

École de garçons et école de filles...

Depuis Durkheim, on sait que l'école, la classe, sont de « petites sociétés » dont la fonction est double : « intégrer et diviser », c'est-à-dire, pour ce qui est de la formation des jeunes garçons et filles, à la fois leur faire partager l'idée commune qu'il y a deux sexes et, dans le même temps, les convaincre qu'ils et elles sont sans ambiguïté d'un côté ou de l'autre. Que l'école participe, avec la famille et l'environnement social tout entier, à la production et reproduction des rôles de sexe est aujourd'hui reconnu.

La recherche française en éducation a « découvert » les inégalités entre les sexes à l'orée des années quatre-vingt-dix, vingt ans après la recherche anglo-saxonne, en mettant l'accent sur la situation des filles, dont on entendait décrire (et dénoncer) la situation de dominées dans le contexte scolaire. Depuis les années quatre-vingt-dix, la recherche anglo-saxonne a découvert, avec ce



■ Marie DURU-BELLAT

nouveau champ d'études appelé les « masculinities », que la production du masculin n'était pas moins problématique que celle du féminin (cf. notamment Mac An Ghail, 1994). De plus, du côté cette fois des politiques et des éducateurs, le thème des difficultés des garçons – les *failing boys* – a connu une expansion spectaculaire. Alors que les performances des filles surpassent aujourd'hui celles des garçons aux divers examens qui jalonnent, au Royaume-Uni, les scolarités, on tend à considérer que, dorénavant, il n'y a plus de problème pour les filles et que la priorité doit être donnée à la réussite des garçons (Warrington et Younger, 2000). En France, ces deux perspectives – *masculinities* et

failing boys – commencent à pénétrer, avec d'un côté les travaux de chercheurs comme Welzer-Lang et, de l'autre, une mise en accusation médiatique de la mixité comme source possible des difficultés des garçons.

Dans ce texte, nous nous contenterons, pour instruire ces débats par les acquis de la recherche, de synthétiser ce que « produit » l'école chez les jeunes des deux sexes, avec en ligne de mire la question de sa contribution à la reproduction des rapports sociaux entre hommes et femmes.

DES SCOLARITÉS INÉGALEMENT LONGUES, ET INÉGALEMENT PROFESSIONNALISÉES

On considère couramment que les filles « réussissent mieux » que les garçons ; est-ce si sûr ? Aujourd'hui, en France, les filles font des études plus longues : cet indicateur très (trop) synthétique qu'est l'espérance de scolarisation est de 18,7 années pour les garçons et de 19,1 pour les filles. Si l'écart peut sembler minime, il est plus sensible à certains niveaux de diplôme : ainsi, aujourd'hui, 75,4 % des filles accèdent au niveau IV de formation (bac et équivalent), contre seulement 62,9 % des garçons. Il y a là un « handicap » indiscutable si l'on estime qu'avoir le bac est en soi un bien désirable. Cela

dit, cet « handicap » des garçons est surtout marqué dans les milieux populaires, car les garçons dont les parents sont cadres savent s'imposer dans les filières d'excellence de l'après-bac...

Si l'on valorise l'utilité des diplômes, on sera davantage sensible à la spécialité des formations suivies, ou à leur caractère plus ou moins sélectif, gage souvent d'une valeur marchande élevée. Rappelons tout d'abord que, une fois le baccalauréat franchi, les filles sont minoritaires dans les filières sélectives du supérieur (classes préparatoires, puis grandes écoles, où l'on compte respectivement 59,5 % et 76,4 % de garçons). Par ailleurs, garçons et filles se partagent l'univers des formations professionnelles entre un masculin industriel et un féminin tertiaire, avec de plus, pour les filles, une concentration dans un nombre limité de spécialités. Globalement, on conclut à un accès plus fréquent à des formations professionnelles pour les garçons, et, plus souvent pour les filles, une orientation – faut-il dire « par défaut » ? – dans les formations générales¹. Néanmoins, les filles sont très présentes dans les formations supérieures courtes professionnalisées (menant notamment aux carrières sociales ou para-médicales). Ce point amène à souligner l'ambiguïté de l'indicateur « durée des études », évoqué plus haut – une formation un peu plus courte n'est pas forcément un handicap par rapport à une formation plus longue –, et aussi la nécessité de ne pas se contenter de décrire ces différences « qualitatives » d'orientation, comme s'il s'agissait... de « goûts et de couleurs », dans un système où toutes les filières sont de fait hiérarchisées, du moins si l'on se réfère à leur valeur sur le marché du travail.

