

Ce que la mixité fait aux élèves

Marie Duru-Bellat

Sciences Po et Observatoire
sociologique du changement

L'article présente une synthèse de ce que dévoile la recherche en éducation sur le fonctionnement des classes mixtes, et sur ce que ce mode de fonctionnement doit à la mixité en tant que telle. Il mobilise les travaux centrés sur les interactions entre enseignants et élèves, entre élèves, ainsi que ceux, plus rares, qui comparent le fonctionnement des classes mixtes et non mixtes. Il en interroge ensuite les incidences sur les attitudes et les comportements des garçons et des filles, en mobilisant les interprétations de la psychologie sociale: de fait, la confrontation à l'autre durcit les stéréotypes du masculin et du féminin, avec des conséquences concernant notamment la confiance en soi. Dans une dernière partie, le texte engage un débat plus normatif sur les politiques éducatives en matière de mixité scolaire, dès lors que, malgré son évidence, cette mixité apparaît porteuse d'effets ambivalents et semble nourrir une discrimination performative. Le débat, qui conduit à poser la question de l'opportunité d'un retour, même partiel et temporaire à la non-mixité, reste très ouvert car il engage in fine des conceptions du masculin et du féminin et de la notion même d'égalité qui sont loin d'être consensuelles.

marie.durubellat@sciences-po.fr

Mots clés : Mixité. Stéréotypes. Confiance en soi. Égalité.

S’interroger sur le bien-fondé de la mixité à l’école peut paraître incongru : alors que la discrimination passe le plus souvent par une mise à l’écart, la mixité intégrale réalisée à l’école serait de toute évidence l’expression la plus achevée du rejet de toute discrimination et à ce titre il n’y aurait pas lieu d’en débattre. Ce postulat, qui recouvre aussi un tabou, est particulièrement prégnant en France. Pourtant, au-delà du principe même de mixité, si l’on s’attache à observer le fonctionnement concret de l’univers mixte des classes et la manière dont il affecte les attitudes et les performances des élèves garçons et filles, alors, la mixité apparaît bien plus ambivalente et pose même des questions fondamentales sur la nature de cette égalité entre hommes et femmes dont elle est censée être un vecteur.

Après avoir décrit rapidement ce que l’on sait du fonctionnement des classes mixtes, nous nous efforcerons d’élucider ce que ce mode de fonctionnement doit à la mixité en tant que telle, à la fois en comparant le quotidien des classes mixtes et des classes non mixtes et en mobilisant les interprétations de la psychologie sociale¹. Ces dernières permettent de comprendre le caractère relativement universel des phénomènes engendrés par la mixité, dans les pays comparables au nôtre pour ce qui est des rapports sociaux de sexe, ce qui justifie la mobilisation de travaux étrangers, anglo-saxons le plus souvent, pour éclairer les débats français. Dans une dernière partie, nous engagerons un débat plus normatif sur les politiques éducatives en matière de mixité scolaire.

1. Un enseignement sexué au quotidien

Bien qu’officiellement les élèves soient en quelque sorte des « apprenants » asexués (et que la mixité n’ait de fait jamais fait l’objet, dans notre pays, d’une réflexion pédagogique spécifique), le quotidien des classes est le théâtre d’interactions entre enseignants et élèves, et entre élèves profondément marquées par les représentations sociales du masculin et du féminin.

Dans une école mixte, on s’attendrait à ce que les élèves, quel que soit leur sexe, réalisent des parcours identiques, dès lors qu’on leur offre des chances identiques et que leurs compétences et leurs goûts sont censés être similaires. On objectera que ceci ne vaut que dans une perspective universaliste abstraite, puisque dans la « vraie vie », les enfants sont élevés par leurs parents de manière profondément différente selon leur sexe depuis la première heure. Quoi qu’il en soit, ce postulat – mêmes compétences, mêmes goûts – est essentiel pour pouvoir ensuite parler d’inégalités et aussi de discrimination : cette notion pose en effet qu’ils et elles en étaient tous capables et en rêvaient, qu’ils et elles étaient donc tous semblables en la matière, et que certains-es ont rencontré des obstacles spécifiques.

1. Pour ne pas alourdir ce texte par de nombreuses références, nous nous permettrons de renvoyer les lecteurs à la bibliographie de notre ouvrage – *L’école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* (L’Harmattan, 2004), en ne citant ici que les références postérieures et celles particulièrement centrales pour notre sujet.

Aujourd'hui, les acquis et les cheminements scolaires des filles et des garçons continuent à être relativement différents, sous un certain nombre de facettes qu'il ne saurait être question de synthétiser ici. De fait, résumer ces écarts n'est pas immédiat précisément parce que, à certains égards, les filles font mieux (pour ce qui est des acquis précoces ou la longueur de leurs études par exemple), tandis qu'à d'autres ce sont les garçons (accès aux filières les plus prestigieuses, caractère professionnalisé des études, notamment). De plus, étiqueter comme inégalités certaines particularités de ces itinéraires sexués est toujours discutable : est-ce toujours un « handicap » de s'orienter davantage vers les emplois de bureau que vers les emplois du bâtiment, vers les métiers de la santé plutôt que vers ceux de l'ingénierie, par exemple ? Ce qui interpelle, c'est avant tout que le sexe marque les parcours alors que l'institution scolaire se veut neutre et ne tolère aucune discrimination.

1.1. Des interactions pédagogiques empruntées des stéréotypes de sexe

La description du monde des classes mixtes, tel que l'éclairent les recherches, débouche sur des conclusions plus univoques en matière d'égalité/inégalité. Ainsi, il ne fait aucun doute que les élèves reçoivent dans les classes, au jour le jour, une grande quantité d'informations sur les comportements considérés comme socialement adéquats pour leur sexe. Celles-ci passent par le biais des attentes des maîtres et par les interactions pédagogiques, et tout autant par les contacts avec les pairs. Intervient aussi la confrontation aux contenus des programmes et des manuels que nous n'aborderons pas ici².

