



# LES NOTES DU CONSEIL SCIENTIFIQUE

N°11 - OCTOBRE 2018

## Où en sont les inégalités entre garçons et filles à l'école ?

Hélène BUISSON-FENET, chargée de recherche au CNRS.

Président :  
Laurent MUCCHIELLI

Membres :  
Claude AZÉMA  
Stéphanie CLERC CONAN  
Laurence DE COCK  
Philippe JOUTARD  
André LEGRAND  
Denis MEURET  
Benjamin MOIGNARD  
Edgar MORIN  
François TESTU  
Anne-Marie VAILLÉ  
Philippe WATRELOT

Lorsqu'elle paraît en 2015, la dernière enquête PISA qui mesure les performances scolaires des élèves de la zone OCDE à 15 ans provoque un soulagement modeste en permettant de constater que depuis 2009, l'écart en sciences et mathématiques entre filles et garçons a diminué en France de quelques points... parce que les résultats des garçons marquent le pas dans ces deux matières. Issue de l'évaluation des compétences du socle en fin de collège, l'enquête 2017 de la DEPP montre que cette tendance est cependant temporaire : en fin de collège, les filles - déjà meilleures de 14 points en français - devancent désormais les garçons de 5 points en sciences.

Les sociologues soulignent cette réussite scolaire différentielle dès les années 1990, lorsque Christian Baudelot et Roger Establet font paraître *Allez les filles !* - un ouvrage au titre évocateur qui montre que les inégalités socio-culturelles et socio-économiques ne suffisent pas à expliquer les trajectoires scolaires, et qu'il faut introduire dans l'analyse les inégalités sexuées face à l'école. Car les différences sexuées trahissent des inégalités socio-professionnelles paradoxales : dans les systèmes éducatifs occidentaux, les garçons se montrent moins engagés dans leur scolarité et ont plus de risques de sortir du système scolaire sans diplôme et avec un faible niveau de compétences (enquête Formation-Qualification-Emploi de l'INSEE) ; toutefois les filles, même plus diplômées, s'insèrent en moyenne moins bien que leurs congénères sur le marché du travail, notamment sur les postes d'ingénieur.e.s. Comment expliquer ces retournements de situation en quelques décennies, alors que l'égalité filles-garçons pour l'accès aux études et la mixité sexuée des populations scolaires semblent acquises ? Et faut-il d'ailleurs aborder cette inversion de tendance comme un phénomène sans nuance, ou doit-on l'interpréter avec davantage de prudence ?

### ■ Quand les succès scolaires féminins masquent une fragilité croissante des parcours populaires masculins de scolarité

Dès 1971, le nombre de bachelières dépasse celui des bacheliers, et leur taux de réussite est plus élevé quelle que soit la spécialité du baccalauréat. Non-démentie depuis près d'un demi-siècle (le taux de réussite à la session 2016 du baccalauréat est de 90,1 % chez les filles contre près de 5 points de moins chez les garçons), cette supériorité des performances académiques féminines fait en outre mentir la thèse du « double handicap » social et sexué, qui voudrait que les filles d'origine populaire soient les perdantes de la compétition scolaire à la française. On sait en effet qu'être enfant d'une famille monoparentale, être membre d'une fratrie de plus de trois enfants, avoir une mère inactive ou même

Fédération des conseils  
de parents d'élèves  
des écoles publiques

108-110 avenue Ledru-Rollin  
75544 Paris Cedex 11

Tél : 01.43.57.16.16.

Mail : [fcpe@fcpe.asso.fr](mailto:fcpe@fcpe.asso.fr)

Directeur de publication :

Raymond Artis.

ISSN 2554-7720



sans diplôme, ne pas disposer d'une chambre à soi... rendent plus vulnérables à l'échec scolaire. Or, les travaux montrent qu'il existe une capacité de résistance féminine à ces obstacles : moins les conditions sociales sont propices à la réussite scolaire et plus les écarts sexués de réussite augmentent en faveur des filles (Duru-Bellat et alii, 2001).

