

# De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire

**P**ar-delà les discours simplistes, voire caricaturaux, je voudrais ici réfléchir sur l'éducation que reçoivent aujourd'hui les filles et les garçons. On a tendance à opposer l'éducation familiale, qui resterait inégalitaire, à l'éducation scolaire, qui, elle, avec la mixité, serait devenue égalitaire. Ce que je voudrais montrer dans ce texte, c'est que, dans le champ de l'école comme dans celui de la



■ Nicole MOSCONI

famille, les rapports sociaux de sexe impriment leur marque sur les pratiques éducatives, même si, tant dans l'éducation familiale que dans l'éducation scolaire, des pratiques nouvelles, plus équilibrées, apparaissent par endroits.

**Jusqu'à récemment, le discours convenu consistait, en France, à affirmer que la mixité scolaire ne posait « pas de problème » ; et puis, tout à coup, la médiatisation des problèmes de violence scolaire, la focalisation sur l'échec scolaire des garçons, qui dérange tellement ceux qui tiennent à leur croyance en la supériorité masculine, mobilisent les médias et l'opinion publique.**

## **C**ONTRE LA THÉORIE NATURALISTE : L'INSTITUTION DES RAPPORTS SOCIAUX DE SEXE

On croit encore souvent que les différences entre les filles et les garçons sont « naturelles ». Des différences biologiques découleraient « naturellement » des traits psychologiques puis des rôles sociaux différenciés entre les hommes et les femmes.

### **De la « nature » des sexes**

De nombreuses recherches ont montré l'extrême variabilité des traits psychologiques et des rôles sociaux des hommes et des femmes selon les sociétés, les époques et les groupes sociaux. On peut en conclure que les différences entre les sexes ne sont pas la conséquence d'une « nature » qui se développerait spontanément en chacun, mais sont le produit d'une construction par les imaginaires sociaux, comme dirait Castoriadis (1975), d'une masculinité et d'une féminité propres à chaque société. Il faut donc renverser le principe d'intelligibilité : les différences entre les sexes sont à comprendre à partir de la réalité sociale qui détermine les rôles sociaux de chacun et les traits psychologiques que l'exercice de ces rôles requiert. C'est pourquoi l'éducation est si importante : ces rôles sociaux et ces traits psychologiques doivent être appris par la génération suivante.

## L'ÉDUCATION FAMILIALE

### Rapports sociaux de sexe et pratiques éducatives

Si la sociologie de l'éducation des années 1960-1970 a beaucoup insisté sur les conséquences qu'ont les inégalités sociales sur l'éducation familiale et scolaire des enfants et des jeunes, elle s'est beaucoup moins intéressée aux conséquences que les inégalités sexuées ou socio-sexuées ont sur l'éducation des filles et des garçons. Je fais l'hypothèse que ce sont les rapports sociaux de sexe, comme rapports sociaux inégaux, qui régissent l'éducation des filles et des garçons, à l'insu des adultes. J'entends par rapports sociaux de sexe (Combes *et al.*, 1991) une structure fondamentale de la société qui organise tous les sous-systèmes sociaux, depuis la famille, l'école, le travail et les autres champs, politique, juridique, culturel, de la réalité sociale et qui institue ces rapports entre groupes de sexe « sur le mode du pouvoir de l'un, le masculin, par rapport à l'autre, le féminin » (Collin, 1990), c'est-à-dire non seulement sur le mode d'une différenciation, mais plus fondamentalement sur celui d'une hiérarchisation entre ces groupes. Ainsi, c'est pour légitimer la domination masculine que les imaginaires sociaux reconstruisent indéfiniment du « genre » en énonçant les places ou « qualités » censées le mieux convenir à l'un et à l'autre sexe.

En même temps, cette logique d'organisation du social est en perpétuel mouvement. Malgré ce principe macro-social de division et de domination, qui oppose et hiérarchise les groupes de sexe, dans le fonctionnement concret, il peut y avoir du jeu et donc certaines marges de liberté dans lesquelles les individus s'engouffrent pour battre en brèche ces rapports inégaux. C'est pourquoi il y a aussi du changement.

Les pratiques éducatives obéissent à cette logique complexe. L'éducation apprend aux garçons et aux filles à construire leur vécu à partir de positions sociales inégales, hiérarchisées. Mais en même temps, dans leurs manières de traiter leurs filles et leurs fils, les familles sont plus ou moins égalitaires ou inégalitaires, et il en est de même aussi des acteurs (trices) du système scolaire.