Alors que, la psychologie sociale le souligne, toutes les interactions quotidiennes sont guidées par des représentations schématiques qui constituent des grilles de lecture des comportements d'autrui, les catégories de sexe, particulièrement pregnantes, vont inconsciemment enclencher toute une série d'inférences stéréotypées chez les enseignants : on évaluera tel comportement, on développera telle attente, on régulera l'interaction, de manière différente avec un élève garçon ou fille, et ce, que l'on soit soi-même homme ou femme, tant ces représentations s'imposent à chaque acteur social.

L'observation des interactions effectives en classe montre ainsi que les maîtres recourent très fréquemment aux oppositions entre garçons et filles, dans la gestion quotidienne de leur classe. Dès le primaire, pour y optimiser le climat et la discipline, ils vont par exemple placer alternativement un garçon et une fille (Zaidman, 1996). La plupart des recherches (voir par exemple l'étude anglaise de Younger *et alii*, 2002) montrent aussi que les enseignants consacrent un peu moins de temps aux filles – environ 44 % de leur temps, contre 56 % aux garçons –, différence qui peut paraître minime, mais qui devient vite considérable, dès lors qu'on comptabilise le temps qu'un élève passe en classe. De plus, on peut estimer

2. La littérature est très abondante sur ce point ; voir C. Bruguilles et S. Cromer, (2005), *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*, Paris, CEPED (les clefs pour) ; voir aussi des mêmes auteurs : *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires*, Paris, UNESCO, (2008).

que ce temps plus long consacré aux garçons reflète des interactions plus formatrices sur le plan pédagogique : non seulement les enseignants interrogent plus souvent les garçons, mais ils passent aussi plus de temps à réagir à leurs interventions et à attendre leurs réponses, paramètre important en ce qu'il exprime précisément une attente de bonne réponse. À travers ces contacts, les garçons reçoivent un enseignement plus personnalisé, alors que les filles sont davantage perçues et traitées comme un groupe.

On observe également que les garçons reçoivent davantage de réprimandes et de critiques concernant leurs conduites ; les enseignants semblent soucieux de ne pas se laisser déborder par les garçons, ce qui les rend très attentifs à leur comportement. Ceci vaut également concernant leur travail : les garçons font l'objet d'une notation plus sévère, parce que les maîtres ne doutent pas de leurs capacités et se montrent donc plus exigeants, mais aussi parce qu'ils tiennent compte, dans leur note, des comportements des élèves (qui seraient en l'occurrence moins appliqués, moins soigneux...). Réciproquement, et pour des raisons inverses, à niveau de connaissance identique aux garçons (mesuré par des épreuves standardisées), les filles obtiennent en moyenne des notes plus élevées.

Ces attentes diversifiées en fonction du sexe de l'élève, et le fait que les garçons soient plus poussés à exploiter toutes leurs possibilités (dont le corps enseignant ne doute pas), se manifestent de manière particulièrement nette dans les matières supposées convenir inégalement aux élèves des deux sexes. En mathématiques, discipline connotée comme masculine, les recherches convergent : des différences précoces d'attentes, dès le primaire, davantage d'interactions avec les garçons et plus de temps consacré à ces derniers. Les enseignants stimulent également moins les filles : dès le niveau primaire ou le collège, on observe 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 (Mosconi et Loudet-Verdier, 1997). Ces différences s'accroissent avec l'âge, et sont plus marquées dans les filières, souvent spécialisées, du second cycle du secondaire. Ceci n'est pas sans incidence en termes de confiance en soi : à partir de l'adolescence, les filles de bon niveau en mathématiques manifestent une confiance dans leurs propres possibilités systématiquement plus faible que les garçons de niveau identique.

De manière générale, quels peuvent être les effets de ces différences de « traitement pédagogique » ? 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. Mais il n'y a guère de différence qui ne soit l'objet de jugements ambivalents ; de la même manière que la moindre focalisation des filles sur les filières scientifiques peut être lue comme le signe d'une plus grande liberté par rapport aux hiérarchies scolaires (Marry, 2003), concernant les interactions en classe, les différences observées peuvent avoir des contreparties positives : ainsi, le fait que les enseignants

consacrent moins de temps aux filles peut les pousser à travailler de manière plus autonome, et leur envoyer le message selon lequel elles vont de toutes façons mieux réussir sans aide que leurs camarades garçons...

1.2. Entre pairs : se positionner comme garçon ou comme fille

Au-delà de ce qui se joue au travers des interactions pédagogiques, les relations entre pairs constituent un aspect essentiel de l'expérience scolaire, et en la matière aussi, la mixité des classes forge des élèves garçons ou filles. Chez les plus jeunes (à l'école maternelle et primaire), les enfants passent beaucoup plus de temps à jouer avec des enfants du même sexe qu'avec des enfants du sexe opposé, et dans ces groupes unisexes, les styles d'interaction et de jeux diffèrent : les garçons jouent en plus grand groupe que les filles, utilisent plus d'espace, ont des rapports davantage hiérarchisés, où la domination physique joue un certain rôle. On observe aussi que les attitudes déviantes par rapport aux rôles de sexe, toujours critiquées, sont néanmoins mieux acceptées quand il s'agit de filles que quand il s'agit de garçons : adopter les comportements ou les valeurs féminines est perçu comme dégradant, vu l'asymétrie entre les sexes, et les petites filles sont les premières à rejeter les garçons efféminés.

