

NOTE DE SYNTHÈSE

Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales

Marie Duru-Bellat

2^e partie : LA CONSTRUCTION SCOLAIRE DES DIFFÉRENCES ENTRE LES SEXES

Après avoir examiné, dans une première partie, les différences de scolarisation entre garçons et filles et tenté de rapporter ces différences à des attitudes en grande partie générées dans la famille et l'environnement social, il est temps d'analyser plus précisément cette socialisation qui prend place dans le contexte scolaire, par laquelle l'école participe à la construction des différences entre les sexes. Dans la classe, où ils passent une grande partie de leur temps et se forment progressivement une image d'eux-mêmes, les enfants reçoivent, au-delà des interactions strictement pédagogiques, une grande quantité d'informations sur les comportements adéquats pour leur sexe, par le biais des attentes de leurs maîtres, et leurs réactions à leurs propres comportements, par le jeu des contacts avec les pairs, par la confrontation aux contenus des programmes et des manuels, bref par l'intermédiaire de tout un « curriculum caché » qui n'a pas besoin d'être explicitement sexué pour exercer des effets différenciés selon le sexe de l'élève.

VI. LES INTERACTIONS DANS LA SALLE DE CLASSE

Les recherches centrées sur la manière dont le sexe module les interactions dans la classe sont très abondantes dans les pays anglo-saxons et ont fait l'objet de nombreux articles de synthèse et ouvrages (à titre d'exemple, cf Bank, 1985 ; Bossert, 1981 ; Kelly, 1988 ; Wilkinson et Marrett, 1985).

VI.1. Les interactions maître/élèves et les comportements dans la classe

L'observation des interactions effectives en classe montre que les maîtres recourent très fréquemment aux oppositions entre garçons et filles, comme technique de « management » de la classe, mobilisant ainsi ce qui est supposé typique des uns et des autres, et rappelant constamment aux élèves combien ils sont avant tout des garçons ou des filles (Delamont, 1990). Les mots utilisés pour s'adresser aux enfants, notamment à la maternelle, sont également fortement sexués, de même que les remarques concernant l'apparence physique qui de fait sont réservées aux filles, leur suggérant ainsi qu'il s'agit, pour elles, de quelque chose d'essentiel (Browne et France, 1983). Les maîtres réagissent également de manière différentes aux comportements d'agressivité ou d'agitation, jugés déplorables mais naturels quand il s'agit de garçons, condamnables quand il s'agit de filles (Clarricoates, 1980 ; Mosconi, 1989). Ils s'attendent d'ailleurs à ce que les filles se placent d'elles-mêmes aux premiers rangs dans la classe, les filles qui se placent dans le fond étant perçues comme des opposantes en puissance (Mosconi, 1989).

Des observations fines, menées souvent à l'aide de techniques sophistiquées d'enregistrement, font apparaître des différences quantitatives dans le volume global d'attention accordé aux élèves, selon leur sexe, différences qui ne semblent pas perçues par les enseignants (Spender, 1982 ; Kelly, 1988). Dans la littérature des années 70-80, c'est la « règle des deux-tiers » qui domine : les enseignants consacrent aux garçons les deux tiers de leur temps, tandis que les garçons émettent les deux-tiers des propos tenus par les élèves dans la classe (Spender, 1982). Les méta-analyses récentes (Kelly, 1988) concluent plutôt qu'en moyenne, les enseignants consacrent 44 % de leur temps aux filles et 56 % aux garçons, différence qui peut paraître minime, mais qui doit être mise en regard avec le temps qu'un élève passe en classe. Bien que récemment certains chercheurs aient mis en doute l'importance de ces différences ainsi que leur caractère universel (Dart et Clarke, 1988 ; Mifsud, 1993), il semble que cette tendance s'observe bien chez la majorité des maîtres (avec plus ou moins d'intensité), à tous les niveaux d'enseignement (de manière certes plus marquée dans l'enseignement secondaire, cf Merrett et Wheldall, 1992), et avec tous les types de public, les modulations les plus importantes étant induites, nous y reviendrons, par la matière enseignée.

Ce temps plus long consacré aux élèves garçons prend des formes diverses : non seulement les enseignants les interrogent et leur parlent plus souvent, mais ils passent aussi plus de temps à attendre leurs réponses (Leder, 1990) ou à les aider (Spender, 1982). On observe également que les garçons reçoivent un enseignement plus personnalisé : les élèves filles sont perçues comme un groupe, les élèves garçons comme autant d'individualités (Spender, 1982 ; Stanworth, 1983).

D'un point de vue plus qualitatif, on observe que dans ces interactions, les garçons reçoivent davantage de critiques concernant leur comportement, mais aussi concernant leur travail. D'ailleurs, les garçons ont en moyenne des notes moins bonnes que les filles, même quand, au vu de tests de connaissance, ils sont d'un niveau comparable (Duru-Bellat, 1986) ; ceci renvoie sans doute à des différences de comportements en classe (sur lesquelles nous reviendrons), dans la mesure où les maîtres tiennent compte, dans leur note, des comportements des élèves (Bennett et al., 1993). Il n'en demeure pas

moins que les garçons reçoivent également plus de contacts strictement pédagogiques et un peu plus d'encouragements (Kelly, 1985 ; Lafrance, 1991), ces derniers portant essentiellement sur leurs performances, alors que pour les filles, les compliments portent davantage sur leur conduite, ou la beauté de leur écriture. En primaire par exemple (Dweck et al., 1978), plus de 90% des feed-backs positifs adressés aux garçons concernent spécifiquement la qualité intellectuelle de leur travail, le chiffre correspondant étant inférieur à 80% pour les filles (les 20% restant concernant notamment la présentation). Pour ce qui est des feed-backs négatifs, moins d'un tiers de ceux visant les garçons touchent à des aspects intellectuels de leur travail, tandis que pour les filles c'est le cas des deux tiers ; tout se passe comme si les maîtres, tendant à considérer les filles comme ayant en général une attitude positive, n'évoquaient pas, en cas d'échec, le manque d'effort mais des problèmes intellectuels.

Les effets possibles de ces jugements des maîtres ont été précisément étudiés (Dweck et al., 1978 ; Callaghan et Manstead, 1983). Il semble que l'utilisation plus rare et plus discriminante des appréciations négatives adressées aux filles en fasse des messages perçus comme très informatifs quant à leur niveau de compétence. Au contraire, l'usage fréquent et étendu des appréciations négatives adressées aux garçons affaiblit leur portée évaluative et amène les garçons à les attribuer soit à leurs propres efforts soit à des facteurs propres à l'enseignant. Au total, il semble que la distribution et le type de feed-backs (valorisant le manque de travail ou de motivation par exemple) émis par les enseignants soient susceptibles de développer des modes d'attribution différents chez les élèves. Ainsi, bien qu'au total les filles reçoivent plus d'appréciations positives et moins d'appréciations négatives, tant l'occurrence de ces jugements que l'attribution faite par les maîtres les inviteraient à expliquer leurs échecs par des facteurs stables et incontrôlables (manque d'aptitude par exemple), et non par des facteurs comme la motivation ou l'effort (cette « learned helplessness » dont nous avons parlé dans la 1^{re} partie). On comprendrait ainsi que les garçons aient plus de confiance en eux alors même qu'ils reçoivent plus de critiques et moins de compliments...

On s'accorde à poser que ces interactions constituent l'expression d'**attentes** diversifiées en fonction du sexe de l'élève (Good et al., 1973). Ainsi, si les garçons sont plus réprimandés, et poussés à réussir, c'est peut-être parce que les enseignants les considèrent *a priori* comme des « sous-réalisateurs », n'exploitant pas toutes leurs possibilités (indéniables). De même, les enseignants s'attendant plus à de l'indiscipline de la part des garçons (comme si elle était naturelle ou inévitable), ils répriment plus l'indiscipline ou l'agressivité des filles (comme si elle était contre-nature), mettant donc en oeuvre des standards de comportement différents pour les unes et pour les autres. Notons aussi que dès le niveau primaire, si les maîtres reconnaissent que les filles leur facilitent la vie par leur bonne adaptation à la vie quotidienne de la classe, ils trouvent les garçons plus stimulants, et disent avoir plus de plaisir à leur enseigner (Clarricoates, 1980 ; Spender, 1982 ; Mosconi, 1989).

Ces attentes des maîtres s'avèrent particulièrement différenciées dans les matières supposées convenir inégalement aux élèves des deux sexes. Or on sait depuis les débats autour de l'« effet Pygmalion » (Rosenthal et Jacobson, 1972) et de l'« effet Pirandello » (Luria, 1978), qu'elles tendent à fonctionner comme des prophéties auto-réalisatrices : « parce que nous y croyons, une théorie fautive au départ peut être exacte à l'arrivée » (Leyens, 1983), l'en-

fant s'efforçant de devenir ce que l'on lui demande plus ou moins explicitement d'être. Ceci vaudrait dès l'école primaire, où les maîtres tendent à passer plus de temps et à avoir plus de contacts pédagogiques avec les filles en lecture et avec les garçons en mathématiques, cette tendance étant discrète mais significative (Brophy, 1985). Or, quand les maîtres pensent que les garçons ont davantage de difficultés que les filles en lecture, ces derniers en éprouvent effectivement plus que quand leurs maîtres ne partagent pas cette conviction (Palardy, 1969). Néanmoins, ces différences d'attente ne seraient pas assez nettes pour rendre compte intégralement des difficultés spécifiques des garçons en lecture à ce niveau ; celles-ci refléteraient avant tout un manque de motivation face à une activité perçue comme féminine (cf 1^{re} partie), et n'induieraient d'ailleurs pas de perception de soi-même comme « non doué » en la matière. D'ailleurs, les maîtres s'attachent à contrer ces difficultés précoces des garçons en lecture, alors que celles (ultérieures) des filles dans les matières scientifiques sont perçues avec plus de fatalisme.

Dans les matières connotées comme masculines comme les mathématiques, les constats sont convergents, mais encore plus marqués (Leder, 1987 et 1990) : moins d'interactions avec les filles, 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) en direction des filles... Les différences de temps alloué se cumulent au cours de la scolarité de l'élève : les garçons recevraient de fait environ 36 heures de cours de mathématiques de plus que les filles, entre le primaire et la fin de la seconde année du collège (Eccles et Jacobs, 1986). Mêmes tendances en classe de physique (Crossman, 1987), où l'on compte davantage d'échanges verbaux des maîtres avec les élèves garçons (à hauteur d'une fois et demi), trois fois plus de critiques en direction des garçons, et plus de questions simples adressées aux filles. Ces différences semblent s'accroître avec l'âge. Par exemple, dans un cours de géométrie de niveau lycée (Kimball, 1989), les filles reçoivent 30% des commentaires encourageants, et 84% des commentaires décourageants ; les « interactions persistantes » concernent les garçons à hauteur de 70% (ils monopolisent notamment tous les contacts durant plus de cinq minutes). Les maîtres passent plus de temps à pousser les garçons à compléter une réponse incomplète ou à parvenir à trouver la bonne réponse, en les mettant sur la voie, ce qui mérite d'autant plus d'être souligné que le temps laissé à l'élève a une influence sur la qualité de la réponse qu'il fournit (Gore et Roumagoux, 1983). Certes, ces résultats concernant le temps laissé pour répondre restent discutés et ne se retrouvent pas à tous les niveaux scolaires (Leder, 1990). Ces différences d'interaction maître/élèves selon le sexe, dans les matières scientifiques, sont d'ailleurs plus marquées chez les bons élèves : les garçons forts sont l'objet d'interactions beaucoup plus intenses et encourageantes que les filles fortes, non sans incidence en terme de confiance dans ses propres capacités (Parsons et al., 1982). À partir de l'adolescence, les auto-évaluations des filles de bon niveau, en mathématiques, ne sont plus liées à leur niveau scolaire, et leur confiance dans leurs propres possibilités est systématiquement plus faible que chez les garçons de niveau identique ; ces filles « bonnes » s'avèrent aussi plus sensibles aux critiques, et commencent à penser que l'étude des mathématiques est moins importante et moins utile pour elles, par rapport aux garçons (Eccles et Blumenfeld, 1985).

Ces convictions latentes des maîtres, comme quoi les garçons sont plus capables de réussir dans ces matières — et aussi qu'il est effectivement plus

important pour eux d'y réussir (Spear, 1987) — se reflètent dans les évaluations qu'ils délivrent. Par exemple, les enseignants ont tendance, en physique (Desplats, 1989), à être plus indulgents pour les copies faibles émanant de filles que pour celles émanant de garçons (comme si les premières étaient, vu leur sexe, « excusées » de ne pas réussir), alors qu'ils seraient plus sévères avec les copies fortes émanant de filles, cas sans doute perçu inconsciemment comme « anormal ». De même en ce qui concerne les appréciations : des copies identiques, censées émaner de filles, sont jugées plus favorablement pour leur propreté, tandis que, censées émaner de garçons, elles sont louées pour l'intérêt pour la discipline, la richesse des idées, la correction scientifique et la concision (Spear, 1984).

Tout ceci varie selon les caractéristiques des acteurs en présence. Ainsi, dans des contextes multi-raciaux, les garçons blancs occupent une place encore plus dominante dans les interactions, et les filles noires une place encore plus discrète (Morse et Handley, 1985), ces dernières étant davantage encouragées à développer leurs compétences relationnelles que leurs performances intellectuelles, à la différence des filles blanches (Grant, 1992). En ce qui concerne le sexe de l'enseignant, les principaux résultats présentés ci-avant valent que l'enseignant soit un homme ou une femme (Dunkin, 1985 ; Brophy, 1985). De rares travaux montrent même, en sciences, une tendance plus marquée à un traitement privilégié des garçons, de la part des enseignantes (Crossman, 1987), tandis que d'autres montrent que les filles sont encore plus « invisibles » aux yeux des enseignants hommes (Kelly, 1988). Ceci n'exclut pas des différences qualitatives ; ainsi, dans ces interactions plus nombreuses avec les élèves garçons, les enseignantes donnent plus de place aux critiques concernant leur conduite, tandis que les enseignants leur adressent plus de compliments concernant la valeur intellectuelle de leur travail (Merrett et Wheldall, 1992).

Ce constat peut paraître étonnant ; en fait, les enseignants des deux sexes se meuvent dans un contexte idéologique global implicite, où certaines disciplines sont censées être « maculines » ou « féminines » (nous y reviendrons), et où la norme implicite est de valoriser plus les garçons. Enfreindre cette norme les culpabiliserait eu égard à une autre norme, celle de la neutralité de l'enseignement. Ainsi, certaines observations (Spender, 1982 ; Whyte, 1984) concernant des enseignantes qui avaient tenté de corriger le déséquilibre mis en évidence par un observateur extérieur (alors qu'elles se pensaient équitables, elles allouaient en réalité les deux tiers de leur temps aux garçons) ; celles qui sont allées le plus loin ont accordé environ 45 % de leur temps aux filles (au lieu d'un tiers), et avec force culpabilité, ayant l'impression de faire du favoritisme... La norme de neutralité consistait bien à favoriser les garçons. En même temps, les garçons de ces classes réagissaient à cette pédagogie « compensatoire », par plus d'agitation et des tentatives d'accaparement de l'attention de la maîtresse. Il y a là une autre raison pour fonctionner de façon asymétrique, que l'on soit un maître homme ou femme : il faut « tenir » les garçons, qui revendiquent une grande part d'attention, et qui ont par ailleurs plus de difficulté à s'adapter aux normes scolaires.

Les différences de comportements des maîtres seraient-elles avant tout des **réactions aux comportements des élèves** garçons et filles ? Elles sont en tout cas plus marquées dans les périodes de transition entre activités que dans le cours de celles-ci, quand le maintien de l'ordre est plus délicat

(Eccles et Blumenfeld, 1985). D'autres chercheurs soulignent que les garçons initient plus souvent des interactions avec le maître, notamment dans les cours de sciences (Morse et Handley, 1985), et ce d'autant plus qu'ils sont âgés, ce qui conduit d'autant plus les enseignants à leur répondre que les garçons savent se faire insistants. Au niveau collège, les garçons auraient une probabilité huit fois supérieure aux filles de faire des interventions insistantes, pour obtenir la parole ou l'attention du maître (Sadker et Sadker, 1985) ; ils savent aussi déployer à cette fin des stratégies spécifiques (interventions originales par exemple ; cf French, 1984). Par ailleurs, en particulier dans les cours de mathématiques, les filles n'essaient pas de répondre à une question qui ne leur est pas spécifiquement posée (Tobin, 1988).

