

## **EFFETS ET LIMITES DE LA MIXITÉ SCOLAIRE**

**Nicole Mosconi**

**La Découverte** | « Travail, genre et sociétés »

2004/1 N° 11 | pages 165 à 174

ISSN 1294-6303

ISBN 2747560589

Article disponible en ligne à l'adresse :

---

<http://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2004-1-page-165.htm>

---

!Pour citer cet article :

---

Nicole Mosconi, « Effets et limites de la mixité scolaire », *Travail, genre et sociétés* 2004/1 (N° 11), p. 165-174.

DOI 10.3917/tgs.011.0165

---

Distribution électronique Cairn.info pour La Découverte.

© La Découverte. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

## Nicole Mosconi

### Effets et limites de la mixité scolaire

Depuis deux ou trois ans on assiste en France, après vingt années de silence quasi total, à une forte médiatisation de la question de la mixité scolaire. La thématique fait aujourd'hui partie de ces "marronniers" qui ressortent régulièrement à chaque rentrée scolaire, avec des discours simplificateurs et des titres provocateurs. Il est heureux que la revue *Travail, genre et sociétés* tente de sortir de ces poncifs pour engager un débat sérieux.

Avant de répondre à la question des effets et des limites de la mixité scolaire à travers l'examen de certains résultats de recherches, je ferai remarquer que les sciences sociales, dans leur travail sur la démocratisation de l'enseignement et sur les inégalités d'éducation, contrairement aux pays anglo-saxons, ont mis très longtemps avant de prendre en considération la variable sexe au même titre que la variable classe sociale. Il faut attendre les années 1980 pour qu'apparaissent dans ce domaine des recherches françaises qui ne se contentent pas de constater la réussite scolaire des filles mais mettent en évidence, en étudiant la réalité quotidienne de l'école mixte, tous les aspects des inégalités entre les sexes à l'école.

J'en ferai un bilan rapide en partant de la double fonction du système scolaire pour montrer en quoi le système scolaire contribue, d'une part, à une socialisation différente et inégale des deux sexes et, d'autre part produit, dans la transmission des savoirs, une division socio-sexuée des savoirs. On pourra conclure sur les effets positifs et négatifs de la mixité scolaire.

#### La socialisation scolaire

En classe, on n'apprend pas seulement des savoirs scolaires mais aussi "ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites" (Forquin, 1985), ce que les sociologues nom-

ment un "curriculum caché". La socialisation sexuée à l'école en fait partie. A travers une multitude de mécanismes quotidiens parfois très fins, le plus souvent inaperçus par les protagonistes de la relation pédagogique, la dynamique du milieu scolaire contribue à faire vivre aux garçons et aux filles des expériences très différentes liées aux rapports sociaux de sexe (Duru-Bellat, 1994, 1995). Ces mécanismes jouent à la fois dans les relations des élèves entre eux et dans les relations entre enseignant-e-s et élèves.

### ***Stéréotypes de sexe***

On retrouve à l'école des phénomènes que la psychologie sociale a mis en évidence dans les rapports entre les sexes (Hurtig, 1999). Des stéréotypes de sexe (ensemble de traits et de caractères que l'on attribue automatiquement d'une manière rigide aux membres des catégories filles et garçons) influencent nos perceptions, nos jugements, nos attentes et nos comportements et ils sont plus accentués en milieu mixte que non-mixte. La psychologie sociale montre aussi que, conformément aux lois qui caractérisent les groupes sociaux inégaux, ces stéréotypes ont un caractère asymétrique, valorisant le groupe dominant (masculin), dévalorisant le groupe dominé (féminin). On sait aussi que les femmes, dans une situation d'interaction compétitive, diminuent leur auto-attribution de compétence quand le groupe est mixte, par rapport à la compétence qu'elles s'attribuent dans un groupe non-mixte (Lorenzi-Cioldi, 1988). A l'école, on observe que les filles, en présence de garçons, ont tendance à se sous-estimer, particulièrement dans les domaines connotés masculins où les garçons, eux, ont tendance à se sur-estimer.