Par contre-coup, les études les plus récentes sur ce différentiel sexué des performances soulignent que les garçons d'origine défavorisée n'ont jamais autant pâti de la sélection scolaire. Entre redoublement, réorientation et décrochage scolaire, c'est pour eux que le chemin vers le baccalauréat apparaît le plus sinueux (Cayouette-Remblière 2016). Le risque d'une trajectoire scolaire chaotique se trouve d'ailleurs renforcé par leur plus forte exposition aux sanctions scolaires. L'autodiscipline attendue par l'école se heurte à une norme de masculinité encore dominante dans les familles populaires valorisant l'adoption d'attitudes « viriles » d'affrontement, qui tendent à s'accroître à l'adolescence (Ayrat, 2011). Prolongeant ce constat à partir d'une population de jeunes de 16 ans ayant interrompu une formation secondaire avant même l'obtention du diplôme, Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaud (in Buisson-Fenet dir., 2017) montrent par exemple que les conséquences du décrochage scolaire sont différentes selon le sexe : les filles raccrochent plus souvent en formation que les garçons... mais ceux-ci s'insèrent plus facilement sur le marché du travail malgré l'absence de qualification.

Parce que de nombreuses études internationales des années 2000 soulignent les sous-performances scolaires masculines, parfois complétées d'enquêtes sur le mal-être de certains adolescents, des voix s'élèvent pour appeler à « sauver les garçons » (Auduc, 2009), et mettent notamment en débat les bienfaits de la mixité au sein des établissements scolaires. Ainsi, le programme anglais *Raising boys' Achievement* propose depuis 2000 le retour de classes non-mixtes afin de lutter contre l'échec scolaire des adolescents, issus notamment des classes populaires ; depuis le vote de la *Single sex Regulation* en 2006, la non-mixité au sein des écoles privées et publiques américaines a fortement augmenté ; des expériences pilotes d'écoles non-mixtes se développent aussi en Espagne et en Suisse. Outre la volonté d'atténuer le mal-être des garçons à l'école, ces mesures s'appuient sur l'idée que la mixité scolaire n'est pas dénuée d'effet per-

vers. En particulier, elle renforcerait les stéréotypes de genre et l'asymétrie des rapports sociaux de sexe, parce que la coexistence des filles et des garçons exacerbe les « mises en scène » de la masculinité et de la féminité : la mixité ouvre des espaces plus larges d'une possible séduction hétérosexuelle, qui mobilise et naturalise les différences entre « le masculin » et « le féminin ». C'est même l'éducation à l'égalité ou à la sexualité qui peut participer à la transmission de stéréotypes sexistes, lorsqu'elle aboutit par exemple à responsabiliser davantage les filles que les garçons dans la régulation des amours adolescentes et dans les pratiques de prévention (Albenga et Garcia in Buisson-Fenet dir., 2017).

Il ne suffit donc pas de scolariser ensemble garçons et filles pour produire de l'égalité, et l'espace scolaire peut même participer à intensifier les stéréotypes de genre initialement construits dans le milieu familial en leur offrant un cadre d'expression privilégié, alors même que certaines pratiques pédagogiques tentent par ailleurs d'en temporiser les effets, ou même d'ouvrir des occasions de réflexion à leur propos. Les critiques de la mixité scolaire ont ainsi permis de réfléchir sur les modalités de sa mise en œuvre. Pour autant, les différentes recherches sur l'efficacité de la non-mixité sur les apprentissages et la socialisation scolaire des deux sexes présentent des résultats hétérogènes, tandis que de récents travaux montrent l'influence positive de la présence majoritaire de filles dans l'établissement scolaire sur les performances des garçons en lecture (van Heck, Kraaykamp et Pelzer, 2017).