Faut-il pour autant parler de passivité ou de docilité des filles ? Pour certains, les petites filles apprennent vite à s'effacer à l'école, leurs propos étant plus souvent disqualifiés comme relevant du bavardage (Spender, 1980). Pour d'autres, les comportements des filles relèvent de véritables stratégies : elles apprennent que « pour avoir la paix » et s'adapter au mieux aux exigences de l'école, il convient qu'elles se tiennent tranquilles (Stanley, 1986) ; elles savent même utiliser les attentes stéréotypées des maîtres à leur rencontre pour en tirer quelques avantages, de l'indulgence pour un travail non fourni par exemple (Ohrn, 1993). Toujours est-il que pour réussir au collège, ces comportements que les filles mettent en œuvre (coopération à bon escient, concentration...), voire ces véritables « techniques du corps » — maintien, contrôle des signes de sommeil ou d'impatience, focalisation du regard... — (Felouzis, 1990) s'avèrent efficaces. Ces analyses sociologiques convergent d'ailleurs avec des recherches psychologiques plus anciennes. Ainsi quand était mis en exergue (Zazzo, 1982), pour rendre compte de la meilleure réussite des filles aux premiers niveaux de la scolarité, leur plus grande autonomie et leur capacité à mieux exploiter leurs ressources intellectuelles grâce à une concentration et une stabilité soutenues. Cet « esprit de sérieux » (Sirota, 1988) dont font preuve les filles dans l'exécution de leur métier d'élève est en général mis en relation avec les modes de socialisation familiale, et leur proximité avec les exigences scolaire (Baudelot et Establet, 1992). Mais l'appartenance sociale module ces phénomènes : si certains comportements sont dominés par le facteur sexe (le chahut par exemple, plus fréquent chez tous les garçons), d'autres (répondre à une question) relèvent plus de différences de milieu social (Felouzis, 1990 et 1993a).

Au total, certains chercheurs concluent que les différences de « traitement » observés chez les maîtres sont presque entièrement le reflet des différences de comportements des élèves (Brophy, 1985), tandis que d'autres soulignent que les interactions initiées par les maîtres ne sont pas plus équitablement réparties entre les deux sexes que celles initiées par les élèves (Kelly, 1988). Toujours est-il que c'est bien une dynamique qui s'enclanche dans la classe, entre des élèves qui, de part leur socialisation antérieure se comportent en classe de façon différente, et les maîtres qui y réagissent et tendent à amplifier les différences. Ainsi, quand dès la maternelle les garçons posent davantage de problèmes disciplinaires aux maîtres, ils amènent les maîtres à leur consacrer davantage d'attention (Morgan et Dunn, 1990), voire à s'y attacher plus (Stanworth, 1982). Ou encore, c'est parce qu'elles font preuve en moyenne d'attitudes positives par rapport au travail scolaire que les filles sont critiquées avant tout pour leurs performances intellectuelles (Dweck et al., 1978). Autre exemple, leur discrétion en classe fait qu'on leur adresse moins la parole, leur donnant moins l'occasion de montrer qu'elles

ont quelque chose à dire et accentuant ainsi l'idée qu'il est normal que les garçons dominent les interactions (Scott, 1980 ; Stanworth, 1982 ; Mosconi, 1989).

Trois remarques pour finir. Si les recherches se sont centrées sur la distribution des *feed-backs*, ceci n'est qu'une des facettes du comportement des maîtres ; ces derniers affectent les élèves dans des groupes, ont avec eux des discussions extra-scolaires, leur demandent différents services dans le quotidien de la classe, et les stéréotypes de sexe semblent marquer ces différentes facettes (Bossert, 1981). Soulignons aussi que des comportements ou des remarques identiques des maîtres peuvent être perçues différemment par les élèves garçons et filles ; on sait par exemple (Roberts, 1991) que les femmes sont plus sensibles aux évaluations d'autrui (elles en tiennent davantage compte pour évaluer leurs propres compétences), attitude que l'on tend à rapporter à ces différences qualitatives de *feed-backs* évoquées précédemment. Ceci rappelle aussi combien les modalités des interactions en classe peuvent avoir des effets durables chez les adultes.

VI.2. Les comportements entre élèves : intégration active et résistance...

Arrêtons-nous plus spécifiquement sur les interactions qui se nouent au sein de la classe, au travers lesquelles les élèves se construisent comme garçons ou filles, tant il est vrai, les sociologues travaillant dans une perspective interactionniste l'ont fréquemment souligné (cf Sirota, 1987), que ces relations entre pairs constituent un aspect essentiel de l'expérience scolaire.

Dès l'école maternelle, les différences de comportement sont nettes et les enfants jouent plus souvent à des jeux considérés comme adéquats vu leur sexe. À 4 ans et demi, les enfants passent trois fois plus de temps à jouer avec des enfants du même sexe qu'avec des enfants du sexe opposé, ce rapport étant beaucoup plus fort encore (de 11 à 1) deux ans plus tard (Maccoby et Jacklin, 1987). Dans ces groupes de sexe, on observe des styles d'interaction et de jeux différents (Maccoby, 1990 ; Archer, 1989), les garçons jouant en plus grands groupes, utilisant davantage l'espace, ayant des rapports davantage hiérarchisés, où la domination physique joue un certain rôle, ces tendances, notamment la moindre hiérarchisation, se retrouvant dans les groupes constitués pour des tâches scolaires (Reay, 1991). Les attitudes « déviantes » par rapport aux rôles de sexe sont mieux acceptées quand il s'agit de filles que quand il s'agit de garçons (adopter les comportements ou les valeurs féminines étant perçus comme dégradant, vu l'asymétrie entre les sexes), les petites filles étant les premières à rejeter les garçons « efféminés » (Hough, 1985) ; la relative tolérance par rapport aux filles « garçons manqués » décroît d'ailleurs fortement avec l'âge (Archer, 1989). Il semble que le regroupement des jeunes élèves par sexe constitue avant tout une manière rassurante de se positionner en terme d'identité sexuelle, en valorisant les caractéristiques de son propre groupe (Maccoby, 1990). Les stéréotypes de sexe apparaissent d'ailleurs profondément intériorisés et leur légitimité non discutée, chez les enfants de 6-11 ans (Short, 1993).

Dans la suite de la scolarité, et tandis que de fortes différenciations sexuelles se maintiennent sur le front des loisirs (Boyer, 1991 ; Galland et Garrigues, 1989), les disciplines scolaires sont de plus en plus investies de connotations sexuées. En fait, les recherches ont surtout porté sur les matières « masculines ». Ainsi, dans les classes de sciences, les enseignants

et les élèves apprennent à trouver normal la dominance des garçons et l'effacement des filles quand il s'agit d'utiliser un ordinateur ou de réaliser un montage électrique ou une expérience (Whyte, 1984). Les filles n'en jouent pas moins leur « rôle de sexe », répondant par exemple aux demandes des garçons quand elles travaillent en groupe (même en mathématiques), alors que les garçons ne répondent qu'aux garçons (Lockheed, 1985).

Mais il n'y a pas, en l'occurrence, qu'une adaptation passive ou une soumission aux stéréotypes, car dans la classe, les élèves apprennent activement leur rôle de sexe. En sciences par exemple, l'appréhension affichée devant une dissection ou le refus de se salir ou de se protéger les cheveux pour une manipulation, ou encore une certaine maladresse ostentatoire sont des comportements au travers desquels les adolescentes s'affirment comme « féminines » (Measor, 1983). C'est d'ailleurs une des fonctions de ces groupes non mixtes que de diffuser et de contrôler les normes en matière de comportement approprié à son sexe (Measor et Woods, 1984). Pour les filles, les normes concernent en particulier l'apparence physique, et le comportement avec les garçons, préoccupation dont il s'agit, *a minima*, d'assurer la prénance, même si cela met en péril les études ; c'est parfois le cas dans les premières années d'université, où il apparaît normal et naturel, mais le groupe des pairs y veille soigneusement, d'investir toute son énergie pour les conquêtes amoureuses (Holland et Eisenhart, 1990). Par rapport à leurs ami(e)s qui n'ont pas fait ce choix, les filles qui choisissent d'investir « quand même » dans les études s'exposent alors à cette « peur du succès » dont nous avons parlé dans la première partie (Balkin, 1987). Si donc les acteurs ont bien le « choix » (ce que soulignent volontiers les « post-structuralistes »), l'alternative est d'être conforme et « normal », ou isolé et marginalisé (Jones, 1993).

Les groupes de garçons exercent également un contrôle des comportements adéquats ; en l'occurrence, bien réussir à l'école peut être dénoncé comme « féminin » (les garçons aussi peuvent connaître la « peur du succès », cf Balkin, 1987) ; l'alternative envisageable par les garçons consiste souvent soit à rejeter l'école en affichant des comportements virils (valorisation de la force physique ou des conquêtes féminines, valorisation du travail manuel par rapport au travail intellectuel...), soit à réussir dans les matières « masculines », c'est-à-dire les sciences (Willis, 1978 ; Connell, 1989). Notons enfin que les groupes de sexe diffusent plus largement le style de vie normal d'un jeune de tel sexe : relative coupure travail/loisirs et « coup de bourre » chez les garçons s'opposent ainsi à une imbrication plus forte du travail scolaire et de la vie quotidienne chez les filles, ainsi qu'une planification des tâches (Harris et al., 1993), qui anticipe peut-être sur celle traditionnellement dévolue aux mères.

Au total, les critères de popularité au sein des groupes de jeunes adolescents varient profondément selon le sexe (avec des modulations sensibles selon les milieux sociaux, cf Woods, 1990), avec, chez les garçons, une valorisation des qualités physiques et athlétiques, d'une certaine décontraction, de l'indépendance et d'une capacité à défier les règles existantes, et à partir du début de l'adolescence, d'un savoir-faire auprès des filles et d'une certaine discrétion dans les succès scolaires, tandis que, pour les filles, les critères de popularité incorporent le milieu social d'origine, l'apparence physique, la sociabilité et une certaine maturité (notamment dans la capacité à gérer les contacts avec l'autre sexe), et aussi les succès scolaires (Adler et al., 1992).

Cette opposition entre le souci de s'affirmer d'un côté, le souci de plaire de l'autre, paraît relativement stable depuis une vingtaine d'années, en ce qui concerne les modèles masculins, tandis qu'on note une légère tendance à valoriser davantage, pour les filles, l'initiative, l'activité et la réussite (Adler et al., 1992).

Néanmoins, même si peu de travaux soulignent ce point, il existe des cas de « résistance » à l'imposition des modèles dominants. Chez les filles, cette résistance diffuse peut prendre des formes variées (Anyon, 1983 ; Skeggs, 1991) : attitudes hyper-conformistes, comportements ouvertement compétitifs pour ébranler l'idée reçue de la supériorité des garçons, mais aussi adoption à outrance de tous les attributs de la « féminité » à des fins de perturbation scolaire (bavardages, ricanements, maquillage en classe, etc...) ; cela peut être aussi l'adoption de comportements de type « garçon manqué », ou encore l'ironie qui affleure dans certaines chansons ou jeux « féminins » (Grugeon, 1993). La réussite scolaire elle-même peut participer d'une stratégie globalement contestatrice chez les filles, même dans les cursus conformes aux stéréotypes de sexe ; ce serait le cas en France chez les jeunes filles de milieu populaire, et/ou d'origine maghrébine pour lesquelles l'école (et un bac, fût-il de série G) représente parfois une des seules manières d'échapper à un destin tout tracé sur la seule base du sexe (Galland, 1988 ; Lacoste-Dujardin, 1992). Cette contestation des modèles de sexe se manifeste parfois aussi chez les garçons. Si, chez les jeunes de milieu populaire, l'association entre contestation de l'école et affirmation des valeurs viriles traditionnelles semble dominer (Willis, 1978), on observe, en général chez les jeunes des classes moyennes, d'autres formes de contestation, en particulier un rejet de ces valeurs viriles traditionnelles (violence, conquêtes féminines...) et de manière jointe des matières supposées masculines comme les sciences ou le sport ; ces garçons ne fuient pas la compagnie des filles (recherchant d'ailleurs des filles moins traditionnellement « féminines »), valorisent des loisirs artistiques et n'excluent pas de s'orienter dans les filières littéraires (Abraham, 1989). Notons que ces jeunes sont regardés avec défiance, voire hostilité, à la fois par les enseignants et par les jeunes qui se rallient au modèle viril traditionnel, ces derniers leur reprochant notamment le style relativement égalitaire de leurs relations avec les filles, qui cassent le « régime de sexe » (Kessler et al., 1985) dominant.

VI.3. Le contexte scolaire, mixte ou non mixte

La mixité des classes, bien que récente à l'échelle de l'histoire (et encore très limitée dans certaines filières, cf 1^{re} partie) passe aujourd'hui pour une évidence dans un monde lui-même mixte. Peu de débats ont précédé son introduction (cf Mosconi, 1989, pour la France, et Arnot, 1983, pour le Royaume-Uni) ; 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.

Tout d'abord, garçons et filles ont-ils des **résultats différents** selon qu'ils sont scolarisés dans un contexte mixte ou non mixte ? Dans les années 60-70, les recherches anglaises (résumées in Marsh, 1989) tendaient à conclure

que les effets académiques de la mixité étaient plutôt positifs pour les garçons, sans être pour autant négatifs pour les filles. À partir des années 80, un certain nombre de rapports officiels (cf Burgess, 1990 ; Arnot, 1983) 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 (Burgess, 1990 ; Faulkner, 1991). 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). En tenant compte très 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 probables effets établissements.

Sur cette question controversée, des changements sociaux peuvent être instructifs, comme cette expérience berlinoise de retour à la non mixité (Salomon, 1992), qui a débouché sur une baisse des résultats scolaires des garçons du fait d'une dégradation de la discipline. Une autre expérience a été conduite en mathématiques, consistant à suivre les progressions de filles de niveau initial comparable, scolarisées soit en classe non mixte, soit en classe mixte ; au bout de deux ans, dans les classes non mixtes, les performances des filles étaient nettement meilleures que celles des filles des classes mixtes. De même, la psychologie s'est intéressée 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 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). 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).

De nombreux travaux illustrent cette émergence et ce renforcement des stéréotypes de sexe, en particulier des **différences d'attitude** dans les groupes mixtes. Il peut s'agir de préférences scolaires et de choix d'options, et, en filigrane, de représentations des disciplines, qui s'avèrent, chez les jeunes des deux sexes, plus conformes aux stéréotypes de sexe dans les écoles mixtes que dans celles non mixtes (Lawrie, 1992 ; Stables, 1990) ; concrètement, les garçons se disent plus attirés par les langues, la biologie ou le théâtre, et les filles par la physique et la technologie, quand ils et elles sont scolarisés séparément. Progressivement, se développent donc chez les élèves des processus cognitifs de catégorisation des disciplines ou des métiers, mais aussi de soi-même et d'autrui : la physique, c'est pour les garçons, je ne peux donc être une fille et y exceller ou entrer en compétition avec les garçons sur ce terrain. On comprend, dans cette perspective, le malaise engendré, chez les élèves des deux sexes comme chez les enseignants, par la présence de filles dans des sections traditionnellement masculines (Mosconi, 1987).

Derrière ces attitudes, il y aurait des différences dans le sentiment qu'ont les élèves de leur propre compétence : 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 (Marsh, 1989). En psychologie sociale, les expérimentations débouchent sur des résultats convergents ; par exemple, dans une situation d'interaction compétitive (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 (Lorenzi-Cioldi, 1988). On observe aussi une moindre estime de soi, en général, chez les filles des écoles mixtes par rapport à celles des écoles non mixtes (Faulkner, 1991). Ce constat très stable d'attitudes globalement plus stéréotypées dans les écoles mixtes concerne, de manière plus générale, la place des deux sexes dans la société. Ainsi, les filles (et les garçons) sont plus favorables à un fort investissement scolaire ou à un fort investissement professionnel chez une fille dans les écoles non mixtes, 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 (Faulkner, 1991).

Pourquoi ces différences ? On peut invoquer le fait que les maîtres, dans les classes mixtes, ont tendance à jouer sur l'opposition entre filles et garçons et à organiser leurs interactions sur la base d'attentes stéréotypées, possibilités exclues, à l'évidence, quand la classe n'est pas mixte (Mosconi, 1992). Notons aussi que les écoles non mixtes confrontent plus souvent que les écoles mixtes les élèves à des professeurs du même sexe, quelle que soit la discipline, ce qui n'est pas sans importance quand on sait l'importance, dans les choix, notamment non traditionnels, des filles à la fois du soutien des enseignants et de l'existence de « modèles » (Evetts, 1993). Mais l'essentiel est sans doute cette socialisation diffuse qui prend place 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, qui ne semblent pourtant pas si rares, dans les classes mixtes, de harcèlement sexuel, (Weiner, 1986), il est certain qu'au jour le jour les filles sont confrontées à une « sexuation » des situations (qu'il s'agisse de plaisanteries ou de contenus académiques) qui les renvoie à leur position seconde (Skeggs, 1991) et à la contrainte de féminité (Sarah et al., 1980) : elles doivent renoncer à briller pour ne pas entrer en compétition avec les garçons (on note d'ailleurs qu'à la différence des filles, les garçons ne comparent pas leurs performances à celles de l'autre sexe, cf Stanworth, 1983), être obsédées par leur apparence et de faire tout pour leur plaire, les laisser occuper l'espace et l'attention du maître (etc.).