Leur caractère habituel fait que ces phénomènes ne se remarquent pas, ils font partie de ce que les psychologues sociaux appellent la "cognition sociale implicite". Mais ils contribuent à modeler les comportements de tous et toutes à l'école comme dans l'ensemble de la société.

### ***Les relations des élèves entre eux***

Les relations entre pairs constituent un aspect essentiel de l'expérience scolaire, au travers de laquelle les élèves confirment, réélaborent leur identité sexuée, telle qu'elle s'est constituée dans le milieu familial.

Durant toute la scolarité, on constate des phénomènes de dominance du groupe des garçons, tant dans la cour de récréation (Zaidman, 1996) que dans la classe (Mosconi, 1989, 1994). Certains garçons ont tendance à monopoliser l'espace de la classe, didactique, quand ils peuvent utiliser le savoir pour se faire valoir, ou sonore, quand leur position scolaire ne leur permet pas de se "faire remarquer" autrement qu'en créant des "problèmes de discipline". Ils n'hésitent pas à prendre la parole spontanément dans la classe, à interrompre l'enseignant ou d'autres élèves, particulièrement quand il s'agit de filles. Certains usent de moquerie et de dérision pour limiter les tentatives de prise de parole ou de pouvoir des filles dans la classe. Ces comportements ne peuvent se comprendre si on ne prend pas en compte la forte pression du groupe de pairs sur chacun des individus.

Il faut noter cependant que ces différences de comportement sont modulées par l'appartenance sociale : si certains comportements sont plus liés au sexe (comme le chahut, majoritairement masculin), d'autres (comme le fait de répondre à une question) sont plus différenciés par la classe sociale (ce sont les élèves de classe populaire, garçons et filles, qui s'abstiennent le plus) (Félouzis, 1994).

Sans doute fait-on remarquer que les filles réussissent mieux en classe que les garçons et que c'est cela qui compte. Sur ce point, j'ai émis l'hypothèse que les filles, ayant moins d'enjeux de "se faire valoir", voire de "prendre le pouvoir" dans l'espace public de la classe, peuvent plus se concentrer sur les apprentissages scolaires et mieux répondre aux exigences de l'école dans une perspective de réussite et peut-être avec des stratégies de résistance au moyen de l'excellence scolaire (Mosconi, Loudet-Verdier, 1997).

Si les rapports entre les élèves jouent un rôle essentiel dans cette socialisation sexuée, les enseignants aussi, sans le vouloir, ont une influence importante.

### ***Interactions entre enseignant-e-s et élèves***

Toutes les observations fines de classe, menées avec des enregistrements vidéo, montrent que les enseignant-e-s, dans les classes mixtes, sans en avoir conscience, interagissent nettement plus avec les garçons qu'avec les filles. Dans les années 1970-80, les Anglo-Saxons ont formulé cette différence sous la forme d'une "loi deux tiers - un tiers" (deux tiers d'interactions avec les

garçons pour un tiers avec les filles). Les méta-analyses récentes concluent plutôt que les enseignant-e-s auraient en moyenne 44% des interactions avec les filles et 56% avec les garçons. Ils les interrogent plus souvent et plus longtemps, répondent plus à leurs interventions spontanées, leur donnent des consignes plus complexes, quand ils sont en position scolaire haute, les gratifient de plus d'encouragements et aussi de plus de critiques (Mosconi, 2001).

Derrière ces différences de comportement didactique, il y a chez les enseignant-e-s des représentations et des attentes différentes, organisées par les stéréotypes de sexe. Les enseignants évaluent comportements et résultats selon un "un double standard", tolérant l'indiscipline des garçons, stigmatisant celle des filles, attribuant les performances scolaires des filles à leur travail et celle des garçons à leurs capacités, les considérant même comme "sous-réalisateurs" (ils "ne font pas tout ce qu'ils peuvent"), évaluant, dans les corrections en aveugle, les copies attribuées à des garçons, plus positivement, quand elles sont bonnes et plus sévèrement quand elles sont mauvaises (Desplats, 1989).