De fait, le groupe des pairs du même sexe diffuse et contrôle les normes en matière de comportement approprié à son sexe. Pour les filles, ces normes concernent en particulier l'apparence physique et le comportement avec les garçons ; avec ces derniers, il faut être pleine d'attention, ménager leur susceptibilité, surtout ne pas avoir l'air (trop) meilleure qu'eux. Avec l'âge, le souci des garçons devient très envahissant et peut aller, dans certains pays, jusqu'à mettre en péril les études ; une étude américaine montre combien c'est le cas dans les premières années d'université, où il apparaît normal et naturel, et le groupe des pairs y veille soigneusement, d'investir toute son énergie pour les conquêtes amoureuses, les études devant passer au second plan (Holland et Eisenhart, 1990). Dans ce contexte américain où les normes concernant les rituels amoureux entre jeunes adultes sont très prégnantes, les filles qui choisissent d'investir néanmoins dans les études s'exposent alors à une véritable « peur du succès » (Balkin, 1987), c'est-à-dire une peur d'être perçue comme entrant en concurrence avec les garçons.

Les groupes de garçons exercent également un contrôle des comportements masculins socialement adéquats. En l'occurrence, bien réussir à l'école peut être dénoncé comme « féminin ». L'alternative, schématiquement, est alors soit de rejeter l'école en affichant des comportements virils (contestation de l'autorité notamment), soit de réussir dans les matières « masculines », c'est-à-dire les sciences ou le sport. Les garçons sont donc exposés à un réel dilemme : apparaître viril ou être un bon élève... En d'autres termes, il semble, comme le souligne Felouzis (1993) que « la transposition entre modèles de sexe et obligations scolaires (soit) plus directe pour les filles que pour les garçons ». L'alternative, telle que perçue par les jeunes des deux sexes, est d'être conforme et normal, ou isolé et marginalisé. Or un certain conformisme, notamment par rapport à l'identité sexuée, est fondamental à

cet âge de la vie. Loin de subir passivement les stéréotypes de sexe, les adolescents, dans cette phase de construction identitaire, s'efforcent de se positionner activement comme garçon ou comme fille. En sciences par exemple, le dégoût affiché devant une dissection, le refus de se salir, ou encore une certaine maladresse ostentatoire sont des comportements au travers desquels les adolescentes s'affirment comme féminines, tandis que les enseignants trouveront cela de fait normal. On peut comprendre de la même manière que les choix d'orientation, qui engagent et révèlent aux yeux des autres ce qu'on veut devenir, restent aussi conformes aux stéréotypes du masculin et du féminin (Vouillot, 2002).

2. Une mixité « non neutre » sur les élèves

La mixité des classes passe aujourd'hui pour une évidence, et qui plus est pour une évidence bénéfique, dans un monde lui-même mixte. Peu de débats ont précédé son introduction, tant il semblait évident que les filles gagneraient forcément à accéder aux mêmes services et structures éducatives que les garçons (argument encore valable aujourd'hui dans certains pays peu développés), ou encore que les jeunes des deux sexes se co-éduqueraient entre eux. Ce n'est que depuis peu que l'on a cherché à évaluer précisément les effets de la mixité sur les performances et attitudes des filles et des garçons.

2.1. Des effets modérés sur les performances

À partir des années 1980, un certain nombre de rapports officiels britanniques (voir pour une synthèse Arnot, David et Weiner, 1999) ou d'ouvrages ont alerté l'opinion en faisant état de résultats moins bons aux examens pour les filles scolarisées dans les écoles mixtes, dans des disciplines comme les mathématiques ou la physique. Ces résultats doivent néanmoins être interprétés avec précaution, car ces deux types d'établissements accueillent des élèves de milieux sociaux différents et de niveaux scolaires inégaux (à l'avantage des écoles non mixtes souvent plus sélectives et moins populaires). En tenant compte précisément de ces facteurs, certaines recherches comme celle de Marsh (1989), réalisée en Australie, concluent à la quasi-absence d'inégalités de performance stables et conséquentes, véritablement imputables à la mixité, au-delà de l'effet probable du type d'établissement fréquenté. D'autres (Malacova, 2007) pointent des performances légèrement meilleures dans les contextes non mixtes, notamment pour les élèves les plus faibles (qui, de manière générale, sont toujours plus sensibles aux caractéristiques du contexte scolaire).

Sur cette question controversée, les expériences pédagogiques de retour à la non-mixité sont instructives. Elles se multiplient dans les pays anglo-saxons, où le problème de l'échec scolaire des garçons occupe le devant de la scène. À nouveau (pour ce qui est du Royaume-Uni du moins, *cf.* Jackson, 2002), les résultats ne sont guère concluants en termes de résultats scolaires ; mais si des classes non mixtes peuvent avoir quelque incidence en la matière, ce serait plutôt à l'avantage des filles, en particulier dans les disciplines habituellement connotées comme masculines, où

elles se sentent plus en confiance et réussissent en général mieux. Par contre, il apparaît clairement que la non-mixité n'est pas une voie pour permettre aux garçons de combler leurs difficultés. Que se passe-t-il donc dans ces classes non mixtes ? Les filles en sont satisfaites : elles jugent l'ambiance de la classe plus propice au travail, plus détendue et plus confortable, dès lors que les garçons ne sont plus là pour monopoliser l'espace et qu'elles ne craignent plus leurs remarques ; les garçons quant à eux ont un jugement plus mitigé, et trouvent que l'ambiance, entre garçons, est plus compétitive, plus brutale, plus agitée aussi (et, particulièrement en milieu populaire, les comportements anti-scolaires s'y développent plus aisément). Il s'avère donc que même si la mixité ou la non-mixité n'affecte pas de manière marquée les performances scolaires, elle module sensiblement le quotidien des classes et les attitudes des élèves.