Notons que dans les écoles non mixtes, les stéréotypes de sexe peuvent également peser sur les interactions pédagogiques, mais de manière différente, en particulier quand les élèves sont confrontés à un enseignant de même sexe ; on observe alors parfois des allusions sexistes (à l'encontre des femmes), ou des encouragements à une certaine agressivité, dans les classes de garçons, ou encore, dans les classes de filles, une tendance à simplifier les contenus (surtout dans les matières scientifiques) comme s'il s'agissait de leur rendre accessibles, ou à traiter les élèves comme des enfants ou au contraire de « petites femmes » (Lee et al., 1994).

Au total, la mixité exposerait donc les filles à une dynamique relationnelle dominée par les garçons, qui requiert de ces derniers un véritable travail ; dans le cas d'expérience en vraie grandeur comme ce regroupement de

jeunes des deux sexes venant d'écoles non mixtes dans une seule école, les stratégies de dominance des garçons apparaissent très nettement, jusqu'à l'instauration de relations perçues comme « normales » (Draper, 1993). En outre, comme nous l'avons vu précédemment, la mixité résulterait pour les filles en des interactions pédagogiques moins stimulantes, avec comme résultat de moindres progressions intellectuelles et une moindre confiance dans leurs possibilités (Anyon, 1983) et de manière plus générale une moindre estime de soi (Miller-Bernal, 1993). La mixité aurait également des effets du côté des garçons (Arnot, 1984 ; Askew et Ross, 1988 ; Cox, 1989) : bien qu'on disent souvent que la mixité leur « fait du bien » point de vue conduite, elle les contraint plus fortement à afficher leur virilité. Soulignons que ces effets de la mixité ne se comprennent que par rapport à l'asymétrie entre groupes de sexe, dont nous avons vu les effets sur les attitudes des jeunes dans la 1^{re} partie. Une chose est patente, la mixité véhicule tout un curriculum caché qui loin d'être neutre, est plutôt « masculin neutre » (Mosconi, 1989).

VII. DES CONTENUS DE FORMATION AUX PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Si les stéréotypes de sexe marquent les interactions dans la classe, ils imprègnent également la manière dont les enseignants abordent leur activité professionnelle et les contenus explicites ou implicites des formations et des pratiques pédagogiques, notamment en matière d'évaluation.

VII.1. Les idéologies implicites des enseignants

Nous n'entrerons pas ici dans le vaste domaine de la sociologie de la profession enseignante. Certes, il ne serait pas complètement sans rapport avec notre propos d'analyser la féminisation du corps enseignant par discipline (qui recouvre une logique de choix de la profession sans doute différente selon les sexes, cf Chapoulié, 1987), de mettre en rapport l'évolution du métier d'enseignant avec sa féminisation globale (Acker, 1983 et 1989), ou encore d'analyser l'image du métier notamment par rapport à l'image de la femme épouse et mère (Cacouault, 1987)... Ce sur quoi il nous paraît plus fondamental de mettre l'accent ici, c'est sur la manière dont les conceptions personnelles des enseignants transparaissent au travers de leurs interactions pédagogiques avec les élèves des deux sexes, en ce qui concerne d'une part le masculin et le féminin, et d'autre part la représentation professionnelle plus générale du « bon élève » ou du « bon prof. »...

Il est clair que comme tout acteur social, les enseignants partagent avec leur milieu environnant les conceptions du masculin et du féminin en vigueur, même s'ils se présentent volontiers comme relativement modernes et « libérés » sur ce point (Evans, 1982) (1). De même qu'ils supposent une certaine division du travail et des responsabilités dans la famille, les maîtres tendent à considérer comme « naturels » certains comportements : les filles étant « naturellement » responsables et prêtes à rendre service, on n'hésitera pas à leur confier des responsabilités, par exemple, « garder » la classe quand le maître a à s'absenter, ou encore, on sera particulièrement déconcertés quand elles s'écartent de ce schéma de conformisme coopératif et osent « tenir tête » à l'enseignant (Mosconi, 1989 ; Robinson, 1992). Réciproquement, une certaine dose d'agitation, ou encore une certaine maturité sexuelle, seront

considérées comme acceptables chez les garçons, avec à la clef un « double-standard » pédagogique que nous avons déjà vu à l'oeuvre dans les évaluations des maîtres.

La lecture même des comportements porte la trace des stéréotypes dominants. Ainsi, bien qu'il soit établi que dans les classes (et les groupes) mixtes, les filles parlent moins que les garçons (souvent de l'ordre de trois fois moins), elles sont perçues comme parlant toujours trop (Lafrance, 1991), tant est prégnante la représentation sociale des femmes comme bavardes (Aebischer, 1985) (2). De manière générale, le poids des stéréotypes amène les enseignants à sur-estimer les différences d'attitudes entre garçons et filles ; par exemple, ils perçoivent les filles comme beaucoup mieux disposées par rapport à l'école que les garçons, alors que chez les élèves, cette différence d'attitude est en fait assez discrète (Daron et Rich, 1988). Enfin, les convictions personnelles des enseignants transparissent parfois tout à fait ouvertement. Cela peut être par des remarques continuelles, dès l'école maternelle (Browne et France, 1985), ou en cours d'Éducation Physique (Robinson, 1992), invitant les garçons à ne pas s'abaisser à se conduire comme des filles, celles-ci servant de groupe de référence négatif sans que cela ne choque personne. Cela peut être par une anticipation explicite de rôles de sexes clairement différenciés et non discutés, ce qui conduit les maîtres à penser que les filles investiront moins dans leur profession, et auront donc besoin d'une formation moins poussée (Stanworth, 1982), ou encore, du fait de la nature des emplois « féminins », auront moins besoin d'un bagage scientifique (Spear, 1987).

À côté de ces acceptions communes sur les rôles de sexe, les « idéologies professionnelles » des maîtres ne sont pas non plus sans incidence sur les interactions qu'ils engagent avec leurs élèves. Un premier aspect concerne leur conception du « bon prof », dominée par l'importance de l'autorité, puisque c'est avant tout celui qui « tient » sa classe (Robinson, 1992). Or dans la classe, l'enseignant exerce son rôle face à des élèves qui ont eux-mêmes des représentations des hommes et des femmes, et ... qui en profitent ! En collège par exemple, les comportements des élèves sont plus « chahuteurs » face à une professeur femme, et plus attentifs avec un professeur homme, censé représenter davantage l'autorité (Felouzis, 1993a). Les femmes peuvent donc éprouver des difficultés spécifiques dans ce rôle (Mosconi, 1989 ; Robinson, 1992), et tenter de les résoudre en mettant en oeuvre des pratiques pédagogiques différentes de celles de leurs collègues masculins, pratiques moins directives, s'appuyant moins sur l'autorité et recourant plus à la discussion et à la participation des élèves (Dunkin, 1985).

Même si une composante importante de l'idéologie professionnelle, la « neutralité » — tous les élèves sont traités de la même façon — amène les enseignants à le nier (Clark, 1989), cette forte contrainte du maintien de l'ordre les conduit à se centrer sur les garçons, toujours « menaçants » à cet égard, et à négliger les filles, notamment les plus faibles, si elles ne posent pas de problème de discipline. Mais ces dernières ne constituent pas pour autant l'élève idéal, car l'image du bon élève incorpore bien d'autres aspects qu'une conduite sans histoire. Même si en maternelle et primaire, l'essentiel est de s'adapter sans heurt à son « métier d'élève » (Perrenoud, 1984), on apprécie aussi, et ce d'autant plus qu'on avance dans le système, la curiosité, la vivacité et l'indépendance, l'activité et la créativité, autant de caractéristiques plutôt proches du stéréotype masculin (Bank, 1985 ; Clark, 1989).

Parmi les composantes de l'idéologie professionnelle, il y a enfin une théorie implicite du développement de l'enfant. Aujourd'hui, dans la foulée de l'« éducation progressiste », domine, aux premiers niveaux d'enseignement, une pédagogie centrée sur l'enfant, où le respect de sa spontanéité est essentiel. Si des différences de comportement entre garçons et filles se manifestent, le maître ne doit pas interférer avec ce qui est perçu comme une manifestation ou une étape « naturelles » du développement de l'enfant. D'où une « double contrainte » pour les enseignants, qui sont à la fois responsables du développement « normal » de l'enfant, et doivent respecter la nature, donc ne pas interférer. Néanmoins, si on hésite, au nom du respect de la spontanéité et de la nature, à intervenir face aux comportements d'agressivité des petits garçons, ou aux jeux très conformes aux stéréotypes de sexe des enfants, les comportements qui tranchent sur les attentes conventionnelles sont réprimés et le respect de la nature amène à considérer comme normaux certains comportements des garçons et à rendre pathologiques ou à pathologiser certains comportements des filles. Ce modèle de l'« enfant naturel » s'inscrit donc en fait dans la conformité aux modèles de sexe (Clark, 1989). Remarquons enfin que la mise en avant du naturel et de la spontanéité amène à disqualifier les élèves, et notamment les filles, qui travaillent dur et suivent les règles, comme si cela cachait un manque de moyens ; au contraire, l'activité des garçons, même si elle pose parfois des problèmes à l'enseignant, est en elle-même valorisée (Clark, 1989 ; Walkerdine, 1989).

Mais au total, la question des différences entre les sexes semble incongrue à la majorité des enseignants ; s'il s'accordent à penser que garçons et filles devraient avoir les mêmes chances en matière d'éducation, ils restent sceptiques quant à l'existence d'inégalités dans le quotidien des classes (Kelly, 1987c) et donc ces dernières ne semblent pas constituer un « challenge » aux yeux des maîtres, à la différence des inégalités sociales (Hartley, 1980).

VII.2. Des programmes officiels aux normes d'excellence

Les stéréotypes dominants sont renforcés par les contenus mêmes des formations, tels qu'ils s'expriment concrètement dans les textes, les programmes ou les manuels. En ce qui concerne les textes officiels de cadrage, le fait que l'école ait affaire à des futurs hommes et à des futures femmes est rarement absent. Certes, l'invocation de la division du travail entre les sexes se fait aujourd'hui plus discrète que dans les années 1850-1950 (Lelièvre et Lelièvre, 1991 ; Mosconi, 1989), et a même, depuis 1981 (un peu plus tôt dans les pays anglo-saxons, cf Scott, 1980), apparemment changé de connotation puisque c'est à présent l'objectif d'égalité entre les sexes qui domine (la circulaire du 22 juillet 1982 affirme par exemple qu'il faut lutter « contre les préjugés sexistes »). D'après les textes, il s'agit avant tout de faire évoluer les mentalités, sans que soit posée la question des rapports sociaux inégalitaires qui sous-tendent les « préjugés » déplorés (Mosconi, 1989), ou a fortiori l'existence même de rôles nécessairement distincts pour l'un et l'autre sexe (Scott, 1980).

Quoi qu'il en soit, le curriculum prescrit dépend des savoirs disponibles. En histoire, par exemple, les femmes sont quasiment invisibles, ou alors réduites à des rôles « décoratifs » tels que courtisane (Riot-Sarcey, 1991), ce

que vont refléter les manuels (Cairns et Inglis, 1989). De même la philosophie ou la littérature ne sont pas avares de visions du monde profondément sexistes (Audry, 1988 ; de Fontenay, 1976 ; Mosconi, 1990), y compris de la part des plus grands auteurs, ce qui n'est pas sans poser problème aux jeunes filles s'initiant à ces domaines (Le Doeuff, 1989). Il sera également difficile d'enseigner ces disciplines sans consacrer ce sexisme ou au contraire apparaître comme féministe en proposant des textes écrits par des femmes par exemple, non sans culpabilité par rapport à la norme de neutralité (cf les témoignages d'enseignantes dans Les Cahiers Pédagogiques, 1979).

Dans d'autres cas, c'est la manière concrète dont un domaine s'est construit comme discipline scolaire qui débouche sur des inégalités entre sexes. L'informatique en constitue un bon exemple (mais on pourrait aussi analyser dans cette perspective les activités physiques et sportives, cf DAVISSE et LOUVEAU, 1991) : portée le plus souvent par des enseignants hommes de mathématiques, qui ont mis en avant certains types d'applications, qui se sont référés à des utilisations par des professionnels en général de sexe masculin (d'où des manuels où les femmes sont absentes), avec en arrière-plan une informatique de loisirs (jeux vidéo) très majoritairement masculine, elle apparaît comme un domaine d'homme où réussir participe de l'identité sexuelle des garçons (Culley, 1988 ; Nelson et Watson, 1991 ; Elkjaer, 1992). De même, les programmes de physique valorisent des domaines susceptibles d'intéresser davantage les garçons (mécanique, électricité, magnétisme, matière) en renvoyant à leur expérience quotidienne, alors que donner plus de poids à d'autres champs de la physique comme le nucléaire et les radiations, ou encore les phénomènes météorologiques et les applications de la physique aux domaines médical ou artistique susciterait un intérêt accru pour les filles (Desplats, 1989).

En l'état actuel, les manuels qui concrétisent ces programmes sont, en particulier en sciences, caractérisés par l'absence quasi totale des femmes et/ou leur concentration dans des rôles stéréotypés (fonction décorative ou maternelle notamment). En mathématiques, des analyses de contenu de livres scolaires montrent qu'à la maternelle, les femmes sont très présentes, certes sous une forme souvent stéréotypée (Bailey, 1988), les activités mathématiques étant en général intégrées à des activités ludiques ; mais petit à petit, les femmes disparaissent, et les garçons et les filles y jouent des rôles très différents : les filles sont moins impliquées dans la résolution des problèmes, moins compétitives, montrent moins à leurs camarades, mais par contre répètent, collaborent, corrigent... Y aurait-il « un parallèle entre le déclin de l'investissement des filles en mathématiques entre 7 et 16 ans et la disparition progressive des filles des livres de maths pendant la même période » (Northam, 1987) ?

L'analyse de manuels de physique (et plus largement de sciences, cf Walford, 1983) débouche sur des conclusions encore plus tranchées, les femmes n'apparaissant que dans certains rôles très stéréotypés, et se raréfiant au fur et à mesure qu'on s'adresse à des étudiants plus avancés (on compte, dans l'enseignement secondaire, entre 2 à 10 fois plus d'illustrations d'hommes (ou de garçons) que de femmes (Kelly, 1985). Les manuels correspondant aux disciplines plus littéraires ne font pas exception, depuis les manuels de lecture proposés en primaire, où « Papa lit et maman coud » (Decroux-Masson, 1979), jusqu'à l'ensemble des supports écrits proposés aux élèves, (Unesco, 1980 ; Crabbé, 1985 ; Scott, 1980 ; Michel, 1986), qui

reflètent de façon en général accentuée les différenciations traditionnelles de personnalité ou d'activités entre les sexes. La question est bien sûr de savoir si on peut présenter la réalité existante, s'appuyer sur le savoir reconnu, recourir aux contes traditionnels, voire tout simplement utiliser la langue commune (Davies, 1989) sans donner par là même une caution aux inégalités actuellement à l'oeuvre.

Toujours est-il que dans le quotidien de la classe, le contenu des exercices proposés aux élèves sera souvent plus proche des intérêts des garçons. Et ce d'autant plus que les enseignants essaient toujours d'accrocher l'attention de ces élèves potentiellement perturbateurs, et acceptent que les filles inintéressées bavardent ou rêvent, tant qu'elles ne perturbent pas la classe (Scott, 1980), à tel point que les écoles mixtes ressemblent en fait aux écoles de garçons (Shaw, 1980). Ceci est encore plus vrai dans les matières scientifiques, non sans incidences en termes de réussite : par exemple, quand les mêmes calculs mathématiques sont demandés sur des sacs de ciment ou sur les ingrédients d'une recette de cuisine, les performances des filles sont significativement meilleures avec ce deuxième énoncé (Leder, 1974). Cette meilleure réussite peut relever d'une motivation plus forte des élèves pour « s'attaquer » au problème posé, mais elle peut également traduire une activité intellectuelle réellement meilleure, le contenu influençant cette dernière (Linn, 1983) : les filles auraient réellement plus de facilités à mettre en oeuvre un raisonnement proportionnel quand elles travaillent sur des thèmes familiers (réductions appliquées dans des magasins, par exemple). De même, au niveau du CE2, les filles réussissent mieux aux subtests de français portant sur des thèmes comme la santé ou la vie familiale, tandis que les garçons sont plus à l'aise quand il s'agit de reconstituer l'ordre chronologique d'une course entre Prost et Senna (Baudelot et Establet, 1991). Et les auteurs de conclure à la difficulté de « construire des exercices qui puissent mesurer les capacités verbales des élèves indépendamment des cultures de sexe ».

