

OUTILS POUR L'ÉGALITÉ  
ENTRE LES FILLES  
ET LES GARÇONS À L'ÉCOLE

---

# Les concepts en jeu

---

## Qualifier : de quoi parle-t-on

Égalité, mixité, parité : ces trois termes désignent à la fois des principes et des objectifs à atteindre. Ils représentent des valeurs guidant nombre de politiques publiques et éducatives qui, si elles peuvent susciter de vifs débats, font l'objet d'un consensus républicain.

Sexe et genre : ces deux termes portent sur la structuration de la société en deux catégories. On a coutume d'utiliser le sexe pour désigner le biologique et le genre pour le social. Mais les discours, qui nous font considérer « naturelle » l'existence de deux catégories distinctes de sexe, sont eux-mêmes des constructions sociales qu'il faut également interroger. C'est tout l'enjeu de la réflexion autour du concept de genre envisagé comme système d'organisation sociale et de différenciation inégalitaire entre le féminin et le masculin.

### TROIS APPROCHES DE L'ÉGALITÉ

#### L'ÉGALITÉ DES DROITS

L'égalité est associée à l'idée de justice et désigne le fait de jouir des mêmes droits. En France, l'égalité des droits entre femmes et hommes est acquise au plan politique depuis l'ordonnance de 1944 qui accorde aux femmes les droits de vote et d'éligibilité. Si le principe d'égalité des droits est inscrit dans le préambule de la Constitution depuis 1946, il faudra encore plusieurs années pour que soient réformées certaines dispositions inégalitaires : c'est seulement en 1965, dans le cadre d'une loi sur les régimes matrimoniaux, que les femmes seront autorisées à exercer une profession sans l'autorisation de leur mari et à gérer leurs biens propres.

Pour autant, l'égalité de droit ne signifie pas l'égalité de fait. Par exemple, en 2012, le Sénat comptait 77 sénatrices (22,1 %) pour 271 sénateurs, tandis que 155 députées siégeaient à l'Assemblée nationale sur un total de 577 (26,9 %). En 2011, les femmes ne représentaient que 19 % de l'ensemble des ambassadeurs et ambassadrices, des préfet-es et des rectrices et recteurs, et 33 % des postes d'encadrement et de direction de la fonction publique d'état<sup>1</sup>. Les hommes représentent 81,6 % des cadres exerçant des fonctions de direction des villes de plus de 40 000 habitant-e-s. En 2009, le salaire horaire moyen des femmes était inférieur de 22,1 % en moyenne à celui des hommes. Les effets des différences de carrière se font sentir sur le long terme, les femmes percevant en moyenne des retraites inférieures à celles des hommes<sup>2</sup>, avec pour conséquence une restriction de l'accès aux soins pour celles qui vivent seules. Par ailleurs, après plusieurs demandes d'abrogation, l'ordonnance du 16 Brumaire an IX qui interdisait aux Parisiennes le port du pantalon n'a officiellement été abrogée que le 31 janvier 2013<sup>3</sup>. Pour anecdotique que semble ce débat, sa portée symbolique n'est pas anodine si l'on se souvient que députées et sénatrices n'ont le droit de pénétrer dans l'hémicycle en pantalon que depuis 1980.

<sup>1</sup> Pour des données détaillées sur la situation de l'égalité entre les femmes et les hommes, voir la publication annuelle. *Les chiffres-clés*, téléchargeables sur le site du ministère des Droits des femmes. Présentée depuis 2014 en 6 thèmes [Éducation, médias, culture et sports, Emploi et précarité ; etc.], la publication propose pour chacun d'eux les principaux repères quantitatifs, les évolutions législatives et réglementaires, et des références pour approfondir le sujet. Voir également le site du Haut Conseil pour l'égalité entre les femmes et les hommes [HCEfh, créé par décret du président de la République en 2013] qui a pour mission de présenter un état des lieux de la situation, des débats et des politiques publiques en matière d'égalité : [www.haut-conseil-egalite.gouv.fr](http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr)

<sup>2</sup> Après être passé de 45 % à 43 % de 2005 à 2007, l'écart entre les droits directs perçus par les femmes était remonté à 47 % en 2008. La même année, 47,7 % des femmes retraitées avaient validé une retraite complète contre 83,1 % des hommes. Même source.

<sup>3</sup> *Journal officiel*, Sénat, 31 janvier 2013.

L'indispensable affirmation du principe d'égalité ne suffit donc pas. L'organisation et le fonctionnement de la société produisent et reproduisent des inégalités de fait dont le constat conduit régulièrement à débattre et à promulguer de nouvelles dispositions législatives pour les corriger, confirmant par là même les limites des seuls principes. Deux autres approches peuvent être prises en considération pour définir ce qu'est l'égalité, avec pour conséquence d'orienter les politiques publiques dans telle ou telle direction.

### L'ÉGALITÉ DES CHANCES

Après l'égalité de droit, la deuxième approche légitime de la justice et de l'égalité peut être désignée par l'égalité des chances. Dans cette perspective, largement développée par John Rawls<sup>4</sup>, il s'agit d'évaluer dans quelle mesure chaque individu bénéficie, avec une probabilité équivalente, de l'égal accès à un ensemble de « biens » qui lui permettront de mener une « vie bonne ». Ces « biens premiers » sont l'accès aux différentes fonctions dans la société, les pouvoirs et avantages liés à la fonction, les revenus et richesses et le respect de soi-même.

Ainsi, dans le domaine de l'éducation, garçons et filles jouissent certes des mêmes droits de choisir et d'accéder aux mêmes possibilités d'études. Pour autant, dès l'instant que se spécialisent les cursus (voie générale et technologique ou voie professionnelle après la troisième, série de baccalauréat près la seconde, études supérieures), on constate que les destins scolaires diffèrent, voire divergent, avec des effets significatifs sur l'insertion professionnelle ultérieure. Par exemple, après la troisième, les filles qui s'orientent vers la voie professionnelle le font majoritairement dans le secteur des services, tandis que les garçons choisissent le secteur de la production : 74,2 % des candidat-e-s en service sont des filles, alors qu'elles ne représentent que 13,4 % des candidatures en production<sup>5</sup>. Trente mois après le bac professionnel, soit six ans plus tard, 29 % des bachelières sont au chômage contre 19 % des bacheliers, ce qui correspond respectivement aux taux de chômage des secteurs des services et de la production. Parmi les personnes qui travaillent à temps partiel, 26 % sont des femmes et 7 % des hommes, ce qui correspond là encore respectivement à la proportion des salarié-e-s des secteurs des services et de la production. 58 % des hommes sont en contrat à durée indéterminée contre 41 % des femmes.