2.2. Les effets psychologiques délétères des stéréotypes

Pour comprendre ces incidences spécifiques de la mixité, il faut explorer ce que la psychologie sociale révèle de l'impact des rapports sociaux et des représentations qui les doublent sur les identités personnelles (Vinsonneau, 1999). De nombreux travaux illustrent l'émergence et le renforcement des stéréotypes de sexe et des différences d'attitude dans les groupes mixtes : tant les préférences scolaires que les choix d'options, et, en filigrane, les représentations des disciplines, s'avèrent, chez les jeunes des deux sexes, plus conformes aux stéréotypes dans les écoles mixtes que dans celles non mixtes. Ainsi, dans ces classes, les garçons se disent plus attirés par les langues ou la biologie, et les filles par la physique et la technologie, avec ensuite des orientations moins conformes aux stéréotypes des métiers masculins et féminins. Les élèves développent progressivement une catégorisation sexuée des disciplines ou des professions, et aussi de soi-même et de l'autre : la physique, c'est pour les garçons, étant une fille, je ne peux donc y exceller ou entrer en compétition avec les garçons sur ce terrain. Ces représentations, plus marquées dans les classes mixtes, sont profondément intériorisées par les élèves, comme participant de leur identité sexuelle.

En phase avec ces attitudes, il y a des différences dans le sentiment qu'ont les élèves de leur propre compétence et de leur efficacité personnelle, dont la psychologie sociale souligne l'impact très fort sur la réussite et les choix scolaires (Badura *et alii*, 2009). En l'occurrence, les filles ont tendance à se sous-estimer dans les domaines connotés comme masculins quand elles sont en présence de garçons. Réciproquement, elles jugent mieux leurs aptitudes littéraires dans les contextes mixtes. En psychologie sociale (Lorenzi-Cioldi, 1988), les expérimentations débouchent sur des résultats convergents ; par exemple, dans une situation d'interaction où les élèves ont à résoudre un jeu mathématique, les filles diminuent sensiblement leur auto-attribution de compétence quand elles sont dans un groupe mixte par rapport à un groupe non mixte ; de la même manière, elles minorent leurs chances de réussite quand l'exercice est présenté comme un jeu géométrique plutôt que comme une épreuve de dessin. L'interprétation ici mobilise la notion de

« menace du stéréotype » : le fait de savoir pertinemment que vu votre groupe d'appartenance vous êtes censé moins bien réussir telle ou telle tâche induit une telle pression évaluative que cela obère vos chances d'y réussir effectivement (Désert, 2004 ; de nombreux exemples sont donnés dans Toczek et Martinot, 2004).

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 garçons³. De la même manière, on observe aussi une moindre estime de soi chez les filles des écoles mixtes par rapport à celles des écoles non mixtes. Enfin, les psychologues qui s'efforcent de mesurer l'« identité de genre » avec des échelles de masculinité et de féminité, montrent que le contexte, mixte ou pas, joue sur l'identité de genre des filles ; en l'occurrence, celles qui sont scolarisées dans un contexte mixte obtiennent un score de féminité significativement plus élevé que leurs homologues fréquentant un contexte non mixte (Durand-Delvigne et Duru-Bellat, 1998). La mixité renforcerait donc l'expression d'un soi dépendant de l'appartenance au groupe de sexe.

Ce constat très solide de polarisation des intérêts plus marquée et d'attitudes globalement plus stéréotypées dans les écoles mixtes concerne, de manière plus générale, la place des deux sexes dans la société. Ainsi, dans les écoles non mixtes, les filles et les garçons sont plus favorables à un fort investissement scolaire ou à un fort investissement professionnel chez une fille, et ont une conception moins traditionnelle de la place des femmes dans la société, ceci en tenant compte des différences sociologiques de recrutement selon les deux types d'école. Cette perspective n'est pas propre à la psychologie sociale (même si cette dernière développe en la matière de nombreux tests empiriques) ; ainsi Goffman (2002) écrivait-il à propos de la socialisation familiale : « tout se passe comme si la société plaçait un frère avec des sœurs pour que les femmes puissent dès le début apprendre quelle est leur place. Chaque sexe devient ainsi un dispositif de formation pour l'autre sexe », ce que confirment d'ailleurs les recherches montrant une éducation moins marquée par les stéréotypes de sexe dans les fratries non mixtes.

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, ce qu'ils ne peuvent évidemment pas faire quand la classe n'est pas mixte. Notons aussi que les écoles non mixtes confrontent plus souvent les élèves à des professeurs du même sexe, quelle que soit la discipline, ce qui n'est pas sans importance quand on sait le poids, dans les choix, notamment non traditionnels, à la fois du soutien des enseignants et de l'existence de modèles. Ceci, venant se greffer sur une confiance en soi moins bornée par les stéréotypes, laisse augurer de la part des élèves de choix de filières

3. Lorenzi-Cioldi (2009) explique ce constat par le fait que la hiérarchie entre groupes (le rapport dominant/dominé) rend difficile pour les dominés d'accéder à une identité propre, et les maintient dans une identité catégorielle : les membres de groupes dominants s'attribuent des traits singuliers, personnels, alors que les membres des groupes dominés s'attribuent des traits censés caractériser leur groupe d'appartenance.

moins conformes aux modèles masculins et féminins au sortir des classes non mixtes, bien qu'on ne dispose guère d'études récentes sur ce point précis.

Mais le plus important, pour comprendre ces effets d'un environnement non mixte, est sans doute cette socialisation diffuse qui se réalise du seul fait de la cohabitation durable de deux groupes asymétriques, inculquant aux jeunes les standards des comportements censés être normaux et naturels. Sans invoquer les situations extrêmes de harcèlement sexuel ou parfois même d'agressions physiques, il est certain qu'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 des inscriptions offensantes ou la circulation d'images humiliantes pour les femmes, ou encore des commentaires blessants sur l'apparence (Peignard *et alii*, 1998). Mais c'est surtout de manière plus insidieuse que la norme de féminité s'avère contraignante pour les filles elles-mêmes : elles doivent se montrer soucieuses de leur apparence, laisser les garçons occuper l'espace et l'attention du maître, renoncer à briller pour ne pas entrer en compétition avec eux. Certaines expérimentations menées en psychologie sociale en attestent : quand on annonce, dans une classe mixte, que les résultats d'un exercice seront publics, la performance des filles s'en trouve amoindrie, celle des garçons au contraire accrue. Globalement, elles doivent porter aux garçons une attention de tous les instants, réaliser à leur rencontre tout un travail de prise en charge – de *care* –, à l'instar de ce qui est attendu des femmes dans la vie courante (Jacson, 2002).