Je développerai cette thèse en considérant successivement l'éducation familiale et l'éducation scolaire.

C'est dans la famille que se constitue tout d'abord l'identité sexuée. Celle-là résulte à la fois des pressions de l'environnement (voir la théorie socio-cognitive du modelage chez Bandura, 1986) et de la manière active dont chaque enfant et chaque jeune « font avec » ces pressions, à la fois au niveau conscient et au niveau inconscient (Bergonnier-Dupuy et Mosconi, 2000).

### L'identité sexuée

Très tôt, l'enfant sait qu'il est un garçon ou une fille, et les psychanalystes (Stoller, 1968 ; Chiland, 1989) font même l'hypothèse qu'il existe un « noyau de l'identité de genre » dès la première année de vie.

Dans la petite enfance, on peut distinguer deux lignes de développement (Mendel, 1998) : l'une, liée à la psychomotricité des premières années (geste de saisie et de manipulation d'objets, station debout et marche), donnera naissance, à travers le jeu, à une première forme d'intelligence, l'intelligence pratique, qui sera la source de l'apprentissage du faire (et du faire professionnel). L'autre, dans la mesure où dans le même temps l'enfant apprend peu à peu à parler, est liée au langage et donnera naissance à une autre forme d'intelligence : l'intelligence théorique.

C'est ici que vont très rapidement intervenir dans le développement de l'enfant les différences de modèles parentaux. On a beaucoup insisté sur la différence entre des milieux qui valorisent ces savoirs pratiques, où les enfants apprendront par identification et par imitation des schémas et modèles de savoir-faire manuels qui occuperont une grande place dans leur personnalité ; et d'autres milieux sociaux où le savoir pratique est relativement dévalorisé et où l'habileté langagière, par opposition à l'habileté manuelle, est valorisée, investie et favorisée par l'entourage (Mosconi *et al.*, 2000). Mais on a beaucoup moins mis en évidence que, par rapport à ces deux lignes de développement, l'éducation familiale ne traite pas filles et garçons de la même façon. Les expressions motrices des petits garçons, que l'on associe à

l'agressivité, au dynamisme et à l'indépendance, sont valorisées et encouragées plus que celles des filles. Au contraire, on encourage chez les petites filles les expressions sonores, les jeux vocaux et l'habileté verbale, que l'on associe à la sociabilité, aux relations avec les autres.

D'un point de vue psychanalytique, on peut voir un lien avec le développement psychique du garçon et de la fille. Les deux phases pré-œdipienne et œdipienne se caractérisent par une dialectique entre désir de reconnaissance et désir sexuel (Benjamin, 1988). Pour se séparer de sa mère, le garçon est amené à s'identifier au père, à désertir son monde intérieur, associé au monde maternel archaïque, au profit de la maîtrise du monde extérieur, associée au père; mais cette rupture avec son identification maternelle et par là avec ses affects, voire sa pensée, peut être ultérieurement source de polarisation sur des valeurs d'expressivité physique, de force et d'agressivité, et peut produire des blocages dans les apprentissages intellectuels. La fille, quant à elle, si elle n'est pas reconnue par le père comme sujet mais seulement comme futur objet sexuel, est poussée à renoncer à son identification au père et à son désir d'indépendance, projeté sur lui; renvoyée vers sa mère, elle renonce à son droit au désir et est amenée à investir les activités «féminines» (maternage, maison, séduction), qu'elle perçoit comme représentant le seul pouvoir accessible aux femmes – les activités «masculines» étant perçues comme un «idéal inaccessible» – et ainsi à désertir le monde extérieur au profit d'un monde intérieur riche d'affectivité, mais qui restreint son autonomie.

### **La division des tâches dans la famille**

Tout se passe comme si était déjà préfiguré le modèle culturel de division adulte des tâches entre hommes et femmes, les hommes préposés à la production et à la conquête du monde extérieur, dans le contexte de luttes de pouvoir, les femmes aux relations avec les autres, dans les tâches d'aide et de soin. Et c'est bien aussi ce modèle de division des tâches que l'enfant découvre chez les personnes significatives de son entourage, hommes et femmes (voir les

enquêtes de l'INSEE sur la répartition inégale des tâches domestiques et éducatives à laquelle peu de familles encore aujourd'hui font exception). Ainsi, dans chaque famille, l'enfant apprend ce qui convient aux hommes et aux femmes.