Ceci amène à une discussion de fond sur ce qu'appréhendent les différentes formes d'évaluation et la notion même de « biais ». On parlera de biais, quand par exemple un exercice renvoie visiblement à des savoirs ou des savoir-faire inégalement acquis par les élèves garçons et filles, de telle sorte que l'exercice ne peut en aucun cas mesurer la compréhension de tel ou tel concept, ni la compétence réelle ; par exemple, le fait qu'en sciences naturelles les filles réussissent moins bien quand le contrôle des connaissances requiert la manipulation de microscopes traduit sans doute avant tout l'aisance des garçons dans la manipulation des appareils en général (Murphy, 1991). Il n'en demeure pas moins que l'accumulation d'expériences de vie et d'attentes différentes peut produire de réelles inégalités de réussite renvoyant à de réelles inégalités dans la maîtrise des concepts ; on sait par exemple qu'en physique, la maîtrise des concepts les plus abstraits n'est pas sans rapport avec la maîtrise pratique de ces concepts dans les expériences quotidiennes (Räsänen, 1992). Il est par conséquent délicat de décider, au vu de résultats à des épreuves scolaires ou des tests, si on est en droit de parler d'artefacts qu'il conviendrait de corriger en agissant sur la forme ou le contenu de l'exercice, ou s'il s'agit de réelles inégalités cognitives, qu'on ne peut atténuer qu'en s'attaquant aux processus sous-jacents. Souvent, ce choix (ou le fait même de poser cette question) reposera sur des attentes stéréotypées : on s'inquiètera du contenu si les filles réussissent moins bien un test de français, et moins si elles échouent à une épreuve scientifique...

Sous-jacente à cette discussion sur l'évaluation, la question est de savoir ce qu'on entend apprendre à l'école, et ce qu'on cherche donc à évaluer lors des examens (Murphy, 1991 ; Stobart et al., 1992). Quand on observe par exemple que les filles réussissent mieux aux contrôles continus qu'aux examens (Murphy, 1991), il convient de se demander si ce qu'appréhende spécifiquement chacune des formes d'évaluation (régularité du travail, qualités de présentation, d'un côté, travail en temps limité plus ponctuel de l'autre) est ou non important par rapport aux objectifs visés (sans dévaloriser a priori les performances d'un groupe, en posant en l'occurrence que l'examen est plus objectif). Une seconde question étant bien sûr (nous l'avons évoqué ci-avant) de savoir si cette différence entre les sexes ne relève pas d'attitudes spécifiques (elles-mêmes produites par le jeu des socialisations quotidiennes) ; relèveraient de cette seconde piste le fait qu'allonger le temps des épreuves améliore les performances des filles et non celles des garçons (Zazzo, 1993), ou encore l'appréhension des filles face aux situations compétitives (Roberts, 1991), surtout quand elles sont publiques (comme le montrent un certain nombre d'expérimentations rapportées par Monteil, 1993). Cette discussion concerne également les tests. Certains chercheurs (Hyde et Linn, 1988) pensent qu'une des raisons de la baisse des écarts entre les sexes, sur les tests d'aptitude (cf 1^{re} partie), vient de l'effort qui a été fait pour rendre plus « neutre » les items, après que les psychologues aient montré combien le contenu des tests était susceptible d'engendrer des différences entre les sexes (Dwyer, 1979).

Enfin, cette influence spécifique des contenus des programmes et des évaluations laisse supposer que les choix pédagogiques des maîtres vont également être décisifs quant à l'ampleur des différences de réussite entre les sexes. Sur cette question importante de l'impact des pédagogies, les travaux ne sont pas encore très nombreux. Il semble toutefois que certaines pratiques soient susceptibles d'accentuer les inégalités entre garçons et filles, ne serait-ce que parce qu'elles amènent les élèves des deux sexes à s'investir, à participer activement, de manière inégale ; ainsi, en mathématiques, les filles réussissent mieux (et les garçons légèrement moins bien) quand les maîtres favorisent les situations de coopération entre élèves que quand ils favorisent les situations de compétition (Peterson et Fennema, 1985). Certaines pratiques peuvent également creuser les différences filles/garçons parce qu'elles donnent plus de place aux dynamiques interactionnelles dont nous avons parlé plus haut. Ainsi, en primaire, les pratiques non directives donnent aux garçons encore plus d'occasions d'« occuper le terrain » (Morgan et Dunn, 1990). A l'inverse, l'attitude des filles par rapport aux mathématiques est plus positive dans les classes caractérisées par un pourcentage élevé d'échanges privés entre maître et élèves que dans celles où régnent la prise de parole publique sur la base du volontariat (Eccles et Blumenfeld, 1985) ; de même quand les maîtres allouent plus de temps au travail individuel, passant dans les rangs pour des contacts éventuels, que lorsqu'ils privilégient des pratiques collectives avec de longues séquences questions-réponses (Tobin, 1988). Dans un registre différent, certaines pédagogies peuvent s'avérer renforcer de fait les stéréotypes de sexe des enfants (ou du moins la constitution d'un soi fortement typé sexuellement) parce qu'elles donnent plus de poids au groupe des pairs (de fait non mixte) dans le vécu quotidien de la classe ; ce serait le cas des pédagogies nouvelles (Durand-Delvigne, 1987).

Enfin, des pratiques pédagogiques de nature plus organisationnelle, comme le fait de constituer ou non des groupes de niveaux, peuvent être

assorties d'effets sexuellement différenciés. Dans ce cas, en mathématiques, les garçons sont, à niveau initial égal, affectés plus souvent que les filles dans les groupes les plus forts (Hallinan et Sorensen, 1987), ce qui interroge dans la mesure où la majorité des travaux existants concluent à de meilleures progressions dans les groupes forts. De manière plus générale, c'est l'organisation même de l'enseignement qui distille un certain nombre de messages sur l'importance de la différenciation sexuelle et les positions respectives des deux sexes. Par exemple, de façon complètement routinisée, les élèves sont dès leur plus jeune âge fréquemment classés par sexe, sur les listes de classe, dans les vestiaires et parfois les aires de jeux (Delamont, 1980) ; des observations ethnographiques montrent d'ailleurs combien l'espace, à l'école, constitue une ressource appropriée différemment selon les sexes (Shilling, 1991).

Par ailleurs, les élèves sont confrontés à un personnel enseignant dont la structure hiérarchique est fortement sexuée. En effet, les chefs d'établissements sont aujourd'hui majoritairement des hommes, tendance qui s'est d'ailleurs accentuée depuis les années 60 avec la généralisation des établissements mixtes (Cacouault, 1989), sachant que la baisse de la féminisation est encore plus marquée dans des pays comme le Québec (cf Baudoux, 1989). En 1990-91, on compte en France 27% de femmes parmi les personnels de direction des établissements du second degré, 51% chez les conseillers d'éducation, et 94% chez les commis et agents administratifs. Enfin, rappelons la très inégale féminisation des différents corps d'enseignants (le pourcentage de femmes allant de 75% en maternelle et primaire, à 27% dans l'enseignement supérieur), et des différents disciplines (les disciplines les moins féminisées étant la philosophie, ou les disciplines techniques du secteur secondaire quasi exclusivement masculines, les plus féminisées allant des langues et lettres au professorat technique dans les métiers du textile ou du paramédical). Pour expliquer la rareté des femmes aux postes les plus élevés on souligne, au-delà du poids de la division du travail familial, qui obère pour les femmes l'investissement dans la carrière (bien qu'il y ait sur ce point un certain nombre de « mythes », cf Measor et Sikes, 1992), l'importance de l'accès à des réseaux professionnels formels et informels qui constituent à la fois une source précieuse d'information et une socialisation anticipée, tant pour les chefs d'établissement (Shilling, 1991) que pour les universitaires (Moore, 1987). Au total, l'ensemble de cette distribution constitue un message sur la division du travail entre hommes et femmes.

L'organisation même du système éducatif est susceptible de creuser ou au contraire d'atténuer les différenciations de scolarité entre les sexes. Sans revenir sur les effets de la mixité, un autre aspect très important est le moment où prend fin le tronc commun et où l'élève commence à se spécialiser : plus ce moment est précoce, plus les différenciations entre sexes vont être marquées et en général irréversibles. Aux États-Unis, les filles peuvent abandonner très tôt les mathématiques, ce qui hypothèque lourdement leurs choix ultérieurs, tandis que dans d'autres pays, la possibilité de ne suivre qu'une seule discipline scientifique se traduit par une sur-représentation des filles en biologie (Whyte, 1986). Au total, les filles sont moins absentes des filières scientifiques supérieures quand les spécialisations ne prennent place qu'à l'issue de l'enseignement obligatoire ; ces choix prennent ainsi place à un âge où la contrainte de féminité, qui les invite à renoncer à ces disciplines, pèse peut-être moins lourd qu'à l'adolescence (Kelly, 1981). Citons enfin, parmi les facteurs structurels, l'offre, de formation elle-même, en qualité et en

quantité ; par exemple, dans les pays où les enseignants spécialisés ou les équipements coûteux (scientifiques le plus souvent) sont peu nombreux, il n'est pas rare d'observer des inégalités d'accès à ces ressources entre filles et garçons (Ormerod, 1981).

Soulignons que tous les processus évoqués dans cette partie jouent de concert. Ainsi, les enseignants tolèrent d'autant mieux le contenu souvent sexiste des manuels qu'ils partagent eux-mêmes les stéréotypes de sexe ; ces convictions personnelles des maîtres pèseraient d'ailleurs plus que les contenus des manuels (Abraham, 1989). Autre exemple, dans la « construction de la science comme masculine » (Kelly, 1985 ; Walkerdine, 1989), interviennent de concert trois types de processus : le « jeu des nombres » (avec une sur-représentation des garçons dans les filières scientifiques, et des hommes parmi les professeurs de sciences et les scientifiques), les contenus des programmes (leur présentation dans les manuels, les thèmes mis en valeur, inégalement proches des intérêts des élèves des deux sexes), et l'association entre sciences et masculinité, avec pour conséquence, dans les relations maître/élèves et entre élèves une dominance active des garçons et un effacement progressif des filles qui se doivent de rester « féminines ».

En conclusion, sont à l'œuvre à l'école, au jour le jour, une multitude de mécanismes quotidiens, parfois très fins, en général inconscients, qui font que garçons et filles y vivent une socialisation de fait très sexuée, qui constitue un des aspects, non des moindres, du « curriculum caché ». Est ainsi produite une définition scolaire de la féminité et de la masculinité, qui conduit à considérer comme naturels tel goût ou performance scolaires chez les élèves de l'un et l'autre sexe (Mac Donald, 1980). Sur un plan strictement scolaire, il semble que cette socialisation différentielle soit assortie pour les filles d'effets plutôt positifs (en termes de réussite) à court terme, au niveau de l'enseignement primaire, où elles retrouvent le style de demandes qui ont prévalu dans leur famille. Ce n'est qu'à un stade ultérieur du cursus, alors que changent les exigences du « métier d'élève », que s'observent des effets que l'on peut juger négatifs : moindres réussites dans certaines matières, moindre confiance dans ses possibilités... (Whyte, 1983). L'effet de cette socialisation, ce sont aussi ces choix professionnels qui prennent place à l'adolescence, et ce sera peut-être aussi une moindre ambition vingt ans après...

VIII. LES CHOIX PROFESSIONNELS ET L'ANTICIPATION DE L'AVENIR

S'il est vrai, comme l'écrivent Bourdieu et Passeron dans « Les Héritiers » (1964) que « la différence entre les sexes n'apparaît jamais aussi manifestement que dans les conduites ou les opinions qui engagent l'image de soi ou l'anticipation de l'avenir », il est capital d'analyser pour finir ce qui constitue d'une certaine manière l'aboutissement des scolarités, à savoir les choix professionnels, expression du niveau atteint mais aussi anticipation de l'avenir souhaité ou perçu comme le plus probable.

Une littérature très importante s'est attachée à décrire les choix professionnels des jeunes. Si, de manière générale, les jeunes pensent qu'un métier est aussi important que l'on soit garçon ou fille, ou encore que les domaines technologiques leur sont pareillement accessibles (Terton, 1990), ils n'en effectuent pas moins, pour eux-mêmes, des choix très stéréotypés (et ce dès

leur plus jeune âge, cf Safillios-Rotschild, 1986). Sans revenir sur les clivages secondaire-masculin/tertiaire-féminin évoqués dans la première partie en ce qui concerne les effectifs des filières techniques, prenons l'exemple des élèves de 2nde de lycée (Marro, 1989) ; viennent en tête chez les filles les professions de la santé et de l'enseignement (tous niveaux), tandis que les garçons citent le plus souvent des métiers comme informaticien, pilote d'avion ou ingénieur, les professions de la santé ou de l'enseignement n'étant envisagées qu'à leur niveau le plus élevé (vétérinaire ou médecin, professeur et non instituteur). Quand ils envisagent des métiers scientifiques, garçons et filles se polarisent sur des domaines différents : sciences de l'ingénieur et informatique pour les premiers, santé, sciences de la vie ou chimie pour les secondes.

Ces constats très classiques demandent à être expliqués. Le niveau scolaire n'est pas en cause, car les différences de choix professionnels s'observent même chez des jeunes dotés d'un bagage scolaire identique (cf 1^{re} partie). Une « logique de sexe » semble donc structurer ces choix. Mais elle peut être affectée par la « logique scolaire » dominante (Daune-Richard et Marry, 1990) : les professions scientifiques sont les plus prestigieuses, et les filles de niveau scolaire excellent s'y orientent bon gré mal gré (Marry, 1989), tandis que les garçons en échec relatif peuvent « préférer » se rabattre sur des professions « féminines » comme l'enseignement plutôt que vers des professions plus « masculines » mais de niveau de qualification inférieur comme technicien ; de même, les filles en échec peuvent chercher à « limiter la casse » en se rabattant sur des métiers de niveau de qualification faible mais masculins. Ce dernier cas montre qu'intervient également une logique de positionnement social où le prestige des professions (lui-même en rapport avec leurs débouchés respectifs) interfère avec la hiérarchie masculin/féminin. À cet égard, les jeunes filles pour lesquelles l'objectif d'insertion et de promotion professionnelles est perçu comme moins important que pour les garçons ont la liberté de choisir des études « féminines », les langues par exemple, non seulement moins prestigieuses parce que féminines (les femmes étant traditionnellement vouées aux activités de relations) mais aussi féminines parce que assorties de moindres débouchés (Powell et Littlewood, 1982).

Au sein du contexte social qui donne la clef pour comprendre ce jeu entre logiques, l'institution scolaire joue un rôle essentiel (Guichard, 1993). Tout d'abord parce que le jeune y apprend à se situer et donc « ce qu'il lui est permis d'espérer ». Scolarisé dans une section, certains aspects de la réalité deviennent particulièrement pertinents (en A, être bon en langues est décisif, être bon en biologie compte peu), certaines professions sont dotées de considération inégale -kinésithérapeute peut être prestigieux pour les A, et constituer un second choix pour les scientifiques- (cf aussi Wach, 1992). C'est donc progressivement, au sein de sections dont nous avons vu le caractère peu mixte que s'élaborent des « cartes cognitives » des professions largement différenciées (Guichard, 1993), qui s'adaptent à la fermeture non moins progressive des possibles.

Dans ce contexte, le fonctionnement de l'orientation (et le rôle éventuel des conseillers d'orientation) est sans doute mineur. Une recherche sur l'orientation en fin de 2nde (Duru-Bellat et al., 1993) invite à penser que l'effet majeur (et paradoxal) du fonctionnement actuel des conseils passe par leur respect des demandes des jeunes, tant on hésite à proposer une orientation qui n'est pas demandé ; quand les filles n'envisagent pas une filière

scientifique alors que leurs résultats le permettraient, il est rare que les conseils le leur suggèrent ; les enseignants proposeront plus souvent une orientation en 1^{re} S aux garçons de niveau moyen qu'aux filles du même niveau par exemple (Marro, 1995). Quant aux conseillers d'orientation, ils laissent dans certains cas transparaître, dans leurs attitudes, certains stéréotypes de sexe, et ce d'autant plus qu'ils entendent se centrer sur la personne, indépendamment des multiples conditionnements sociaux (Wolleat, 1985). Notons par ailleurs que si dans l'ensemble les parents ont des aspirations qui reflètent le caractère sexué du marché du travail (cf 1^{re} partie), le jeu des influences familiales reste toutefois complexe, comme en attestent des constats relativement paradoxaux, tel que la relative liberté par rapport aux stéréotypes professionnels des jeunes filles noires des milieux populaires londoniens (Mirzah, 1992).

Il est intéressant d'examiner comment les jeunes eux-mêmes s'efforcent de justifier leurs « choix » (3). Aux yeux des psychologues, on ne peut comprendre les choix professionnels que si on dégage les représentations des disciplines et des métiers qui leur sont sous-jacentes. Le choix serait en effet un processus d'« appariement » entre représentation de soi-même et représentation des professions, ce qui expliquerait certaines différences entre les sexes. Ainsi, le stéréotype du scientifique comme quelqu'un de froid, logique, rationnel (etc.) serait plus congruent avec le stéréotype du masculin qu'avec celui du féminin (notamment vu la rareté des descripteurs d'ordre affectif et relationnel). Les filles qui ont un projet d'études scientifiques se décrivent elles-mêmes comme plus proches de cet idéal du scientifique que celles qui n'en ont pas, mais la correspondance reste moins étroite que chez leurs homologues garçons, sans doute parce que ce « groupe de référence » est perçu comme en rupture par rapport à leur « groupe d'appartenance » (Marro et Vouillot, 1991).