La mixité, du fait de l'a-symétrie des rapports de genre, expose donc les filles à une dynamique relationnelle dominée par les garçons, avec comme résultat de moindres progressions intellectuelles, une moindre confiance dans ses possibilités et de manière plus générale une moindre estime de soi (Miller-Bernal, 1993)⁴. La mixité aurait également des effets du côté des garçons (*cf.* par exemple Cox, 1989) : bien que les maîtres considèrent souvent qu'elle leur est bénéfique en termes de conduite, elle les contraint plus fortement à afficher leur virilité, ce qui peut 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 en ce qu'elle rend particulièrement prégnants les processus cognitifs de catégorisation des disciplines et des professions, mais aussi et surtout de soi-même et d'autrui. Les stéréotypes du masculin et du féminin constituent de fait un tel corset qu'au total, comme l'ont montré des travaux canadiens (Bouchard et Saint Amand, 2003), l'affranchissement des stéréotypes de sexe s'accompagne d'une meilleure réussite scolaire, pour tous les jeunes : les élèves les plus brillants sont les filles un peu « masculines » et les garçons un peu « féminins ». Cet affranchissement est certes plus répandu dans les milieux favorisés, et ceci peut expliquer en partie cela, mais ce résultat n'en donne pas moins à réfléchir sur le caractère fonctionnel ou au contraire délétère d'une forte différenciation des rôles de sexe.

4. Ceci n'est pas propre à la mixité garçons-filles ; la mixité sociale dans les établissements scolaires s'avère parfois dure à vivre pour les plus « dominés » des élèves (*cf.* Dagorn, 2005).

Ces constats sont également valables pour les adultes, ce que montre la psychologie quand elle s'intéresse à l'effet de la mixité dans les groupes de travail. Dans des groupes non mixtes, les comportements des adultes des deux sexes sont tout à fait similaires ; en particulier, les comportements de dominance (ou de *leadership*) sont adoptés dans d'égales proportions par les hommes et par les femmes. Par contre, dans les groupes mixtes, on voit apparaître une « division du travail » entre les sexes, les femmes par exemple modérant leurs comportements de dominance et se restreignant aux seuls comportements expressifs (Erllich et Vinsonneau, 1988 ; voir aussi les nombreux exemples rapportés par Vinsonneau, 1999). La notion même de comportement féminin ou masculin ne prend donc de sens que dans un contexte mixte. Autrement dit, c'est « dans la comparaison à l'autre groupe que les filles élaborent une image de soi qui adhère fortement à un stéréotype féminin » (Lorenzi-Cioldi, 1988).

Il faut donc conclure, toute la psychologie sociale en atteste, que « les comportements masculin et féminin ne se confondent pas avec des propriétés invariables attachées aux individus, mais s'identifieraient à des phénomènes situationnels 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 vont se manifester de manière plus ou moins marquée selon les significations et les caractéristiques sociales des situations d'interaction⁵. On parle ainsi des « facteurs situationnels de variation des différences inter-sexes » (Lorenzi-Cioldi, 1988). Dans cette perspective, c'est le contexte social – en l'occurrence la mixité d'un groupe ou la connotation sexuée bien visible de telle tâche – qui devient explicatif de l'émergence de différences entre les sexes, qu'il s'agisse de différences de performance, d'images de soi, ou d'attitudes. En d'autres termes, c'est la masse de discriminations insidieuses afférentes à ces modes de fonctionnement qui s'avère performative, reproduisant et accentuant les catégorisations sur lesquelles ces discriminations reposent.

3. Les enjeux de la mixité

Si donc c'est la nature des relations entre les sexes qui détermine en elle-même la plupart des attitudes des adolescents évoquées ci-avant – telles l'auto-dépréciation des jeunes filles –, qui ne sont donc pas spécifiquement masculines ou féminines⁶, la question se pose de savoir s'il ne convient pas de revoir profondément le cadre de ces

5. Évidemment, ce caractère labile des comportements socialement conformes interroge sur la portée d'une éducation incluant des expériences de non-mixité, puisqu'on s'attend à ce que les stéréotypes se réaffirment dans un autre contexte, mixte celui-là. Mais l'expérience de cette labilité même, surtout si elle fait l'objet d'une exploitation pédagogique spécifique, est loin d'être dépourvue d'intérêt dans une perspective éducative.

6. Certains chercheurs (notamment des psychologues sociaux comme Lorenzi-Cioldi) vont encore plus loin en affirmant que la notion même de traits ou de cultures masculines ou féminines découle du rapport de domination en tant que tel : « il faut considérer avec circonspection un ancrage prioritairement culturel de manière d'être dont l'origine se situe, en réalité, dans l'interaction entre des groupes qui occupent des positions antagonistes dans la structure sociale » (2009, p. 290).

relations elles-mêmes, telles qu'elles prévalent dans les classes mixtes. Certes, avant même d'ouvrir ce débat, il faut rappeler que toute la question de la domination masculine ne saurait être rabattue sur celle de la mixité. La ségrégation et la séparation des sexes ont longtemps été le vecteur majeur de la domination masculine et le sont encore dans certains pays. Mais la mixité ne s'est pas avérée un levier suffisant pour contrer cette dernière.