Il faut souligner que, indépendamment du problème de leurs débouchés respectifs, les filières non mixtes constituent des milieux de vie où la socialisation des élèves revêt une tonalité particulière. En l'occurrence, s'y trouve produite et reproduite la notion de métier féminin ou masculin. Ainsi, en section de secrétariat, on s'apprend, entre filles, le « look » de l'emploi et certains aspects du rôle féminin traditionnel. Réciproquement, dans des filières de formation masculines comme celles menant aux métiers du bâtiment, toute une culture masculine diffuse aide à accepter des conditions de travail objectivement pénibles. En ce sens, le rapport des sexes en présence constitue un « ingrédient » de la formation, un aspect de ce que les sociologues appellent le « curriculum caché », c'est-à-dire une dimension non accessoire du cursus, non incluse explicitement dans les programmes, mais inculquée de manière plus diffuse.

UNE SOCIALISATION À LA MIXITÉ ASYMÉTRIQUE

Mais les classes mixtes courantes, qui constituent le cadre normal de la scolarité générale, véhiculent tout autant un curriculum caché. Les travaux sur le déroulement concret des classes font apparaître des différences subtiles dans les interactions qui se nouent entre enseignants et élèves. D'un point de vue quantitatif, on estime que les enseignants consacrent un peu moins de leur temps aux filles (environ 44 % de leur temps, contre 56 % aux garçons), différence qui peut paraître minime, mais qui doit être mise en regard avec le temps qu'un élève passe en classe. Mais ce temps plus long alloué aux garçons signifie-t-il des interactions plus positives sur le plan pédagogique ? Il faut pour répondre examiner les formes qu'il prend : non seulement les enseignants interrogent plus souvent les garçons et leur parlent plus sou-

■ ¹ Il faut en la matière prendre garde aux jugements de valeur : à l'aune de quelles valeurs le fait de poursuivre plus souvent des études générales constitue-t-il un handicap par rapport à une orientation professionnelle (dans le domaine des inégalités sociales, on retient en général une perspective inverse : ce sont les études plus souvent professionnelles des enfants de milieu populaire qui sont considérées comme un handicap) ?

vent, mais ils passent aussi plus de temps à réagir à leurs interventions et à attendre leurs réponses. À travers ces contacts, les garçons reçoivent un enseignement plus personnalisé, alors que les filles sont davantage traitées comme un groupe.

D'un point de vue plus qualitatif, on observe que les garçons reçoivent davantage de réprimandes et de critiques concernant leur conduite ; les enseignants semblent soucieux de ne pas se laisser déborder par les garçons, ce qui les rend très attentifs à leur comportement ; du coup, ces derniers se plaignent parfois d'être traités injustement. Ce regard plus attentif et plus critique des enseignants concerne également leur travail. Les garçons font l'objet d'une notation plus sévère, sans doute parce que les maîtres tiennent compte, dans leurs notes, des comportements des élèves (qui seraient en l'occurrence moins appliqués, moins soigneux...). Mais ils reçoivent également plus de contacts strictement pédagogiques et un peu plus d'encouragements. On peut faire l'hypothèse que les filles apprennent ainsi qu'elles méritent moins l'attention des enseignants, qu'elles sont moins intéressantes, que leur réussite est moins importante... ce qui serait « fonctionnel » pour accepter plus tard certaines caractéristiques de la domination masculine. Toujours est-il qu'au travers de ces interactions, les ensei-

gnants expriment des attentes diversifiées en fonction du sexe de l'élève. Si les garçons sont plus réprimandés, et poussés à réussir, c'est peut-être parce que les enseignants considèrent qu'ils n'exploitent pas toutes leurs possibilités (indéniables).

Ces attentes des maîtres s'avèrent particulièrement différenciées dans les matières supposées convenir inégalement aux élèves des deux sexes. Cela dès l'école primaire, où tout se passe comme si des domaines différents de compétence étaient d'ores et déjà attendus. Or on sait depuis les débats autour de l'« effet Pygmalion » que les attentes tendent à fonctionner comme des prophéties autoréalisatrices (dès lors que nous y croyons, une théorie fautive au départ peut s'avérer exacte à l'arrivée), l'enfant s'efforçant de devenir ce que l'on lui demande plus ou moins explicitement d'être.