Enfin, parmi les salarié-e-s qui gagnent plus de 1 400 €, 43,5 % sont des hommes contre 14,5 % des femmes. À l'inverse, 44 % des femmes gagnent entre 1 000 € et 1 100 €, contre 19,5 % des hommes. En résumé, les différences marquées des secteurs d'activité à l'issue de la troisième déterminent sur le long terme des différences notables d'insertion professionnelle, de conditions de travail et de salaire<sup>6</sup>. En d'autres termes, bien que le système éducatif soit fondé sur un principe d'égalité, son fonctionnement produit de l'inégalité parce que tous les individus ne peuvent en profiter avec les mêmes opportunités. Dans une approche de l'égalité fondée sur le principe de la justice, l'égalité se mesure aux résultats, au produit et non à la source. Alors que le droit est un « bien premier », tous les individus n'y accèdent pas pour autant. Il en va de même pour l'éducation. Dans cette optique, il devient légitime de prendre des dispositions pour corriger les éventuelles inégalités que le système engendre, par exemple en fournissant davantage d'opportunités à un individu qui y a moins d'accès du fait de sa situation sociale.

<sup>4</sup> John Rawls, *A Theory of Justice*, Harvard, HUP, 1971, traduit de l'américain par Catherine Audard, Seuil, Paris, 1987.

<sup>5</sup> « Repères pour l'orientation 2013 », académie de Rouen. Téléchargeable sur <http://www.ac-rouen.fr/reperes-pour-lorientation-5989.kjsp?RH=ORIENTATION>. La comparaison 2012-2013 montre un léger accroissement de la part des filles en production (+ 0,6 points parmi les candidates et + 1,0 point parmi les admises avec des évolutions spectaculaires dans certaines divisions). Pour autant, ce mouvement ne s'observe pas dans les formations qui comptent les plus gros effectifs, puisque qu'en bac pro électrotechnique, les 9 filles de 2012 ne sont plus que 2 en 2013, parmi 452 garçons. Dans le secteur des services, la part des garçons est passée de 23,6 % à 25,8 % entre ces deux années. Cependant, si cette augmentation remarquable tient certes à l'augmentation de leur effectif (+ 60), elle résulte d'abord d'une baisse du nombre des filles (- 207) en un an.

<sup>6</sup> Enquête SuBaNor 2008-3, « Que font les bacheliers professionnels trente mois après le baccalauréat ? », téléchargeable sur <http://www.ac-rouen.fr/le-suivi-desbacheliers-haut-normands--4961.kjsp>

## L'ÉGALITÉ DES CAPABILITÉS

Une troisième approche<sup>7</sup> vise à développer les capacités des individus, c'est-à-dire leurs capacités et leur liberté à utiliser les biens disponibles pour choisir leur propre mode de vie. La question n'est pas seulement de donner aux individus l'égalité de possibilité d'accès à des biens ; il s'agit également de développer leurs capacités à déterminer et à combiner ce dont ils estiment avoir besoin pour réaliser ce qu'ils et elles souhaitent. Dans cette perspective, même si tous les biens premiers sont garantis et rendus accessibles par des dispositions spécifiques, tous les agents ne disposent pas des mêmes capacités à discerner ce qui est important pour eux, ni à tirer un égal profit de l'accès aux biens premiers. La prise en compte des caractéristiques de chaque personne est ici essentielle, du point de vue de sa situation dans la société mais aussi de sa liberté effective ainsi que de ses projets. Ce qui compte, ce n'est pas seulement l'absence d'obstacles, mais également la possibilité pour un individu de concevoir des choix et de les mener à terme, c'est-à-dire de disposer des potentialités suffisantes pour s'y engager et y persévérer.

Sans chercher à simplifier les réflexions et les débats complexes et controversés sur la justice, trois approches de l'égalité peuvent donc être envisagées :

- l'une est centrée sur les droits, qui constituent un socle de référence définissant les garanties juridiques dont bénéficie chaque citoyen-ne, sans distinction de sexe ni d'orientation sexuelle ;
- une autre est attentive aux chances et aux opportunités visant à compenser et corriger les inégalités consécutives au fonctionnement même du système éducatif, en mettant en œuvre des dispositions spécifiques pour une catégorie d'élèves ;
- une troisième porte sur les capacités, c'est-à-dire sur la capacité effective à tirer parti des biens premiers pour mener la vie qu'ils et elles souhaitent.

## TENSIONS ET DILEMMES DE L'ÉGALITÉ

L'école républicaine française repose sur un principe d'égalité des droits qui guide l'ensemble de ses personnels, formés et évalués dans cette culture. Les approches alternatives – opportunités et capacités – entrent en conflit avec un strict égalitarisme. La mise en œuvre de dispositifs spécifiques pour certain-e-s élèves peut ainsi heurter l'égalité de traitement qui s'impose à tou-te-s, puisqu'il s'agit de mettre en œuvre des modalités inégalitaires. Concernant l'égalité entre filles et garçons, on a pu voir par exemple dans les années 2000 l'attribution de bonifications de points pour les candidat-e-s à des formations dans lesquelles les filles ou les garçons étaient minoritaires (pour favoriser l'accès à la voie professionnelle des filles en production ou des garçons en service). Le Prix de la vocation scientifique et technique pour les filles ne s'adresse qu'à elles, tout comme d'autres manifestations et associations<sup>8</sup> visant à encourager la diversification des choix d'orientation.

Cette tension traverse toutes les initiatives s'adressant à une catégorie spécifique : d'un côté les constats montrent, dans tous les domaines, que l'égalité de droit ne suffit pas. Pour autant, la mise en œuvre de programmes particuliers est soupçonnée de contrevenir au principe fondateur d'égalité de traitement.

De fait, les politiques en faveur de l'égalité sont confrontées à plusieurs dilemmes :

- elles se heurtent à certains principes républicains : on ne peut différencier des personnes que dans des cas prévus dans la Constitution. Il a ainsi fallu procéder à une révision constitutionnelle (8 juillet 1999) indiquant que la loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives pour rendre possible le vote de lois qui jusqu'alors étaient invalidées par le Conseil constitutionnel ;
- elles seraient antagonistes avec un système fondé sur le mérite individuel. Réserver des places à des personnes en fonction de leur appartenance à une catégorie donnée reviendrait à léser d'autres personnes qui ne font pas partie de ces catégories spécifiques. En d'autres termes, favoriser quelqu'un conduirait à léser quelqu'un d'autre. Si l'argument peut se concevoir au strict plan de la logique,

<sup>7</sup> Sur ce point voir l'article d'Éric Monnet, « La Théorie des capacités d'Amartya Sen face au problème du relativisme », *Tracés*, n° 12, Faut-il avoir peur du relativisme ?, ENS, Lyon, 2007.