### **Les jouets**

Il faut aussi souligner l'importance capitale des jouets, où l'on retrouve la division sexuée des tâches. Les jouets de garçon, comme la publicité, évoquent l'aventure et la découverte du monde extérieur, quand les jouets de fille évoquent le monde intérieur de la maison. Les catalogues de jouets réservent aux filles les jouets imitant les techniques domestiques (poupées, dînette, landau), les techniques de séduction (accessoires de beauté et déguisements) et les soins et les services à autrui (panoplies d'infirmière, d'institutrice ou de secrétaire); et aux garçons les jouets ayant trait aux techniques sophistiquées (petites voitures, camions, fusées interplanétaires, mécanos, jeux vidéos, etc.) et à la guerre (armes de toutes sortes, tambour, panoplies de cow-boy ou de cosmonaute). Tout se passe comme si les jouets reproduisaient le «gap technologique» que l'ethnologue Paola Tabet (1998) a dégagé comme caractéristique de toutes les sociétés, dans lesquelles le groupe des hommes assoit sa domination en se réservant le monopole des techniques et des outils les plus performants. De même, notre société, en faisant de ces jouets «techniques» des jouets de garçon, apprend aux enfants que ce sont les hommes qui ont un monopole au moins relatif sur les techniques les plus sophistiquées et sur les savoirs qui permettent de les maîtriser, et préfigure la division socio-sexuée du travail et des savoirs dans le monde adulte.

Ainsi, l'enfant rencontre d'abord dans sa propre famille les rapports sociaux de sexe tels qu'ils ont été institués par la société. Certes, là encore, la variété des organisations familiales aujourd'hui peut rendre cet apprentissage différent d'un milieu familial à l'autre. Mais les changements dans les familles individuelles ne suffisent pas, car la prégnance des modèles culturels confrontera de toutes façons les enfants, garçons et filles, dans cette division socio-sexuée des tâches et tendra à leur faire acquérir à chacun des places et des qualités qui sont supposées convenir à leur sexe et qui tendent à persuader garçons et filles non seulement de leur différence, mais surtout de leur valeur inégale.

## L'ÉDUCATION SCOLAIRE

L'école est une instance socialisatrice de première importance qui va aussi contribuer à renforcer ou à modifier les identités de sexe constituées dans la famille. On pourrait supposer que, quand il arrive à l'école, l'enfant rencontre une éducation et des savoirs délivrés de leur connotation sexuée. Or, toutes les recherches faites sur l'école montrent qu'il n'en est rien. À l'école, en effet, on n'apprend pas seulement des savoirs scolaires. Il existe une facette implicite du « métier d'élève » qui consiste à apprendre à devenir un homme ou une femme (Duru-Bellat, 1990).

À travers une multitude de processus quotidiens parfois très fins, le plus souvent inaperçus des protagonistes, enseignants et élèves contribuent à faire vivre aux garçons et aux filles des expériences très différentes. Du point de vue tant de la socialisation que de la transmission des savoirs, l'école, elle aussi, tend à reproduire les rapports sociaux de sexe comme rapports inégaux entre les filles et les garçons.

### La socialisation différentielle

#### Les relations entre pairs à l'école

Dans la cour de récréation, en primaire, il y a domination de l'espace par les garçons ; ils occupent le centre de la cour avec des jeux dynamiques, en grands groupes, supposant beaucoup de déplacements ; les filles sont reléguées sur le pourtour, avec des jeux plus statiques (Zaïdman, 1996).

Dans la classe aussi (Mosconi, 1989, 1994 ; Zaïdman, 1996), on observe que les garçons exercent une dominance : ils occupent « l'espace sonore » de la classe. Ils interviennent beaucoup plus, et en particulier spontanément, sans y avoir été invités par l'enseignant(e), soit dans le réseau principal de communication (concernant les savoirs et l'apprentissage), s'ils en ont les moyens, soit dans le réseau secondaire (ils « se font remarquer » par leur indiscipline). Ils n'hésitent pas à interrompre les filles et à les empêcher de prendre la parole et leur place dans la classe par divers moyens (interruptions, moqueries, dérision, propos agressifs, sexistes).

