

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

171 | avril-juin 2010

La mixité scolaire : une thématique (encore)
d'actualité ?

L'école « embarrassée » par la mixité

School "confused" over coeducation

La escuela "molesta" por la mixidad

Wenn Koedukation die Schule stört

François Dubet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1907>

DOI : 10.4000/rfp.1907

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2010

Pagination : 77-86

ISBN : 978-2-7342-1187-7

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

François Dubet, « L'école « embarrassée » par la mixité », *Revue française de pédagogie* [En ligne],

171 | avril-juin 2010, mis en ligne le 01 juin 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1907>

; DOI : 10.4000/rfp.1907

L'école « embarrassée » par la mixité

François Dubet

Les filles ont de meilleurs résultats scolaires que les garçons et, cependant, elles s'orientent vers des filières moins rentables, débouchant sur des positions professionnelles moins favorables que celles des garçons. Comment expliquer ce paradoxe ? On peut imaginer que les modèles du genre portent les filles vers des choix spécifiques et, dans ce cas, il n'est pas certain que la mixité scolaire les avantage. On peut aussi imaginer que les filles anticipent un rôle domestique et maternel qui les conduit « rationnellement » vers des choix scolaires et professionnels différents de ceux des garçons. Cet article examine la portée de ces deux hypothèses et conclut que ce sont probablement les offres professionnelles et les anticipations familiales qui expliquent le paradoxe de la situation des filles à l'école.

Descripteurs (TESE) : sexe, orientation, choix des études, éducation mixte.

La question de la mixité sexuelle à l'école fait l'objet de débats, quarante ans après qu'elle a été installée en France. Comment ne pas observer que cette discussion n'a pas eu lieu au moment où l'école française choisissait la mixité, tant celle-ci paraissait aller de soi, tant il pouvait sembler saugrenu ou réactionnaire de douter de son bien-fondé. D'ailleurs, la mixité n'est pas un effet de Mai 68, elle était déjà « dans les tuyaux » avant ce mois de mai ; elle ne fut même pas une « conquête » que l'on aurait pu défendre ou contester. Ce qui semblait évident au nom de l'égalité des sexes interroge aujourd'hui. Alors que les filles paraissent obtenir de meilleurs résultats scolaires que les garçons, elles

vont vers des filières et des professions moins prestigieuses, moins rémunératrices et très fortement « féminines », et les inégalités n'ont pas disparu. Nous attendions de la mixité scolaire que filles et garçons apprennent à vivre ensemble de manière harmonieuse et paisible. Si c'est bien souvent le cas, il reste que les tensions, les conflits, les différences revendiquées entre les sexes, et parfois des formes de domination et de violence, perdurent. À terme, quelques voix, parfois très conservatrices, parfois au contraire très radicales et féministes, en appellent à une nouvelle séparation des sexes, soit pour « protéger » les filles, soit pour leur donner plus de chances d'être égales aux garçons, voire meilleures

qu'eux. Les pays anglo-saxons reconstruisent des lycées de filles. D'autres, nettement plus conservateurs, en appellent au retour des écoles de garçons afin de les préserver face à l'excellence scolaire des filles. À l'opposé, certains souhaitent une mixité encore plus ferme, attendant de l'école qu'elle efface totalement des différences de genre tenues pour arbitraires parce qu'elles sont culturelles et construites.

Ces prises de position ont souvent quelque chose d'excessif car le tableau de la mixité scolaire est bien plus complexe qu'il n'y paraît. Il faut tenir compte du fait que tous les problèmes de l'école ne sont pas scolaires et que les conduites des maîtres et des élèves sont inscrites dans des modèles culturels et des intérêts sociaux qui débordent le seul cadre scolaire. Au plan des principes eux-mêmes, il faut bien admettre que, si toutes les différences produisent des inégalités et si toutes les inégalités peuvent être tenues pour injustes, il n'est pas forcément souhaitable et raisonnable d'en tirer la conclusion que l'on doit abolir toutes les différences, fussent-elles socialement construites. L'école est donc « embarrassée » par la mixité et, avant d'agir, on peut essayer d'y voir un peu plus clair.

RETOUR SUR LA SÉPARATION

Prolongeant le modèle scolaire catholique, la République a radicalement séparé les sexes à l'école. À l'école élémentaire, au collège et au lycée, garçons et filles étaient séparés de manière si totale que les programmes n'étaient pas exactement les mêmes : couture pour les unes, bricolage pour les autres. Les enseignants eux-mêmes étaient séparés par des concours et des formations spécifiques ; il arrivait que les garçons aient des maîtresses et des professeuses et que les filles aient des maîtres et des professeurs, mais ces exceptions confirmaient la règle de l'unité sexuelle des établissements. Ce n'est que sous de fortes contraintes démographiques, comme pour les petites écoles de villages ou les classes terminales à faible effectif, que l'on dérogeait à la règle. Quant à l'enseignement supérieur, les filles n'y furent longtemps que des exceptions brillantes, alors que les grandes écoles étaient soit exclusivement masculines, soit non mixtes.

