et Patrimoine de l'Université libre de Bruxelles. Elle a notamment travaillé sur la question de la représentation et de la construction identitaire des femmes dans la Grèce antique. Après une carrière dans l'enseignement, elle a rejoint l'équipe de l'Université des Femmes où elle coordonne l'organisation des séminaires internationaux d'études féministes et les publications qui s'y rapportent, ainsi que les projets en lien avec l'enseignement et l'éducation.

Arnaud ALESSANDRIN est sociologue à l'université de Bordeaux, chercheur associé au LACES et Co-directeur des *Cahiers de la LCD* (avec Johanna Dagorn). Ses travaux portent sur le genre, la santé et les discriminations. Il a notamment dirigé, avec Johanna Dagorn l'enquête « Femmes et déplacements » et l'enquête « Santé LGBTI » (ARESVI). Récemment, il a publié *Sociologie des transidentités* en 2018 (éd. Cavalier bleu), et s'apprête à sortir *Parcours de santé / parcours de genre* avec Anastasia Meidani (PUM, 2018) et *Fan studies / gender studies : le retour* avec Mélanie Bourdaa (Téraèdre, 2018).

Isabelle COLLET est informaticienne scientifique de formation. Elle a soutenu en 2005 un doctorat en sciences de l'éducation à l'Université Paris-Ouest Nanterre La Défense sur «La masculinisation des études d'informatique». Elle est maintenant maîtresse d'enseignement et de recherche sur les questions de «Genre et éducation» à l'Université de Genève, au sein du Groupe relations interculturelles et formation des enseignants - Genre et éducation (Grife-ge). Elle est chercheuse associée à l'Institut des Études genre de l'Université de Genève. En 2006, elle a publié *L'informatique a-t-elle un sexe* aux éditions L'Harmattan qui a reçu un prix de l'Académie française des sciences morales et politiques. Elle est présidente de l'ARGEF, l'association de recherche sur le genre en

éducation et formation et cofondatrice de la revue *GEF : Genre, éducation, formation*. Après avoir beaucoup travaillé sur la question du genre dans les sciences et techniques, elle explore maintenant les questions de mixité à l'école et la manière dont les différents rapports sociaux s'entrecroisent dans le domaine de l'éducation et la formation. Ses interventions auprès des enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s portent sur la mise en œuvre une véritable pédagogie de l'égalité.

Johanna DAGORN est docteure en sciences de l'éducation de l'université de Bordeaux et chercheuse associée au LACES. Elle codirige la revue *Les cahiers de la LCD – Lutte Contre les Discriminations* (avec Arnaud Alessandrin) dont elle codirigera le premier numéro, en 2016, intitulé « La ville face aux discriminations ». Dans la même veine, elle participe à de très nombreuses recherches sur les femmes et leurs déplacements et publie de nombreux articles sur cette thématique. Également spécialiste des questions de genre et d'éducation, Johanna Dagorn co-scénarise en 2018 la bande dessinée (à paraître) « Lou : chronique des sexismes ordinaires ».

Marie DURU-BELLAT est sociologue spécialiste des questions d'éducation et d'inégalités sociales, professeure émérite à Sciences Po, et chercheuse à l'Observatoire Sociologique du Changement et à l'Institut de Recherche en Éducation. Ses travaux récents portent sur l'éducation, les inégalités mondiales et les questions de genre, avec, parmi ses derniers ouvrages *La Tyrannie du genre*, Presses de Sciences Po, 2017; *Pour une planète équitable, l'urgence d'une justice globale*, La République des idées, Seuil, 2014; *Le mérite contre la justice*, Presses de Sciences Po, 2009; *10 propositions pour changer d'école*, Seuil, 2016 (avec F. Dubet).

Odile FILLOD est chercheuse indépendante en sociologie des sciences et de la vulgarisation scientifique, spécialiste des questions de sexe/genre. Ses recherches portent principalement sur la production et les usages de la littérature scientifique participant à la naturalisation du genre, ainsi que sur les biais dans la transmission des connaissances qui sont à même de contrer cette naturalisation. En lien avec cette activité, elle a créé le blog Allodoxia sur lequel elle développe des études de cas analysant la distorsion entre les données factuelles rapportées dans les articles de revues scientifiques et ce que divers intermédiaires culturels leur font dire. Elle a publié entre autres, « Le genre comme outil d'amélioration de l'enseignement des SVT », in *Genre, didactique, formation*, éd. Centre Hubertine Auclert, 2016, p.27-30. <http://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/actes-genredidactique-19102016.pdf>

