



HAL
open science

La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts

Marie Duru-Bellat

► **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat. La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts. *Revue française de pédagogie*, 2010, 171, pp.9-13. halshs-00527492

HAL Id: halshs-00527492

<https://shs.hal.science/halshs-00527492v1>

Submitted on 8 Jun 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts

Marie Duru-Bellat

Il ne semble guère y avoir de chemin tout tracé pour dépasser ce qui apparaît bien comme les paradoxes de la mixité scolaire. D'un côté, il semble de prime abord évident que cette mixité qui met en présence les garçons et les filles leur donne l'opportunité de se découvrir ; c'est même là l'argument essentiel des promoteurs de ce qu'on appelle en général (mais plus rarement en France) la co-éducation. On peut aussi faire l'hypothèse que cette co-éducation est susceptible de permettre aux jeunes des deux sexes de remettre en cause les stéréotypes du masculin et du féminin et à terme peut-être de les dissoudre derrière une identité plus authentique. D'un autre côté, on convient aisément que la mixité n'est pas en elle-même source d'égalité ; qu'il s'agisse d'ailleurs de la mixité sociale ou de la mixité sexuée, elle engendre des tensions entre les groupes mis en présence, et semble même durcir les stéréotypes.

En fait, les recherches menées en sociologie ou en psychologie sociale de l'éducation convainquent pleinement de la complexité de ces questions lourdes d'enjeux, politiques voire philosophiques, puisque c'est sur la notion même d'égalité entre hommes et femmes, sur ce que serait une société d'égalité, qu'elles débouchent. Il serait évidemment trop lourd de reprendre ici tous les travaux qui depuis une trentaine d'années (un peu moins en France), analysent

comment le sexe – des élèves, des enseignants – pénètre tous les interstices de la vie scolaire, dès lors qu'à l'instar de toutes les interactions quotidiennes, les relations pédagogiques et entre pairs sont profondément marquées par les stéréotypes du masculin et du féminin. Ceci, qui n'est plus aujourd'hui à démontrer, interroge, puisqu'*a priori* l'école se veut neutre et ne peut tolérer aucune discrimination. Centrons-nous ici sur ce qui est au cœur de la thématique de ce numéro, à savoir la manière dont la mixité des classes semble en cause dans la genèse, ou du moins l'amplification, de cette empreinte du sexe.

Comme le souligne la synthèse d'Emer Smyth présentée dans ce numéro, ce n'est que depuis peu que l'on dispose d'évaluations fiables des effets de la mixité sur les performances et les attitudes des filles et des garçons, et ce bien sûr dans les pays où il est possible de comparer le fonctionnement de classes mixtes et non mixtes, donc où ces dernières existent. Ces comparaisons doivent être interprétées avec précaution, car les deux types de classe (ou d'établissement) accueillent des élèves de milieux sociaux différents et de niveaux scolaires inégaux (à l'avantage des écoles non mixtes souvent plus sélectives et moins populaires). Quand on tient compte précisément de ces facteurs, les recherches présentées dans le texte d'Emer Smyth montrent qu'il n'apparaît guère

d'« effets » significatifs et systématiques, dans un sens ou dans l'autre, véritablement imputables à la mixité. Néanmoins, quand de tels effets sont visibles, ils vont le plus souvent, en ce qui concerne les acquisitions des élèves, dans le sens d'un avantage des classes non mixtes pour les filles et d'un avantage de ce type de classes pour les plus faibles des élèves. Concernant cette fois les attitudes, certaines expériences pédagogiques de retour à la non-mixité, expériences qui se sont multipliées ces dernières années dans les pays anglo-saxons, s'avèrent instructives (voir notamment Jackson, 2002). Il apparaît que, contrairement aux objectifs qui ont prévalu lors de leur mise en œuvre, des classes non mixtes ne permettent pas aux garçons de combler leurs difficultés. Plus nettement, les filles se disent satisfaites de ces classes non mixtes : l'ambiance de la classe y est jugée plus propice au travail, plus détendue et plus confortable, dès lors que les garçons ne sont plus là pour monopoliser l'espace et multiplier les remarques à leur encontre ; les garçons quant à eux ont un jugement plus mitigé sur ces classes dont ils trouvent l'ambiance, entre garçons, plus compétitive, plus brutale, plus agitée aussi avec, particulièrement en milieu populaire, des comportements anti-scolaires plus marqués. Par conséquent, même si la mixité ou la non-mixité n'affecte pas de manière marquée les performances scolaires, elle module sensiblement le quotidien des classes et les attitudes des élèves et ce, globalement, dans le sens d'un renforcement des stéréotypes dans les classes mixtes.

GARÇONS ET FILLES, LE PING-PONG DES STÉRÉOTYPES...