En mathématiques, discipline connotée comme masculine, les maîtres expriment des différences en termes d'attentes dès la fin du primaire : alors même que filles et garçons réussissent (encore) aussi bien en mathématiques, ils prédisent pour les garçons des réussites ultérieures supérieures à celles des filles. Au quotidien, on observe que les enseignants interagissent significativement plus avec les garçons qu'avec les filles et leur consacrent plus de temps. Les enseignants stimulent également moins les filles : on observe moins d'encouragements à trouver la bonne réponse (et moins de temps laissé pour répondre), moins de remarques d'ordre cognitif (et de haut niveau cognitif), moins de questions ouvertes (Jarlégal, 1999 ; Mosconi et Loudet-Verdier, 1997).

Cela vaut que l'enseignant soit un homme ou une femme, ce qui peut paraître étonnant ; en fait, les enseignants des deux sexes se meuvent dans un contexte idéologique global, où certaines disciplines sont censées être « masculines » ou « féminines », et où la norme implicite est de plus valoriser les garçons. Enfreindre cette norme les culpabiliserait eu égard à une autre norme, celle de la neutralité de l'enseignement. De plus, que l'on soit un maître homme ou femme, il faut « tenir » les garçons, qui revendiquent une grande part d'attention, et qui ont par ailleurs plus de difficulté à s'adapter aux normes scolaires. Pour une large part au moins, les différences de « traitement » observées chez les maîtres sont le reflet des différences de comportements des élèves : une dynamique s'enclenche, entre des élèves qui, de par leur socialisation antérieure, se comportent de façon différente, et les maîtres qui y réagissent et tendent à amplifier les différences. Ainsi, quand, dès la maternelle, les garçons posent davantage de problèmes

disciplinaires aux maîtres, ils les amènent à leur consacrer davantage d'attention, à interagir avec eux de manière personnalisée. Mais au total, le vécu scolaire des garçons, malgré ce surcroît d'attention, apparaît souvent moins positif (Younger et Warrington, 2002).

La mixité, ce sont aussi des jeunes des deux sexes qui interagissent au quotidien face à des disciplines scolaires investies de connotations sexuées. Ainsi, dans les classes de sciences, les enseignants et les élèves apprennent à trouver normal la dominance des garçons et l'effacement des filles face à un montage électrique ou à une expérience. Mais il n'y a pas là qu'une adaptation passive ou une soumission aux stéréotypes, car, dans la classe, les élèves apprennent activement à se positionner comme garçon ou comme fille. En sciences par exemple, l'appréhension affichée devant une dissection ou une certaine maladresse ostentatoire sont des comportements au travers desquels les adolescentes s'affirment comme « féminines ». Et le groupe des camarades y veille, en diffusant et contrôlant les normes en matière de comportement approprié à chaque sexe. Pour les filles, les normes concernent en particulier l'apparence physique et le comportement avec les garçons ; avec ces derniers, elles doivent être pleines d'attention, ménager leur susceptibilité, surtout ne pas avoir l'air (trop) meilleures qu'eux. Certaines études montrent que les filles qui choisissent d'investir « quand même » dans les études s'exposent alors à une véritable « peur du succès », c'est-à-dire une peur d'être perçue comme entrant en concurrence avec les garçons.

Pour les garçons, bien réussir à l'école peut être dénoncé comme « féminin » ; l'alternative « sexuellement correcte » consiste souvent soit à rejeter l'école en affichant des comportements virils (valorisation de la force physique ou des conquêtes féminines, valorisation du travail manuel par rapport au travail intellectuel...), ou en se montrant frondeurs et contestataires, soit à réussir dans les matières « masculines », c'est-à-dire les sciences ou l'EPS (Mac An Ghail, 1994). De manière générale, les garçons font face à un réel dilemme : apparaître « viril » ou être un bon élève... Comme le souligne Felouzis (1993), « la transposition entre modèles de sexe et obligations scolaires est plus directe pour les filles que pour les garçons ».