Christine FONTANINI est professeure de Sciences de l'Éducation à l'université de Lorraine et mène ses recherches au sein du LISEC Lorraine. Ses travaux de recherches portent sur les choix d'orientation des élèves

dans l'enseignement secondaire et supérieur et plus spécifiquement sur ceux des filles et des garçons. Elle a notamment coordonné le n°25 de la revue *Les cahiers du CERFEE* «L'orientation des filles et des garçons vers l'enseignement supérieur» (2008) et le n° 15 de la revue *Questions Vives* «Égalité filles – garçons : où en est-on ?» (2011). Elle a également co-dirigé *Considering gender in adult learning and in academia: invisible act* (Dolnolaska Szkola Wyzsza, Wrocław, 2012) avec Joanna Ostrouch-Kaminska et Sheila Gaynard. Elle a dernièrement publié *Orientation et parcours des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur* (2015) aux Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

Isis KLASSEN EST diplômée en sciences politiques à l'Université Libre de Bruxelles et chargée de projet à l'Université des Femmes.

Valérie LOOTVOET est graphiste (Saint-Luc) et journaliste (ULB) de formation, elle est également titulaire d'un DEA en sociologie (ULB, UCL, Saint-Louis). De 2002 à 2007, elle a travaillé comme chargée d'études chez Vie Féminine; elle a également été responsable de la cellule égalité des chances au Cabinet de la ministre de l'Égalité des chances (2008). Depuis 2008, elle est directrice de l'Université des Femmes. Ses publications et ses interventions comme experte portent surtout sur, de manière transversale, les rapports sociaux de sexe et, de manière thématique, sur le travail, la sécurité sociale et l'indépendance financière des femmes.

Clémence PERRONNET est sociologue au laboratoire de recherche Centre Max Weber de l'ENS de Lyon et chargée de recherche au sein de l'Observatoire sur les politiques locales d'éducation et de la réussite éducative de l'Institut français de l'éducation. Ses travaux portent sur la construction sociale du goût et de la pratique des sciences chez les enfants, et notamment sur les différences liées au genre et à l'origine sociale. Elle a récemment publié «Du côté des garçons : loisirs et construction de l'identité genrée à travers les sociabilités familiales et amicales masculines en milieux populaires», *Enfances, Familles, Générations*, 2017, n° 26 «Familles, hommes et masculinités»; «Le genre est-il un cache-race ? Intersections entre genre, classe sociale et "race" dans un projet éducatif sur l'égalité filles-garçons en sciences», in Laboratoire junior Genere (éd.), *Épistémologies du genre. Croisement des disciplines, intersections des rapports de domination*, Lyon, ENS Éditions, 2018; «Filles et garçons : tous (in)égaux devant la culture scientifique?», in Sylvie Octobre S. et Patureau F. (éd.), *Pour des politiques du genre dans le secteur culturel*, Paris, DEPS-Ministère de la Culture et de la Communication/Presses de Sciences Po, Questions de culture, 2018.

Séverine REY est une anthropologue suisse qui a poursuivi des études en sociologie et anthropologie à Université de Lausanne (UNIL), obtenu sa

licence en 1991, une maîtrise ès sciences sociales, en 1993. Son mémoire portait sur *La catégorie de « genre » en anthropologie : émergence et construction discursive*. En 1998, elle a obtenu un diplôme de spécialisation post-grade romand en ethnologie et anthropologie, Universités de Lausanne, Fribourg et Neuchâtel. Son mémoire portait sur *L'analyse anthropologique des pèlerinages ou la quête du sens par l'anthropologue*. En 2005, sa thèse de doctorat ès sciences sociales (anthropologie), UNIL, avait pour titre *Des saints nés des rêves. La fabrication de la sainteté à Lesbos (Grèce). Enjeux et dynamiques sociales autour des néomartyrs Rafail, Nikólaos et Iríni*. Depuis septembre 2005, Séverine Rey est maîtresse assistante en anthropologie à l'Institut d'anthropologie et de sociologie de l'UNIL. Elle est également membre, depuis 1993, de la Commission de rédaction revue *Tsantsa* édité par la Société suisse d'ethnologie, et depuis 2001, membre du Comité de rédaction de la revue *Nouvelles Questions Féministes*.