Au-delà de la mise en évidence de ces « effets », jamais massifs et parfois contradictoires comme l'illustre le texte d'Emer Smyth, un défi est de comprendre leur genèse. Pour ce faire, la sociologie gagnerait sans nul doute à tenir compte davantage de ce que la psychologie sociale révèle de l'émergence et du renforcement des stéréotypes de sexe et des différences d'attitude dans les groupes mixtes, dans des contextes variés (et pas seulement scolaires). Il y a là un phénomène général qui est que, chaque fois que des groupes sont mis en contact, leurs membres se définissent plus nettement par ce qui les distingue de l'autre groupe. En d'autres termes, plus les contextes sociaux rendent visibles l'appartenance à un groupe et plus sont alors saillants les stéréotypes qui y sont attachés, plus la conformité aux stéréotypes de son

propre groupe s'en trouve renforcée. Le contexte dans lequel évoluent les personnes affecte donc de manière profonde leur identité personnelle et ce qu'ils en disent ; c'est là une thèse forte de tout un courant de la psychologie sociale (voir notamment Lorenzi-Cioldi, 2009).

C'est ainsi que dans les contextes scolaires mixtes, les préférences scolaires déclarées et les représentations des disciplines s'avèrent, chez les jeunes des deux sexes, plus conformes aux stéréotypes que dans les contextes non mixtes. En effet les élèves y déploient plus aisément une catégorisation sexuée des disciplines ou des professions et aussi de soi-même et de l'autre : le français, c'est pour les filles, si je suis un garçon je ne peux donc y exceller et entrer en compétition avec les filles dans cette matière... En phase avec ces attitudes, les élèves développent de manière inégale ce sentiment de compétence et d'efficacité personnelle, dont toute la psychologie sociale souligne l'impact très fort sur la réussite et les choix scolaires (Bandura *et al.*, 2009). Ainsi 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. Des expériences conduites en psychologie sociale montrent que les filles minorent leurs chances de réussite quand un exercice est présenté comme un jeu géométrique plutôt que comme une épreuve de dessin. On mobilise alors la notion de « menace du stéréotype » : le fait de savoir pertinemment que vu votre groupe d'appartenance vous êtes censé moins bien réussir telle ou telle tâche induit une telle pression évaluative que cela obère vos chances d'y réussir effectivement (de nombreux exemples sont donnés dans l'ouvrage de Toczek & Martinot, 2004). De manière générale, la psychologie sociale montre que les filles sont moins persuadées de leur compétence ou témoignent d'une moindre estime de soi dans un groupe mixte alors que la mixité n'affecte pas l'auto-attribution de compétence des garçons (1). Quand on appréhende, comme le font les psychologues, l'« identité de genre » avec des échelles de masculinité et de féminité, les filles qui sont scolarisées dans un contexte mixte obtiennent un score de féminité significativement plus élevé que leurs homologues fréquentant un contexte non mixte (Durand-Delvigne & Duru-Bellat, 1998). La mixité renforcerait donc l'expression d'un soi dépendant de l'appartenance au groupe de sexe.

C'est donc avant tout la mise en présence de deux groupes (filles et garçons) qui explique ces effets d'un

environnement non mixte et inculque aux jeunes les standards des comportements censés être normaux et naturels vu leur sexe d'appartenance. Il convient d'insister sur le fait qu'il s'agit de deux groupes asymétriques et, dans un contexte mixte où toutes les situations sont de fait sexuées, les filles sont renvoyées à leur position de filles, et donc à leur position dominée. De manière insidieuse, la norme de féminité contraint les filles à se montrer soucieuses de leur apparence, à laisser les garçons occuper l'espace et accaparer l'attention du maître, à renoncer à entrer en compétition avec eux, parfois à les mater... Certaines expérimentations montrent que lorsqu'on annonce, dans une classe mixte, que les résultats d'un exercice seront publics, la performance des filles s'en trouve amoindrie, celle des garçons au contraire accrue. On comprend alors aisément l'effet positif qu'ont sur elles les classes non mixtes : elles les libèrent de ce que les chercheurs américains ont appelé la « peur du succès » (c'est la forme que prend pour elles ce que les psychologues sociaux appellent la « menace du stéréotype ») et leur permettent souvent d'évoluer dans un contexte plus détendu et propice à une meilleure réussite (cf. par exemple Jackson, 2002).