<sup>8</sup> Comme la *Girl's day* organisée pour la première fois en octobre 2012 par la SNCF, ou encore certaines actions des associations animées par des entreprises comme « Elles bougent » ou « Capital filles ».

il n'est pas réellement recevable au regard de la réalité du fonctionnement social qui produit des inégalités pour les individus qui ne bénéficient pas de certaines caractéristiques. En effet, l'appartenance à certaines qui en font partie de toute possibilité d'expression de leur mérite. Considérées sous cet angle, les politiques d'action affirmative visent à réduire les inégalités objectives de ces individus dans une optique d'équité ;

- paradoxalement, elles stigmatiseraient le groupe favorisé : on pourrait reprocher aux personnes qui en font partie d'avoir obtenu une place en raison de leur appartenance à une certaine catégorie et non de leur talent, de leur effort ou de leur mérite ;
- les politiques visant à réduire les inégalités cherchent en réalité à réduire les effets de barrage (tels le « plafond de verre » ou le « plancher collant »), à compenser des situations discriminatoires ou à valoriser des qualifications (traditionnellement) féminines. Mais, ce faisant, ces politiques ne touchent pas à la structure du travail qui est précisément fondée sur des inégalités. Ainsi, par exemple, considérer les compétences d'aide à la personne comme relevant d'aptitudes « naturelles » permet de ne pas reconnaître qu'il s'agit de compétences acquises, notamment par l'éducation au sein de la famille, et ainsi de ne pas payer le travail à sa valeur<sup>9</sup> ;
- enfin, l'égalité pose un dilemme spécifique pour les femmes. « D'une part, la pleine reconnaissance politique et sociale des femmes signifie qu'elles doivent s'adapter à la norme masculine, devenir (comme) des hommes<sup>10</sup>. » D'autre part, revendiquer d'être admises telles qu'elles sont dans une organisation sociale qui prenne en compte leurs différences avec les hommes (par exemple, les soins aux enfants) renforce le régime d'exception dont elles font l'objet et les condamne à cette « incorporation » spécifique en tant que femmes, c'est-à-dire en tant qu'« hommes imparfaits ».

Les politiques en faveur de l'égalité supposent donc :

- de disposer de données de référence pour quantifier les inégalités ;
- d'analyser les mécanismes qui produisent des inégalités malgré l'affirmation d'une égalité de droits ;
- de préciser quelles sont leurs finalités et leurs logiques d'intervention ;
- de ne pas se limiter à la seule mise en œuvre d'actions correctives temporaires, mais de faire évoluer en même temps la structure de l'organisation sociale qui produit l'inégalité ;
- de ne pas en rester à l'affirmation d'un principe, mais de considérer l'égalité comme un moyen visant à permettre à chacun de concevoir et de mener à bien des projets de façon autonome ;
- d'intégrer une approche genrée à toutes les réflexions en sorte de vérifier que la mesure envisagée ne produise pas une inégalité par effet systémique. Cette approche est désignée par l'expression *gender mainstreaming*.

## DISCRIMINATIONS ET DIRECTIVES COMMUNAUTAIRES

La législation communautaire a largement contribué à faire évoluer les débats en France, à partir d'une notion qui s'est désormais imposée dans nos raisonnements sur l'égalité : la discrimination<sup>11</sup>

### PRINCIPES DE NON-DISCRIMINATION

D'emblée se pose la question de savoir si les inégalités sont toujours des discriminations. « Discrimination » signifie au sens propre « séparation, distinction, différenciation ». Toutes les formes de distinction ou de différenciation ne constituent pas des discriminations.

D'un point de vue légal, une différence de traitement devient une discrimination si elle est basée sur au moins un des dix-huit critères énumérés dans l'article 225-1 du Code pénal : âge, sexe, origine, situation de famille, orientation sexuelle, mœurs, caractéristiques génétiques, apparence physique, handicap, état de santé, état de grossesse, patronyme, opinions politiques, convictions religieuses, activités syndicales, appartenance vraie ou supposée à une ethnie, une nation, une race.

<sup>9</sup> Hélène Hirata, Françoise Laborie, Hélène Le Doaré, Danièle Senotier (coord.), *Dictionnaire critique du féminisme*, PUF, Paris, 2004, pour la 2<sup>e</sup> édition, p. 56.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>11</sup> Ce qui suit s'appuie sur le document suivant : Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne, Cour européenne des droits de l'homme, *Manuel de droit européen en matière de non-discrimination*, Office des publications de l'UE, Luxembourg, 2011. <http://fra.europa.eu/fr/publication/2013/manuel-de-droit-européen-en-matière-de-droit-de-non-discrimination>

L'Union européenne s'étant initialement construite sur une communauté d'intérêts économiques, le droit européen est légitime lorsqu'il légifère sur les moyens d'éviter de fausser la concurrence. C'est pourquoi ses premières dispositions s'appliquaient uniquement à l'emploi en prohibant la discrimination fondée sur le sexe. En effet, un état dans lequel les salarié-e-s seraient traité-e-s de façon différente en raison de leur sexe – notamment en rémunérant l'un moins que l'autre – tirerait un avantage concurrentiel de cette discrimination par rapport aux états dans lesquels tou-te-s les salariés seraient traité-e-s de façon équivalente.

Par la suite, au cours des années 1990, des associations pressèrent l'UE d'étendre le champ de la discrimination à d'autres domaines (l'origine, la conviction religieuse, l'orientation sexuelle), ce qui conduisit à l'adoption de deux directives en 2000 :

- l'une affirme qu'il est essentiel de garantir l'égalité d'accès aux biens et aux services dans des domaines tels que la santé, l'éducation et le logement, qui sont déterminants pour l'accès à l'emploi précisément garanti par l'UE et relevant bien de son champ de compétence ;
- l'autre affirme l'égalité d'accès aux opportunités et l'absence de préjudice pour les citoyen-ne-s des états membres.

Le principe qui anime ces textes pourrait être résumé ainsi : des personnes placées dans des situations comparables doivent recevoir un traitement comparable et aucune d'entre elles ne doit être traitée de façon moins favorable au simple motif qu'elle présente une certaine caractéristique dite « protégée », c'est-à-dire qu'elle ne peut pas faire l'objet d'une discrimination, d'un traitement différent au regard de la loi, que ce traitement soit favorable ou défavorable : sexe, orientation sexuelle, handicap, âge, race, origine ethnique, religion ou conviction. Dans cette optique, ce n'est pas la personne que l'on protège, mais la caractéristique dont elle est porteuse. « La caractéristique protégée est une caractéristique qui ne peut être jugée pertinente pour justifier une différence de traitement ou l'octroi d'un avantage particulier<sup>12</sup>. »

#### DISCRIMINATIONS DIRECTES ET INDIRECTES

Pour compléter ce rapide examen de l'approche européenne en matière de discrimination, il faut s'arrêter sur la distinction entre discriminations directes et indirectes :

- une discrimination est dite « directe » lorsque la personne est explicitement traitée différemment parce qu'elle est porteuse d'une caractéristique. C'est par exemple le cas du refus d'embauche d'une femme au motif qu'elle est susceptible d'avoir des enfants ou en a déjà, ou encore le refus d'accès à une formation à une personne en raison d'un handicap. La discrimination directe est un délit lourdement sanctionné, et concerne tant les personnes physiques que morales ;
- une discrimination est dite « indirecte » lorsqu'une disposition, un critère ou une pratique apparemment neutre désavantage certaines personnes, à moins que cette disposition, ce critère ou cette pratique puisse être objectivement justifiée par un motif légitime.