Le plus étonnant dans cette histoire, c'est qu'elle ait si peu scandalisé les femmes et les hommes, les filles et les garçons, les maîtresses et les maîtres. Il semble évident aujourd'hui que la séparation des

sexes correspondait à l'état des mœurs : forte naturalisation du genre conçu comme éternel et biologique, entraînant sans doute le désir de « protéger » les filles et leur vertu, domination masculine allant de soi puisque les femmes étaient privées de certains droits, dont celui de vote, et dotées de compétences et de qualités tenues pour exclusivement féminines. Il semblait aussi aller de soi que les destins sociaux des filles et des garçons ne pouvaient se recouvrir, la plupart des filles étant considérées et formées comme de futures ménagères et les garçons comme de futurs salariés : il n'était donc pas raisonnable de les éduquer ensemble (*Cahiers du mage*, 1997 ; *Clio*, 2003). Et dans le cas où les femmes travaillaient, la frontière des métiers masculins et féminins n'était mise à mal que par quelques exceptions, la formation des élites étant elle-même différenciée. Souvenons-nous qu'en 1972, la première polytechnicienne a été présentée comme une héroïne. Ce modèle qui nous semble aujourd'hui si archaïque allait donc de soi dans une école qui, par ailleurs, s'identifiait tellement à la démocratie, au progrès et à la raison qu'elle n'interrogeait guère ce « développement séparé ».

Il faut dire que la séparation des sexes ne correspondait pas seulement aux mœurs d'une société patriarcale entérinant la hiérarchie des sexes : elle procédait aussi d'un projet éducatif bien plus profond visant à construire l'école comme un sanctuaire protégé des passions et des intérêts de la société. L'école républicaine sépare les sexes, de la même manière qu'elle met à distance les demandes économiques et celles des familles. Plus profondément, cette école distingue vigoureusement l'élève, être de raison, de l'enfant et de l'adolescent, êtres de chair, de passions et de désordres. Dans cette école, l'éducation ne passe que par l'instruction, par les savoirs et l'apprentissage de la discipline, certainement pas par la formation d'une vie collective enfantine et juvénile relativement autonome. Les mouvements de jeunesse eux-mêmes, laïques et religieux, n'étaient pas mixtes ou ne l'étaient que de manière très limitée pour les plus « adultes » des jeunes. Aussi faut-il que rien ne parasite cette transmission, notamment les « désordres » de l'enfance et de l'adolescence qui peuvent toujours troubler l'ordre scolaire en ouvrant un espace à une vie enfantine et juvénile qui déstabiliserait le sanctuaire. La forme scolaire annule les différences de genre, comme toutes les autres différences d'ailleurs, pour ne reconnaître que les hiérarchies scolaires. Cette tradition fait que, aujourd'hui encore, l'école ne sait pas trop quoi faire de l'enfance et surtout de l'adolescence quand la massification et la mixité ont effrité les barrières du sanctuaire. Il faut

d'ailleurs rappeler qu'au moment où se sont installés les premiers embryons de mixité dans l'enseignement secondaire, bien des parents d'élèves ont protesté et j'ai pu observer, à la fin des années quatre-vingt, des réactions négatives de la part des enseignantes et des proviseurs des « grands lycées » de filles qui craignaient que l'arrivée des garçons instaure le désordre, et surtout la baisse du niveau de leurs élèves protégées par la séparation des sexes comme dans une sorte de couvent laïque. Or ces femmes n'étaient certainement pas conservatrices : elles pensaient que la séparation des sexes était le moyen le plus efficace de réussir une carrière scolaire et une carrière sociale, du moment que ces dernières étaient féminines. À leurs yeux, la séparation des sexes était une garantie de succès et d'égalité. Elles n'avaient pas totalement tort quand on sait que la fusion des écoles normales supérieures a entraîné la quasi-disparition des filles en mathématiques, physique et chimie.

Issue de la massification scolaire des années soixante, la mixité scolaire n'a jamais été véritablement pensée comme un projet éducatif nouveau. La démographie scolaire la rendait nécessaire, l'évolution des mœurs la rendait évidente et, jamais, les conséquences de cette mixité n'ont été anticipées et pensées. Il ne s'agissait que d'un progrès de l'égalité et de la liberté, ce qui dispensait d'anticiper les changements éducatifs introduits par la mixité après que quelques siècles de catholicisme et de république ont fait de la séparation une sorte d'évidence naturelle et morale. Il faut insister sur ce point car une partie des problèmes aujourd'hui débattus tient moins aux difficultés de la mixité elle-même qu'au fait que la co-éducation des filles et des garçons n'a jamais été véritablement perçue comme un enjeu éducatif. Aussi les débats actuels sont-ils aujourd'hui une sorte de retour d'un long reflux.

PERFORMANCES ET ORIENTATIONS

Les performances

La mixité a mis en évidence le fait que les filles et les garçons n'étaient pas parfaitement égaux sur le plan scolaire puisque, en général, les filles ont de meilleurs résultats que les garçons. Elles redoublent moins, elles réussissent plus que les garçons aux examens et leurs moyennes sont plus élevées. Selon les enquêtes de l'OCDE, cet avantage féminin semble être valable dans tous les pays. On peut donc suivre

Baudelot et Establet (2007) sur ce point : les filles ont beaucoup gagné à la massification scolaire et à la mixité. De manière générale, ces succès féminins n'ont pas été sans avoir d'importantes conséquences sociales dans un grand nombre de pays : baisse des naissances non souhaitées, élévation du niveau d'emploi des femmes, accès partiel à l'élite et aux formations jusque-là interdites... Il faut cependant rappeler que les performances scolaires des filles et des garçons se définissent « en moyenne » et qu'il ne saurait être question d'en déduire, comme on le fait parfois un peu rapidement, que « toutes » les filles travaillent mieux que « tous » les garçons. En la matière, la distribution des performances est la règle ; chez les filles comme chez les garçons, il y a des bons et des mauvais élèves. Rappelons aussi que les écarts de résultats entre les sexes sont plus faibles que ceux qui distinguent les élèves définis par leur origine sociale.