De manière générale, les jeunes disent vouloir mettre en oeuvre des qualités, ou rechercher, dans les professions qu'ils visent, des types d'activités très conformes aux stéréotypes de sexe. En 2^e (Wach et al., 1992), les filles veulent avant tout « aider, soigner et s'occuper des autres » (ce type de motivation vient au 1^{er} rang pour les filles et au 2^e chez les garçons), ou encore « informer et communiquer », tandis que les garçons mettent en avant le fait d'« étudier, rechercher, inventer », d'« organiser, encadrer, diriger », ou encore de « fabriquer, réaliser, produire ». En outre, les jeunes filles doutent de leurs compétences dans les professions « masculines », qu'elles tendent à juger plus difficiles que les professions traditionnellement féminines (Eccles, 1986). Plus généralement, les professions sont évaluées différemment selon le sexe (Wachs et al., 1992) : à côté de professions jugées prestigieuses par tous (architecte ou médecin), les filles jugent plus favorablement les professions de journaliste, d'avocat d'instituteur ou d'assistant social, alors que les garçons classent mieux ingénieur, réparateur-télé ou chauffeur routier.

Les jeunes tenteraient-ils de s'adapter par leurs jugements à un état du marché du travail, qu'ils anticiperaient sans trop d'inexactitude ? Ce marché se caractérise notamment par une très forte concentration des emplois féminins, aussi forte chez les jeunes que dans les générations plus âgées (Coeffic, 1987) (4) : au total, 76% des femmes, contre 52% des hommes, travaillent dans le secteur tertiaire, ce qui n'est pas sans rendre très « raisonnable » la tendance observée chez les filles à des études générales longues (Elbaum, 1988). En outre, les jeunes femmes qui s'aventurent dans ces

domaines masculins éprouvent des difficultés à la fois à s'insérer (INSEE, 1991 ; MEN, 1993) et à se maintenir durablement dans ces professions (Appert, 1983). Concrètement, *il est encore plus dur, aujourd'hui, d'entrer dans la vie active avec un DUT (ou un diplôme de type CAP ou BEP) du secteur secondaire que du secteur tertiaire, quand on est une fille.* Alors que les politiques tendent à incriminer, pour expliquer le « sur-chômage » des jeunes filles (+ 8% environ chez les jeunes, + 5 % chez les femmes adultes), leur concentration dans les filières et les emplois tertiaires, le constat précédent montre qu'il ne suffit pas, pour les filles, de diversifier leurs orientations pour combler leur handicap spécifique en termes d'insertion, de carrière ou de salaire. A court terme, la concentration des filles et des femmes dans le tertiaire a plutôt limité les effets dramatiques des restructurations industrielles, même si le maintien de l'emploi tertiaire s'est fait au prix d'une certaine dévaluation des diplômes (Blöss et Frickey, 1987), et surtout d'une précarisation croissante et du développement du temps partiel, touchant en première ligne les femmes (Coll., 1993).

La non mixité de pans entiers du monde du travail n'en interroge pas moins, notamment quand on prône par ailleurs la mixité des formations. Dans certains métiers (et à un instant t, les emplois de bureau étant perçus comme « féminins » au début du siècle), la notion même de compétence est profondément sexuée, et l'entrée de l'autre sexe est perçue comme une remise en cause de sa propre identité, de la qualification du travail, et aussi de certaines conditions de travail (Mosconi, 1987 ; Maruani, 1985 et 1991). Mais les difficultés spécifiques des femmes à s'insérer dans certains emplois (et la moindre rentabilité de leur diplôme, de manière plus générale, cf INSEE, 1991) s'explique également par le fait qu'elles sont perçues comme mères (actuelles ou potentielles), même si près de 40 % des femmes actives n'ont aucun enfant agé de moins de 18 ans. A ce titre, elles sont d'emblée créditée d'une moindre disponibilité temporelle et géographique ; dès le mariage, et plus encore avec la venue des enfants, le temps professionnel se réduit au détriment du temps de travail domestique (INSEE, 1987), et le mariage s'avère de fait difficilement compatible avec une pleine rentabilisation de son investissement éducatif (de Singly, 1982 et 1987), et plus encore avec la poursuite d'une carrière (Nicole-Drancourt, 1989), alors que fonder une famille ne constitue pas un handicap, au contraire, pour la vie professionnelle des hommes.

Ce fonctionnement très sexué du marché du travail, très articulé avec un certain fonctionnement de la famille (Barrère-Maurisson et al., 1983 ; Duru-Bellat, 1990) (5), c'est l'« avenir objectif » qui se présente aux jeunes, même s'ils n'en n'ont qu'une vision relativement floue. Dans leurs projets de vie, ils pensent de manière indissociable avenir professionnel et avenir familial, avec néanmoins des différences importantes selon les sexes. Si tous les jeunes lycéens, garçons et filles, se projettent dans une vie professionnelle, les filles évoquent pratiquement toujours leur future vie familiale, alors que plus de 60% des garçons n'en parlent pas (Boyer et al., 1991 ; Gaskell, 1983). Invités à s'exprimer de manière libre, les filles décrivent l'avenir en se référant plus à leur famille et à leurs amis, en soulignant l'importance de leurs états émotionnels, tandis que les garçons sont plus prolixes sur leurs possessions futures, leurs loisirs, les événements du monde extérieurs, et valorisent leur mobilité professionnelle (Rodriguez-Tomé et Bariaud, 1987 ; Wach et al., 1992 ; Felouzis, 1993b).

Très spécifique aux projets d'avenir des filles est le thème des arbitrages qui seront nécessaires entre travail et famille, tant elles se sentent responsables de ces problèmes, et n'imaginent pas de redéfinir le partage des tâches avec leurs futurs compagnons (Boyer et al., 1991). Elles auraient donc, en tant que filles, des arbitrages spécifiques à faire. Parmi des lycéens de 2^{de} interrogés sur les critères de choix d'une profession (Baudelot et Establet, 1992), le temps libre est mis en avant par 72% des filles (en 1^{er} ou 2nd rang), et 11% des garçons (ces derniers sont plus nombreux à valoriser l'argent, contre 49% des filles). Il semble que les filles, qui de manière très réaliste anticipent un « besoin en temps libre » spécifique, arbitrent entre des carrières prestigieuses mais prenantes (ces carrières de haut niveau qui supposent souvent des mathématiques...), et des « **choix de compromis** » pour des professions certes moins valorisées, mais où le temps partiel est possible ou les conditions de travail souples. Même si elles ont tellement bien intériorisé ces contraintes qu'elles perçoivent leur décision comme un choix réel (Bisseret, 1974), elles ont conscience qu'elles auront à faire face à des attentes multiples et souvent contradictoires (Boyer et al., 1991 ; Harris et al., 1993) et tentent de justifier positivement leurs « choix » (Gaskell, 1985).

Plus généralement, les filles font montre d'un plus grand pessimisme (par rapport à l'avenir) et d'une difficulté particulière à s'imaginer soi-même au-delà de la période de fondation d'une famille, l'avenir étant donc pour elles plus incertain (Boyer et al., 1991). Ceci n'est vraisemblablement pas sans rapport avec l'ampleur des évolutions qui marquent aujourd'hui le contexte familial et le marché du travail. Une étude très complète de Marry (1989) à propos de la féminisation du métier d'ingénieur illustre fort bien comment la rencontre d'évolutions dans ces différentes sphères (développement du travail des mères, transformation qualitative des compétences requises des ingénieurs, et aussi cette logique scolaire dont nous avons parlé plus haut) explique à la fois la féminisation du métier et la proximité croissante des carrières chez les diplômés hommes et femmes, l'ensemble pouvant enclencher non seulement une banalisation de l'accès des femmes à cette profession, mais un véritable « cercle vertueux » : atténuation de l'image de l'informatique comme masculine (c'est d'ailleurs ce qu'observent des travaux récents ; cf Siann et al., 1988), multiplication des modèles de femmes ingénieurs pour les jeunes filles (l'importance des modèles de professionnels du même sexe ayant été maintes fois soulignée ; cf par exemple Furlong, 1986), redéfinition des compétences, etc...

De manière plus générale, la montée du travail des mères (Desplanques, 1993) débouche sur une mobilisation spécifique de celles-ci par rapport aux études de leur fille, en particulier dans les familles ouvrières (Terrail, 1992a et b). Les jeunes filles sont par ailleurs plus réticentes à reproduire la situation de leurs parents que leurs homologues masculins, dans ces catégories sociales et aussi dans la classe moyenne salariée (Galland, 1988). C'est peut-être ce refus de la reproduction et de l'« inscription trop précoce dans la division traditionnelle des rôles sexuels », mais aussi la difficulté à imaginer d'autres modèles, notamment dans les rapports entre les sexes, qui explique le report de la mise en couple, du mariage et de la venue d'enfants, souligné par les sociologues de la jeunesse et de la famille (Battagliola, 1988 ; Galland, 1991). Notons que face à cette volonté de « tout concilier » des filles, qui reste relativement éloignée d'un « féminisme » explicite (bien que certains propos d'adolescentes en portent parfois la trace, cf par exemple Gall et Gascoin, 1983 ; Frazer, 1989), les garçons se sentent peu concernés, voire

font preuve d'une réelle ambivalence ; par exemple, les jeunes de milieu populaire tentent de réinterpréter les évolutions qui leur paraissent inéluctables (*travail des femmes notamment*) dans une culture d'origine encore marquée par une forte différenciation des rôles de sexe (Moreau, 1992).

Ces « choix » scolaires, professionnels et personnels des jeunes, il paraît aujourd'hui impossible de les réduire à l'expression de pseudo-motivations qui ne seraient que l'intériorisation des structures objectives (en l'occurrence de la division du travail entre les sexes), comme l'invitait à le faire, dans les années 70, la thèse de la reproduction de Bourdieu et Passeron (reprise un temps par Mosconi, 1983). Néanmoins, des analyses récentes insistent sur le lien qui semble exister entre l'investissement et les choix scolaires et professionnels des jeunes et les opportunités qu'ils perçoivent ; tout comme les jeunes noirs américains sont moins motivés sur le plan scolaire parce que leurs carrières leur semblent bornées par un « plafond de verre », il semble que, d'un pays à l'autre, les filles investissent d'autant moins les filières scientifiques que le marché du travail est peu prometteur en ce domaine (Baker et Jones, 1992). De nombreux travaux, très marqués par l'interactionnisme, insistent également sur le travail de reconstruction personnelle que les jeunes effectuent à partir de ces contraintes structurelles, qu'ils peuvent tenter de contrer, ou d'utiliser de manière détournée, ou encore chercher à exploiter au mieux (Gaskell, 1983). C'est d'ailleurs parce qu'elles s'appuient sur des réalités mouvantes que les représentations des jeunes peuvent évoluer. Si des éléments qui paraissent aussi « évidents » que le fait que les femmes gagnent moins que les hommes ou que les structures de garde pour jeunes enfants sont insuffisantes en quantité ou qualité deviennent caduques, le discours qui s'appuie sur eux pour justifier une décision (moindre investissement professionnel des jeunes filles par exemple) le deviendra également. On peut donc à la fois soutenir que les choix scolaires des filles (très typés, plutôt moins ambitieux, privilégiant la formation générale) constituent une adaptation raisonnable à un avenir social où la vie professionnelle reste soumise à l'impératif d'une forte division du travail entre les sexes (Eccles, 1986 ; Duru-Bellat, 1990) (6), ou souligner que leurs succès scolaires constituent encore aujourd'hui, d'un point de vue purement rationnel, une anomalie (Mickelson, 1989), et par ailleurs escompter une dynamique de changement, entre des structures qui évoluent (féminisation de certaines professions, extension du niveau de formation et du travail des femmes, non sans incidence sur le fonctionnement de la famille) et les représentations des acteurs.

IX. QUELLES ARTICULATIONS AVEC L'ACTION ?

Les résultats que nous avons résumés dans cette note ne pouvaient laisser indifférents les acteurs de l'école. Dans les pays du Nord et les pays anglo-saxons, des politiques et des « programmes » nombreux se sont succédés depuis les années 70. Ils reposent, *a minima*, sur l'idée qu'il « faut faire quelque chose », et que « laisser faire » en classe de jeunes enfants déjà modelés par leur famille ne peut qu'entériner des comportements stéréotypés selon le sexe (Hough, 1985). *Cet interventionnisme peut prendre des formes multiples.*

De nombreux programmes pédagogiques tentent de faire prendre conscience aux maîtres des différenciations dans leurs contacts avec les élèves filles et garçons et leur suggèrent des modifications concrètes : allouer plus de temps et d'attention individualisée aux élèves filles, ne pas privilégier les sujets n'intéressant que les garçons, se méfier du « double standard » qu'entraînent leurs attentes différenciées, etc. (Spender, 1982 ; Weiner, 1985). Des actions touchant l'école maternelle (Browne et France, 1985), les invitent à être vigilants quant au langage souvent très sexué utilisé avec les jeunes enfants ou à la vision de la « maman », aussi traditionnelle que prégnante à ce niveau. Toutes ces actions sont mises en oeuvre par des enseignant(e)s engagé(e)s, certaines prônant une « pédagogie féministe » (Shrewsbury, 1993 ; Solar, 1992), d'autres articulant lutte contre le sexisme et lutte contre le racisme (Gewirtz, 1991) (7). Elles sont largement diffusées sous forme de manuels très concrets (cf par exemple « Genderwatch », Myers, 1992 ; Klein, 1985), ou de stages, sachant qu'on se heurte en ce domaine à de profondes résistances (Menter, 1989 ; Acker, 1989). Notons qu'à côté des formations visant les futurs maîtres, on a conçu, dans les pays anglo-saxons, des programmes spécifiques pour favoriser l'accès des femmes aux plus hauts niveaux de l'administration scolaire (Klein, 1985).

D'autres actions se centrent davantage sur le contenu des programmes et des cours. On explicite les biais de sexe incorporés dans les programmes les plus récents (cf la critique du « *National Curriculum* » de 1988 in Measor et Sikes, 1992), ou on tente d'édicter des règles pour les fabricants de manuels scolaires (Michel, 1986). Les actions centrées sur la réduction des biais constatés au niveau des évaluations posent a priori plus de problèmes ; s'il paraît juste de n'interroger les garçons et les filles que sur les domaines que leur expérience de vie leur a appris à maîtriser, cela ne risque-t-il pas d'enfermer les jeunes dans leurs mondes respectifs (Murphy, 1991) ? Ces questions se posent également à propos des nombreux programmes compensatoires mis en place en sciences, dont l'importante recherche-action GIST (« *Girls into Science and Technology* ») menée au Royaume-Uni entre 1980 et 1984, ou encore le programme « Equals » lancé aux Etats-Unis en 1977. Ces programmes (dont on trouvera une présentation dans Kelly, 1987b ; Terlon, 1992 et 1985 ; Whyte, 1985), qui visent à faciliter l'accès des filles aux enseignements scientifiques et technologiques, s'adressent autant aux élèves (des modules d'activités manuelles et techniques sont par exemple mis en place pour les filles, débouchant sur de sensibles progressions en matière d'« aptitude spatiale »), qu'aux enseignants que l'on aide à construire des cours (en physique notamment) correspondant aussi bien aux intérêts des filles que des garçons, ou encore aux parents, avec des cours de « mathématiques familiales » visant en particulier les mères (Rodgers, 1990).

Si, dans un premier temps, on s'est attaché surtout à faire évoluer les « mentalités » des filles, il s'est avéré plus facile de changer les représentations des jeunes que leurs comportements effectifs (Kelly, 1987b), ce qui a poussé à s'interroger sur ces sciences elles-mêmes que l'on tentait de rendre attractives. Peut-on se contenter d'accrocher davantage l'attention des filles en soulignant les applications possibles, notamment sociales, des sciences (notion de « *girl-friendly science* ») ? Non répondent certaines (Bentley et Watts, 1987), c'est la nature même de la science, en l'occurrence masculine, qu'il faut contester (dans ses aspects scientifiques, compétitifs, hyper-rationnels...). D'autres rétorquent que l'idée même d'une science féminine ou féministe (défendue en France par des chercheuses comme Irigaray, 1977) est

inconcevable et risque d'enfermer les femmes dans un ghetto, ou encore que l'accès aux sciences et techniques permet de maîtriser un univers qui en est surchargé, d'accéder à un éventail beaucoup plus ouvert de professions, et de participer aux choix technologiques qui sont souvent tout autant des choix de société (Balibar, 1992 ; Kelly, 1987b), les enjeux en terme de pouvoir n'étant donc pas absents. Le débat rebondit ainsi sur la question politique des rapports entre les sexes, et d'aucunes soulignent alors (Elliott et Powell, 1987) combien il serait naïf d'escompter qu'il suffise aux femmes d'accéder davantage à ce domaine de connaissance pour voir transformer leur situation, ne serait-ce que parce que le prestige des sciences et la place des professions dans la hiérarchie sociale sont indissociables de leur caractère aujourd'hui masculin.