Autrement dit, si l'on répond par l'affirmative à la question de savoir si la personne aurait été traitée de façon plus favorable si elle était de sexe différent, alors il y a discrimination indirecte. On s'intéresse non plus au traitement différencié mais aux effets différenciés. On parlera également de discrimination « systémique » dans la mesure où elle résulte d'une interaction de pratiques, de décisions ou de comportements individuels ou institutionnels dans tous les domaines de la société qui provoquent une situation d'inégalités cumulatives pour un groupe social donné. Ainsi, par exemple, le temps partiel pénalise-t-il davantage les femmes que les hommes pour deux raisons au moins. D'une part, elles y ont plus souvent recours pour parvenir à concilier les exigences professionnelles et domestiques dont la charge leur incombe encore majoritairement. D'autre part, les secteurs d'emploi dans lesquels la main-d'œuvre est majoritairement féminine (grande distribution, aide à la personne notamment) sont ceux qui recourent le plus au temps partiel imposé. Rappelons qu'en 2010, 30,1 % des femmes travaillaient à temps partiel, contre 6,7 % des hommes, et que 80,2 % des emplois à temps partiel étaient occupés par des femmes<sup>13</sup>. Si des discriminations indirectes sont constatées, l'organisation

<sup>12</sup> Manuel de droit européen en matière de non-discrimination, déjà cité.

<sup>13</sup> Source : INSEE [enquêtes emploi].

doit prendre des dispositions pour adapter ses règles et ses pratiques de sorte que celles-ci tiennent compte des différences entre les personnes.

Face aux constats d'inégalités, les États membres de l'UE doivent mettre en œuvre une politique de « mesures spécifiques » ou d'« action positive » (*affirmative action* en anglais), termes sans doute plus heureux que l'expression paradoxale de « discrimination positive ». Pour qu'elles soient légales et que l'on puisse donc faire des exceptions au principe cardinal d'égalité, ces mesures doivent respecter certains principes :

- elles doivent être raisonnables et proportionnées ;
- elles doivent permettre de garantir l'égalité des chances ;
- elles visent des personnes qui font alors l'objet d'un traitement différencié fondé sur les « caractéristiques protégées » visant à les favoriser. Les mesures sont prises par exception à l'interdiction à discriminer qui reste le principe général ;
- elles ne doivent pas avoir pour effet de pénaliser d'autres personnes. Ainsi, par exemple, un avantage peut être donné en dernier ressort aux femmes pour certains recrutements dans des métiers dans lesquels elles sont sous-représentées, à condition que ce soit à compétences égales ;
- elles doivent être temporaires puisqu'elles ont vocation à compenser une discrimination qui, de ce fait, doit à terme disparaître. Par exemple, un service public de transport de voyageurs souhaite parvenir à davantage de mixité parmi ses salarié-es afin de mieux refléter la population auprès de laquelle il intervient. La politique spécifique qui sera mise en œuvre ne le sera que le temps de parvenir au taux de mixité déterminé dans le plan d'action initial.

### TRANSPPOSITIONS DANS LE DROIT FRANÇAIS

Concernant l'égalité entre les femmes et les hommes, la directive européenne du 9 février 1976 a introduit la notion d'égalité de traitement qui vise à passer d'une égalité formelle à une égalité réelle. Elle a enjoint les États à prendre des mesures afin de supprimer toutes les dispositions discriminatoires envers les femmes, et qui sont contraires au principe de l'égalité de traitement. Cette directive a été transposée en droit français par plusieurs lois.

La loi Roudy du 13 juillet 1983 réaffirme le principe de l'égalité dans tout le champ professionnel (recrutement, rémunération, promotion ou formation). Sont désormais considérés comme ayant une valeur égale, et donc méritant un salaire égal, les travaux qui exigent des salarié-e-s un ensemble comparable de connaissances professionnelles consacrées par un titre, un diplôme ou une pratique professionnelle, de capacités découlant de l'expérience acquise, de responsabilités et de charge physique ou nerveuse. De plus, la loi institue l'obligation pour les entreprises de produire un rapport annuel sur la situation comparée des femmes et des hommes dans l'entreprise afin de formaliser et de quantifier les inégalités professionnelles.

Enfin, la loi complète l'égalité de traitement par la notion d'égalité des chances qui implique que des actions spécifiques soient engagées envers les femmes pour garantir une égalité réelle. Ces actions « positives » reposent sur des pratiques discriminatoires en faveur des femmes. Ainsi la loi Roudy prévoit la possibilité que des mesures ponctuelles soient prises au seul bénéfice des femmes visant à établir l'égalité des chances entre hommes et femmes, en particulier en remédiant aux inégalités de fait qui affectent les chances des femmes.

**La loi du 9 mai 2001** relative à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes (dite loi Génisson), encourage la mise en œuvre de mesures de rattrapage tendant à remédier aux inégalités constatées notamment en ce qui concerne les conditions d'accès à l'emploi, à la formation et à la promotion professionnelle et pour ce qui est des conditions de travail et d'emploi. La loi Génisson crée aussi une obligation de négocier sur l'égalité professionnelle au niveau de l'entreprise et au niveau des branches. Elle réaffirme l'obligation pour les entreprises de rédiger un rapport de situation comparée qui doit reposer sur des indicateurs chiffrés.

Plus récemment, la loi du 27 janvier 2011 fixe des quotas de femmes dans les conseils d'administration et de surveillance. Ce texte prévoit l'instauration progressive de quotas pour aller vers la féminisation des instances dirigeantes des grandes entreprises (entreprises publiques et entreprises cotées en

bourse). Trois ans après la promulgation de la loi, les instances concernées devront compter au moins 20 % de femmes ; six ans après, le taux de féminisation devra atteindre 40 %. Le non-respect de ces quotas entraînera alors la nullité des nominations (sauf celles des femmes)<sup>14</sup>.

Les dispositions relatives à la non-discrimination complètent, par une autre approche, le cadre légal issu du principe d'égalité. Il nous faut maintenant examiner un autre principe essentiel dans les politiques éducatives, celui de mixité.

## PARITÉ ET MIXITÉ

La parité renvoie à l'idée d'égalité numérique de répartition. Le terme s'applique surtout aux assemblées et aux conseils. Ainsi, par exemple, la loi prévoit désormais que figurent autant de femmes que d'hommes, et de manière panachée, sur les scrutins de liste, obligation assortie de pénalités financières depuis 2000. Là encore, l'égalité des droits ne se traduit que de façon incomplète dans les faits : si les listes sont paritaires, la répartition des postes de l'exécutif ne l'est pas pour autant<sup>15</sup>.