Tous ces « problèmes » seraient-ils effacés si l'on revenait sur la mixité des classes ? Répondre à cette question exigerait d'évaluer les effets de la mixité sur les performances et les attitudes des filles et des garçons. De fait, dans les recherches intégrant le fait que les établissements mixtes ou non mixtes accueillent des élèves de milieux sociaux différents et de niveaux scolaires inégaux (à l'avantage des écoles non mixtes), on conclut à la quasi-absence d'inégalités de performances stables et conséquentes véritablement imputables à la mixité. Sur cette question, des expériences pédagogiques peuvent être instructives, telles que celles de retour à des classes non mixtes conduites au Royaume-Uni (Jackson, 2002) ; les résultats ne sont guère concluants en termes de résultats scolaires, et, si des classes non mixtes peuvent avoir quelque incidence, ce serait plutôt à l'avantage des filles ; par contre, il apparaît clairement que ce n'est pas une voie pour permettre aux garçons de combler leurs difficultés. Que se passe-t-il en effet dans ces classes non mixtes ? Les filles jugent l'ambiance de la classe plus détendue et plus confortable (elles ne craignent plus les remarques des garçons), et plus propice au travail aussi ; les garçons ont un jugement plus mitigé, et trouvent que l'ambiance, entre garçons, est plus compétitive, plus brutale, plus agitée aussi (particulièrement en milieu populaire). Même si la mixité (ou la non-mixité) n'affecte pas nette-

ment les performances scolaires, elle module sensiblement le quotidien des classes et les attitudes des élèves.

Par ailleurs, de nombreux travaux illustrent l'émergence et le renforcement des stéréotypes de sexe, en particulier des différences d'attitude dans les groupes mixtes. Il peut s'agir de préférences scolaires et de choix d'options, et, en filigrane, de représentations des disciplines, qui s'avèrent, chez les jeunes des deux sexes, plus conformes aux stéréotypes dans les écoles mixtes que dans celles non mixtes. Ainsi, les garçons se disent plus attirés par les langues, la biologie ou le théâtre, et les filles par la physique et la technologie, quand ils et elles sont scolarisés séparément. Progressivement se développent donc chez les élèves des processus cognitifs de catégorisation des disciplines ou des métiers, et aussi de soi-même et d'autrui : la physique, c'est pour les garçons, je ne peux donc être une fille et y exceller ou entrer en compétition avec les garçons sur ce terrain. En phase avec ces attitudes, des différences existent dans le sentiment qu'ont les élèves de leur propre compétence : dans les contextes mixtes, les filles ont tendance à se sous-estimer dans les domaines connotés comme masculins, et réciproquement, elles jugent mieux leurs aptitudes littéraires. De manière générale, les filles sont moins persuadées de leur compétence dans un

groupe mixte alors que la mixité n'affecte pas l'auto-attribution de compétence des garçons. Enfin, les psychologues (cf. notamment Durand-Delvigne et Duru-Bellat, 1998) qui s'efforcent de mesurer l'« identité de genre » avec des échelles de masculinité et de féminité montrent que la mixité renforce l'expression d'un soi dépendant de l'appartenance au groupe de sexe ; ainsi, les filles qui sont scolarisées dans un contexte mixte obtiennent un score de féminité significativement plus élevé que leurs homologues fréquentant un contexte non mixte.

Pourquoi ces différences ? On peut invoquer le fait que les maîtres, dans les classes mixtes, ont tendance à jouer sur l'opposition entre filles et garçons et à organiser leurs interactions sur la base d'attentes stéréotypées, possibilités exclues, à l'évidence, quand la classe n'est pas mixte (Mosconi, 1992). Mais l'essentiel est sans doute cette socialisation diffuse qui prend place du seul fait de la cohabitation durable de deux groupes asymétriques : au jour le jour, les filles sont confrontées à une « sexualisation » des situations qui les renvoie à leur position dominée : cela peut s'exprimer par la circulation d'images humiliantes, ou des insultes ou des commentaires blessants sur l'apparence. La norme de féminité est également contraignante pour les filles : elles doivent renoncer à briller pour ne pas entrer en compétition avec les garçons, être obsédées par leur apparence et faire tout pour leur plaire, les laisser occuper l'espace et l'attention du maître.