### ■ Quand les « choix » d'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons dissimulent la persistance de filières sexuées

A l'instar de la mixité qui devait permettre de fluidifier les contacts inter-sexes et de diffuser la norme égalitaire, on pouvait attendre de l'orientation scolaire qu'elle apparaisse comme sexuellement neutre. Le « projet d'orientation » ne dépend-il pas de la combinaison de goûts et d'aptitudes individuels ? Mais chaque année depuis 2007, la publication statistique du ministère de l'Éducation nationale intitulée *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité* donne à voir combien la représentation sexuée des métiers et des savoirs pèse toujours sur la parité des filières. Alors que les perfor-

mances scolaires sont la variable la plus explicative du choix d'orientation en fin de troisième, à l'issue de la seconde ce choix est déterminé par le sexe : à performances scolaires équivalentes, le souhait d'intégrer une première littéraire est formulé par 14 % des filles, et ne concerne que 4 % des garçons. Cette division sexuée de l'orientation est encore plus nette pour les filières technologiques, puisque 92 % des demandes de Sciences et technologies industrielles sont masculines alors que 96 % des demandes de Sciences médico-sociales sont féminines. Au final, 70 % des filles obtiennent un bac L, ES ou tertiaire, tandis que 60 % des garçons obtiennent un bac S ou STI. Même dans les systèmes éducatifs où la voie professionnelle est socialement plus valorisée qu'en France (cas de la Suisse), elle apparaît plus fortement genrée que les filières générales (Wolgemuth, Schoch et Imdorf in Buisson-Fenet dir., 2017). L'autonomie des choix d'orientation s'avère donc bien fragile au regard de l'enjeu psychosocial que résume la question : « Est-ce que ce que je désire pour moi m'assure estime et reconnaissance de la part de mon environnement ? » (Vouillot, 2007, p.94).

La filière scientifique constitue un terrain particulièrement propice à la mise en évidence des effets du sexe sur les trajectoires scolaires, du fait du paradoxe apparent qui existe entre la tendance générale à une meilleure réussite des filles (37 % des bachelières S obtiennent une mention Bien ou Très bien, contre 30 % de leurs homologues masculins) et leur disparition graduelle des parcours scientifiques les plus sélectifs (les filles représentent 29 % des élèves de classes préparatoires scientifiques en 2015, mais seulement 17,2 % des admis aux concours des Ecoles Normales Supérieures). Ce phénomène du « tuyau percé » (Blanchard et Pierre in Buisson-Fenet dir., 2017) donne lieu à plusieurs explications. Serait d'abord à l'œuvre un ensemble de représentations sociales implicites, repris par les manuels scolaires et les médias, les propos et les pratiques enseignantes, qui voudrait que les mathématiques ne sont pas faites pour les filles, davantage portées vers les humanités plus narratives et moins abstraites. Par suite, la représentation de soi au sein de la minorité scolaire des « filles matheuses » ou la projection dans un espace privé des métiers de cadres technico-scientifiques permettant difficilement de concilier vie domestique et vie profession-

nelle pourraient expliquer rétrospectivement des comportements d'auto-exclusion.

On constate ainsi un phénomène de ségrégation scolaire verticale des filières d'excellence comme les classes préparatoires, qui désigne une sur-représentation masculine aux niveaux les plus sélectifs de la hiérarchie scolaire, indépendamment du secteur d'activité concerné. Cette ségrégation verticale se double d'une ségrégation horizontale, marquée par une concentration masculine dans les secteurs d'emploi les plus porteurs et les plus rémunérateurs, comme ceux de l'ingénierie – en particulier l'ingénierie informatique, la moins féminisée des filières scientifiques universitaires.