Le terme de « mixité » est plus approprié pour le système éducatif. Il peut s'entendre de deux façons :  
 – d'une part comme procès pédagogique de coéducation, dans lequel filles et garçons sont éduqué-e-s ensemble sans distinction : dans une même classe, dans une même filière de formation, avec les mêmes programmes et selon les mêmes critères d'évaluation ;  
 – d'autre part comme indicateur de la présence des filles et des garçons dans les différentes filières de formation. La mixité ne suppose pas a priori la détermination d'un taux : on pourra considérer qu'il y a mixité s'il y a parité (50/50), tout comme on parlera de mixité dès lors que l'écart de répartition filles/garçons n'excède pas un certain seuil.

### MIXITÉ INACHEVÉE

L'histoire de la mixité scolaire est encore mal connue<sup>16</sup>, notamment en France où les recherches sur ce thème restent rares. Si la coprésence de filles et de garçons dans une même école existe depuis des siècles, elle résulte souvent de contingences économiques, bien plus que d'un réel projet de coéducation.

En France, la mixité est devenue effective dans les années 1960, en raison à la fois de l'évolution des mentalités et des contraintes d'accueil pour faire face à plusieurs phénomènes démographiques conjoints : accroissement de la population scolaire, exode rural, allongement de la scolarité... Elle devint effective avec la loi dite Haby du 11 juillet 1975. Contrairement à d'autres pays, elle n'a pas fait l'objet d'un débat politique ni procédé d'une réflexion pédagogique, pas plus qu'elle n'a été assortie de mesures d'accompagnement ou de formation des personnels. Or, dans les faits, on constate encore aujourd'hui que nombre de filières sont quasi exclusivement féminines ou masculines.

Par exemple, à la rentrée 2010, on comptait 78,7 % de filles en terminale L mais 10,6 % en STI. En CPGE le rapport garçons/filles était de 70/30 en préparation scientifique, 45/55 en économique et 27/73 en littéraire<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> De 8,5 % en 2007, la part des femmes dans les conseils d'administration du CAC 40 est passée à 20,8 % en 2011 pour atteindre 26,8 % en 2013. Pour autant, les hommes occupent à 94 % les fonctions exécutives. Source : « Chiffres clés », déjà citée.

<sup>15</sup> Les conseillères régionales représentaient 9 % des élu-e-s en 1986 et 48 % en 2010. Les maires comptaient 4 % de femmes en 1983 et encore seulement 13,8 % en 2008. Source : « Chiffres clés », déjà citée.

<sup>16</sup> Sur ce point, l'ouvrage dirigé par Rebecca Rogers fournit des éclairages sur l'histoire de la mixité dans différents pays européens. Rebecca Rogers (dir.), *La Mixité dans l'éducation*, ENS éditions, 2004.

<sup>17</sup> Pour des données détaillées au niveau national, le MEN publie chaque année une note de synthèse : « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité ». L'académie de Rouen publie chaque année un recueil des données sur l'orientation et l'affectation, du collège au post-bac, entièrement sexuées (« Repères pour l'orientation », téléchargeable sur [www.ac-rouen.fr](http://www.ac-rouen.fr)). Elle a publié également une note d'information détaillée : « Filles et garçons dans l'académie de Rouen », [www.ac-rouen.fr/medias/fichier/fichier\\_1264510462278.pdf](http://www.ac-rouen.fr/medias/fichier/fichier_1264510462278.pdf)



## LES MULTIPLES FINALITÉS DE LA MIXITÉ

La mixité scolaire et professionnelle peut répondre à des finalités très diverses, plus ou moins vertueuses et parfois antagonistes, parmi lesquelles on peut citer :

- le rendement du système éducatif : sur un strict plan gestionnaire, la répartition inégale dans les filières entraîne des surcoûts dans l'organisation des études en conduisant à laisser des places vacantes faute de candidat-e-s, avec pour effet mécanique une augmentation du prix de revient de la scolarité par élève ;
- les baisses de candidatures : pour certaines sections d'enseignement traditionnellement masculines ou féminines, la mixité représente un moyen de pallier une désaffection des jeunes pour cette formation en cherchant à attirer ceux ou celles de l'autre sexe qui jusqu'alors y étaient rarement présent-e-s ;
- le manque de main-d'œuvre : dans certains secteurs professionnels dits « en tension », c'est-à-dire qui ne disposent pas d'un potentiel ou d'un type de main-d'œuvre correspondant à leurs besoins, la mixité représente un moyen de gestion des ressources humaines. Ouvrir un secteur à davantage de mixité peut permettre de pallier des pénuries d'effectif, comme ce fut le cas dans l'industrie lors des deux conflits mondiaux durant lesquels il a fallu remplacer les conscrits ;
- la concurrence entre les catégories de main-d'œuvre : dans certains secteurs, le recrutement de femmes peut être un moyen de créer de la concurrence entre salarié-e-s quant aux salaires ou aux conditions de travail ;
- le potentiel humain : sur un plan macroéconomique, on peut considérer que le fait de ne recruter que les élèves ou les salarié-e-s d'un seul sexe prive d'emblée la filière ou le secteur du potentiel que constituerait un recrutement sur l'ensemble de la population ;
- la diversité sociale de l'entreprise : dans le domaine des services, le développement de la mixité peut répondre à un objectif de « proximité » entre les salarié-e-s et la population, pour des raisons d'image, mais aussi pour disposer d'un potentiel de réponse plus diversifié aux besoins des usagers ;
- la santé au travail : la mixité peut avoir pour but d'améliorer les relations scolaires ou professionnelles, les milieux mixtes étant plus protecteurs des risques psychosociaux que ceux exclusivement masculins ou féminins dans lesquels les comportements régressifs sont moins régulés ;
- l'égalité dans l'accès à la formation : dans le système éducatif, la mixité répond au principe d'égal accès à l'ensemble des formations et des métiers sans distinction de sexe. La non-mixité d'une formation peut être la manifestation d'une discrimination indirecte, résultant d'un fonctionnement du système qui limite l'accès d'un sexe à cette formation ;
- la mixité comme moyen de transformation sociale : le fait qu'il y ait une répartition équilibrée entre les sexes dans une formation représente non seulement un gage d'égalité de possibilité d'accès, mais aussi une désexuation de cette filière qui n'apparaît plus comme un territoire protégé ou un secteur de relégation. La mixité est alors conçue comme une condition de l'égalité.

On le voit dans cette brève énumération, l'idée socialement consensuelle de mixité peut être investie de finalités très diverses, voire opposées, ce qui suppose de préciser l'objectif poursuivi pour le système éducatif et l'établissement scolaire ; nous y reviendrons. En France, l'absence de débats et d'élaboration collective a donc fait de la mixité scolaire une évidence et un progrès, par définition peu discutables. Mais elle en a également fait une sorte d'impensé qui n'a pas été investi d'objectifs portés par l'institution scolaire.