Ainsi les garçons apprennent à l'école à s'exprimer, à s'affirmer, à contester l'autorité et les filles à être moins valorisées, à se soumettre à l'autorité des enseignants, à se limiter dans leurs échanges avec eux, à prendre moins de place physiquement et intellectuellement, et à supporter, sans protester, la dominance du groupe des garçons, en somme à rester "à leur place". La mixité scolaire aujourd'hui expose les filles et les garçons à une dynamique relationnelle dominée par le groupe masculin : elle renvoie les filles à une contrainte de féminité qui implique une position d'infériorité, tout comme les garçons sont renvoyés à une contrainte de virilité et à une position de supériorité et de dominance, pas toujours compatibles avec un rapport positif à l'école, d'où leurs échecs scolaires. En fait on pourrait dire que la mixité socialise également les deux sexes à un égal apprentissage de leurs positions sociales inégales.

Mais c'est aussi à travers la seconde fonction de l'école – et la principale –, la transmission des savoirs, que s'opère une socialisation différenciée.

**Masculinisme et division socio-sexuée des savoirs**

On retrouve aussi un "curriculum caché" à la fois dans la nature des savoirs transmis et à travers les processus d'orientation.

***Le masculinisme des savoirs scolaires***

Le masculinisme, c'est "ce particularisme qui non seulement n'envisage que l'histoire ou la vie sociale des hommes mais encore double cette limitation d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui comptent et leur point de vue)" (Le Doeuff, 1989).

Si l'on considère les contenus scolaires en eux-mêmes, on peut constater que les programmes contribuent à persuader les filles que les femmes n'existent pas dans la société, dans la culture et dans l'histoire, ou n'y ont pas d'importance (Guillaume, 1999 ; Lelièvre et Lelièvre, 2001). Les sciences exactes semblent faites par les hommes et pour les hommes (voir les illustrations des manuels) et, dans les sciences humaines, les rôles et les influences des femmes sont largement passés sous silence. Peu de femmes actives dans la société ou dans la politique, ayant mené des actions importantes et positives, peu de femmes créatrices, dans tous les domaines de la culture, sont mentionnées dans les diverses disciplines. On peut parler ici d'une socialisation scolaire par les programmes qui tendent à suggérer que, comme les autres groupes sociaux dominés, les femmes sont secondaires ou même invisibles dans la vie publique et la culture. Comment dès lors les filles peuvent-elles imaginer qu'elles pourraient apporter une contribution personnelle à un domaine de pratique sociale, politique ou culturelle, prendre leur place parmi les créateurs dans la science ou dans l'art ?

Cette socialisation et cette acculturation très sexuées contribuent à "fabriquer" les différences de cursus scolaires, universitaires et professionnels. Car le plus important est que ces phénomènes internes au système scolaire, que l'on oublie souvent d'étudier précisément, influent sur les processus d'orientation.

***Les orientations différentielles des filles et des garçons***

On observe dans le système scolaire un paradoxe : les filles ont une meilleure réussite scolaire que les garçons (moins de difficultés pour l'apprentissage de la lecture, moins de redoublements, moins de retard scolaire, une

supériorité en français, très peu de différences en mathématiques, plus d'orientation vers l'enseignement général, 58% des bacs, un taux de réussite supérieur, même en sciences et un taux de scolarisation supérieur à l'université, 56%) et cependant elles ont les orientations les moins "rentables" professionnellement.

Il faut noter que la supériorité des filles ne s'observe pas de la même manière dans toutes les classes sociales : elle est très faible chez les enfants des cadres supérieurs et s'accroît au fur et à mesure que l'on va vers les classes populaires, où l'effet de l'origine sociale est nettement atténué pour les filles – ce qui réfute la théorie du double handicap (Baudelot, Establet, 1992). Cela dit, on met toujours l'accent sur l'échec scolaire des garçons des classes populaires, mais on ne parle jamais de celui des filles de ces mêmes classes ; or, même s'il est statistiquement moindre, il reste important, mais ne semble préoccuper personne.