#### Relations entre enseignant(e) et élèves

Les enseignant(e)s dans leur ensemble ne limitent pas cette dominance des garçons. Au contraire, ils la confirment par leurs propres conduites, en ayant plus d'interactions avec eux qu'avec les filles, les interrogeant plus souvent, reprenant plus leurs interventions spontanées, leur laissant plus de temps pour répondre (temps de latence). Bien sûr, ces

différences de traitement, pour être complètement expliquées, doivent croiser le sexe avec l'origine sociale et la position scolaire des élèves (Mosconi, 2001).

Les attentes des enseignants diffèrent aussi : ils ou elles s'attendent à l'indiscipline des garçons et à la docilité des filles, et ils ou elles attribuent la réussite des filles à leur travail et celle des garçons à leurs capacités et à leurs dons, considérant souvent ces derniers comme « sous-réalisateurs », « pouvant mieux faire », alors que les filles, elles, sont supposées « faire tout ce qu'elles peuvent ».

On peut penser que ces expériences, qui se reproduisent quotidiennement durant toute leur scolarité, ont des effets sur la constitution des identités de sexe des élèves. Jour après jour, les garçons apprennent à s'exprimer, à s'affirmer, à contester l'autorité de l'adulte, à « prendre plus de place » que les filles, quand celles-ci apprennent à en prendre moins, physiquement et intellectuellement, à moins exprimer publiquement leur pensée, à se limiter dans leurs échanges avec les adultes, à être moins valorisées par eux, à se soumettre à leur autorité et à supporter, sans protester, la dominance des garçons (ou de certains garçons).

Mais ces phénomènes ne s'observent pas seulement sur la socialisation des élèves, ils jouent aussi dans la fonction essentielle du système scolaire, la transmission des savoirs.

### Transmission des savoirs : la division socio-sexuée

À travers les apprentissages disciplinaires s'opèrent aussi des apprentissages sociaux, se transmet un « curriculum caché », c'est-à-dire des modèles, des représentations, des comportements, des rôles, des valeurs qui contribuent à instituer chez les élèves des identités de sexe, des positions sexuées différentes et inégales.

### Le masculinisme des contenus d'enseignement

Le masculinisme, écrit Michèle Le Doeuff (1989), c'est « ce particularisme qui non seulement n'envisage que l'histoire ou la vie sociale des hommes, mais encore double cette limitation

d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui comptent et leur point de vue)».

Si l'on considère les contenus scolaires enseignés, on peut dire qu'ils participent de ce particularisme. Ils tendent à persuader les élèves, filles et garçons, que les femmes sont invisibles dans l'histoire, la vie sociale et la culture, ou n'y ont pas de réelle importance. Ainsi, les filles manquent de modèles et ont du mal à imaginer qu'elles pourraient apporter une contribution personnelle à un domaine de pratique sociale ou politique ou culturelle, ou scientifique ou artistique. Et – plus grave encore – les garçons de leur côté sont indéfiniment confortés dans leur conviction de l'infériorité des femmes dans tous ces domaines.

Ces savoirs redoublent la place secondaire que les enseignants attribuent aux filles dans la classe pour persuader filles et garçons que les femmes ont légitimement une place seconde et secondaire, dans la société comme dans l'école.

### **La stéréotypie sexuée des disciplines et des filières**

Dans l'école mixte, il existe une division sexuée des disciplines scolaires et des filières : les sciences et les techniques sont territoire masculin, les lettres, les beaux-arts, les relations aux autres, les savoirs tertiaires, territoire féminin. Et l'on y apprend à investir les disciplines conformes à son sexe. Toutes les enquêtes montrent que, dès le collège, les filles déclarent préférer les lettres et les langues et les garçons les mathématiques et l'informatique (Félouzis, 1996). Beaucoup d'adultes qui œuvrent dans le système scolaire, même s'ils s'en défendent, pensent aussi que les sciences et les techniques de production conviennent mieux aux garçons, les lettres et le secrétariat aux filles.

Il faut ajouter que ces territoires différenciés selon les sexes contiennent une hiérarchie de valeurs conforme à l'ordre social des sexes, c'est-à-dire à la hiérarchie entre les sexes. On peut penser que, si les sciences «dures» aujourd'hui sont plus valorisées que les lettres, c'est qu'elles sont devenues territoire masculin, et que les lettres sont moins valorisées parce qu'elles sont devenues territoire féminin.