Ces nuances apportées, il reste à expliquer les avantages scolaires des filles. Plusieurs pistes sont explorées, à commencer par la psychologie qui s'efforce d'expliquer pourquoi les filles sont plus précoces, et pourquoi elles perdent progressivement leur avance. Ces études essaient aussi d'expliquer pourquoi les écarts de performance varient en fonction des disciplines, se disputant entre le « sexe du cerveau » et celui des attentes sociales intériorisées (Vidal & Benoit-Browaeyns, 2005). D'un point de vue plus sociologique, centré sur la construction du genre, on avance parfois l'idée que les filles sont plus « scolaires » que les garçons, parce qu'elles sont soumises à un contrôle social plus strict de la part de leurs familles : elles accepteraient mieux les règles, seraient moins chahuteuses et plus sérieuses que les garçons. Elles travailleraient mieux, seraient plus sages et bénéficieraient ainsi d'une plus grande bienveillance de la part des enseignants. Plus tard venues dans le système éducatif, elles attendraient de l'école une promotion et une liberté plus nettement attachées à leurs résultats scolaires que ce n'est le cas pour les garçons. Ainsi les jeunes filles venues de l'immigration joueraient plus la carte scolaire que ne le font les garçons, parce qu'elles auraient plus à gagner. Mais il y a loin de cette croyance largement partagée (parce qu'elle conforte la vocation de « l'école libératrice ») aux faits qui montrent un avantage réel, mais modeste.

Quelques paradoxes

Pourtant, selon la formule de Catherine Marry (2003), le succès féminin est largement paradoxal : les filles ne convertissent pas leurs avantages

scolaires dans les filières les plus efficaces et les plus prestigieuses, notamment dans les filières scientifiques, et surtout leurs diplômes sont bien moins rentables sur le marché du travail que ne le sont ceux des garçons. Elles sont en effet plus souvent précaires, chômeuses, mal payées et bloquées dans leurs carrières.

Dès la fin du collège, les choix scolaires des filles et des garçons se distinguent très sensiblement. L'égalité des performances, voire l'avantage scolaire des filles, n'empêche pas une forte différenciation sexuelle des orientations scolaires. Au lycée, les formations scientifiques sont très majoritairement choisies par les garçons, alors que les filles se tournent vers les filières littéraires et de sciences humaines (Vuillot, 2004). Ces orientations ne sont pas seulement différentes, elles sont aussi inégales, dans la mesure où la valeur scolaire des formations scientifiques est tenue pour supérieure. Évidemment, ce clivage se prolonge dans les classes préparatoires et à l'université. Les formations techniques et professionnelles sont, elles aussi, fortement dominées par des clivages sexuels : les services pour les filles, la technique pour les garçons. Au bout du compte, du strict point de vue de l'égalité conçue comme l'égalité répartition dans les diverses formations, les filles ne transforment pas leurs avantages scolaires en avantages professionnels et sociaux. Non seulement l'image sexuée des diverses filières se maintient malgré la mixité mais, comme les filières sont hiérarchisées, les filières féminines sont moins valorisées que celles des garçons et elles augurent d'une position inégale des filles dans le marché du travail, alors même que les filles sont plus diplômées que les garçons. Pour le dire d'un mot, l'égalité progressive des filles à l'école n'a pas sensiblement atténué le caractère sexué et inégal des filières scolaires et des métiers sur lesquels elles débouchent. Il se maintient et parfois se renforce une sorte de développement séparé, même si l'on ne peut ignorer l'existence de fortes minorités féminines dans les mondes masculins, et de plus faibles minorités masculines dans les filières à dominante féminine : il y a plus de femmes « ingénieures » que d'hommes « infirmiers ».

Dès lors, on comprend pourquoi la mixité a pu décevoir. Au lieu de mêler les filles et les garçons dans les filières et les professions, elle associe la « montée » des filles au maintien et parfois à l'accentuation du caractère sexué des filières et des activités professionnelles. Et comme ces différences ouvrent aussi sur des inégalités de statut, de revenus et de carrière, le succès des filles apparaît comme une

sorte de leurre. Du point de vue des individus, les filles sont perdantes, ou plutôt elles ne gagnent pas autant qu'elles devraient ; l'utilité privée de leurs qualifications scolaires est moins rentable que celle des garçons. Du point de vue de la société, la mixité scolaire n'a pas entraîné la mixité sociale et professionnelle que l'on pouvait attendre. Pire, là où les filles ont gagné, les garçons sont partis, comme si la féminisation d'une formation et d'une activité les dévalorisait, faisant fuir les garçons qui confirment ainsi la prophétie selon laquelle le monde des femmes est inférieur.

Comment expliquer ces paradoxes ?

Deux grands types d'explication de ces paradoxes sont disponibles. Le premier, plutôt centré sur l'école elle-même, attribue les différences et les inégalités d'orientation au poids des clichés, des stéréotypes et des modèles culturels qui orienteraient les filles et les garçons vers des disciplines et des carrières fortement sexuées. Toute une critique s'est développée à ce sujet (Rogers, 2004). Des jeux sexués de l'école maternelle aux choix d'orientation proposés aux élèves, une myriade d'interactions scolaires orienterait insidieusement chaque sexe vers son genre, et chaque genre vers son destin professionnel. Les filles seraient poussées vers les valeurs du « *care* » et les garçons vers la production et les sciences. Il y aurait des disciplines de filles et des disciplines de garçons et, tout « naturellement », des filières fortement différenciées tendraient les bras aux deux groupes d'élèves. Il faudrait alors beaucoup de courage, de détermination et des conditions particulières pour résister à des forces qui deviennent des identités incorporées et pour franchir la frontière invisible du genre, qui transforme les sexes en genre et le genre en inégalités.