## LES DIFFICULTÉS DE LA MIXITÉ

Or, sa mise en œuvre ne va pas de soi, et ce pour trois raisons. D'une part, la mixité implique de prendre en compte les spécificités de cette situation dans l'organisation scolaire et l'acte pédagogique. De très nombreux travaux scientifiques, que de simples observations en milieu scolaire suffisent à confirmer, ont montré que la coprésence de filles et de garçons dans un même espace donne lieu à des processus de différenciation<sup>18</sup>. Il en va ainsi de l'occupation de l'espace dans une cour de récréation, qui est largement dominé par les garçons, tout comme l'est l'espace sonore dans une classe. Ou encore, bien que ce soit plus difficile à observer puisque cela suppose une mise à distance de soi, des différences d'attitudes des enseignant-e-s à l'égard des filles et des garçons: on soulignera par exemple davantage le zèle au travail des premières là où les marges de progrès seront notées plus souvent chez les seconds. La distribution de la parole n'est pas répartie non plus de façon équivalente, les garçons étant proportionnellement plus souvent sollicités que les filles. Certain-e-s auteur-e-s estiment que la mixité renforcerait ainsi l'expression des stéréotypes de féminité/masculinité auquel-le-s filles et garçons seraient davantage exposé-e-s.

D'autre part, la mixité peut susciter des réactions d'opposition, en ce qu'elle remet en cause un ordre social et symbolique. Longtemps la mixité a été considérée comme dangereuse tant dans les milieux républicains que catholiques, et la séparation des sexes est toujours prônée au nom de convictions religieuses. L'absence de mixité est constitutive de l'identité professionnelle de certains secteurs professionnels dans lesquels la répartition des rôles entre femmes et hommes semble essentielle.

Enfin, le bilan de la mixité scolaire nourrit des interrogations récurrentes. Par exemple, le fait que les filles n'accèdent toujours qu'en petit nombre à certaines filières sera considéré comme une preuve de leur incapacité à accéder à ces cursus exigeants ou à choisir des filières pourtant porteuses<sup>19</sup>. Ou bien on s'interrogera sur les effets indirects pour les garçons qui se trouveraient pénalisés, la comparaison avec les filles produisant un jugement plus critique sur leurs résultats ou leur attitude en classe. Consécutivement, on en viendrait à reprocher à la mixité d'exacerber les tensions scolaires entre les sexes, les garçons adoptant des comportements plus agressifs pour maintenir leur masculinité menacée par la coéducation, s'exposant davantage aux sanctions dans un processus de virilisation de leur identité, désinvestissant plus souvent leur scolarité et se trouvant à terme pénalisés face à des filles supposées mieux adaptées au système scolaire<sup>20</sup>.

Toutes ces difficultés et ces obstacles sont réels, mais aucun n'est systématique. Quel que soit le pays considéré, la mise en œuvre de la mixité dans les formations a constitué un progrès indéniable pour la condition des filles et des femmes, et consécutivement pour le niveau général d'éducation et de culture de l'ensemble de la société. En revanche, les critiques faites à la mixité reposent sur des observations partielles qui interdisent leur généralisation. Ainsi, l'effet de concurrence accru entre filles et garçons dépend du milieu social, les élèves des milieux les plus favorisés y étant nettement moins sensibles. Les filles scolarisées dans des cours séparés (dans les pays où cela se pratique) obtiennent de meilleurs résultats en sciences mais, d'une part, elles ont fait l'objet d'une sélection accrue à l'entrée et, d'autre part, elles éprouvent davantage de difficultés que les autres filles lorsqu'elles intègrent un cursus mixte (ce qui est inévitable dans les cursus de l'enseignement supérieur auxquels elles accéderont étant donné leur niveau).

La mixité n'est pas l'égalité, elle en est une condition. Il est donc nécessaire de l'interroger, non pour la remettre en cause, mais pour en identifier les effets qui ne correspondent pas aux buts recherchés : effets potentiels à anticiper, effets observés à corriger.

<sup>18</sup> Par exemple, Nicole Mosconi, « Effets et limites de la mixité scolaire » dans la revue *Travail, genre et sociétés*, novembre 2004. Claude Zaidman, *La Mixité à l'école primaire*, L'Harmattan, 1996. Catherine Marry, *Les Paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales*, rapport pour le PIREF [Programme incitatif de recherche en éducation et formation] et conférence du 16 octobre 2003 au MEN, téléchargeable.

<sup>19</sup> Françoise Vouillot [dir.], *Orientation scolaire et discrimination : quand les différences de sexe masquent les inégalités*, La Documentation française, Paris, 2011.

<sup>20</sup> Sylvie Ayrat, *La Fabrique des garçons*, PUF, Paris, 2011.

## GENRE ET SEXE : LA CONSTRUCTION SOCIALE DE LA DIFFÉRENCE

On dit parfois que le genre est un « cache-sexe », en d'autres termes que l'utilisation du mot « genre » est un euphémisme pour dire « sexe » sans prononcer un mot qui a une connotation trop... sexuelle. On dit aussi que le genre est une théorie qui vise à subvertir l'ordre social en niant les différences biologiques. On dit encore... beaucoup de choses à propos desquelles il convient sans doute ici d'apporter quelques éclaircissements. Notre contribution sera très modeste. En effet, nous ne sommes pas spécialistes des études de genre et ne sommes pas en mesure de rendre compte d'un champ aussi vaste, de surcroît traversé par de nombreux débats<sup>21</sup>.

### DEUX MOTS DIFFÉRENTS ?

Notons tout d'abord que sexe et genre sont des mots qui ont chacun plusieurs sens différents, il suffit de consulter un dictionnaire pour s'en convaincre.

Le sexe est une conformation anatomo-physiologique particulière qui distingue mâle et femelle. C'est également un organe, sexuel donc. C'est aussi une catégorie sociale qui différencie femmes et hommes. C'est encore, par métonymie, la sexualité dans son ensemble.

Le genre est une catégorie au sein de laquelle les éléments partagent des traits communs. Par extension, c'est une espèce, comme le genre humain, ou un style artistique qui regroupe des œuvres. C'est encore une façon de parler, de se comporter ou de vivre, jusqu'à l'affectation (« faire genre »). C'est bien entendu une catégorie grammaticale qui distingue le féminin du masculin et, ce faisant, les hiérarchise en fixant des règles d'accord distinctes selon le genre. C'est enfin, il en sera longuement question, une catégorie d'analyse des sciences sociales et un processus de différenciation entre les sexes.

La distinction entre *sex* et *gender* a eu pour objet de marquer la différence entre l'ordre biologique et l'ordre social. C'est ce qui fait dire que le genre est le « sexe social ». Par extension, le terme de genre remplace parfois celui de sexe, lorsqu'il est question de comparaison entre femmes et hommes à propos d'un aspect social. On parlera ainsi, par exemple, dans un rapport européen de « différences entre les genres en matière de réussite scolaire<sup>22</sup> », avec l'intention explicite d'analyser les différences entre filles et garçons comme résultant du fonctionnement de la société et non d'une différence biologique.