C'est cet ensemble d'expériences, au niveau tant de la socialisation que de l'appropriation des savoirs, qui contribue, au fur et à mesure du cursus scolaire, à la constitution d'identités de sexes et de rapports au savoir différenciés, lesquelles, à leur tour, ont pour résultante ces orientations différenciées que l'on observe à l'issue de l'enseignement obligatoire.

### **Les orientations différenciées**

On connaît aujourd'hui le paradoxe d'une meilleure réussite scolaire des filles jusqu'à l'université qui n'aboutit pas à une insertion professionnelle plus favorable pour les filles sur le marché du travail.

Les orientations ne sont pas déterminées seulement par les capacités et les compétences cognitives, l'identité de sexe y joue un rôle essentiel. Du premier moment où nous nous identifions nous-même comme garçon ou fille, nous essayons de confirmer notre confiance en nous-même par des activités conformes aux modèles de notre sexe. Le fait de choisir des disciplines ou des filières d'études met en question la définition de soi-même. Il s'agit d'accorder l'image que l'on a de soi et que l'on veut donner aux autres avec les images imposées des disciplines et des filières. Et il en est de même pour le métier envisagé. L'image de soi-même est régulatrice, elle pose des interdits, marque des limites, des barrières entre options possibles et vraisemblables et options impensables («ça, ce n'est pas pour moi»). Les choix de disciplines et de filières, surtout si ces dernières ouvrent sur des professions précises, sont faits en fonction des identités sexuées et participent à leur constitution.

C'est pourquoi on observe, après l'enseignement obligatoire, un système scolaire où la mixité, si l'on entend par là une égale répartition des sexes dans toutes les filières et donc un égal accès de tous et de toutes à tous les savoirs, est fortement limitée et dans lequel c'est plutôt la ségrégation sexuée qui domine.

Dans l'enseignement professionnel, les garçons sont orientés massivement vers les filières «production» quand les filles le sont dans les filières «services»; dans l'enseignement technologique, on retrouve une opposition entre des filières industrielles, majoritairement empruntées par les garçons, et des filières tertiaires, où les filles sont majoritaires, division qui se prolonge au niveau de l'enseignement supérieur court. Enfin, dans les filières générales du lycée, puis à l'université, les filles se dirigent vers les lettres et les sciences humaines et les garçons vers les sciences et l'ingénierie.

## CONCLUSION

Ces différences de cursus scolaires et universitaires produisent une division socio-sexuée des savoirs liée à la division socio-sexuée du travail, dont dépendront les différences de carrières professionnelles et de statuts sociaux entre hommes et femmes.

### Les facteurs de changement

Les enquêtes montrent que les filles sont plus réticentes à reproduire la situation de leur mère que les garçons à reproduire celle de leur père. Beaucoup de filles aujourd'hui refusent de s'inscrire dans la division traditionnelle des rôles sexués et de s'engager précocement ou définitivement dans le mariage.

Plusieurs modèles de couples et de familles coexistent. Il y a des modèles de division traditionnelle du travail entre hommes et femmes, mais il existe aussi des modèles différents, plus équilibrés du point de vue du partage des tâches. La segmentation du marché du travail pèse encore fortement, mais là aussi des modèles nouveaux apparaissent. Certaines femmes, par l'acquisition de formations universitaires dans des secteurs d'emplois jusque-là réservés aux hommes, peuvent s'insérer dans des secteurs d'emplois nouveaux (par exemple la médecine, le droit, le commerce ou les professions libérales).

Les jeunes doivent donc faire un travail de reconstruction personnelle à partir de ces contraintes structurelles, avec plusieurs stratégies possibles : exploiter au mieux ces contraintes, ou les utiliser d'une manière détournée, ou les contrer nettement. On est là dans des réalités mouvantes qui sont appelées à se transformer, malgré les résistances structurelles.

L'éducation qui est donnée actuellement dans notre société aux enfants et aux adolescents repose sur un paradoxe. Un principe politique d'égalité entre les sexes est posé dans la Constitution et accepté par la plupart des membres de la société française. Ceux-là sont prêts à déclarer que les enfants et les adolescents doivent être éduqués conformément à ce principe ; et cependant, aussi bien les pratiques d'éducation parentale que l'éducation scolaire contribuent à instituer des personnalités marquées par l'inégalité entre les sexes.