En conclusion, la mixité expose les filles à une dynamique relationnelle dominée par les garçons, avec comme résultat de moindres progressions intellectuelles, une moindre confiance dans leurs possibilités et, de manière plus générale, une moindre estime de soi. La mixité aurait également des effets du côté des garçons : bien que l'on considère souvent que la mixité leur « fait du bien » en ce qui concerne la conduite, elle les contraint plus fortement à afficher leur virilité, ce qui peut entrer en contradiction avec les normes du bon élève. Une chose est patente : la mixité tend à brider le développement intellectuel et personnel des élèves. Ce que souligne aujourd'hui la psychologie sociale, c'est que la notion même de comportement féminin ou masculin ne prend de sens que dans un contexte mixte. Autrement dit, c'est « dans la comparaison à l'autre groupe que les filles élaborent une image de soi qui adhère fortement à un stéréotype féminin » (Lorenzi-Cioldi, 1988). Avec pour conséquence que « les comportements masculin et féminin ne se confondent pas avec des propriétés invariables attachées aux individus, mais s'identifieraient à des phénomènes situation-

nels et relationnels, dépendant largement de la dynamique des groupes composés de participants des deux sexes » (Vinsonneau, 1999). En d'autres termes, les différenciations entre les sexes se manifestent de manière plus ou moins marquée selon les caractéristiques sociales des situations d'interaction. Dans cette perspective, c'est le contexte social – la mixité d'un groupe par exemple, ou la connotation sexuée bien visible de telle tâche – qui devient explicatif de l'émergence de différences entre les sexes, qu'il s'agisse de différences de performances, d'images de soi, d'attitudes, de stratégies relationnelles...

DES CHOIX D'ORIENTATION QUI ANTICIPENT DES RÔLES D'ADULTES DIFFÉRENTS...

Tous ces phénomènes, inégalités dans les relations maîtres/élèves, tensions entre garçons et filles, ont vraisemblablement plus d'effets sur les attitudes face à l'avenir (notamment, mais pas exclusivement, face aux choix professionnels) que sur la réussite scolaire. Or ce sont bien, dans notre pays, les inégalités d'orientation qui, bien plus que les inégalités de réussite, modèlent les inégalités de carrières entre les sexes comme entre les groupes sociaux. Il faut à cet égard rappeler que les inégalités de réussite académique *stricto sensu*, entre garçons et filles, ne sont pas abyssales, au-delà des difficultés précoces des garçons en lecture et de l'apparition, à partir de la fin du collège, d'un léger handicap des filles en mathématiques. L'essentiel des différences de carrières scolaires se joue donc spécifiquement par des différences d'orientation. Cela est visible pendant l'année de seconde, classe d'orientation vers telle ou telle série de baccalauréat. Les vœux d'orientation sont marqués par de fortes différences qualitatives entre les sexes, domi-

nées par la très forte inégalité de demandes pour la première S. Parmi les garçons, 49 % la demandent, contre 27,6 % des filles².

Ces différences entre garçons et filles ne s'expliquent pas par leur profil scolaire ; même quand ils et elles ont strictement le même profil scolaire, les garçons demandent plus souvent cette orientation. Réciproquement, les filles font preuve d'une plus forte auto-sélection, c'est-à-dire n'osent demander cette filière que lorsqu'elles sont particulièrement bonnes. Or, quand les filles n'envisagent pas une filière scientifique alors que cela serait possible au vu de leurs résultats, il est rare que les conseils de classe le leur proposent ; ils proposeront plus souvent une orientation en première S aux garçons de niveau moyen qu'aux filles du même niveau par exemple (Marro, 1994). De fait, l'effet majeur (et paradoxal) du fonctionnement des procédures d'orientation passe par le respect des demandes des jeunes, dont on n'imagine pas ouvrir les horizons en proposant quelque chose qu'ils n'ont pas demandé. Cela dit, une recherche récente (Jarousse et Labopin, 1999) montre que, peut-être du fait d'une sensibilisation accrue à cette question de la moindre orientation des filles vers les filières scientifiques, les conseils de classe se mettraient parfois à corriger un peu cette tendance, en poussant davantage les filles.