Ce type d'analyse s'appuie sur des faits solides et sur un bon sens sociologique plus solide encore. Il faut cependant en souligner quelques limites. La première d'entre elles repose sur un postulat d'aliénation généralisée grâce à laquelle filles et garçons intériorisent des stéréotypes qui sont aussi des formes de domination, aliénation d'autant plus forte chez les filles qu'elles sont dominées, alors que les garçons se voient détournés des métiers féminins. La seconde difficulté vient de ce que la plupart des enseignants étant des enseignantes, l'inégalité sexuelle transiterait par les femmes elles-mêmes qui joueraient ainsi contre leurs intérêts. C'est pousser l'aliénation bien loin et cela implique, à terme, l'hypothèse selon

laquelle le genre n'est pas seulement une construction sociale du sexe, mais une construction du sexe lui-même, ce qui peut être discuté (ajoutons que, dans ce cas, la ou le sociologue « la joue facile » puisque les acteurs ne savent pas ce qu'ils font, alors que le chercheur seul le sait). Mais la théorie importe moins que le fait que ce type d'analyse conduit vers deux solutions opposées afin d'abolir une différence qui entraîne une inégalité injuste.

La première consiste à séparer les sexes afin que les filles ne soient pas enfermées dans les stéréotypes et les modèles qui les invalident. Par exemple, en faisant des sciences ou du sport en l'absence des garçons, elles pourraient se libérer des modèles qui les infériorisent comme « nulles » en sciences et en sport. Le prix de cette recherche d'égalité est évidemment une séparation scolaire dont on a du mal à voir comment, au sortir de l'école, elle égaliserait la condition de filles et de garçons formés séparément puisque le marché du travail, lui, devrait être parfaitement aveugle au genre. On peut d'ailleurs se demander pourquoi s'arrêter en si bon chemin et pourquoi ne pas séparer les élèves sur des critères bien plus différenciateurs et inégalitaires que le sexe : le talent (ce que fait « normalement » l'école), l'argent, la beauté, la « race »... ? La seconde solution vise, au contraire, à demander à l'école d'abolir radicalement les différences de genre en proposant systématiquement les mêmes jeux, les mêmes disciplines et les mêmes orientations aux filles et aux garçons. Action extrêmement volontariste qui demanderait à l'école de mettre la société telle qu'elle est entre parenthèses, et à chaque enseignant-e de s'extraire lui-même de sa propre identité, constituée dans un monde « genré ». Dans tous les cas, ces solutions considèrent que, les différences produisant des inégalités, il s'agit moins de réduire les inégalités produites, de valoriser les filières et les métiers féminins par exemple, que d'abolir des différences à l'origine des inégalités.

Une seconde famille d'explication du paradoxe conduit à atténuer le rôle de l'école et à postuler que les acteurs ne sont nullement aliénés et que, étant donné leur identité et leur situation, ils font des projets plutôt rationnels (Duru-Bellat, 2004). Dans ce cas l'école ne peut être toute puissante et, si les filles choisissent des filières et des métiers féminins, c'est parce qu'elles y seront mieux accueillies et parce qu'elles pensent que les opportunités d'emploi y seront plus larges, le marché du travail étant ce qu'il est. D'un côté, il est difficile d'être minoritaire, une fille ou un garçon isolé dans un monde majoritaire-

ment féminin ou masculin paie un coût d'intégration élevé ; de l'autre, il est risqué de franchir les frontières des routines et des habitudes sans prendre des risques sur le marché du travail. Du point de vue de l'égalité pure et de la rationalité parfaite qui font la beauté des discours et des positions de principe, ces choix conformistes n'en sont pas et procèdent de la domination sociale. Mais du point de vue des acteurs, ils sont plutôt rationnels et sages. Dans ce cas, il n'est pas nécessaire que l'école discrimine pour que la distinction se fasse dans les projets des élèves qui anticipent leur avenir.

Quand ces choix concernent aussi les bonnes élèves issues des milieux favorisés et souvent « émancipées », puisque les filles des enseignants n'y échappent guère plus que les autres, ils obligent à tenir compte d'une variable qui n'est pas mince : le projet de vie familial. S'il reste une différence culturelle et sociale majeure entre les filles et les garçons, c'est sans doute parce que les filles placent la naissance et la responsabilité des enfants dans leurs projets de vie. Susan Moller Okin (2008) a sans doute raison de rappeler que c'est là, dans les rôles familiaux, que se noue la plus grande des inégalités. Quand les filles font des projets scolaires et professionnels, on peut supposer qu'elles ont plus ou moins clairement en tête qu'elles seront à la fois des travailleuses et des mères, et on peut supposer que les garçons y pensent beaucoup moins (Duru-Bellat, 1995). Aussi, bien des métiers qualifiés comme ceux de l'enseignement peuvent être choisis parce qu'ils créent moins de tensions, moins de décalages de calendriers entre la vie professionnelle et la vie familiale que ne l'imposent d'autres activités : les congés scolaires et les rythmes hebdomadaires harmonisent mieux les agendas des mères et des enfants quand on est enseignante que lorsqu'on est cadre commercial. On peut sans doute y voir une forme générale de domination masculine, mais il n'empêche que ces choix professionnels-là ne sont pas irrationnels et que les anticipations de vie y pèsent peut-être plus que les simples clichés sexuels véhiculés par l'école. On voit par exemple que les femmes qui deviennent médecins choisissent plus souvent que les hommes les spécialités plus compatibles avec une vie de famille et, plus souvent aussi, un exercice à mi-temps. Dès lors, ces femmes n'ont guère de chance de grimper au sommet de la hiérarchie médicale, mais c'est moins un modèle scolaire et professionnel qu'elles intériorisent qu'un modèle familial.