Quand on interroge les parents, ils déclarent majoritairement qu'ils « ne font pas de différences » entre l'éducation de leurs filles et celle de leurs fils. Et pourtant, par la culture familiale, les croyances, les pratiques, les jouets, la plupart des familles produisent des différences hiérarchisées entre filles et garçons. Certaines cependant aujourd'hui, réalisant plus d'égalité entre les conjoints, tendent aussi à plus d'égalité entre les enfants de sexes différents et peuvent avoir des projets scolaires aussi ambitieux pour leurs filles que pour leurs fils. La mixité scolaire est bien l'application à l'école du principe politique d'égalité, mais on ne compte plus aujourd'hui les recherches qui montrent que cette mixité ne garantit pas l'égalité des sexes à l'école. Dans ses pratiques quotidiennes, pas plus que la famille l'école ne réalise un véritable apprentissage de la citoyenneté comme pratiques de l'égalité entre les sexes, ni ne se donne une finalité d'émancipation pour les filles et les femmes. L'école, loin de corriger les inégalités sexuées produites dans la famille, contribue à les confirmer, tant par les processus de socialisation scolaire que par les savoirs transmis et les processus d'orientation qui en découlent. Contrairement à une illusion souvent partagée au nom de la laïcité, le système scolaire, qui permet en droit l'accès de tous et de toutes à tous les savoirs, opère en réalité la sélection de ces savoirs en fonction de publics scolaires différenciés, non seulement par l'origine sociale mais aussi par le sexe, et produit une division socio-sexuée des savoirs,

elle-même en relation avec la division socio-sexuée du travail.

Ainsi, le modèle de rapport entre les sexes qui est mis en œuvre dans le système scolaire est un modèle proche de celui qui existe dans le reste de la société et il est difficile de dire que l'école soit en avance sur la famille ou l'entreprise. En même temps, ce modèle a toute l'ambiguïté des rapports sociaux de sexe dans la société: ils sont encore massivement inégaux mais il y a des évolutions, des transformations et des avancées. Certaines filles, certains garçons transgressent les stéréotypes, des filles font des choix de filières dites « non traditionnelles »; de même, certains garçons résistent aux pressions très fortes qui les poussent vers des orientations scientifiques ou techniques et choisissent des orientations littéraires. Mais on est loin encore d'une véritable éducation égalitaire entre filles et garçons.

L'éducation apprend aux filles à être centrées sur les autres quand elle apprend aux garçons à être et à rester centrés sur eux-mêmes. Vivre en tant que fille ou garçon dans une société hiérarchisée produit des compétences asymétriques. Vivre dans une position sociale dominée structure la façon d'être au monde des filles.

Les filles accumulent des informations, sentiments et intuitions qui sont liées à la domination qu'elles subissent, élaborant des connaissances sur les rapports concrets qu'elles vivent. Elles construisent une expertise importante, consciente et relationnelle, informée par le vécu permanent de leur position dominée. Ce que les filles apprennent dans leur éducation, c'est à rendre des services et à jouer avec la dominance des hommes.

À l'inverse, par l'éducation, les garçons accumulent des informations, sentiments et intuitions sur le maintien de leur qualité de vie. Ce qui caractérise leur éducation, c'est, pour assurer leur position dominante, l'égoïsme affectif et psychologique qui s'exprime avant tout par un refus d'empathie avec les autres (Thiers-Vidal, 2002). On apprend aux garçons à ne pas dévoiler leur fonctionnement affectif (« ne pleure pas comme une fille »), ce qui donnerait aux autres des prises sur eux. C'est aussi

ce refus d'empathie qui crée ce que l'on appelle l'immaturation des garçons quel que soit leur milieu social et peut-être encore plus dans les milieux populaires; celle-là est liée à cet égoïsme affectif et psychologique qui entraîne le manque d'attention aux autres et la difficulté à se plier à des règles collectives. Cette absence d'empathie joue en particulier dans leurs rapports avec les filles. Reconnaître pleinement l'existence des filles, en effet, impliquerait de cesser de se croire supérieur à elles; or, c'est sur cette croyance que repose la qualité de leur existence. Une plus grande écoute des filles risquerait de remettre en cause leurs comportements et de leur coûter de l'énergie psychique et affective, voire l'abandon d'avantages concrets. Ce que les garçons apprennent au quotidien dans leurs rapports avec les filles reste axé sur eux-mêmes, ce qui leur permet de se cacher à eux-mêmes leur position de dominants. Leur habileté relationnelle prend moins de place que celle des filles, parce que leur position de dominants ne la rend pas nécessaire, et ils peuvent ainsi s'intéresser à autre chose: études, carrières, sports, loisirs, militantisme.