La figure du *geek*, masculine et largement dévalorisée pour son caractère « asocial », est abondamment évoquée pour expliquer l'auto-exclusion des filles de cette filière informatique. D'une part, on constaterait chez les filles une résistance psychologique et cognitive au contenu culturel des produits numériques (présence de stéréotypes sexistes dans les mises en scène des jeux vidéo, standards comportementaux de domination masculine dans les pratiques en ligne). D'autre part, les sous-cultures numériques s'avèreraient très majoritairement masculines et peu accueillantes pour des filles qui, de fait, renoncent à s'intégrer à ces communautés de passionnés s'orientant massivement vers les filières universitaires en informatique. Mais dans le cas français, on peut aussi songer à éclairer ce phénomène de « réticence computationnelle » féminine (Turkle, 1998) à travers les arbitrages institutionnels à propos des programmes scolaires en sciences et technologies. Faute d'institutionnaliser l'informatique comme une discipline scolaire à part entière, l'administration de l'Education nationale pourrait avoir laissé se développer des pratiques autodidactes d'apprentissage dont se seraient emparés, pour l'essentiel, des élèves de sexe masculin de comportement plutôt anti-scolaire. N. Auray (2002) remarque ainsi que certaines performances numériques peuvent être considérées « comme la mise en forme d'un sentiment d'injustice devant la réussite scolaire des filles, notamment dans les disciplines scientifiques : celle-ci est mise sur le compte de la plus grande « docilité » des filles, alors que les auteurs mâles de démos (« démonstrations », ndr) abondent en connaissances mathématiques qui leur procurent une faible rentabilité scolaire du fait de l'incongruité des méthodes de résolution choisies,

ou du caractère hors-programme des contenus assimilés».

### ■ Transmettre l'ordre des sexes : éducation familiale, éducation scolaire

Les stéréotypes sexués naturalisent la distinction des rôles sociaux dévolus aux femmes et aux hommes et apparaissent ainsi potentiellement discriminatoires par leur caractère prescriptif : sous couvert de description, ils montrent à chacun « le » comportement à adopter. La famille, et plus largement le milieu d'appartenance, socialisent en premier les enfants à ce système de rôles qui paraissent si « naturels ». La similitude de certains styles éducatifs familiaux avec les attentes d'enseignants (et majoritairement d'enseignantes) issus des classes moyennes salariées, la proximité des attentes parentales (et notamment des mères) à l'égard des filles avec les exigences scolaires assignées au « métier d'élève », pourraient expliquer que les garçons – en particulier d'origine populaire – arrivent au CP avec des compétences socio-scolaires inférieures, et s'adaptent avec plus de difficulté à la discipline de l'institution. Mais l'école n'est pas un réceptacle passif de représentations pré-fabriquées : le travail de repérage entrepris depuis 2009 par le Centre Hubertine Auclert montre que les stéréotypes sexués sont toujours présents dans les manuels scolaires. De Boissieu (2009) parle même de « genre scolaire » pour nommer une construction spécifique à la culture scolaire, nourrie par un programme éducatif « caché » : à l'école, les adultes attendent implicitement des manières d'être, des manières de faire et des choix préférentiels distincts entre filles et garçons, et participent ainsi à la production collective d'identités genrées chez les élèves.

Les travaux des psychologues sociaux ont documenté précisément la « menace des stéréotypes » impliqués dans la réalisation de nombre d'exercices scolaires, en montrant par exemple comment la mise en situation lors d'une épreuve de sciences ou « l'habillage » de la tâche mathématique (par exemple le fait de présenter un exercice de mesure graphique comme relevant de la « géométrie » ou du « dessin ») pouvait activer ou inhiber le sentiment d'auto-efficacité des filles, ce qui pèse sur leur performance (Max et Delmas in Morin-Messabel dir., 2013). L'éducation physique et sportive se présente aussi comme une discipline où l'engagement corpo-

rel donne à voir la force sociale des assignations de genre. Les interactions « ensemble-séparés » qui caractérisent cet espace de pratiques dépendent des distances et proximités corporelles construites à la fois dans la socialisation familiale et dans le rapport aux pairs. Mais elles renvoient aussi aux « modalités organisationnelles et pédagogiques mises en œuvre par les enseignants, (qui) peuvent de manière plus ou moins intentionnelle maintenir, diminuer ou produire des inégalités entre les sexes » (Guérandel in Buisson-Fenet dir., 2017).