La mixité, non par une quelconque perversion de l'école mais du fait de l'asymétrie des rapports de genre, expose donc les filles à une dynamique relationnelle qui les renvoie sans cesse à leur position de dominées, ce qui obère leurs progressions intellectuelles, leur confiance dans leurs propres possibilités et de manière plus générale leur estime de soi. Concernant les garçons, la mixité les contraint plus fortement à afficher leur virilité, ce qui peut parfois entrer en contradiction avec les normes du bon élève. Ceci n'est pas systématique car les normes de la virilité diffèrent assez sensiblement selon les milieux sociaux (comme le montrent les travaux de Pascal Duret, cf. notamment Duret, 1999), mais quand ces dernières incluent une certaine agressivité, un rejet du travail intellectuel, une contestation de l'autorité féminine, un conflit est probable... Une chose est patente, la mixité est susceptible de brider le développement intellectuel et personnel des élèves en ce qu'elle rend particulièrement prégnants les processus cognitifs de catégorisation des disciplines et des professions, mais aussi et surtout de soi-même et d'autrui. Les stéréotypes du masculin et du féminin constituent de fait un tel corset qu'au total, comme l'ont montré des travaux canadiens (Bouchard & Saint-Amant, 2003), l'affranchissement des stéréotypes de sexe s'accompagne d'une meilleure réussite scolaire, pour tous les jeunes : les élèves les plus

brillants sont les filles un peu « masculines » et les garçons un peu « féminins ». Cet affranchissement est certes plus répandu dans les milieux favorisés (du moins dans les milieux dans lesquels les modèles de genre sont un peu moins contrastés), et ceci peut expliquer en partie le constat qui précède, mais ce résultat n'en donne pas moins à réfléchir sur le caractère fonctionnel ou au contraire délétère d'une forte différenciation des rôles de sexe.

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

MASCULIN VS FÉMININ : UN ARTEFACT RELATIONNEL ?

Une thèse défendue en psychologie sociale est donc que « les comportements masculin et féminin ne se confondent pas avec des propriétés invariables attachées aux individus, mais s'identifieraient à des phénomènes situationnels et relationnels, dépendant largement de la dynamique des groupes composés de participants des deux sexes » (Vinsonneau, 1999). En d'autres termes, les différenciations entre les sexes vont se manifester de manière plus ou moins marquée selon les caractéristiques des situations d'interaction. Dans cette perspective, c'est le contexte social – en l'occurrence la mixité d'un groupe ou la connotation sexuée bien visible de telle tâche – qui devient explicatif de l'émergence de différences entre les sexes, qu'il s'agisse de différences de performances, d'image de soi et d'attitudes. Si les contacts

n'étaient pas si rares entre psychologues et sociologues, on pourrait confronter ces thèses, sans doute de manière heuristique, avec celles que défend Irène Théry, ici-même et dans son ouvrage *La distinction de sexe* (Théry, 2007), dans lequel elle critique elle aussi les conceptions qui « imaginent le genre comme un attribut des personnes alors que c'est une modalité des relations sociales instituées »...

Il reste que de nombreuses zones d'ombre émaillent cette question de la mixité. On s'interroge en particulier sur les liens entre la réalité des positions sociales et les stéréotypes qui sont censés les justifier par des traits psychologiques. Suffirait-il (si l'on peut dire) que les différences de position objectives entre hommes et femmes s'estompent pour que les stéréotypes du masculin et du féminin suivent le même chemin ? Rien n'est moins sûr semble-t-il ; une analyse récente des idéologies mobilisées pour justifier les inégalités sociales (Guimond, Kamiejski & Kang, 2008) soutient au contraire qu'on a d'autant plus recours à des stéréotypes tranchés du masculin et du féminin qu'hommes et femmes occupent des positions proches ; ceci expliquerait que les valeurs et les attitudes imputées aux hommes et aux femmes soient plus différentes dans des pays comme la France ou le Canada que dans des pays comme la Malaisie ou la Côte d'Ivoire (pays plus pauvres où les inégalités de genre peuvent apparaître plus fortes). Une autre vaste zone d'ombre à laquelle les sociologues sont évidemment très sensibles concerne les modulations des stéréotypes selon les contextes sociaux et ethniques ; il est clair que la mise en exergue de la comparaison sociale – leitmotiv de la psychologie sociale – conduit à attendre de fortes variations selon les milieux sociaux : on voit mal comment les modèles du masculin et du féminin pourraient ne pas être affectés par la situation des hommes et des femmes des différents milieux sociaux sachant que, pour autant, la notion d'une idéologie dominante en la matière, donc d'un cadre organisant le régime de genre d'un pays et d'une époque n'est pas disqualifiée, comme le soulignent de nombreux travaux, sociologiques ou anthropologiques cette fois.