Si l'introduction du terme « genre » dans un nombre croissant de domaines de la vie publique a permis d'ancrer l'idée de la dimension sociale de la différence entre les sexes, elle ne ferait finalement que remplacer un terme par un autre.

Il est, en effet, bien plus pertinent de parler du « genre » uniquement au singulier. L'idée de « sexe social » n'est pas fautive, mais elle produit un effet de simplification de ce qu'est ce concept.

Le genre désigne en effet un système et un processus, et non une catégorie descriptive : filles et garçons ne sont pas « des genres », ce sont des catégories de sexe, des variables qui peuvent donner lieu à des comparaisons. « Le » genre quant à lui désigne la façon dont se construit et se reproduit la différence sociale entre les sexes. Le genre met, de plus, l'accent sur le fait que cette différenciation est constitutive d'une organisation sociale qui est fondée sur une opposition entre deux catégories – le féminin et le masculin – dont chacune est investie d'une valeur sociale particulière.

À l'issue d'un processus de différenciation en cascade, et progressif au cours de la vie embryonnaire et fœtale, l'humain naît mâle ou femelle. Le processus de différenciation se poursuivra avec le développement de caractères sexuels secondaires associés à des comportements et à des rôles sociaux

<sup>21</sup> Lectrices et lecteurs se reporteront avec grand profit au *Dictionnaire critique du féminisme*, dont il a déjà été question. Loin d'être un inventaire de concepts, cet ouvrage se donne pour objet de « transmettre une nouvelle grille de lecture afin que le sens commun se transforme en sens critique. [Il] pose comme centrale la problématique de la domination entre les sexes et de ses conséquences [et] expose les controverses théoriques et politiques qui traversent la pensée et le mouvement féministes » [Avant-propos, p. IX].

<sup>22</sup> *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation en Europe*, Agence exécutive, « Éducation, audiovisuel et culture » [EACEA P9 Eurydice], Bruxelles, 2010.

spécifiques : mâles et femelles deviendront garçons et filles, puis hommes et femmes<sup>23</sup>. L'existence de ces deux catégories distinctes structure toute l'organisation sociale, qui repose non seulement sur la différence entre femmes et hommes, mais également et de façon indissociable sur leur complémentarité et leur hiérarchisation. Par exemple, l'implication différente dans la sphère domestique au sein du couple ne peut se comprendre qu'en relation avec les différences dans le domaine professionnel : de façon simplifiée, la prise en charge (à la fois mentale et concrète) des tâches domestiques par les femmes permet aux hommes de se consacrer à leur activité professionnelle, activité investie d'une valeur économique et sociale supérieure. La complémentarité des sexes est nécessaire au maintien d'un rapport social de sexe hiérarchisé<sup>24</sup>.

### LES ÉTUDES DE GENRE

Issu-e-s de différentes disciplines, des auteur-e-s se sont attaché-e-s à montrer comment se construisait, dans leur propre domaine, cette différenciation sociale, et à identifier les effets qu'elle produisait. Aux États-Unis dans les années 1970, ce courant interdisciplinaire connu sous l'appellation de *gender studies* (études de genre) a décrit les différences entre les sexes qui n'étaient en rien explicables par une différence biologique, mais qui résultaient d'une construction sociale différenciée, construction qui produisait elle-même des différences sociales.

Par exemple, filles et garçons n'étant pas éduqué-e-s de la même façon, ils et elles développent inévitablement des représentations spécifiques de leur place dans le monde ou de leur rapport aux autres. Consécutivement, chacune et chacun se sentira plus ou moins capable ou « doué-e » pour certaines activités qui lui semblent naturelles en raison de son sexe. Ces intérêts supposés les conduiront tout aussi naturellement à s'engager dans certaines voies d'orientation particulières, pour exercer ensuite des métiers spécifiques – ou ne pas en exercer pour se consacrer exclusivement à la sphère domestique.

L'accumulation de ces observations dans tous les domaines de la vie humaine (éducation donc, mais aussi sexualité, travail, culture, politique...) a permis de décrire de plus en plus finement les processus de différenciation et le rôle qu'y jouent les institutions sociales, que ce soit l'école, la famille ou les médias, pour ne citer qu'eux.

Consécutivement, le prisme du genre a également réinterrogé la distinction biologique entre féminin et masculin. En effet, comme tout discours<sup>25</sup>, la biologie (discours sur le vivant, donc) ne peut être neutre. Les savoirs se développent dans certaines directions plutôt que dans d'autres, et la façon de se représenter et de décrire le réel est inévitablement orientée. La recherche et le discours scientifiques contribuent certes à faire évoluer nos représentations du monde, mais elles tendent tout autant à fixer des schémas de pensée. Dans un ouvrage très pédagogique<sup>26</sup>, l'anthropologue Stephen Jay Gould a démontré avec force exemples les inévitables biais qui interviennent lorsque les scientifiques cherchent à mesurer l'humain. La démarche scientifique peut être mise au service de l'objectivation de différences entre des groupes humains, ancrant l'idée de « race » dans des observations d'emblée partiales. Les conclusions ne sont pas issues des observations : elles sont des postulats qui orientent les observations réalisées en sorte de justifier la théorie posée a priori. Le discours scientifique étant socialement considéré comme neutre, objectif et digne de confiance, il permet de justifier des inégalités sociales en les imputant à une différence de nature.

<sup>23</sup> Les approches biologiques du genre font l'objet de développements complémentaires, p. 36.

<sup>24</sup> Lire à ce sujet l'article « Division sexuelle et rapports sociaux de sexe », in Hirata et al., *Dictionnaire critique du féminisme*, PUF, Paris, 2004.

<sup>25</sup> Le suffixe -logie vient du grec *logos* : discours.

<sup>26</sup> Stephen Jay Gould, *La Mal-mesure de l'homme : l'intelligence sous la toise des savants*, traduit de l'américain par Jacques Chabert, Ramsey, Paris, 1983.

## LA BICATÉGORISATION FÉMININ-MASCULIN

Le fait de poser d'emblée le féminin et le masculin comme deux catégories distinctes et opposées induit inévitablement à structurer toutes les représentations sur le même schéma, en associant à chaque catégorie ainsi distinguée des caractéristiques particulières. Comme le montre Christine Detrez<sup>27</sup>, « l'étude des encyclopédies destinées à la jeunesse, et censées expliquer "scientifiquement" le corps humain, est [...] un exemple flagrant de naturalisation des qualités socialement et symboliquement imputées aux hommes et aux femmes. La différence des sexes et la différenciation des rôles se trouvent, par l'explication biologique diffusée auprès des enfants, justifiées et fondées en nature [...] c'est par le biais du langage et des métaphores employés que s'invente le naturel » (p. 161). Dans ses nombreuses publications et conférences, la neurobiologiste Catherine Vidal<sup>28</sup> met en lumière les multiples insuffisances méthodologiques des recherches qui ont visé, et visent encore, à prouver une différence de nature entre les cerveaux féminins et masculins. Elle montre également que les recherches qui travaillent sur l'hypothèse d'une différence bénéficient d'une meilleure réception que celles, pourtant bien plus rigoureuses, qui prouvent l'absence de différences.