A une échelle macrosociale, l'institution scolaire apparaît enfin comme un espace professionnel particulier dans la répartition sexuée des activités et des identités de métier. La forte féminisation du corps enseignant dans le primaire, atténuée au fur et à mesure que l'on progresse dans la hiérarchie des niveaux de formation jusqu'à s'inverser dans l'enseignement supérieur, participe de la production institutionnelle des stéréotypes de sexe en associant aux rôles professionnels féminins la dimension de soin, d'aide, et de transmission des savoirs, savoir-faire et savoir-être. C'est d'ailleurs tout au long de leur scolarité que, dans la hiérarchie professionnelle scolaire, les élèves sont confrontés à de nombreux exemples de répartition des rôles selon le sexe. D'une part, les disciplines scolaires apparaissent genrées : par exemple 83% des enseignants de langue sont des femmes, tandis que l'on en compte seulement 6% en informatique. D'autre part, certaines spécialités en lien avec l'école et occupant une place dominée dans leur champ professionnel spécifique sont à large dominante féminine – comme le journalisme de l'éducation (Gindt-Ducros in Buisson-Fenet dir., 2017) ou encore la médecine scolaire (Pons in Buisson-Fenet dir., 2017). Enfin, même si la quasi-absence des femmes dans les postes de pouvoir n'est pas spécifique à l'école, les hommes sont majoritaires aux postes de direction d'établissement, d'inspection pédagogique et davantage encore à la tête des rectorats académiques – sans parler du fait que c'est en 2014 que pour la première fois en France, une femme occupe le poste de ministre de l'Éducation.

On peut ainsi lire les institutions d'éducation et de formation comme l'un des lieux de socialisation où se recompose un arrangement inégal des sexes, à la fois à travers les contacts entre pairs qui s'y déploient, les pratiques pédagogiques qui s'y accomplissent, et les rôles professionnels qui s'y réalisent.

## BIBLIOGRAPHIE

Auduc J-L., Rivière C. (2009). *Sauvons les garçons !* Paris : Descartes et Cie.

Auray, N. (2002) « Sociabilité informatique et différence sexuelle », in Chabaud-Rychter, D., Gardey, D. (dir.), *L'engendrement des choses. Des hommes, des femmes et des techniques*. Paris : Editions des archives contemporaines, pp.68-94.

Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*. Paris : Presses Universitaires de France.

Boissieu de, C. (2009). « Sexes et genres à l'école maternelle. Un essai de modélisation du concept de « genre scolaire » ». *Recherches & Educations*, 2, pp. 23-43.

Buisson-Fenet, H. (dir). (2017). *Ecole des filles, école des femmes. L'institution scolaire face aux parcours, norme et rôles professionnels sexués*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. Paris, : PUF.

Duru-Bellat M., Kieffer A. & Marry C. (2001). « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné ». *Revue française de sociologie*, vol.42, n°2, pp.251-280.

Morin-Messabel dir. (2013). *Filles-garçons : questions de genre, de la formation à l'enseignement*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Turkle, S. (1998). « Computational reticence : Why women fear the Intimate Machine. In C. Kramaere (eds.), *Technology and Woman's Voices*. New York : Pergamon Press, pp. 41-61.

Van Hek M., Kraaykamp G. & Pelzer B. (2017). « Do schools affect girls' and boys' reading performance differently ? A multilevel study on the gendered effects of school resources and school practices ». *School Effectiveness and School Improvement*, DOI: 10.1080/09243453.2017.1382540

Vouillot, F. (2007). « L'orientation aux prises avec le genre ». *Travail, genre et sociétés*, vol. n° 18, no. 2, 2007, pp. 87-108.