Si l'on accorde quelque crédit à ces arguments, ils invitent à déplacer la réponse au paradoxe des filles

vers l'aval de l'école et le monde professionnel. On peut imaginer que les filles choisiront des filières puis des métiers moins féminins quand ces derniers tiendront compte de la nature de leurs projets professionnels articulés à la vie familiale. Dans ce cas, la transformation de l'école passe peut-être plus par les mutations du monde du travail, de l'organisation des tâches ménagères et de l'éducation des enfants que par une action strictement scolaire. On objectera qu'un tel programme est extrêmement lourd. Sans doute, mais il n'est pas certain qu'il soit plus lourd que le volontarisme qui vise à effacer les identités sexuelles de la tête des filles... et des garçons. Il est probable que ce changement des conditions de vie et de travail, et les bénéfices que les acteurs en retirent, seront plus efficaces que les injonctions culturelles et morales qui ne tiennent guère compte de ces conditions et suggèrent que le bonheur des gens doit se faire malgré ou contre eux. L'« alliance » de l'État providence et des femmes (il a donné des emplois aux femmes et pris en charge une politique de la petite enfance) pourrait sans doute être orientée dans le sens d'une plus grande égalité dans la vie domestique et dans l'effacement des plafonds de verre qui freinent les carrières féminines. Pour changer l'ordre des flux scolaires, il faudrait d'abord agir sur l'équité des charges et des responsabilités familiales.

LA CONSTRUCTION DES RELATIONS ET DES IDENTITÉS

Si la mise en place de la mixité a été portée par la conviction selon laquelle elle renforcerait l'égalité des filles et des garçons soumis aux mêmes conditions d'éducation, selon laquelle le mérite des individus n'en serait que mieux dégagé, elle a littéralement « oublié » de penser que la mixité transformerait profondément la sociabilité enfantine et juvénile et, par là, les conditions de formation des identités sexuées. L'hypothèse optimiste était que la mixité effacerait les barrières sexuelles et que, filles et garçons partageant les mêmes bancs de classe, ils seraient non seulement des élèves égaux, mais aussi des individus semblables et pour tout dire peu sexués ou peu « genrés ». Il se créerait ainsi une sorte d'indifférenciation sexuelle dans une école que l'on pourrait toujours considérer comme un sanctuaire. Et puis l'esprit de Mai 68 pouvait croire au triomphe naturel de l'égalité une fois les barrières archaïques levées. Ne dramatisons pas : les choses se sont largement passées ainsi, filles et garçons cohabitent paisiblement à

l'école et la mixité scolaire est entrée dans les mœurs, elle est aussi « naturelle » aujourd'hui que la séparation pouvait l'être hier. Mais cette coexistence, ce monde enfantin et juvénile composé de mille histoires d'amour et d'amitié, n'a pas effacé les distinctions de genre aussi nettement que l'on pouvait l'imaginer. On peut même faire l'hypothèse raisonnable selon laquelle le processus de formation des identités sexuelles conduit chaque sexe à durcir ses caractéristiques, ses modèles et ses stéréotypes, afin de s'affirmer comme fille et comme garçon : les filles sont poussées à être plus féminines et les garçons plus masculins qu'ils ne le seraient séparément. C'est le vieux modèle de la fille « glamour » et du garçon « viril » mis en évidence par la sociologie américaine des années cinquante. Parce que le genre se construit en affirmant son identité « contre » ou par une mise à distance de l'autre, les marqueurs sexuels ont toutes les chances d'être fortement affirmés. Il n'est pas impossible que, hors du monde des classes moyennes privilégiées, les filles soient invitées à être plus « filles » et les garçons plus « garçons » en raison même de leur confrontation.

À l'école élémentaire et au collège, on ne joue pas beaucoup ensemble, on ne se parle guère et, quand des flirts s'esquissent, ils sont davantage des moyens de s'identifier à son propre sexe, d'accroître son prestige dans son groupe sexuel que des moyens de connaître celles et ceux « d'en face ». Évidemment, tout ceci est perçu comme un vaste désordre par le monde scolaire qui l'ignore, dans la mesure où il ne s'attend à voir que des élèves plus ou moins studieux (Dubet & Martuccelli, 1996). Il arrive que les filles subissent des violences, verbales pour le moins, et que les garçons se sentent dominés par les filles meilleures élèves et dont le style scolaire est plus conforme à un monde scolaire majoritairement féminin. Partout ou presque, les jeunes garçons « trop virils » issus de l'immigration et des classes populaires symbolisent les désordres scolaires, comme s'ils ne trouvaient pas véritablement leur place dans l'école. Quand l'école reproche aux filles leur déviance, elle dénonce le fait qu'elles sont trop « féminines » et trop « sexuelles », trop grandes et trop « délurées » quand elles ne craignent pas les garçons. Dans les deux cas, l'école s'identifie à un modèle de classes moyennes, modèle mesuré, discret, affectant souvent l'égalité. Et c'est pour cette raison que les problèmes de mixité sont souvent réservés aux classes populaires et aux établissements « difficiles », là où les enfants et les adolescents disparaissent moins facilement derrière l'image lisse des élèves.