Pour en revenir pour conclure à la mixité scolaire, il est clair que celle-ci constitue un enjeu éducatif fort et complexe. La non-mixité apparaît séduisante et porteuse de davantage de liberté et d'authenticité, pour des garçons ou des filles délivrés de la contrainte que font peser les stéréotypes eux-mêmes. L'instau-

ration de plages non mixtes dans l'enseignement, définies et limitées, peut aider les jeunes à prendre conscience des représentations et des rapports sociaux de sexe, ce qui est un préalable à toute remise en cause. Évidemment le caractère labile des comportements socialement conformes, souligné comme on l'a vu par toute la psychologie sociale, interroge sur la portée d'une éducation incluant des expériences de non-mixité, puisqu'on s'attend à ce que les stéréotypes se réaffirment dans un autre contexte, mixte celui-là. Mais l'expérience de cette labilité même, surtout si elle fait l'objet d'une exploitation pédagogique spécifique, est loin d'être dépourvue d'intérêt dans une perspective éducative.

En même temps, grouper les élèves en fonction de leur sexe est paradoxal si c'est l'atténuation de la force des stéréotypes de sexe que l'on vise puisque, tout en défendant le dépassement du partage arbitraire du monde entre masculin et féminin, on consacrerait le partage dans le monde scolaire. En tout cas, une interrogation cruciale pour qui s'intéresse aux inégalités est de savoir si la lutte contre la discrimination passe toujours par le mélange ou si elle peut au contraire bénéficier d'une ségrégation temporaire.

Œuvrer pour un véritable respect de la diversité au sein de classes mixtes peut apparaître comme une alternative plus défendable, pour éradiquer ce « masculin neutre » insidieux qui imprègne l'école (pour reprendre l'expression de Nicole Mosconi). Mais il faut alors être vigilant, car souvent la mise en avant de la « diversité » et la célébration des « identités » peuvent être un paravent à une acceptation d'inégalités finalement acceptées et qui plus est réifiées grâce au label de minorité culturelle (sur cette thèse, cf. notamment Michaels, 2009). Quoiqu'il en soit, l'essentiel est de faire sortir ces questions de l'« impensé » où elles sont tenues et d'oser en débattre, à la lueur de la recherche en éducation : la mixité ne va pas de soi, ou plus précisément, ses effets éducatifs ne vont pas de soi. Ne pas voir que les élèves ont un sexe, rejeter comme ringarde la question des rapports de domination qui pénètrent ainsi les classes, c'est, comme nous l'écrivions il y a quelques années, être sexiste par négligence (Duru-Bellat, 1999).

Marie Duru-Bellat
marie.durubellat@sciences-po.fr
Observatoire sociologique du changement,
IEP de Paris et IREDU

NOTES

(1) Lorenzi-Cioldi (2009) explique ce constat par le fait que la hiérarchie entre groupes (le rapport dominant/dominé) rend difficile pour les dominés d'accéder à une identité propre, et les maintient dans une identité catégorielle : les membres de groupes

dominants s'attribuent des traits singuliers, personnels, alors que les membres des groupes dominés s'attribuent des traits censés caractériser leur groupe d'appartenance.

BIBLIOGRAPHIE

- BANDURA A., BETZ N., BROWN S. *et al.* (2009). *Les adolescents : leurs sentiments d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*. Sainte-Foy : Septembre éditeur.
- BOUCHARD P. & SAINT-AMANT J.-C. (2003). « La non-mixité à l'école : quels enjeux ? ». *Options*, n° 22, p. 179-191.
- DURAND-DELVIGNE A. & DURU-BELLAT M. (1998). « Mixité scolaire et construction du genre ». In M. Maruani (dir.), *Les nouvelles frontières de l'inégalité*. Paris : La Découverte, p. 83-92.
- DURET P. (1999). *Les jeunes et l'identité masculine*. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M. (1999). « Sexisme par négligence ». *Le Monde de l'éducation*, novembre 1999, p. 44.
- GUIMOND S., KAMIEJSKI R. & KANG P. (2008). « Psychologie de la dominance sociale : hiérarchie sociale et relations entre groupes ». In R.-V. Joule & P. Huguet (dir.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale*, vol. 2. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 15-35.
- JACKSON C. (2002). « Can single-sex classes in co-educational schools enhance the learning experiences of girls and/or boys? ». *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 1, p. 37-48.
- LORENZI-CIOLDI F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- LORENZI-CIOLDI F. (2009). *Dominants et dominés*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- MICHAELS W. (2009). *La diversité contre l'égalité*. Paris : Raisons d'Agir.
- THÉRY I. (2007). *La distinction de sexe. Une nouvelle approche de l'égalité*. Paris : Odile Jacob.
- TOCZEK M.-C. & MARTINOT D. (2004). *Le défi éducatif*. Paris : Armand Colin.
- VINSONNEAU G. (1999). *Inégalités sociales et procédés identitaires*. Paris : Armand Colin.