3.1. La mixité, vecteur d'inégalités ?

Parmi les raisons qui peuvent être invoquées, il y a peut-être cet aspect capital de la domination masculine – pointé par Bourdieu (1998), qui rejoint en cela les conclusions des psychologues – qui est de constituer « les femmes en objets symboliques dont l'être est un être perçu », puisqu'« elles existent d'abord par et pour le regard des autres ». Or il est clair que la mixité va exacerber cette pression découlant des attentes attachées aux rôles masculins et féminins, avec des difficultés à vivre spécifiques des filles, dès lors que les attentes concernant leur conformité au rôle féminin (séduction et passivité notamment) entrent en conflit avec celles concernant leur implication scolaire et professionnelle. L'adolescence semble donc bien constituer pour les jeunes filles une période critique, dans la mesure où elles se retrouvent sous le joug d'une double contrainte : on leur demande à la fois un investissement de plus en plus personnel dans les études, mais en même temps, les modèles dominants de masculin et du féminin rappellent à la jeune fille que si elle entend séduire, il lui faut abandonner (ou masquer) toute velléité de compétition individuelle ; bref, il lui faut prendre part à la course, mais tout en gardant sa minijupe et ses talons... Et la période contemporaine serait même marquée par ce que les Anglo-Saxons dénoncent comme une « sexuation » de plus en plus précoce des petites filles, avec des ravages psychologiques indiscutables (voir le rapport passionnant de l'American Psychological Association, 2007).

Il faut noter également que la mixité durcit certaines des contradictions que les garçons connaissent à cette période de la vie. Comme l'illustrent les travaux de Duret (1999) ou de Welzer-Lang (2002) sur l'identité masculine, ils font face à une profusion de modèles du masculin, auxquels ils vont adhérer inégalement selon leur appartenance sociale, qui peuvent entrer en conflit avec les exigences scolaires et plus largement le processus même d'insertion sociale. On peut analyser les « crispations virilistes » (Welzer-Lang, 2002) des jeunes de milieu populaire comme des stratégies de défense répondant aux difficultés multiples qu'ils rencontrent (chômage, racisme), qui les empêchent de se réaliser comme un homme conforme au modèle viril, donc dominant, vivant de son travail, normalement respecté, etc. Il est certain que les jeunes garçons font face à nombre d'injonctions contradictoires : ne pas montrer ses faiblesses mais aussi savoir être tendre, s'affirmer, voire être frondeur et réussir dans le contexte très cadré de l'école, et tout cela face à des filles qui du moins dans ce cadre réussissent mieux...

Tout ceci semble fournir de très bonnes raisons pour réfléchir à l'instauration de plages non mixtes dans l'enseignement, même si c'est *in fine* les représentations et les rapports sociaux de sexe qui sont en jeu ; dans ce type de situations, les jeunes peuvent en prendre conscience, ce qui est un préalable à toute remise en cause. Il n'y a pas lieu de durcir le débat : la non-mixité peut concerner des plages de temps soigneusement définies et limitées. Après tout, à l'école comme dans la vie, des situations de non-mixité peuvent correspondre aux vœux des personnes (de l'*in-group*) et ne pas nuire à ceux qui sont ainsi temporairement à l'écart (l'*out-group*). Si les filles ou les garçons sont plus à l'aise pour pratiquer certains sports ou parler de leur sexualité dans des groupes non mixtes, il n'y a pas lieu de s'en offusquer. On dira qu'ils et elles sont appelés-es à vivre ensemble, certes ; mais on peut défendre, notamment au fil du développement personnel, qu'il soit important de conforter (ou de questionner) son identité avant de se confronter aux autres.

3.2. La non-mixité et ses contradictions

Pourtant, séparer garçons et filles en se calant sur leur identité manifeste pose nombre de problèmes. Il est pour le moins paradoxal pour l'institution scolaire à la fois d'affirmer l'égalité des sexes et d'inviter les élèves à dépasser les stéréotypes (notamment au moment de l'orientation), et dans le même temps de les séparer en les réassignant à une catégorie ⁷ à laquelle elle les enjoint de ne pas se limiter... Quel serait le message d'une école qui en séparant les garçons et les filles acterait le fait qu'ils et elles ont des choses à vivre, apprendre ou débattre spécifiquement en tant que filles ou garçons ? Certes, concrètement, il ne fait pas de doute qu'ils et elles vivent des choses différentes, qu'ils et elles peuvent à l'instant *t* présenter des intérêts différents, que les enseignants ne peuvent ignorer, mais comment en tenir compte sans les exacerber ? Notons que ce dilemme concerne toutes les discriminations (notamment les discriminations envers les groupes ethniques) : pour les combattre, il est nécessaire d'identifier des groupes et de les caractériser au risque de durcir les stéréotypes, de sorte que les personnes peuvent se sentir enfermées dans des identités aussi imposées qu'exacerbées.

De manière plus générale, on peut donc se demander si ce serait un progrès que de traiter les filles et les garçons comme deux groupes. La réponse est clairement positive pour tous ceux qui défendent ce qu'on appellera « l'égalité dans la différence » : séparer filles et garçons pour l'éducation scolaire se justifie d'autant plus qu'on estime qu'ils et elles sont égaux mais différents, avec par conséquent des besoins éducatifs distincts. Mais, sans entrer ici dans ce vaste débat (qui concerne bien d'autres domaines, notamment la parité en politique), il faut rappeler, après bien d'autres, que cette notion d'égalité dans la différence pose plusieurs

7. Certains diront aussi qu'en séparant filles et garçons, l'école entérine le dimorphisme sexuel (alors qu'il peut y avoir une variété d'identités intermédiaires). D'autres, comme Delphy (2008) souligneront que l'acte même de classer, de distinguer deux groupes, instaure *ipso facto* une hiérarchie, un rapport de domination.

problèmes⁸. D'abord, de quelles différences s'agit-il et comment les définir sans tomber dans les stéréotypes ? Et surtout, quelles différences veut-on revendiquer, puisque si on mentionne la différence, à côté de l'égalité, c'est qu'on la revendique, autant que l'égalité ? Que revendiquent en l'occurrence les femmes comme différences⁹ ? Quels sont les attributs qu'elles revendiquent parce qu'elles les valorisent, qui seraient spécifiques aux femmes, et qu'elles voudraient garder comme spécifiques aux femmes... ? Ainsi, quand certaines évoquent la non-violence ou l'amour des enfants, les femmes veulent-elles que cela reste l'apanage des femmes ? On ne peut prétendre à la fois que ce sont des valeurs (à préserver) et souhaiter qu'elles restent l'apanage de son propre groupe, tout en militant pour l'égalité hommes/femmes !