Au lycée et après, les relations se transforment ; garçons et filles s'individualisent dans des choix amicaux et amoureux moins nettement « tribaux ». On peut alors considérer que les modèles sexuels sont déjà bien installés. Mais l'école ne sait trop quoi en faire et, généralement, elle regarde ailleurs. Il se crée un monde étrange dans lequel les communautés juvéniles cohabitent avec l'école selon une règle d'indifférence : les adultes ne s'intéressent pas aux « histoires » des jeunes tant qu'elles ne débordent pas et les élèves ne s'intéressent pas à la vie scolaire tant qu'elle leur laisse vivre leur vie. Notons d'ailleurs que la discipline est devenue un « sale boulot ». Le contrôle de la vie juvénile est confié à quelques adultes seulement : les conseillers d'éducation, l'infirmière et quelques enseignants particulièrement motivés. Il suffit de comparer le style éducatif français à celui d'autres pays, comme les pays nordiques ou anglo-saxons, pour voir à quel point notre style national est singulier et valorise l'indifférence en la matière.

Même si l'on ne renonce pas à la mixité scolaire puisque les femmes et les hommes sont « condamnés » à vivre ensemble, ce qui n'a pas que des inconvénients, il faut aussi admettre que les relations sont souvent tendues entre les deux genres et que les filles restent dominées, en dépit de leur supériorité scolaire. Dès lors, on pourrait penser qu'il ne faut ni fermer les yeux par principe d'indifférenciation (filles et garçons jouent ensemble au rugby), ni séparer les filles et les garçons pour préserver les filles et peut-être les garçons « menacés » par les succès des filles. On pourrait donc imaginer que l'école mixte propose des activités et des moments dans lesquels les sexes soient séparés, afin que les filles se retrouvent entre elles et les garçons entre eux s'ils le désirent. Après tout, c'est ce qui se passe dans la société où les femmes et les hommes essaient souvent de se retrouver entre eux, ce qui pacifie probablement les relations plus qu'elles ne les tendent. Mais on trouvera sans doute cette position bien « archaïque » et bien « compliquée » à mettre en œuvre, car elle supposerait que l'école offre un panel d'activités électives à côté de celles qui ne le sont pas.

Compliquée, cette solution conduit à considérer les élèves autrement que comme des élèves simplement hiérarchisés en fonction de leurs performances. Mais quand on commence à distinguer les garçons et les filles, il n'y a pas de raison de s'arrêter là car le sexe n'est pas le seul critère de distinction et les élèves portent bien d'autres différences, à commencer par des différences individuelles tenant à leur histoire, à leurs goûts et à leurs projets. Or c'est avec toutes ces

différences singulières que l'école française ne sait pas faire. Il y a des garçons qui veulent faire de la musique et des filles qui ne veulent pas ; il y a des filles qui aiment le sport et des garçons qui le détestent... On peut imaginer que les affinités et les goûts des individus transcendent partiellement leurs différences des sexes et, entre l'indifférence au genre et l'assignation au genre, il doit bien exister d'autres manières de regrouper les élèves en dehors des matières canoniques, obligatoires et immédiatement utiles. En fait, une des difficultés majeures de la façon de traiter les garçons et les filles tient probablement à la faiblesse du projet éducatif de l'école qui ne se demande guère quel type d'individu et de sujet elle désire produire. Si l'école se considérait comme un espace civique et culturel, il est probable que nous y verrions les relations des filles et des garçons d'une tout autre manière. Aussi on peut parfois s'étonner de ce que l'on veuille changer les rapports de forces entre les filles et les garçons sans rien changer à l'école elle-même, c'est-à-dire en bornant le rôle de l'école à la transmission de savoirs socialement hiérarchisés.

LE GENRE ET LA JUSTICE SCOLAIRE

Autant il est légitime de s'interroger sur les inégalités scolaires du point de vue des différences des sexes, autant il faut bien admettre que cette interrogation a quelque chose de limité dans la mesure où elle isole une inégalité parmi bien d'autres souvent plus prononcées. Après tout, les inégalités opposant les classes sociales et les bons et les moins bons élèves ne sont pas moins scandaleuses que les inégalités entre les filles et les garçons. Mais il ne s'agit pas d'établir un palmarès des injustices. Il faut surtout tenir compte du fait que les inégalités s'agrègent et se renforcent car les individus, et *a fortiori* les élèves, ne sont pas réductibles aux catégories de genre, pas plus qu'ils ne le sont à d'autres dimensions de leur condition. Dans la « réalité » les inégalités scolaires se cumulent, se combinent, se neutralisent et, s'il est intellectuellement nécessaire de les isoler, il n'est pas forcément légitime de faire comme si une inégalité était toujours et partout identique. Après tout, les filles des « bons lycées » de centre-ville s'en tirent mieux que les filles et les garçons des établissements professionnels des banlieues populaires. Tout en étant victimes d'une inégalité relative par rapport aux garçons de leur lycée, elles bénéficient d'inégalités tout aussi relatives par rapport aux

élèves nettement moins favorisés socialement. Ce constat élémentaire ne vise pas à atténuer l'injustice faite aux filles, mais à rappeler que cette inégalité s'enchaîne dans d'autres et que, si l'on se pose des problèmes pratiques, des problèmes d'action visant à réduire une inégalité, il est difficile de la penser comme étant totalement détachée de toutes les autres. Il convient donc de situer les inégalités des sexes parmi bien d'autres si l'on veut réfléchir sur la justice du système scolaire.