Un second débat, presque aussi intense que le précédent et extrêmement vivace depuis les années 80 dans les pays anglo-saxons (Sarah et al., 1980 ; Deems, 1984 ; pour la France, cf Zaidman, 1992), parcourt également les acteurs engagés dans ces actions, à savoir celui autour de la mixité. Suite aux travaux montrant les effets objectifs d'une scolarité en classe mixte, des expériences nombreuses ont consisté à instaurer des plages non mixtes d'enseignement, notamment en mathématiques et en physique (Kelly, 1987b), où l'objectif essentiel est, en se centrant sur les filles, de développer leur confiance en elles-mêmes dans ces domaines, non sans succès semble-t-il. Mais cette solution « technique » à ce qui reste « le problème des filles » apparaît contestable à certaines (Arnot, 1983), car elle ne change rien aux relations entre les sexes que l'on prétend *in fine* changer, à l'école et aussi dans la vie. Certes, on peut défendre l'idée que les filles en tireront plus d'assurance, voire que les garçons, scolarisés entre eux, apprendront à se définir eux-mêmes autrement que par l'opposition méprisante aux filles (Arnot, 1984 ; Kruse, 1992). Mais si c'est la non pertinence du sexe dans l'éducation que l'on entend viser à terme (à savoir que les stéréotypes de sexe ne viennent plus barrer l'horizon des élèves) alors une ségrégation même temporaire peut-elle être une solution ?

Il est clair qu'au-delà de ce foisonnement de mesures, les questions sont véritablement d'ordre politique. Certains pays comme la Suède, les États-Unis, le Royaume-Uni ou le Danemark ont élaboré des politiques explicites (ce qui ne veut pas dire univoques) qui pointent, textes officiels à l'appui, une politique d'égalité des chances entre les sexes. Mais ces politiques peuvent être l'objet d'interprétations divergentes (Weiner, 1986 ; Arnot, 1991 ; Stromquist, 1990). Certains y voient avant tout des déclarations d'intentions libérales, où, par souci d'efficacité autant que d'équité, on entend permettre aux filles d'accéder à toutes les formations que leurs talents leur permettent d'envisager. Or il est clair que libéraliser l'accès à un système dont le fonctionnement n'est pas questionné, et traiter comme égaux dans une même compétition des élèves de fait inégaux (dans leur représentation des disciplines ou leurs attitudes par exemple) pose à terme des problèmes qu'un courant plus radical, porté en général par des féministes, a vite soulevé. Pour elles, le changement ne se fera pas en douceur comme s'il s'agissait simplement de moderniser les esprits (des filles), car ce sont les rapports entre les sexes qui sont en jeu. D'ailleurs, les politiques libérales à l'anglaise, visant par exemple à élargir les choix d'options des filles, ont fait preuve de leur impuissance, tant ils se centrent sur les individus, sans analyser le fonctionnement quotidien de l'école par lequel se fabrique la catégorisation des disciplines en fonction du sexe (Arnot, 1991). C'est à ces mécanismes mêmes

de catégorisation de l'univers en masculin ou féminin qu'il convient de s'attaquer. Dès lors que c'est la division du travail et l'a-symétrie entre les sexes qui sont en jeu, on peut se demander jusqu'où l'Etat peut aller en la matière, et aussi si des changements réels peuvent être engagés tant que l'institution familiale et le monde du travail restent ce qu'ils sont (Stromquist, 1990 et 1993). A ce propos, l'exemple de la Suède, où l'accent a été mis sur l'égalité dans la vie professionnelle, montre que si l'évolution de la famille ne suit pas, le premier objectif reste une gageure (Elgqvist-Saltzman, 1992). Toujours est-il que les diverses politiques nationales peuvent être situées par rapport à ces débats, l'optique radicale paraissant par exemple plus prégnante au Danemark, qu'au Royaume-Uni, plus libéral (Arends et Volman, 1992), comme le serait d'ailleurs la France (pour l'état actuel des débats officiels, cf Ministère de l'Education Nationale et al., 1993). Ces débats se posent, enfin, dans des pays beaucoup plus éloignés comme l'Australie, de manière très proche (Byrne, 1987), mais se situent encore à un niveau très différent dans les pays du tiers monde, où c'est l'accès même à l'éducation qui fait problème et où l'éducation de la future mère ou travailleuse qui reste en ligne de mire plus que la notion de droit élémentaire pour tout individu (Kelly, 1984 et 1987).

Mais au-delà des interrogations des « radicales », se profilent toute une série d'autres questions, fondamentales, que les années 80 voient émerger. Ainsi, quand on pose que les filles seraient « désavantagées », par rapport à quelle norme évalue-t-on ce désavantage, qu'on pourrait tout aussi bien lire comme une différence ? Ce débat, que nous avons vu poindre à propos de la notion de « science féminine », a été très fort aux Pays-Bas (Dam et Volman, 1991), mais il s'est produit aussi en France, au sein des mouvements féministes essentiellement, autour du thème de l'« égalité dans la différence ». À l'évidence, parler de désavantage des filles n'a de sens que dans le cadre d'un système de valeur donné : si les moindres orientations des filles vers les études scientifiques sont perçues comme une discrimination, c'est parce qu'elles sont assorties de professions moins gratifiantes. Si, à terme, on peut juger souhaitable de modifier totalement ce système de valeur, il n'en reste pas moins indispensable que tous les jeunes soient placés dans une situation d'égalité de choix par rapport à ces différentes professions. Quant à la notion d'« égalité dans la différence », on peut juger (de Lesseps, 1979), mais le débat reste ouvert, qu'elle reste une manière de cultiver la différence, puisqu'elle tend à imposer l'inéductibilité de deux types (les hommes/les femmes), et qu'en l'occurrence vouloir qu'une différence reste une différence c'est instaurer un interdit.

Si l'égalité, c'est simplement que chacun ait droit à tous les possibles, et si l'accès à l'éducation est précisément ce qui ouvre des portes, alors, aux yeux des certains enseignants, la notion de pédagogie anti-sexiste s'impose comme une norme professionnelle (Valabregue, 1985 ; Lempen-Ricci, 1987). Elle consiste à refuser d'établir un lien nécessaire entre différence naturelle et inégalité de traitement, et se fonde au contraire sur l'exigence d'égalité de traitement. Il ne s'agit pas de nier l'existence de différences naturelles, bien qu'on sache aujourd'hui combien il est vain de chercher à démêler nature et culture, mais de maintenir l'objectif d'égalité en instaurant si besoin une « discrimination positive ». Par exemple, quelle que soit l'origine des difficultés des filles dans le domaine spatial, on cherchera à éliminer ces handicaps objectifs. Il peut donc y avoir traitement différencié selon les sexes, non pour renforcer les différences, mais pour compenser les handicaps qui en découlent,

indirectement ou directement, par rapport aux possibilités qui sont ouvertes à l'autre sexe. En bref, l'idée de base de cette pédagogie anti-sexiste est d'abolir les obligations liées au sexe dans le choix d'un mode de vie, et à ce titre, elle peut s'avérer aussi libératrice pour les hommes que pour les femmes, dans la mesure où les contraintes que la « masculinité » fait peser sur les premiers (qui se constitue en ce moment en domaine de recherche spécifique dans les pays anglo-saxons) ne sont pas négligeables (Askew et Ross, 1988).

En conclusion, nous espérons avoir convaincu de l'intérêt exceptionnel de ce champ de recherche, un intérêt heuristique et théorique, puisqu'introduire la « variable » sexe renouvelle profondément les problématiques (Duru-Bellat, 1993b), mais aussi un intérêt en termes politiques, puisque élucider la place de l'école dans la reproduction des rapports de sexe amène à s'interroger sur la portée plus générale de ce qui s'y joue.

Marie Duru-Bellat
Université de Bourgogne
et IREDU-CNRS

NOTES

- (1) Cela peut entraîner des ambivalences dures à vivre chez les femmes enseignantes, qui se veulent à la fois des « professionnelles » égales à leurs collègues et qui rejettent souvent sur les mères les difficultés de leurs élèves, requérant implicitement d'elles un travail qu'il n'est pas sûr qu'elles aient elles-mêmes le temps de faire (Evans, 1982).
- (2) Cette représentation amène, dès lors que le sujet parlant est de type féminin, à attribuer à ce discours toute une série de caractéristiques (expansif, superficiel, peu convaincu, pouvant être interrompu par les autres...). Il faut souligner que « cette attitude qui consiste à tenir des caractéristiques d'un groupe donné, de quelque nature qu'elles soient, pour des conséquences de ses caractéristiques physiques ou biologiques » -ici, le langage considéré comme bavardage sur la seule base de l'appartenance au sexe féminin-, définit très précisément l'attitude raciste (Guillaumin, 1992).
- (3) Certes, le statut des discours par lesquels les jeunes exposent leurs raisons ou de leurs motivations reste ambigu : s'agit-il de facteurs psychologiques existant ex ante ou de rationalisations ex post ? On serait tenté de répondre comme Crozier et Friedberg (cité in Guichard, 1993) à propos du décideur : « il tire parti de la situation en fonction du possible moindre mal et découvre après coup ses préférences. Il peut s'agir seulement de rationalisation, mais il peut s'agir aussi de l'apprentissage de nouvelles valeurs et de nouveaux buts »...
- (4) D'après le recensement de 1982 (INSEE, 1986 ; Huet, 1983), 45% des femmes sont concentrées dans des professions comprenant plus de 80 % de femmes, telles que secrétaire, aide-soignante, assistante maternelle, employée de maison, etc ; notons que sur les 20 professions les plus souvent exercées par les femmes (et qui regroupent 45% des effectifs féminins et seulement 7% des hommes), aucune ne fait appel à un savoir-faire technologique. Les hommes sont moins concentrés sur certaines professions, seuls comptant plus de 80 % d'hommes les métiers les moins qualifiés du bâtiment, conducteur routier et quelques emplois de la mécanique.
- (5) En fait, c'est toute l'organisation de la société, avec des paramètres clefs comme le système de protection sociale, qu'il faudrait prendre en compte, comme le montre une analyse récente sur le Japon (Brinton, 1988).
- (6) On pourrait également montrer qu'il est « raisonnable » pour les filles de privilégier une formation générale, qui, en toute hypothèse, s'avère « rentable » au sein même de la famille, en termes de carrière du mari ou de réussite scolaire des enfants (pour une synthèse sur cette question, cf Duru-Bellat, 1990).
- (7) Le parallèle entre racisme et sexisme est fort stimulant, à la fois sur le plan théorique (Guillaumin, 1992) et en termes d'action (Gewirtz, 1991) ; les anti-racistes ont par exemple été toujours réticents à invoquer le manque de confiance en soi pour rendre compte des scolarités écourtées des noirs (comme on le fait volontiers pour les filles), le risque étant de « blâmer les victimes ». Ils posent le problème non en termes de préjugés ou de mentalités mais en termes de rapport de pouvoir.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM J. (1989). — Teacher Ideology and Sex Roles in Curriculum Texts, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 10, n° 1, pp. 33-50.
- ABRAHAM J. (1989). — Gender Differences and Anti-School Boy, **The Sociological Review**, vol. 37, pp. 65-88.
- ACKER S. (1983). — Women and Teaching: A Semi-Detached Sociology of a Semi-Profession in WALKER S., BARTON L. (eds) (1983).
- ACKER S. (1989). — **Teachers, genders and careers**, Londres, The Falmer Press.
- ADLER P.A., KLESS S.J., ADLER P. (1992). — Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls, **Sociology of Education**, vol. 65, n° 3, pp. 169-187.
- AEBISCHER V. (1985). — **Les femmes et le langage. Représentations sociales d'une différence**, Paris, PUF.
- ANYON J. (1983). — Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance by Working-Class and Affluent Females to Contradictory Sex-Role Ideology in WALKER S., BARTON L. (eds) (1983).
- APPERT M. (et al.) (1983). — **Diversification de l'emploi féminin**, A.F.P.A./C.E.E., Dossier de recherche n° 8.
- APPLE M. (1983). — *Work, Class and Teaching in* WALKER S., BARTON L. (eds) (1983).
- ARCHER J. (1989). — Childhood Gender Roles: Structure and Development, **The Psychologist**, n° 9, pp. 367-370.
- ARENDS J., VOLMAN M. (1992). — A Comparison of Different Policies: equal opportunities in education in the Netherland and the policy of the Inner London Educational Authority, **Gender and Education**, vol. 4, n° 1, pp. 57-66.
- ARNOT M. (1983). — A Cloud over Co-Education: An Analysis of the Forms of Transmission of Class and Gender Relations in WALKER S., BARTON L. (eds) (1983).
- ARNOT M. (1984). — How Shall we Educate our Sons? in DEEM R. (ed).
- ARNOT M. (1991). — Equality and Democracy: a Decade of Struggle over Education, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 12, n° 4, pp. 447-466.
- ASKEW S., ROSS C. (1988). — **Boys Don't Cry: Boys and Sexism in Education**, Milton Keynes, Open University Press.
- AUDRY C. (1988). — Les poids morts de l'héritage: paradoxes de la culture in **Le féminisme et ses enjeux** COLL., Paris, FEN/Edilig.
- BAILEY A. (1988). — Sex-stereotyping in Primary School Mathematical Schemes, **Research in Education**, n° 39, pp. 39-46.
- BAKER D.P., JONES D.P. (1992). — **Opportunity and Performance: A Sociological Explanation for Gender Differences in Academic Mathematics**, in Wrigley (ed).
- BALIBAR F. (1992). — Y-a-t-il une science féminine? in **Le sexe des sciences**, coll. Autrement.
- BALKIN J. (1987). — Contributions of Friends to Women's Fear of Success in College, **Psychological Reports**, n° 61, pp. 39-42.
- BANK B.J. (1985). — Student Sex and Classroom Behaviour, in HUSEN T. et NEVILLE POSTWAITE T. (eds).
- BARRERE-MAURISSON M.A., BATTAGLIOLA F., DAUNE-RICHARD A.M. (1983). — Trajectoires professionnelles des femmes et vie familiale, **Consommation**, n° 4, pp. 23-53.
- BARTON L., WALKER S. (eds) (1983). — **Gender, Class and Education**, London, The Falmer Press.
- BATTAGLIOLA F. (1988). — **La fin du mariage?**, Paris, Syros.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1991). — Filles et garçons devant l'évaluation, **Education et Formations**, n° 27-28, pp. 49-66.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1992). — **Allez les filles!**, Paris, Seuil.
- BAUDOUX C. (éd.) (1989). — Féminisation et masculinisation de la gestion, **Les cahiers de recherche du GREMF** (Groupe de recherche multidisciplinaire féministe), n° 29, Université Laval (Québec).
- BAUDOUX C., ZAIDMAN C. (éds) (1992). — **Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie**, Paris, L'Harmattan.
- BENNETT R.E, GOTTESMAN R.L., ROCK D.A., CERULLO F. (1993). — *Influence of Behaviour Perceptions and Gender on Teachers' Judgments of Students' Academic Skill*, **Journal of Educational Psychology**, vol. 85, n° 2, pp. 347-356.
- BENTLEY D., WATTS M. (1987). — Courting the Positive Virtues: A Case for Feminist Science in KELLY A. (ed) (1987b).
- BISSERET N. (1974). — **Les inégaux ou la sélection universitaire**, Paris, PUF.
- BLOSS T., FRICKEY A. (1987). — *Entre innovations et inégalités sociales: la scolarisation des femmes*, **Société Française**, n° 24, pp. 41-47.
- BOSSERT S.T. (1981). — Understanding Sex Differences in Children's Classroom Experiences, **The Elementary School Journal**, vol. 81, n° 5, pp. 255-266.
- BOYER R. (1991). — Identité masculine, identité féminine parmi les lycéens, **Revue Française de Pédagogie**, n° 94, pp. 13-18.
- BOYER R., BOUNOURE A., DELCLAUX M. (1991). — **Paroles de lycéens**, Paris, INRP.
- BRINTON M.C. (1988). — The Social-Institutional Bases of Gender Stratification: Japan as an Illustrative Case, **American Journal of Sociology**, vol. 94, n° 2, pp. 300-334.
- BROPHY J. (1985). — Interactions of Male and Female Students with Male and Female Teachers in WILKINSON L.C., MARRETT C.B. (eds).