Véronique ROUYER est maîtresse de conférences en psychologie du développement de l'enfant et de la famille, habilitée à diriger des recherches, laboratoire Psychologie du développement et processus de socialisation, axe milieux, groupes et psychologie du jeune enfant, université de Toulouse 2. Ses recherches s'inscrivent dans une approche psycho-sociale du développement de l'enfant dans ses contextes de vie et s'organisent principalement en trois axes: Familles, parentalité, coparentalité et développement identitaire et socio-affectif de l'enfant et des parents différents à moments de la vie du couple et de la famille (transition à la parentalité, séparation conjugale, recomposition familiale, etc.). Socialisation de genre et identité sexuée de l'enfant et de l'adulte: construction des rapports au genre au sein de milieux de vie (famille, crèche, école, travail, etc.) inscrits dans un environnement social et culturel. Citoyenneté et éducation: construction des rapports à la citoyenneté chez l'enfant dans le cadre de dispositifs d'éducation à la citoyenneté.

Stéphanie RUBI est maîtresse de conférences HDR en sciences de l'éducation (section 70), IUT Carrières Sociales Bordeaux Montaigne. Directrice adjointe du LACES. Co-responsable du séminaire « Méthodes et dispositifs de recherches en sciences de l'éducation » destiné aux doctorant·e·s (avec Régis Malet). Chercheuse associée à l'Observatoire Universitaire International Éducation et Prévention (OUIEP, UPEC). Ses domaines de recherche portent sur: sociologie de l'éducation - sociologie des désordres scolaires - socio-anthropologie des jeunes des territoires prioritaires - genre et déviance - sociologie pénale - loisirs et éducation informelle - sociologie de la famille.

Et ses objets de recherche: déviance, délinquance et criminalité féminines - violences à l'école et climat scolaire - enfances et adolescences des

zones urbaines sensibles – dispositifs internationaux de gestion des élèves perturbateurs – les transitions scolaires - socialisations juvéniles et institutions (péri)scolaires – jeu et famille – parentalité – dispositifs pédagogiques alternatifs (classe inversée) – Les longues peines dans le système carcéral français.

Sapho WARIN est étudiante en géographie à l'Université libre de Bruxelles. En collaboration avec d'autres élèves, elle a mené dans son école secondaire un projet sur l'égalité hommes-femmes.

Table des matières

- <i>Introduction</i> Isabelle ALGRAIN et Valérie LOOTVOET	5
- <i>Former les enseignant·e·s à une pédagogie de l'égalité</i> Isabelle COLLET	11
- <i>Pourquoi les filles se dirigent de plus en plus vers certaines filières de l'enseignement supérieur et pourquoi d'autres les attirent encore ?</i> Christine FONTANINI	21
- <i>« Littéraires » ou « scientifiques » ? Les élèves face à la division sociale des savoirs et aux inégalités scolaires</i> Clémence PERRONNET	41
- <i>Être de sexe minoritaire dans un domaine professionnel peu mixte : vécu de la formation et entrée sur le marché du travail</i> Séverine REY	55
- <i>La mixité, une mise en scène du genre aux effets ambivalents...</i> Marie DURU-BELLAT	81
- <i>Socialisation et construction de l'identité sexuée dans la petite enfance et l'enfance : le rôle des jouets et de la littérature enfantine</i> Véronique ROUYER	95
- <i>Harcèlement scolaire : les élèves LGBTIQ en première ligne</i> Arnaud ALESSANDRIN et Johanna DAGORN	109
- <i>Genre et violence : à l'école, des filles violentes ?</i> Stéphanie RUBI	117
- <i>Mieux enseigner les aspects biologiques de la sexualité pour faire progresser l'égalité</i> Odile FILLOD	135
- <i>Projet citoyen pour l'Égalité dans la Société Projet Égalité homme-femme</i> Sapho WARIN	159
- <i>Auteur·e·s</i>	171
- <i>Remerciements</i>	179

REMERCIEMENTS

L'Université des Femmes remercie les pouvoirs subsidants pour l'aide apportée à la présente recherche :

- Jean-Claude Marcourt, Ministre de l'Économie, de l'Industrie, de l'Innovation et du Numérique ; Ministre de l'Enseignement supérieur de la recherche et des médias de la Fédération Wallonie-Bruxelles
- Le Fonds social européen



Achévé d'imprimer en décembre 2019
Impression : Albe De Coker nv
Industrieterrein Polderstad
Boombekelaan 12
BE-2660 Antwerpen (Hoboken)

Édité par l'Université des Femmes
Rue du Méridien, 10
1210 Bruxelles