De plus, l'égalité dans la différence est une façon de figer et de cultiver la différence, en deux types inéluctables, avec une obligation plus ou moins forte de conformité à sa catégorie. On risque ainsi, à nouveau, de renforcer les stéréotypes et les préjugés, et l'acte même de distinction entre types bien tranchés est au principe de la discrimination elle-même. Face à un sexisme normatif, on peut défendre que la variabilité des différences entre individus est bien plus riche et que l'égalité, c'est précisément que chacun ait droit à tous les possibles. Dans le domaine pédagogique, le « respect des différences » mènerait droit à une pédagogie sexiste, établissant un lien entre des « différences » non discutées, perçues comme fixes, et une inégalité de traitement, prenant la forme de didactiques différentes pour les garçons et pour les filles¹⁰. *A contrario*, une démarche pédagogique anti-sexiste vise à abolir les inégalités, parfois *via* des démarches différentes, et défend l'égalité de résultat. Par exemple, si on observe que les filles sont moins à l'aise avec les microscopes ou les garçons avec l'écrit, soit on préconise des pédagogies différentes pour les deux sexes (pour respecter les différences), soit on conçoit des pédagogies pour supprimer ces différentiels d'attitude (sans disserter sur leur origine, innée ou acquise), si on pense que ces savoir/savoir-faire sont positifs, importants pour la scolarité ou pour la vie. Une chose est sûre, la mixité exige un surcroît de réflexion pédagogique spécifique, alors qu'elle apparaît le plus souvent comme une donnée naturelle.

8. Cette discussion garde un sens, notamment parce que les débats sont en la matière récurrents, tant dans les mouvements sociaux que dans les médias, même si certaines philosophes comme G. Fraisse (1996) soutiennent qu'elle est de fait sans objet, puisque l'égalité est un concept politique alors que la différence est un concept ontologique, sachant que F. Lorenzi-Cioldi et nombre de psychologues sociaux récuseraient ce dernier point (voir aussi le texte de G. Fraisse dans ce numéro).

9. La question se pose moins pour les hommes : de fait, il n'y a que les dominés qui utilisent cette notion d'égalité dans la différence : les dominants n'ont pas besoin d'affirmer leur différence ; les femmes incarnent la différence alors que les hommes incarnent l'humain en général (des psychologues sociaux comme Lorenzi-Cioldi insistent fortement sur ce point).

10. C'est le cas par exemple, aux États-Unis, du mouvement initié par Leonard Sax, directeur de la National Association for Single-Sex Public Education.

■ Conclusion

Quelle forme pourrait prendre, dans le champ scolaire, la non discrimination : ignorer le sexe des élèves et refuser toute prise en compte des différences, pour atteindre l'égalité, ou au contraire favoriser l'expression de ces différences en consacrant ainsi une toute autre forme d'égalité ? Rien n'est moins consensuel, et c'est sans doute pour cette raison que, contrairement à la lutte contre les inégalités sociales, la lutte contre ce qui serait un sexisme scolaire n'a jamais réussi à mobiliser sérieusement dans notre pays. Ce qui est constamment en jeu dans les débats sur la mixité, c'est la nature des rôles et des identités masculines et féminines.

L'opposition aujourd'hui classique chez les féministes, entre universalistes/différentialistes, traverse donc les questions scolaires. Les ouvertures théoriques proposées récemment par Irène Théry (2007) permettront peut-être de renouveler profondément la problématique du genre et par conséquent la manière de penser la mixité. Rappelons que la thèse défendue est que « la distinction féminin/masculin n'est jamais rabattable sur la différence entre le masculin et le féminin, compris comme des attributs, des propriétés ou des caractères internes des individus, qu'ils soient innés ou acquis ». On perçoit bien que sont ainsi critiquées les thèses sur l'identité de genre, qui « imaginent le genre comme un attribut des personnes alors que c'est une modalité des relations sociales instituées ». D'où la notion de « distinction de sexe » qui se substitue aux notions substantialistes et fixistes de masculin et de féminin. Que l'on soit ou non séduit par cette thèse, la conclusion qui en découle a sans conteste une pertinence en matière éducative. Quand l'auteur souligne : « être une femme, ce n'est pas seulement penser comme une femme, agir comme une femme ou en tant que femme : on peut penser et agir tout simplement comme un individu », ou encore : « aucun de nous n'est enfermé dans une moitié d'humanité », la question de la mixité passe alors au second plan, par rapport à la visée éducative fondamentalement individualiste de l'école.

Ceci rejoint les réflexions plus anciennes d'Elisabeth Badinter (1986) autour de la thématique de la ressemblance des sexes, à ses yeux croissante : dès lors que « l'emprise de la nature recule et, avec elle, la différence qui sépare les sexes... la mixité des rôles et des sentiments nous rend de plus en plus difficile la discrimination sexuelle. Celle-ci a perdu son caractère premier et fondamental... La différenciation des individus et des groupes se fait selon des clivages plus subtils que le sexe, comme par exemple l'âge, la culture ou la sensibilité ». La ressemblance « permet l'expression de toutes les différences personnelles », ce qui peut apparaître comme un beau programme pour l'école...