Les demandes d'orientation entre garçons et filles jouent donc un rôle déterminant. Or les choix des jeunes sont largement informés par l'anticipation qu'ils font des rôles d'adulte. Dans notre pays, les orientations scientifiques ne sont pas seulement des choix culturels vers tel ou tel type de profession ; ce sont aussi la voie pour accéder aux professions du haut de l'échelle sociale, professions aussi exigeantes que prestigieuses. Or, dès le lycée, toutes les enquêtes auprès des jeunes filles montrent que celles-ci n'anticipent pas seulement ce fonctionnement très sexué du marché du travail, mais aussi un certain fonctionnement de la famille (cf. notamment Duru-Bellat, 1995). Dans leurs projets de

■² Ce n'est certes par le seul clivage, puisque l'écart en fonction du sexe est un peu plus faible que celui qui oppose les milieux sociaux les plus contrastés, qui est d'environ trente points.

vie, les jeunes pensent de manière indissociable avenir professionnel et avenir familial, avec des différences importantes selon les sexes. Or, si tous les jeunes lycéens, garçons et filles, se projettent dans une vie professionnelle, les filles donnent bien plus de place à la famille dans leurs projets d'avenir (Safont-Mottay, 1997). Très spécifique aux projets d'avenir des filles est le thème des arbitrages qui seront nécessaires entre travail et famille, tant elles se sentent responsables de ces problèmes et n'imaginent pas de redéfinir le partage des tâches avec leurs futurs compagnons (Boyer *et al.*, 1991). D'où la notion de « choix de compromis » pour des professions certes moins valorisées, mais où le temps partiel est possible ou les conditions de travail plus souples.

Ainsi, les dimensions subjectives portent la trace des contraintes objectives anticipées, et les projets personnels et professionnels des jeunes s'élaborent en référence au monde qui les entoure, ce qui laisse la porte ouverte à certaines évolutions. Si des éléments qui paraissent aussi « évidents » que le fait que les femmes gagnent moins que les hommes ou que les structures de garde pour jeunes enfants sont insuffisantes en quantité ou qualité deviennent caducs, les compromis anticipés par les jeunes filles deviendront moins impératifs. C'est donc de manière dynamique qu'il faut analyser l'évolution des représentations et des visées des acteurs et le contexte, toujours changeant, qui cadre leurs « choix ».

P ORTÉE ET LIMITES DE LA SOCIALISATION SCOLAIRE

Cela a évidemment des incidences quant au jugement que l'on peut porter sur le rôle de l'école dans la reproduction des rôles de sexe (comme d'ailleurs en ce qui concerne les inégalités sociales). L'école est nichée dans un contexte social où prévaut tel « régime de sexe » (comme on parle d'un régime démographique), elle travaille à partir de « matériaux » humains et culturels sexués, elle est de plus utilisée par des acteurs (trices) qui anticipent un futur lui-même sexué. L'école n'apparaît donc ni « en avance » ni en retard... Sans aucun doute, certaines évolutions macrosociales sont mieux à même de faire évoluer les scolarités des garçons et des filles que la plupart des innovations pédagogiques. Par exemple, on peut analyser la fin du handicap des filles et le creusement d'un handicap pour les garçons, observé au Royaume-Uni, par le climat général qui a prévalu dans les années 1960-1970, plus que par des réformes éducatives spécifiques (Arnot *et al.*, 1999). Dans ces décennies comme dans ce que l'on peut appeler « les années Thatcher », il y aurait eu une évolution dans la perception du rôle des femmes : plus visibles, plus actives, plus puissantes, y compris sur le plan politique (et malgré des discours parfois conservateurs) ; parallèlement, avec le déclin de l'emploi industriel, se serait développée une crise des modèles masculins, notamment dans les milieux populaires (ceux où fleurissent les *failing boys*) ; bref, un climat tonique pour les unes et déprimant pour les autres...

Cela dit, on ne peut ignorer que dans, le même temps, il y a eu aussi au Royaume-Uni une mobilisation pour la réussite des filles (notamment en sciences), des réformes visant à différer les choix d'options (qui écartaient les jeunes des disciplines perçues comme non conformes à leur sexe dès l'adolescence) et, plus largement, jusqu'au tournant des années quatre-vingt-dix que nous avons évoqué, une préoccupation affichée pour les scolarités des filles. Il est au total difficile d'exclure que ce contexte pédagogique n'ait pas aussi sa part de responsabilité dans les évolutions constatées.