Quant aux filles, elles se servent de leur scolarité comme d'une arme, leur permettant d'agir efficacement contre une réalité sociale qui leur impose cette position dominée; d'où, pour certaines, leur investissement dans la réussite scolaire.

L'éducation familiale et scolaire contribue ainsi à construire une subjectivité masculine et une subjectivité féminine radicalement différentes. L'éducation masculine est fondée sur un androcentrisme défini comme égoïsme affectif et psychologique. L'éducation féminine est fondée sur la relation aux autres, le soutien aux plus faibles, la soumission, le compromis et la négociation vis-à-vis des plus forts. ■

■ NICOLE MOSCONI est professeure à l'université de Paris X-Nanterre (CREF).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BANDURA (A.), 1986, *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- BAUDELLOT (C.) ET ESTABLET (R.), 1992, *Allez les filles!*, Paris, Le Seuil.
- BENJAMIN (J.), 1988, *Les Liens de l'amour*, trad. franç. 1992, Paris, Métailié.
- BERGONNIER-DUPUY (G.) ET MOSCONI (N.), 2000, « La construction de l'identité sexuée et le rôle des relations parents/enfants », in J.-P. Pourtois et H. Desmet (éds), *Le Parent éducateur*, Paris, PUF.
- CASTORIADIS (C.), 1975, *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Le Seuil.
- CHILAND (C.), 1989, *L'Enfant, la Famille, l'École*, Paris, PUF.
- COLLIN (F.), 1990, « Savoir et différence des sexes », *Les Cahiers du GRIF*, n° 45.
- COMBES (D.), DAUNE-RICHARD (A.-M.) ET DEVREUX (A.-M.), 1991, « Mais à quoi sert une épistémologie des rapports sociaux de sexe ? », in M.-C. Hurtig, M. Kail et H. Rouch, *Sexe et Genre. De la hiérarchie entre les sexes*, Paris, Éditions du CNRS.
- DURU-BELLAT (M.), 1990, *L'École des filles*, Paris, L'Harmattan.
- FÉLOUZIS (G.), 1996, *Le Collège au quotidien*, Paris, PUF.
- LE DOEUFF (M.), 1989, *L'Étude et le Rouet*, Paris, Le Seuil.
- LE DOEUFF (M.), 1998, *Le Sexe du savoir*, Paris, Aubier.
- MENDEL (G.), 1998, *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'acte pouvoir*, Paris, La Découverte.
- MOSCONI (N.), 1989, *La Mixité dans l'enseignement secondaire: un faux-semblant?*, Paris, PUF.
- MOSCONI (N.), 1994, *Femmes et Savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- MOSCONI (N.), 2001, « Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 5.
- MOSCONI (N.), BEILLEROT (J.) ET BLANCHARD-LAVILLE (C.) (éds), 2000, *Formes et Formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
- PICHEVIN (M.-C.), 1995, « De la discrimination sociale entre les sexes aux automatismes psychologiques: serions-nous tous sexistes ? », in coll., *La Place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Ephesia, Paris, La Découverte.
- STOLLER (R.), 1968, *Recherches sur l'identité sexuelle à partir du transexualisme*, trad. franç. 1978, Paris, Gallimard.
- TABEL (P.), 1998, *La Construction sociale de l'inégalité des sexes. Des outils et des corps*, Paris, L'Harmattan.
- THIERS-VIDAL (L.), 2002, « De la masculinité à l'anti-masculinisme: penser les rapports sociaux de sexe à partir d'une position sociale oppressive », *Nouvelles Questions féministes*, vol. 21, n° 3, Éditions Antipodes.
- WEST (C.) ET ZIMMERMANN (DON H.), 1987, « Doing gender », *Gender and Society (Quarterly)*, 1/2, Beverly Hills/London/New Dehli, Sage.
- ZAÏDMAN (C.), 1996, *La Mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan. ■