- BROWNE N., FRANCE P. (1985). — Only Cissies Wear Dresses : A Look at Sexist Talk in the Nursery in WEINER G. (ed).
- BROWNE N., FRANCE P. (eds) (1986). — *Untying the Apron Strings*, Milton Keynes, Open University Press.
- BURGESS A. (1990). — Co-Education : The Disadvantages for Schoolgirls, *Gender and Education*, vol. 2, n° 1, pp. 91-95.
- BURKE P.J. (1989). — Gender Identity, Sex and School Performance, *Social Psychology Quarterly*, vol. 52, n° 2, pp. 159-169.
- BURTON L. (ed) (1990). — *Gender and mathematics*, London, Cassell Educational limited.
- BYRNE E.M. (1987). — Gender in Education : Educational Policy in Australia and Europe, *Comparative Education*, vol. 23, n° 1, pp. 11-22.
- CACOUAULT M. (1987). — Prof, c'est bien... pour une femme ?, *Le Mouvement social*, n° 140, pp. 107-119.
- CACOUAULT M. (1989). — Le personnel de direction des établissements secondaires en France in BAUDOUX (éd).
- CAHIERS PÉDAGOGIQUES (Les) (1979). — *Filles et femmes à l'école*, n° 178/179.
- CAIRNS J., INGLIS B. (1989). — A Content Analysis of Ten Popular History Textbooks for Primary Schools, *Educational Review*, vol. 41, n° 3, pp. 221-226.
- CALLAGAHN C., MANSTEAD A.S.R. (1983). — Causal Attribution for Task Performance : The Effects of Performance Outcomes and Sex of Subjects, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 53, n° 1, pp. 14-23.
- CHAPOULIE J.M. (1987). — *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme.
- CLARK M. (1989). — Anastasia is a Normal Developer because she is Unique, *Oxford Review of Education*, vol. 15, n° 3, pp. 243-255.
- CLARRICOATES K. (1980). — The Importance of Being Earnest, Emma, Tom, Jane in *Schooling for Women's Work*, DEEM R. (ed), London, Routledge and Kegan Paul.
- COEFFIC N. (1987). — Les jeunes à la sortie de l'école : poids du chômage et risques de déclassement, *Formation Emploi*, n° 18, pp. 13-23.
- COLL. (1992). — *Le sexe des sciences*, Autrement (série « Sciences en société » N° 6).
- COLL. (1993). — *L'emploi des femmes*, Document Travail et Emploi, Paris, La Documentation Française.
- CONNELL R.W. (1989). — Cool Guys, Swots and Wimps : The Interplay of Masculinity and Education, *Oxford Review of Education*, vol. 15, n° 3, pp. 291-303.
- COX P. (1989). — Male Order : the Issue of Gender in the Secondary School in *The Changing Secondary School*, LOWE (ed), London, The Falmer Press.
- CRABBE B. (et al.) (1985). — *Les femmes dans les livres scolaires*, Bruxelles, Mardaga.
- CROSSMAN M. (1987). — Teachers' Interactions with Girls and Boys in Science Lessons in KELLY A. (ed) (1987b).
- CULLEY L. (1988). — Girls, Boys and Computers, *Educational Studies*, vol. 14, n° 1, pp. 3-8.
- DAM G.T.M Ten, VOLMAN M.M.L. (1991). — *Conceptualising Gender Differences in Educational Research*, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 12, n° 3, pp. 309-322.
- DARON E., RICH Y. (1988). — Sex Differences in Attitudes toward School-student, Self-reports and Teacher Perceptions, *British Journal of Educational Psychology*, n° 58, pp. 350-355.
- DART B.C., CLARKE J.A. (1988). — Sexism in Education : A New Look, *Educational Review*, n° 40, pp. 41-49.
- DAUNE-RICHARD A-M., MARRY C. (1990). — Autres histoires de transfuge ? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations « masculines » de BTS ou de DUT industriels, *Formation Emploi*, n° 29, pp. 35-50.
- DAVID M. (1983). — Sex, Education and Social Policy ? A New Moral Economy ? in WALKER S., BARTON L. (eds) (1983).
- DAVIES B. (1989). — The Discursive Production of the Male/Female Dualism in School Settings, *Oxford Review of Education*, vol. 15, n° 3, pp. 229-241.
- DAVISSE A., LOUVEAU C. (1991). — *Sports, école, société : la part des femmes*, Paris, Actio.
- DEAUX K., MAJOR B. (1987). — Putting Gender into Context : An Interactive Model of Gender Behaviour, *Psychological Review*, vol. 94, n° 3, pp. 369-389.
- DECROUX-MASSON (1979). — *Papa lit et Maman coud*, Paris, Denoël-Gonthier.
- DEEM R. (ed.) (1980). — *Schooling for Women's Work*, London, Routledge et Kegan Paul.
- DEEM R. (ed) (1984). — *Co-education Reconsidered*, Milton Keynes, Open University Press.
- DELAMONT S. (1980). — *Sex Roles and the Schools*, London, Methuen (2^e édition : 1990).
- DESPLANQUES G. (1993). — Activité féminine et vie familiale, *Economie et Statistique*, n° 261, pp. 23-32.
- DESPLATS M. (1989). — *Les femmes et la physique*, Thèse NR Sciences de l'Education, Université de Strasbourg.
- DRAPER J. (1993). — We're back with Gobbo : the Re-establishment of Gender Relations Following a School Merger, in WOODS et HAMMERSLEY (eds).
- DUNKIN M.J. (1985). — Teacher Sex and Instruction in HUSEN T. et NEVILLE-POSTWAITE T. (eds).
- DURAND-DELVIGNE A. (1987). — Les pédagogies nouvelles favorisent elles l'androgynie psychologique ?, *Psychologie scolaire*, n° 69, pp. 57-68.
- DURU-BELLAT M. (1986). — Notation et Orientation : quelle cohérence, quelles conséquences ?, *Revue Française de Pédagogie*, n° 77, pp. 23-38.
- DURU-BELLAT M. (1990). — *L'école des filles. Quelle formation, pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.-P. (et al.) (1993). — Les processus d'auto-sélection à l'entrée en 1^{re}, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 22, n° 3, pp. 259-272.

- DURU-BELLAT M. (1993a). — Réussir en maths : plus dur pour une fille ?, **Cahiers Pédagogiques**, n° 310, pp. 55-57.
- DURU-BELLAT M. (1993b). — Prendre en compte les différences entre sexes à l'école : intégrer une variable de plus ou repenser les problématiques ?, Colloque de l'A.I.S.L.F., Paris, 25-27/5/93.
- DWECK C.S., DAVIDSON W., NELSON S., ENNA B. (1978). — Sex Differences in Learned Helplessness: The Contingencies of Evaluative Feedback in the Classroom, **Developmental Psychology**, vol. 14, n° 3, pp. 268-276.
- DWYER C.A. (1974). — Influence of Children Sex Roles Standards on Reading and Arithmetic Achievement », **Journal of Educational Psychology**, vol. 66, n° 6, pp. 811-816.
- ECCLES J.S. (1986). — Gender Roles and Women's Achievement, **Educational Researcher**, vol. 15, n° 6, pp. 15-19.
- ECCLES J.S., BLUMENFELD P. (1985). — Classroom Experiences and Student Gender in WILKINSON L.C., MARRETT C.B. (eds).
- ECCLES J.S., JACOBS J.E. (1986). — Social forces shape math attitudes and performance, **Signs**, n° 11, pp. 367-380.
- ELBAUM M. (1988). — Stages, emplois et salaires d'embauche : l'insertion des jeunes, à quel prix ?, **Économie et Statistique**, n° 211, pp. 5-22.
- ELGQVIST-SALTZMAN I. (1992). — Straight Roads and Winding Tracks: Swedish educational policy from a gender equality perspective, **Gender and Education**, vol. 4, n° 1, pp. 41-56.
- ELKJAER B. (1992). — Girls and Information Technology in Denmark. An account of a socially constructed problem, **Gender and Education**, vol. 4, n° 1, pp. 25-40.
- ELLIOTT J., POWELL C. (1987). — Young Women and Science : do we need more science ?, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 8, n° 3, pp. 277-286.
- ERLICH M., VINSONNEAU G. (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.
- EVANS T.D. (1982). — Being and Becoming: Teachers' Perceptions of Sex-Roles and Actions Toward Their Male and Female Pupils, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 3, n° 2, pp. 127-143.
- EVETTS J. (1993). — Women in Engineering: Educational Concomitants of a Non-traditional Career Choice, **Gender and Education**, vol. 5, n° 2, pp. 167-179.
- FAULKNER J. (1991). — Mixed-sex Schooling and Equal Opportunities for Girls: a Contradiction in Terms?, **Research Papers in Education**, vol. 4, n° 3, pp. 197-224.
- FELOUZIS G. (1990). — Filles et garçons au collège, Thèse de doctorat, Université de Provence.
- FELOUZIS G. (1993a). — Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons, **Revue Française de Sociologie**, vol. XXXIV, n° 2, pp. 199-222.
- FELOUZIS G. (1993b). — Conceptions de la réussite et socialisation scolaire : le cas des lycéens des filières générales, technologiques et de LEP, **Revue Française de Pédagogie**, n° 105, pp. 45-58.
- FONTENAY (de) E. (1976). — Pour Emile et par Emile : Sophie ou l'invention du ménage, **Esprit**, vol. 31, n° 358, pp. 1774-1795.
- FRAZER E. (1989). — Feminist Talk and Talking about Feminism: Teenage Girls' Discourses of Gender, **Oxford Review of Education**, vol. 15, n° 3, pp. 281-290.
- FRENCH J. (1984). — Gender Imbalances in the Primary Classroom: An Interactional Account, **Educational Research**, vol. 26, n° 2, pp. 127-136.
- FURLONG A. (1986). — Schools and the Structure of Female Occupational Aspirations, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 7, n° 4, pp. 367-377.
- GALL (Le) C., GASCOIN C. (1983). — Attitudes face au travail de jeunes filles terminant un cycle d'études, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, vol. 12, n° 1, pp. 69-92.
- GALLAND O. (1988). — Représentations du devenir et reproduction sociale : le cas des lycéens d'Elbeuf, **Sociologie du Travail**, n° 3, pp. 399-417.
- GALLAND O., GARRIGUES P. (1989). — La vie quotidienne des jeunes du lycée au mariage, **Économie et Statistique**, n° 223, pp. 15-23.
- GALLAND O. (1991). — L'entrée dans la vie familiale in **La famille, l'état des savoirs**, DE SINGLY (éd), Paris, La Découverte.
- GASKELL J. (1983). — The Reproduction of Family Life: Perspectives of Male and Female Adolescents, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 4, n° 1, pp. 19-38.
- GASKELL J. (1985). — Course Enrolment in the High School: The Perspective of Working Class Female, **Sociology of Education**, n° 58, pp. 48-59.
- GEWIRTZ D. (1991). — Analyses of Racism and Sexism in Education and Strategies for Change, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 12, n° 2, pp. 183-201.
- GOOD T., NEVILLE SIKES J., BROPHY J. (1973). — Effects of Teacher Sex and Student Sex on Classroom Interaction, **Journal of Educational Psychology**, vol. 65, n° 1, pp. 74-87.
- GORE D.A., ROUMAGOUX D.V. (1983). — Wait Time as a Variable in Sex Related Differences During Four Grade Instruction, **Journal of Educational Research**, n° 26, pp. 273-275.
- GRANT L. (1992). — Race and the Schooling of Young Girls, in WRIGLEY (ed).
- GRUGEON E. (1993). — Gender Implications of Children's Playground Culture, in WOODS et HAMMERSLEY (eds).
- GUICHARD J. (1987). — Organisation scolaire et insertion sociale des filles et des garçons, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, vol. 16, n° 2, pp. 95-111.
- GUICHARD J. (1993). — L'école et les représentations d'avenir des adolescents, Paris, PUF.
- GUILLAUMIN C. (1992). — Sexe, race et pratique du pouvoir, Paris, Côté-femmes.

- HALLINAN M.T., SORENSEN A.B. (1987). — Ability Grouping and Sex Differences in Mathematics Achievement, *Sociology of Education*, vol. 60 (April), pp. 63-72.
- HARRIS S., NIXON J., RUDDUCK J. (1993). — School Work, Homework and Gender, *Gender and Education*, vol. 5, n° 1, pp. 3-15.
- HARTLEY D. (1980). — Sex Differences in the Infant School: Definitions and « Theories », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 1, n° 1, pp. 93-105.
- HOLLAND D.C., EISENHART M.A. (1990). — *Educated in Romance. Women, Achievement and College Culture*, The University of Chicago Press.
- HOUGH J. (1985). — Developing Individuals Rather Than Boys and Girls, *School Organization*, vol. 5, n° 1, pp. 17-25.
- HUET M. (1983). — La concentration des emplois féminins, *Économie et Statistique*, n° 154, pp.33-46.
- HUSEN T., NEVILLE POSTWAITE T. (eds). (1985). — *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press.
- HYDE J.S., LINN M.C. (1988). — Gender Differences in Verbal Ability: A Meta-Analysis, *Psychological Bulletin*, vol. 104, n° 1, pp. 53-69.
- INSEE (1987). — Les emplois du temps en France, *Premiers résultats*, n° 100 (juin 87).
- INSEE/Secrétariat aux Droits des Femmes (1991). — *Les femmes*, Contours et caractères.
- IRIGARAY L. (1977). — La mécanique des fluides in *Ce sexe qui n'en est pas un*, Paris, Ed. de Minuit.
- JONES A. (1993). — Becoming a « Girl » : Post-Structuralist Suggestions for Educational Research, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 5, n° 2, pp. 157-166.
- KELLY A. (ed) (1981). — *The missing half*, Manchester, Manchester University Press.
- KELLY A. (et al.) (1982). — Gender Roles at Home and Schools, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3, n° 3, pp. 281-295.
- KELLY A. (1982). — Summary report, *Sex Stereotyping in Schools*, Council of Europe, Swets and Zeitlinger-Lisse.
- KELLY A. (1984). — Women's Access to Education in the Third World: myths and realities in ACKER S. (ed) (1984).
- KELLY A. (1985). — The construction of masculine science, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 6, n° 2, pp. 133-145.
- KELLY A. (1987a). — Some Notes on Gender Differences in Mathematics, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8, n° 3, pp. 305-311.
- KELLY A. (ed) (1987b). — *Science for girls ?*, Open University press, M.Keynes.
- KELLY A. (1987c). — Traditionalists and Trendies : Teachers'Attitudes to Educational Issues in WEINER G., ARNOT M. (ed).
- KELLY A. (1988). — Gender differences in teachers-pupils interaction: a meta-synthesis review, *Research in Education*, n° 39, pp. 1-24.
- KELLY G.P. (1984). — Women's Access to Education in the Third World: myths and realities in ACKER S. (ed) (1984).
- KELLY G.P. (1987). — Setting State Policy on Women's Education in the Third World: Perspectives from Comparative Research, *Comparative Education*, vol. 23, n° 1, pp. 95-101.
- KESSLER S., ASHENDEN C., CONNELL G., DOWSETT E. (1985). — Gender Relations in Secondary Schooling, *Sociology of Education*, n° 58, pp. 34-48.
- KIMBALL M.M. (1989). — A New Perspective on Women's Math Achievement, *Psychological Bulletin*, vol. 105, n° 2, pp. 198-214.
- KLEIN S.S. (ed) (1985). — *Handbook for achieving sex equity through education*, Baltimore, Johns Hopkins U. Press.
- KRUSE A.M. (1992). — ...We Have Learnt not Just to Sit Back, Twiddle our Thumbs and Let Them Take Over. Single-sex Settings and the Development of a Pedagogy for Girls and a Pedagogy for Boys in Danish Schools, *Gender and Education*, vol. 4, n° 1, pp. 81-105.
- LACOSTE-DUJARDIN C. (1992).-*Yasmina et les autres, de Nanterre et d'ailleurs*, Paris, Maspéro.
- LAFRANCE M. (1991). — School for Scandal: Different Educational Experiences for Female and Males, *Gender and Education*, vol. 3, n° 1, pp. 3-13.
- LAWRIE L., BROWN R. (1992). — Sex Stereotypes, School and Subject Preferences and Career Aspirations as a Function of Single/Mixed-Sex Schooling and Presence/Absence of an Opposite Sibling, *British Journal of Educational Psychology*, n° 62, pp. 132-138.
- LEDER G.C. (1974). — Sex Differences in Mathematics Problem Appears as a Function of Problem Context, *The Journal of Educational Research*, vol. 67, n° 8, pp. 351-353.
- LEDER G.C. (1987). — Teacher Student Interaction: A Case Study, *Educational Studies in Mathematics*, vol. 18, n° 3, pp. 255-271.
- LEDER G.C. (1990). — Gender and Classroom Practice in BURTON L. (ed).
- LE DOEUFF M. (1989). — *L'étude et le rouet*, Paris, Seuil.
- LEE V.E., MARKS H.M., BYRD T. (1994). — Sexism in Single-Sex and Coeducational Independent Secondary School Classrooms, *Sociology of Education*, vol. 67, n° 2, pp. 92-120.
- LELIEVRE C., LELIEVRE F. (1991). — *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan.
- LEMPEN-RICCI S. (1987). — La démarche anti-sexiste: Egalité de traitement et différence sexuelle in LEMPEN-RICCI S., MOREAU T. (eds).
- LEMPEN-RICCI S., MOREAU T. (eds) (1987). — *Vers une éducation non sexiste*, Lausanne, Réalités sociales.
- LESSEPS (de) E. (1979). — Le fait féminin: et moi ?, *Questions Féministes*, n° 5, pp. 3-28.
- LEYENS J.P. (1983). — *Sommes-nous tous des psychologues ?*, Bruxelles, Mardaga.