Il reste que, comme pour les inégalités sociales, l'école ne peut pas tout... Concernant les inégalités et les tensions entre les sexes, qui se manifestent à l'école comme ailleurs, on peut « seulement » attendre de l'école qu'elle assume en la matière le rôle éducatif qui est le sien, et en l'occurrence qu'elle s'efforce de contrer le sexisme plus ou moins insidieux qui infiltre tout son fonctionnement quotidien. Renoncer à la mixité reviendrait à « botter en touche », et

cette alternative n'est d'ailleurs pas sérieusement à l'ordre du jour. Il faut plus craindre la passivité habillée en respect des différences (voire de la nature), bref ce que l'on peut considérer comme un «sexisme par abstention».■

■ **MARIE DURU-BELLAT** est sociologue, professeure à l'université de Bourgogne et chercheuse à l'IREDU-CNRS.
iredu@u-bourgogne.fr

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARNOT (M.), DAVID (M.) ET WEINER (G.), 1999, *Closing the Gender Gap*, Cambridge, Polity Press.
- BOYER (R.), 1991, «Identité masculine, identité féminine parmi les lycéens», *Revue française de pédagogie*, n° 94.
- BOYER (R.), BOUNOURE (A.) ET DELCLAUX (M.), 1991, *Paroles de lycéens*, Paris, Éditions universitaires/INRP.
- DURAND-DELVIGNE (A.) ET DURU-BELLAT (M.), 1998, «Mixité scolaire et construction du genre», in M. Maruani (éd.), *Les Nouvelles Frontières de l'inégalité*, Paris, La Découverte.
- DURU-BELLAT (M.), 1990, *L'École des filles. Quelle formation, pour quels rôles sociaux?*, Paris, L'Harmattan (nouvelle édition revue à paraître en 2004).
- DURU-BELLAT (M.), 1995, «Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La "causalité du probable" et son interprétation sociologique», *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 24, n° 1.
- FÉLOUZIS (G.), 1993, «Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons», *Revue française de sociologie*, XXXIV.
- JACKSON (C.), 2002, «Can single-sex classes in co-educational schools enhance the learning experiences of girls and/or boys?», *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 1.
- JARLÉGAN (A.), 1999, *La Fabrication des différences: sexe et mathématiques à l'école élémentaire*, thèse de doctorat, Dijon, université de Bourgogne.
- JAROUSSE (J.-P.) ET LABOPIN (M.-A.), 1999, «Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique», *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28, n° 3.
- LORENZI-CIOLDI (F.), 1988, *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*, Grenoble, PUG.
- MAC AN GHAILL (M.), 1994, *The Making of Men*, Buckingham, Open University Press.
- MARRO (C.), 1994, «Réussite scolaire en mathématiques et en physique, et passage en première S. Quelles relations du point de vue des élèves et des enseignants?», *Revue française de pédagogie*, n° 110.
- MOSCONI (N.), 1992, «Les ambiguïtés de la mixité scolaire», in C. Baudoux et C. Zaïdman (éds), *Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie*, Paris, L'Harmattan.
- MOSCONI (N.) ET LOUDET-VERDIER (J.), 1997, «Inégalités de traitement entre les filles et les garçons», in C. Blanchard-Laville, *Variations sur une leçon de mathématiques*, Paris, L'Harmattan.
- SAFONT-MOTTAY (C.), 1997, «Estime de soi, compétences sociales et attitudes temporelles à l'adolescence: différences de sexe», in O. Lescarret et M. de Léonardis (éds), *Séparation des sexes et compétences*, Paris, L'Harmattan.
- VINSONNEAU (G.), 1999, *Inégalités sociales et procédés identitaires*, Paris, Armand Colin.
- WARRINGTON (M.) ET YOUNGER (M.), 2000, «The other side of the gender gap», *Gender and Education*, vol. 12, n° 4.
- WELZER-LANG (D.), 2002, «Virilité et virilisme dans les quartiers populaires en France», *VEI Enjeux*, n° 128.
- YOUNGER (M.) ET WARRINGTON (M.), 2002, «Single-sex teaching in a co-educational comprehensive school in England: an evaluation based upon student's performance and classroom interactions», *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 3.■