Ce processus dit de « bicatégorisation » conduit non seulement à différencier, mais aussi à hiérarchiser. Quel que soit le domaine considéré, les caractéristiques associées au masculin prennent plus de valeur que celles associées au féminin. Le masculin est associé à ce qui est grand, fort ou courageux, à la possession de l'espace, à la transformation du monde et aux affaires publiques. Autant d'attributs connotés positivement, où l'on glisse insensiblement de caractéristiques physiques à des rôles sociaux. La représentation du féminin se construisant en miroir, ses attributs sont de moindre valeur : petite, faible, craintive, occupée à la reproduction et à la sphère du foyer. Cette organisation de notre pensée et de la vie sociale a été résumée par l'anthropologue Françoise Héritier<sup>29</sup> sous l'expression de « valence différentielle des sexes ». Elle n'est pas sans conséquences, on le devine et nous y reviendrons, dans le domaine scolaire, et en particulier dans l'évaluation.

## LE PRISME DU GENRE

Les quelques notions et concepts qui viennent d'être évoqués sont essentiels à la compréhension des sociétés humaines, de la façon dont nous nous représentons le monde et nos semblables, et des systèmes de pensée et d'organisation sociale qui se transmettent par l'éducation.

Pour résumer ce qui précède de manière schématique, le genre est un concept qui désigne la construction sociale des catégories de sexe. Les sciences sociales, et notamment l'anthropologie, ont montré que toutes les sociétés sont organisées autour de catégories de sexe. Ces catégories sont variables selon les lieux et les époques, mais elles ont en commun :

- d'assigner les individus membres de la société à une catégorie (on est une femme ou un homme) ;
- de définir des attributs associés à chaque catégorie (ce qui est considéré comme féminin ou masculin) ;
- d'accorder une valeur différente à chaque catégorie (les objets ou les activités catégorisés comme féminins ou masculins n'ont pas la même valeur) ;
- de structurer un rapport inégalitaire de pouvoir et de domination entre les catégories de sexe ainsi construites (le masculin étant dominant par rapport au féminin) ;
- de « naturaliser » ou d'« essentialiser » les différences sociales ainsi construites en justifiant ces différences par un état de nature (les femmes seraient plus « douées » pour telle catégorie d'activités, les hommes pour telle autre).

Le concept de genre est hérité des recherches anglosaxonnes, et s'adjoint au concept de « rapports sociaux de sexe » initialement développé en France.

Il en sera question un peu plus loin.

<sup>27</sup> « Il était une fois le corps... la construction biologique du corps dans les encyclopédies pour enfants », *Sociétés contemporaines*, mars 2005, n° 59-60, p. 161-177.

<sup>28</sup> Catherine Vidal et Benoit Browaeys, *Cerveau, sexe et pouvoir*, Belin, Paris, 2005.

<sup>29</sup> Françoise Héritier, *Masculin-féminin*, Odile Jacob, Paris ; tome I : *La Pensée de la différence*, 1996 ; tome II : *Dissoudre la hiérarchie*, 2002. Et de façon beaucoup plus accessible : *Hommes, femmes, la construction de la différence*, Le Pommier, Paris, 2005.

Les études de genre s'intéressent notamment aux processus suivants :

- Comment l'assignation à un sexe donné est-elle réalisée ? Comment, chez l'humain, le mâle et la femelle deviennent-ils garçon, fille, puis homme et femme ? Quel rôle jouent la famille, l'école, le travail, les pairs... dans ce processus de différenciation ? À quoi s'expose celui ou celle qui transgresse ce rôle ?
- Quels sont les attributs de chaque sexe ? Ces attributs sont-ils les mêmes selon les sociétés et les époques ?
- Quelle est la valeur de ces attributs ? Quels sont ceux qui sont les plus distinctifs ? Quels sont leurs enjeux sociaux ?
- Quelles sont les inégalités entre filles et garçons, puis femmes et hommes ? Quels sont leurs effets directs et indirects, à court et long terme ?
- Comment ces différences construites apparaissent-elles comme des faits de nature ? Quel rôle jouent la recherche et l'enseignement dans la production et la reproduction de cette naturalisation ?
- Quel rôle la sexualité joue-t-elle dans l'assignation à la catégorie sexuée ?

Le genre est un concept, un outil d'analyse de l'organisation et de la vie en société dont fait partie l'éducation. Dans cette approche, le genre ne peut être que singulier, puisqu'il s'agit d'un système et d'un processus. Si l'on souhaite désigner les catégories « femme/homme » ou « fille/garçon », le terme « sexe » est plus approprié.

Par ailleurs, contrairement à ce que l'on entend, il n'y a pas de « théorie du genre » (et encore moins de « genre sexuel », expression qui fait davantage penser au titre d'un album de bandes dessinées) qui prônerait un modèle social ou un type de sexualité. Le genre est un concept qui interroge l'organisation de la société dans tous les domaines, y compris la sexualité. Toutes les activités sociales sont « genrées », c'est-à-dire structurées autour de catégories de sexe différenciées.

Au prisme du genre, le féminin et le masculin apparaissent comme deux catégories complémentaires : l'une n'a de sens que par rapport à l'autre. Il suffit de penser à un attribut considéré comme féminin pour en déduire immédiatement en miroir l'équivalent masculin. Il n'y a rien qui soit par nature masculin ou féminin ; ce qui est masculin n'a de sens que parce qu'il y a le féminin en symétrique.

Il ne s'agit bien entendu pas ici d'une vision romantique selon laquelle chaque moitié resterait par définition incomplète. La complémentarité entre féminin et masculin est marquée par un rapport de domination, comme tant d'autres rapports sociaux entre des groupes humains. Si l'on énumère les attributs et les qualités associés au masculin et au féminin, on voit que le premier est associé au dominant et le second au dominé. Ce qui est en jeu dans la différenciation entre les deux catégories de sexe, ce sont aussi des rapports de pouvoir.

Dans un article paru en 1977, le sociologue Erving Goffman<sup>30</sup> a montré comment ces rapports sociaux se construisaient dans le quotidien des relations entre hommes et femmes, ce qu'il a nommé « l'arrangement des sexes ». De semblables observations peuvent être réalisées dans le quotidien scolaire ; c'est ce dont il va être question maintenant.

<sup>30</sup> Erving Goffman, *L'Arrangement des sexes*, La Dispute, Paris, 2002.

