Quoi qu'il en soit, ceci exigerait de la part de l'institution scolaire des actions extrêmement volontaristes, outre évidemment un consensus fort. Dans la mesure où l'école est nichée dans tout un environnement social, il est probable que s'arc-bouter ainsi pour « défaire le genre » (pour reprendre l'expression de Judith Butler) ne pourrait être que d'une efficacité limitée. Rappelons que les stéréotypes qui pénètrent dans tous les interstices de la vie scolaire puisent dans la division du travail

entre hommes et femmes qui caractérise la vie professionnelle et familiale. Il serait donc illusoire de penser qu'en la matière l'école peut tout ! Il reste que pour l'heure, tout retour frontal et proclamé à la non-mixité – allant au-delà d'aménagements pédagogiques partiels, ponctuels et pragmatiques – aurait une connotation symbolique désastreuse.

Références bibliographiques

- American Psychological Association, 2007, *Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls*, APA, Washington.
- Annot M., David M. et G. Weiner, 1999, *Closing the Gender Gap*, Cambridge, Polity Press.
- Badinter E., 1986, *L'un est l'autre*, Paris, O. Jacob.
- Balkin J., 1987, « Contributions of Friends to Women's Fear of Success in College », *Psychological Reports*, n° 61, 39-42.
- Bandura A. et alii, (eds), 2009, « Les adolescents : leurs sentiments d'efficacité personnelle et leur choix de carrière », Sainte Foix, Québec, Septembre éditions.
- Bouchard P., Saint-Amand J.-C., 2003, « La non-mixité à l'école : quels enjeux ? », *Options*, n° 22.
- Bourdieu P., 1998, *La domination masculine*. Paris, Seuil.
- Cox P., 1989, « Male Order: the Issue of Gender in the Secondary School », in Lowe R. (ed.), *The changing Secondary School*, Londres, Falmer Press, pp. 145-161
- Dagorn J. A., 2005, *De la différence à l'exclusion. Etude de la culture d'établissement dans 3 collèges favorisés*, Thèse de sciences de l'éducation, Université de Bordeaux II.
- Delphy C., 2008, *Classer, dominer : qui sont les « autres » ?*, Paris, La Fabrique édition.
- Désert M., 2004, « Les effets de la menace du stéréotype et du statut minoritaire dans un groupe », *Diversité-VEI*, n° 138, pp. 31-38.
- Durand-Delvigne A. et M. Duru-Bellat, 1998, « Mixité scolaire et construction du genre », in M. Maruani (ed.), *Les nouvelles frontières de l'inégalité*, Paris, La Découverte, pp. 83-92.
- Duret P., 1999, *Les jeunes et l'identité masculine*, Paris, PUF.
- Duru-Bellat M., 1990, *L'école des filles. Quelle formation, pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan (nouvelle édition revue, 2004).
- Duru-Bellat M., 2008, « La (re)production de rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? », *Travail, genre et sociétés*, n° 19, pp. 131-149.
- Erlich M. et G. Vinsonneau, 1988, « Représentations différentielles des sexes. Attributions et prises de rôles dans les équipes de travail », *Bulletin de Psychologie*, vol. XLI, n° 387, pp. 785-802.
- Felouzis G., 1993, « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXIV, pp. 199-222.
- Fraisse G., 1996, *La différence des sexes*, Paris, PUF.

- Goffman E., 2002, *L'arrangement des sexes*, Paris, La Dispute.
- Heinich N., 2003, *Les ambivalences de l'émancipation féminine*, Paris, A. Michel.
- Holland D. C. et M. A. Eisenhart, 1990, *Educated in Romance: Women, Achievement and College Culture*, Chicago, University of Chicago Press.
- 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, pp. 37-48.
- Lorenzi-Cioldi F., 1988, *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*, Grenoble, PUG.
- Lorenzi-Cioldi F., 2009, *Dominants et dominés*, Grenoble, PUG.
- Malacova E., 2007, « Effects of single-sex education on progress in GCSE », *Oxford Review of Education*, 33, n° 2, pp. 233-259.
- Marry C., 2003, *Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales*, Rapport pour le PIREF.
- Marsh H. W., 1989, « Effects of Attending Single-Sex and Coeducational High Schools on Achievement, Attitudes, Behaviors and Sex Differences », *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, n° 1, pp. 70-85.
- Miller-Bernal L., 1993, « Single-Sex versus Coeducational Environments: A Comparison of Women Students' Experiences at Four Colleges », *American Journal of Education*, vol. 102, n° 1, pp. 23-54.
- Mosconi N., 1992, « Les ambiguïtés de la mixité scolaire », in C. Baudoux et C. Zaidman (dirs.). *Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie*, Paris, L'Harmattan.
- Mosconi N. et J. Loudet-Verdier, 1997, « Inégalités de traitement entre les filles et les garçons », in C. Blanchard-Laville, *Variations sur une leçon de mathématiques*, Paris, L'Harmattan.
- Peignard E., E. Roussier-Fusco et A. Van Zanten, 1998, « La violence dans les établissements scolaires britanniques », *Revue Française de Pédagogie*, n° 123, pp. 123-152.
- Safont-Mottay C., 1997, « Estime de soi, compétences sociales et attitudes temporelles à l'adolescence : différences de sexe », in O. Lescarret, M. de Léonardis (eds), *Séparation des sexes et compétences*, Paris, L'Harmattan, pp. 191-206.
- Théry I., 2007, *La distinction de sexe. Une nouvelle approche de l'égalité*, Paris, O. Jacob.
- Toczek M.-C. et D. Martino (dirs.), 2004, *Le défi éducatif*, Paris, A. Colin.
- Vinsonneau G., 1999, *Inégalités sociales et procédés identitaires*, Paris, A. Colin.
- Vouillot F., 2002, « Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 4.
- Welzer-Lang D., 2002, « Virilité et virilisme dans les quartiers populaires en France », *VEI Enjeux*, n° 128, pp. 10-32.
- Younger M. et M. Warrington, 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*, 28, n° 3, pp. 353-373.
- Zaidman C., 1996, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.