Il faut d'abord rappeler quelles sont les normes de justice qui président à la dénonciation des inégalités. Le régime de justice dominant et le plus souvent implicite est l'égalité des chances. Celle-ci part d'une « fiction » statistique radicale : la redistribution aléatoire des individus à chaque génération par la grâce d'une compétition scolaire équitable. Il faudrait que l'école parvienne à neutraliser les inégalités sociales situées en amont d'elle-même afin d'obtenir, à chaque niveau du parcours scolaire, une représentation parfaite de la structure sociale : on devrait observer la présence de 15 % d'enfants de cadres, de 25 % d'enfants d'ouvriers et de 50 % de filles... au lycée professionnel comme aux écoles normales supérieures et ceci dans chaque filière. Non seulement ce modèle de justice suppose que les « talents » et les « dons » soient équitablement répartis par le hasard, mais aussi que l'école ait une emprise suffisamment forte pour que les inégalités sociales et culturelles s'y annulent dès qu'un élève en franchit la porte. Nul besoin d'avoir fait de longues études de sociologie pour savoir que les sociétés « résistent » à ce projet de justice par la socialisation précoce des individus, par l'inégale répartition des ressources des familles, par le fait que l'école est composée d'acteurs sociaux ayant quelques intérêts dans le jeu scolaire et par le caractère improbable de la courtoisie attendue des catégories sociales les mieux placées, invitées à laisser de la place aux nouveaux venus afin que la mobilité soit parfaite.

L'égalité des chances supposerait que tous les acteurs en acceptent les conséquences jusqu'au bout. Au-delà des inégalités structurelles de ressources, il faudrait que les niveaux d'ambition et les projets soient identiques, de la même manière que chaque athlète veut gagner la coupe dès qu'il se lance dans la compétition. Or les filles s'identifient à leur mère plus qu'à leur père, comme le souligne *a contrario* le cas des filles ingénieurs qui rompent cette chaîne ou cette filiation (Marry, 2004). Dès lors, l'impératif d'égalité des chances peut être perçu comme une forme de « violence » dérivée de milieux

qui universalisent leurs propres normes et leurs propres conditions de vie afin de donner un contenu moral légitime à leur succès. De plus, la plupart des projets sont relatifs, fixés par le niveau social et professionnel des parents, et la jeune fille d'origine immigrée qui réussit à être assistante sociale (métier féminin s'il en est), alors que sa mère n'a pas été scolarisée, sera tenue pour aliénée, voire comme en échec du point de vue d'une pure égalité des chances. Ceci ne signifie pas que cette jeune fille ne désire pas être égale, mais qu'elle désire l'être comme fille et comme femme, et non du point de vue de la norme d'une pure égalité des chances qui ne s'incarne en fait que dans un étroit noyau des classes dirigeantes intellectuelles. Si cette jeune fille est victime d'une injustice, c'est peut-être moins parce qu'elle est assistante sociale que parce que son statut professionnel reste relativement dominé, notamment dès qu'il s'agit d'assurer des responsabilités dans son univers professionnel. Si on accepte ce raisonnement, la création d'une école plus juste doit conduire à retarder l'âge des projets professionnels, afin que la détermination sociale des parcours pèse moins sur la formation des projets personnels, qu'ils soient masculins ou féminins. Les comparaisons internationales montrent que les systèmes scolaires qui sélectionnent tard sont généralement plus justes que ceux qui sélectionnent tôt (Müller & Shavit, 1998 ; Mons, 2007). En tous cas, on peut faire l'hypothèse que les inégalités y sont plus justes que dans le cas où les sélections sont précoces. Et ce qui vaut pour les filles et les garçons vaut aussi pour les riches, les pauvres et pour toutes les inégalités. Il faut donc que l'offre scolaire soit relativement ouverte le plus longtemps possible et soit la plus équitable possible sur l'ensemble du territoire, pour que les projets « féminins », « masculins » ou de tout autre nature soient des projets et non pas l'imposition de destins.

Afin d'échapper aux impasses et aux paradoxes d'une pure égalité des chances, dont le plus grand avantage est d'offrir une position critique irréfutable supposant que les acteurs sont agis par des forces plus ou moins « obscures », on peut imaginer qu'une école juste permettrait aux individus d'élaborer des projets singuliers, qu'ils soient des filles ou des garçons, des pauvres ou des riches, des bons ou des mauvais élèves. Le problème central n'est pas que les filles s'orientent vers des métiers de fille mais le fait que, quand elles sont socialement défavorisées, elles n'ont d'autre choix que de s'orienter vers des métiers féminins dévalorisés, pénibles et mal payés. Et, en cela, elles ressemblent bien plus aux garçons défavorisés qu'on ne pourrait le croire.

Ces observations invitent à ne pas faire peser sur l'école un idéal qu'elle ne peut accomplir en totalité. Même si l'école doit résister aux stéréotypes sexuels, à commencer dans ses propres modes de recrutement des enseignants, il reste que l'essentiel des inégalités se tient en aval de l'école, dans la hiérarchie des mondes professionnels et dans l'organisation interne à ces mondes-là, puisque ce sont eux qui commandent les projets et les destins de celles et de ceux qui ne peuvent avoir de projets. À côté de l'égalité des chances, nous devons rappeler l'existence d'un autre modèle de justice, celui de *l'égalité des places* (Dubet, 2010). Dans ce cas, il s'agit moins de répartir équitablement les individus supposés égaux vers des places inégales que de réduire les inégalités entre les places elles-mêmes. Historiquement, ce projet a été plus efficace que celui de l'égalité des chances, puisque la mobilité sociale croît dans les périodes où les inégalités se resserrent bien plus que sous l'effet des politiques scolaires. De plus, c'est là où les inégalités des positions sont les plus faibles que la mobilité sociale est la plus fluide, puisque l'éventail des choix est moins contraint et les distances sociales moins difficiles à franchir. En ce sens, la justice sociale commande la seule justice scolaire.