- LINN L.S. (1983). — Content, Context and Process in Reasoning during Adolescence, **Journal of Early Adolescence**, n° 3, pp. 63-82.
- LOCKHEED M.E. (1985). — Some determinants and Consequences of Sex-Segregation in the Classroom in WILKINSON L.C., MARRETT C.B. (eds).
- LORENZI-CIOLDI F. (1988). — **Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines**, Grenoble, PUG.
- LURIA Z. (1978). — Genre et étiquetage : l'effet Pirandello in SULLEROT E. (ed), **Le fait féminin**, Paris, Fayard.
- MAC DONALD M. (1980). — Schooling and the Reproduction of Class and Gender Relation in **Schooling, Ideology and Structure**, BARTON L. (et al.) (eds), London, The Falmer Press, pp. 24-50.
- MACCOBY E. (1990). — Le sexe, catégorie sociale, **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 83, pp. 16-26.
- MACCOBY E., JACKLIN N. (1987). — Gender Segregation in Childhood in **Advances in Child Development and Behaviour**, REESE E.H. (ed), vol. 20, pp. 239-287, New York, Academic Press.
- MARRO C. (1989). — Les projets scolaires et professionnels d'élèves de Seconde envisageant une Première scientifique, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, vol. 18, n° 3, pp. 251-262.
- MARRO C., VOUILLLOT F. (1991). — Représentation de soi, représentation du scientifique type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, vol. 20, n° 3, pp. 303-323.
- MARRO C. (1995). — Réussite scolaire en mathématiques et en physique, et passage en 1^{re} S : Quelles relations du point de vue des élèves et des enseignants ?, **Revue Française de Pédagogie** n° 110, pp. 27-35.
- MARRY C. (1989). — Femmes ingénieurs : une irrésistible ascension ?, **Information sur les Sciences Sociales**, vol. 28, n° 2, pp. 291-344.
- 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.
- MARUANI M. (1985). — **Mais qui a peur du travail des femmes ?**, Paris, Syros.
- MARUANI M. (1991). — Féminisation et discrimination : évolutions de l'activité féminine en France, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, vol. 20, n° 3, pp. 243-256.
- MARUANI M., NICOLE C. (1987). — Du travail à l'emploi : l'enjeu de la mixité, **Sociologie du Travail**, n° 2, pp. 237-250.
- MEASOR L. (1983). — Gender and the Sciences : Pupils' Gender-based Conceptions of Schools Subjects in HAMMERSLEY, HARGREAVES (eds). — **Curriculum Practice : Some Sociological Case Studies**, London, The Falmer Press.
- MEASOR L., WOODS P. (1984). — **Changing Schools**, Milton Keynes, Open University Press.
- MEASOR L., SIKES J. (1992). — **Gender and Schools**, London, Cassell.
- MENTER I. (1989). — Teaching Practice Stasis : Racism, Sexism and School Experience in Initial Teacher Education, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 10, n° 4, pp. 459-473.
- MERRETT F., WHELDALL K. (1992). — Teachers' Use of Praise and Reprimands to Boys and Girls, **Educational Review**, vol. 44, n° 1, pp. 73-79.
- MICHEL A. (1986). — **Non aux stéréotypes : vaincre le sexisme dans les manuels scolaires et les livres pour enfants**, Paris, UNESCO.
- MICKELSON R.A. (1989). — Why Does Jane Read and Write so Well ? The Anomaly of Women's Achievement, **Sociology of Education**, vol. 62, n° 1, pp. 47-63.
- MIFSUD C. (1993). — Gender Differentials in the Classroom, **Research in Education**, n° 49, pp. 11-22.
- MILLER-BERNARD 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.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1993). — L'insertion professionnelle des jeunes, **Note d'Information**, n° 93.50.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, SÉCRÉTARIAT AUX DROITS DES FEMMES, COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (1993). — **Apport européen et contribution française à l'égalité des chances entre les filles et les garçons**, Actes du séminaire européen (20-22 mai 1993).
- MIRZAH H.S. (1992). — **Young, Female and Black**, London, Routledge.
- MONTEIL J.M. (1993). — **Soi et le contexte**, Paris, Colin.
- MORGAN V., DUNN S. (1990). — Management Strategies and Gender Differences in Nursery and Infant Classrooms, **Research in Education**, n° 44, pp. 81-91.
- MOREAU G. (1992). — Du neuf avec du vieux : la jeunesse populaire face aux transformations de la « vie à deux », **Les Sciences de l'Éducation**, n° 3/4, pp. 41-55.
- MOORE K.M. (1987). — Women's Access and Opportunity in Higher Education : Toward the Twenty-first Century, **Comparative Éducation**, vol. 23, n° 1, pp. 23-34.
- MORSE L.W., HANDLEY H.M. (1985). — Listening to Adolescents : gender Differences in Science Classroom Interaction in WILKINSON L.C., MARRETT C.B. (eds).
- MOSCONI N. (1983). — Des rapports entre la division sexuelle du travail et les inégalités des chances entre les sexes à l'école, **Revue Française de Pédagogie**, n° 63, pp. 41-50.
- MOSCONI N. (1987). — La mixité dans l'enseignement technique et industriel, ou l'impossible reconnaissance de l'autre, **Revue Française de Pédagogie**, n° 78, pp. 31-42.
- MOSCONI N. (1989). — **La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?**, Paris, PUF.
- MOSCONI N. (1990). — La femme savante, figure de l'idéologie sexiste dans l'histoire de l'éducation, **Revue Française de Pédagogie**, n° 93, pp. 27-40.
- MOSCONI N. (1992). — Les ambiguïtés de la mixité scolaire in BAUDOUX C., ZAIDMAN C. (eds) (1992).
- MURPHY P. (1991). — Assessment and Gender, **Cambridge Journal of Education**, n° 21, pp. 203-214.

- MYERS K. (ed) (1992). — **Genderwatch! After the Education Reform Act**, Cambridge University Press.
- NELSON C.S., WATSON J.A. (1991). — The computer gender gap: children's attitudes, performance and socialization », *Journal of Educational Technology Systems*, vol. 19, n° 4, pp. 345-353.
- NICOLE-DRANCOURT C. (1989). — Stratégies professionnelles et organisation des familles, *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXX, n° 1, pp. 57-80.
- NORTHAM J. (1987). — Girls and Boys in Primary Maths Books in WEINER G., ARNOT M. (eds).
- OHRN E. (1993). — Gender, Influence and Resistance in School, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 14, n° 2, pp. 147-158.
- ORMEROD M.B. (1981). — Factors Differentially Affecting the Science Subject Preferences, Choices and Attitudes of Girls and Boys, in Kelly (ed).
- PALARDY M. (1969). — What Teachers Believe, What Children Achieve, *Elementary School Journal*, vol. 69.
- PARSONS J., KACZALA C., MEESE J.K. (1982). — Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs: Classroom Influences, *Child Development*, n° 53, pp. 322-339.
- PERRENOUD P. (1984). — **La fabrication de l'excellence scolaire**, Genève, Droz.
- PETERSON P.L., FENNEMA E. (1985). — Effective Teaching, Student Engagement in Classroom Activities, and Sex-related Differences in Learning Mathematics, *American Educational Research Journal*, n° 22, pp. 309-336.
- POWELL R.C., LITTLEWOOD P. (1982). — Foreign Language: The Avoidable Options, *British Journal of Language Teaching*, vol. 29, n° 3, pp. 5-20.
- RANASEN L. (1992). — Girls and Learning of Physical Concepts, *European Education*, Fall 1992, pp. 83-96.
- REAY D. (1991). — Intersections of Gender, Race and Class in the Primary School, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 12, n° 2, pp. 163-182.
- RIOT-SARCEY M. (1991). — Du genre au singulier dans l'histoire in HURTIG M.C. (et al.) (eds).
- ROBERTS T.A. (1991). — Gender and the Influence of Evaluations on Self-Assessments in Achievement Settings, *Psychological Bulletin*, vol. 109, n° 2, pp. 297-308.
- ROBINSON K.H. (1992). — Classroom discipline: power, resistance and gender. A look at teacher perspective, *Gender and Education*, vol. 4, n° 3, pp. 273-287.
- RODGERS M. (1990). — Mathematics: Pleasure or Pain? in BURTON L. (ed).
- RODRIGUEZ-TOMÉ H., BARIAUD F. (1987). — **Les perspectives temporelles à l'adolescence**, Paris, PUF.
- ROSENTHAL R., JACOBSON L. (1972). — **Pygmalion in the Classroom**, New York, Holt, Rinehart and Winston (Trad. (1975). — **Pygmalion à l'école**, Paris, Casterman).
- RYRIE A.C. (et al.) (1979). — **Choices and Chances: A Study of Pupils' Subject Choices and Future Career Intentions**, Scottish Council for Research in Education, Hodder and Stoughton, London.
- SADKER D., SADKER M. (1985). — Is the OK Classroom OK?, *Phi Delta Kappan*, vol. 66, n° 5, pp. 358-361.
- SAFILIOS-ROTHSCHILD C. (1986). — Les différences selon le sexe dans la socialisation et l'éducation des jeunes enfants et leurs conséquences sur le choix des études et des résultats in OCDE (1986). — **L'enseignement au féminin**, Paris.
- SALOMON E. (1992). — Girls Don't Move Up, *European Education*, vol. 24, n° 3, pp. 57-60.
- SARAH E., SCOTT M., SPENDER D. (1980). — The Education of Feminists: The Case for Single-Sex Schools in SPENDER D., SARAH E. (eds) (1980).
- SCOTT M. (1980). — Teach her a Lesson: Sexist Curriculum in Patriarchal Education in SPENDER D., SARAH E. (eds) (1980).
- SHAW J. (1980). — Education and the Individual: Schooling for Girls, or Mixed Schooling: A Mixed Blessing in DEEM R. (ed).
- SHILLING C. (1991). — Social Space, Gender Inequalities and Educational Differentiation, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 12, n° 1, pp. 23-44.
- SHORT G. (1993). — Sex-Typed Behaviour in the Primary School: The Significance of Contrasting Explanations, *Educational Research*, vol. 35, n° 1, pp. 77-87.
- SHREWSBURY C.M. (1993). — What is Feminist pedagogy?, *Women's Studies Quarterly*, vol. 21, n° 3/4, pp. 8-15.
- SIANN G., DURNDELL A., MACLEOD H., GLISSOV P. (1988). — Stereotyping in Relation to the Gender Gap in Participation in Computing, *Educational Research*, vol. 30, n° 2, pp. 98-103.
- SINGLY F. (DE) (1982). — Mariage, dot scolaire et position sociale, *Économie et Statistique*, n° 142, pp. 7-20.
- SINGLY F. (DE) (1987). — **Fortune et infortune de la femme mariée**, Paris, PUF.
- SIROTA R. (1987). — Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation (III): La classe, un ensemble désespérément vide ou un ensemble désespérément plein?, *Revue Française de Pédagogie*, n° 78, pp. 73-108.
- SIROTA R. (1988). — **L'école primaire au quotidien**, Paris, PUF.
- SKEGGS B. (1991). — Challenging Masculinity and Using Sexuality, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 12, n° 2, pp. 127-140.
- SMAIL B. (1987). — Encouraging Girls to Give Physics a Second Chance in KELLY A. (ed) (1987b).
- SOLAR C. (1992). — Dentelle de pédagogies féministes, *Revue Canadienne de l'Éducation*, vol. 17, n° 3, pp. 264-285.
- SPEAR M.G. (1984). — The Biasing Influence of Pupil Sex on a Science Marking Exercise, *Research in Science and Technological Education*, n° 2, pp. 55-60.
- SPEAR M.G. (1987). — Teachers' Views About the Importance of Science to Boys and Girls, in Keely A. (ed) (1987b).
- SPENDER D. (1980). — Talking in Class in SPENDER D., SARAH E. (eds) (1980).

- SPENDER D., SARAH E. (eds) (1980). — **Learning to lose. Sexism and Education**, London, The Women's Press (reprinted 1992).
- SPENDER D. (1982). — The Role of Teachers: What Choices Do They Have? in KELLY A. (ed) (1982).
- STABLES A. (1990). — Differences Between Pupils from Mixed and Single-sex Schools in Their Enjoyment of School Subjects and in their Attitudes to Science and to School, **Educational Review**, vol. 42, n° 3, pp. 221-229.
- STAGE E., KREINBERG N., ECCLES J., ROSSI BECKER J. (1987). — Increasing the Participation and Achievement of Girls and Women in Mathematics, Science and Engineering in KELLY A. (ed) (1987b).
- STANLEY J. (1986). — Sex and the Quiet Schoolgirls, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 7, n° 3, pp. 275-286.
- STANWORTH M. (1983). — **Gender and Schooling: A Study of Sexual Divisions in the Classroom**, London, Hutchinson.
- STOBART G., ELWOOD J., QUINLAN M. (1992). — Gender Bias in Examinations: How Equal Are the Opportunities? **British Educational Research Journal**, vol. 18, n° 3, pp. 261-276.
- STROMQUIST N.P. (1990). — Gender Inequality in Education: Accounting for Women's Subordination, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 11, n° 2, pp. 137-153.
- STROMQUIST N.P. (1993). — Sex-Equity Legislation in Education: The State as Promoter of Women's Rights, **Review of Educational Research**, vol. 63, n° 4, pp. 379-408.
- TAYLOR J. (1970). — Sexist Bias in Physics Textbooks, **Physics Education**, vol. 4, n° 5.
- TERLON C. (1985). — **Les filles et la culture technique**, Paris, INRP/CNRS (ATP Recherches sur les femmes et recherches féministes).
- TERLON C. (1990). — Attitudes des adolescent(e)s à l'égard de la technologie: une enquête internationale, **Revue Française de Pédagogie**, n° 90, pp. 51-60.
- TERLON C. (1992). — Une science pour les filles?, **Revue Française de Pédagogie**, n° 100, pp. 105-110.
- TERRAIL J.P. (1992a). — Destins scolaires de sexe: une perspective historique et quelques arguments, **Population**, n° 3, pp. 645-676.
- TERRAIL J.P. (1992b). — Réussite scolaire: la mobilisation des filles, **Sociétés Contemporaines**, n° 11-12, pp. 53-90.
- TOBIN K. (1988). — Differential Engagement of Males and Females in High School Science, **International Journal of Science Education**, vol. 10, n° 3, pp. 239-252.
- UNESCO (1980). — **Étude sur l'image que donnent des femmes et des hommes les manuels scolaires et les ouvrages pour enfants**, Paris, UNESCO.
- VALABREGUE C. (éd) (1985). — **Fille ou garçons, éducation sans préjugés**, Paris, Magnard.
- VERQUERRE R. (1984). — Etude des relations inter-personnelle dans des classes mixtes de premier cycle, **Bulletin de Psychologie**, vol. XXXVII, n° 366, pp. 733-742.
- WACH M.(et coll.) (1992). — Projets et représentations des études et des professions des élèves de 2° et de terminale en 1992, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, vol. 21, n° 3, pp. 297-339.
- WALFORD G. (1983). — Science Textbook Images and the Reproduction of Sexual Divisions in Society, **Research in Science and Technological Education**, vol. 1, n° 1, pp. 65-72.
- WALKER S., BARTON L. (eds) (1983). — **Gender, Class and Education**, London, The Falmer Press.
- WALKERDINE V. (1989). — **Counting Girls Out**, London, Virago Press.
- WEINER G. (ed) (1985). — **Just a Bunch of Girls**, London, The Open University Press.
- WEINER G. (1986). — Feminist Education and Equal Opportunities: unity or discord?, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 7, n° 3, pp. 265-274.
- WEINER G., ARNOT M. (eds) (1987). — **Gender under scrutiny. News inquiries in education**, London, The Open University, Unwin Hyman Ltd.
- WILLIS P. (1978). — L'école des ouvriers, **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n° 24, pp. 51-61.
- WHYTE J. (1983). — **Beyond the Wendy House: Sex Roles Stereotyping in the Primary School**, York, Longman.
- WHYTE J. (1984). — Observing Sex Stereotypes and Interactions in the School Lab and Workshop, **Educational Review**, vol. 36, n° 1, pp. 75-84.
- WHYTE J. (1985). — Le projet « GIST » in VALABREGUE C. (éd).
- WHYTE J. (1986). — La mise en place des clichés sexistes chez les garçons et chez les filles in OCDE (1986).
- WILKINSON L.C., MARRETT C.B. (eds) (1985). — **Gender Influences in Classroom Interaction**, Orlando, FL, Academic Press.
- WOLLEAT P.L. (1985). — Sex Fair Counselling in HUSEN T. et NEVILLE POSTWAITE T. (eds).
- WOODS P. (1990). — **The Happiest Days? How Pupils Cope with Schools**, London, The Falmer Press.
- WOODS P., HAMMERSLEY M. (eds) (1993). — **Gender and Ethnicity in Schools**, London, Routledge.
- WRIGLEY J. (ed) (1992). — **Education and gender Equality**, London, The Falmer Press.
- YOGEV S. (1985). — **Sexism in Education** in HUSEN T., NEVILLE POSTWAITE T. (eds).
- ZAIMAN C. (1992). — **Mixité scolaire, mixité sociale? Les résistances à la mixité** in BAUDOUX C., ZAIMAN C. (éds), (1992).
- ZAZZO B. (1982). — Les conduites adaptatives en milieu scolaire: intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles, **Enfance**, Sept./Oct., pp. 267-282.
- ZAZZO B. (1993). — **Féminin Masculin à l'école**, Paris, PUF.