Cependant la surdétermination des inégalités scolaires par les inégalités sociales ne signifie pas que l'école n'a rien à voir dans l'affaire car, plus elle joue l'égalité des chances, plus elle est «*crédentialiste*», plus elle pense que les diplômes doivent attribuer précisément les positions professionnelles et les carrières, et plus la compétition scolaire est tendue, plus les inégalités scolaires se rigidifient et accentuent la reproduction de toutes les inégalités (Gross, 2003). Ainsi, au nom des meilleures intentions et des principes les moins discutables, la recherche d'une pure égalité des chances accentue les conséquences sociales des inégalités scolaires, alors même qu'elle veut réduire les inégalités sociales au nom d'une répartition «*aveugle*» des individus. Il suffit que l'école échoue dans l'égalité des chances pour que les inégalités sociales en soient accentuées. Il est vrai que le monde scolaire a du mal à penser autrement puisque son organisation interne et ses modes de recrutement font du diplôme le seul critère fixant la totalité du travail, de la carrière et, plus encore, de la dignité des individus. Mais toute la société ne fonctionne pas comme l'école, encore faut-il le rappeler.

CONCLUSION

La co-éducation des sexes n'a pas tenu ses promesses, mais la déception ne saurait faire oublier que les filles y ont gagné plus que perdu et que les garçons n'y ont pas forcément perdu tout ce que les filles ont gagné. Toutefois, deux problèmes se mêlent à l'école : celui de l'inégalité de l'orientation et des carrières des filles et des garçons ; celui des relations entre les sexes qui ne résorbent pas les stéréotypes et, peut-être même, les accentuent. On peut d'abord tout faire pour réduire ces écarts d'orientation et pour veiller à ce que la civilité scolaire protège les filles de la domination masculine. Mais il ne suffit pas d'affirmer ces bons principes pour qu'ils deviennent efficaces car les inégalités scolaires sont produites par des inégalités et des différences sociales, et surtout parce qu'elles anticipent des inégalités sociales et professionnelles qui échappent à l'école. En la matière, un certain intégrisme scolaire pourrait conduire vers un monde scolaire totalement coupé de la société, vers la formation de nouveaux «*couvents*» sexuellement homogènes dont on ne voit guère comment ils s'accrocheraient à la société. Comme les inégalités opposant les filles et les garçons s'emboîtent dans des inégalités construites sur d'autres critères, ce sont les inégalités en tant que telles qui doivent être combattues et, sauf à rêver d'abolir les différences, l'école la plus juste possible devrait être capable de tenir compte de la singularité des individus et de leurs projets, sachant que jamais ceux-ci ne se réduisent aux catégories du genre. Les «*moyennes*» distinguant les filles et les garçons sont bien plus faibles que la dispersion des individus au sein de ces moyennes. Mais s'il y a une chose que l'école française a du mal à penser, c'est sans doute à la formation des sujets et à la promotion de leur singularité. Notre école n'est pas assez républicaine pour être aveugle aux différences des sexes, mais elle est trop républicaine pour être sensible à la singularité des individus.

Je remercie Catherine Marry pour sa lecture indulgente de ce texte.

François Dubet
francois.dubet@u-bordeaux2.fr
CADIS, université Victor-Segalen-Bordeaux 2

BIBLIOGRAPHIE

- BAUDELLOT C. & ESTABLET R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan.
- CAHIERS DU MAGE (1997). « Autorité et pouvoir dans les organisations. Formations professionnelles et nouvelles technologies ». *Cahiers du mage*, n° 1.
- CLIO (2003). « Mixité et coéducation ». *Clio*, n° 18.
- DUBET F. (2010). *Les places et les chances*. Paris : Éd. du Seuil.
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. (1996). *À l'école*. Paris : Éd. du Seuil.
- DURU-BELLAT M. (1995). « Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 24, n° 1, p. 69-86.
- DURU-BELLAT M. (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- GROSS M. (2003). « Educational systems and perceived social inequality ». *European Societies*, vol. 5, n° 2, p. 193-225.
- MARRY C. (2003). *Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales. Rapport pour le PIREF et conférence du 16 octobre 2003 au ministère de l'Éducation nationale*. Disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://back.ac-rennes.fr/orient/egalchanc/rapmixite22103.pdf>> (consulté le 30 avril 2010).
- MARRY C. (2004). *Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse*. Paris : Belin.
- MOLLER OKIN S. (2008). *Justice, genre et famille*. Paris : Flammarion.
- MONS N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.
- ROGERS R. (2004). *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*. Paris : Éd. ENS.
- SHAVIT Y. & MÜLLER W. (1998). *From School to Work*. Oxford : Clarendon Press.
- VIDAL C. & BENOIT-BORWAEYS D. (2005). *Cerveau, sexe et pouvoir*. Paris : Belin.
- VOUILLOT F. (2004). « Enjeu et mise en jeu de l'identité sexuée dans les conduites d'orientation ». In M. Perrot, É. Pisier, C. Ladjali et al., *Quelle mixité pour quelle école ? Les débats du CNP*. Paris : Albin Michel.