On pourrait penser qu'aujourd'hui la mixité, impliquant l'unification complète des cursus et des filières, assure un égal accès des deux sexes à tous les savoirs. Mais il suffit d'étudier de près les orientations et les filières pour montrer que cet égal accès n'existe pas, car il y a des différences considérables d'orientation entre filles et garçons. Là aussi les stéréotypes de sexe fonctionnent, qui opèrent une division sexuée des disciplines et des filières scolaires, de sorte qu'après l'enseignement obligatoire, la mixité est fortement remise en cause : la ségrégation se réinstalle dans le système scolaire.

Au lycée professionnel (Moreau, 1994) comme dans l'enseignement technologique long, très peu de filières sont réellement mixtes : on observe de grandes disparités entre filières industrielles très majoritairement masculines et filières tertiaires majoritairement féminines. Dans les filières industrielles où les filles sont très minoritaires, leur situation est souvent assez difficile, elles sont en butte à des plaisanteries sexistes et à une mise en question de leurs compétences, voire de leur place dans ces sections. Dans l'enseignement général, si la ségrégation est moins radicale, les filles pourtant sont majoritaires dans la section littéraire (82,6%) et minoritaires dans les sections scientifiques (44,3%).

Les mêmes disparités se retrouvent évidemment dans l'enseignement supérieur, en lettres et sciences humaines, d'un côté, en sciences exactes et sciences de l'ingénieur de l'autre (dans les écoles d'ingénieurs, les étudiantes repré-

## La mixité en question

---

sentent 23% des effectifs). On note plus d'équilibre en droit, médecine, sciences économiques et gestion, où les filles ont opéré des percées considérables.

Naturellement ces disparités se doublent d'inégalités sociales : filles et garçons d'origine populaire ont plus de chances de se retrouver dans l'enseignement professionnel ou technologique, mais dans des filières nettement séparées ; filles et garçons de classes privilégiées se retrouveront dans l'enseignement long, là aussi dans des filières différentes.

C'est pourquoi j'ai proposé de dire que l'institution scolaire, par ces processus d'orientation et de sélection, opère une "division socio-sexuée des savoirs", "socio-sexuée" car elle est à la fois sociale et sexuée. On peut par ailleurs mettre en rapport cette division avec la division socio-sexuée du travail (Maruani, 1998), horizontale (métiers masculins et emplois féminins) et verticale (les hommes occupent des emplois plus élevés hiérarchiquement et mieux payés que les femmes). Les rapports sociaux de sexe, inégaux, du système socio-économique se répercutent sur le système scolaire et il est du coup difficile d'affirmer que le système scolaire est en avance sur la famille et l'entreprise.

\* \*  
\*

Il ne faut pas négliger l'immense progrès que représente la mixité, par rapport à une situation antérieure de ségrégation des sexes qui aboutissait nécessairement à de plus grandes inégalités qu'aujourd'hui face aux savoirs. Les effets positifs de la mixité scolaire sont indéniables. La mixité a coïncidé avec la scolarisation massive des filles qui ont fait des progrès considérables dans la conquête des diplômes, ce qui leur a permis un accès à des débouchés professionnels nouveaux, donc à un travail professionnel qui assure plus d'indépendance économique. Elle a donc contribué à un aspect de la démocratisation de l'enseignement.

Mais, même si elle commence à transformer le rapport de force entre les sexes, la mixité ne signifie pas en soi l'égalité. Ce que j'ai voulu montrer, c'est que si l'égalité d'instruction est posée en principe, comme égal accès possible de chacun et chacune à tous les savoirs, à toutes les filières, elle n'est pas plus réalisée en fait du point de vue de l'égalité des sexes que du point de vue de l'égalité



sociale. Les politiques scolaires, si elles ont produit de nombreuses circulaires et une Convention importante en 2000 sur l'égalité des sexes, ne se sont jamais donné les moyens de les faire appliquer, aussi bien au niveau de la socialisation et de l'acculturation de la jeune génération que de l'égalisation des positions des adultes dans le système scolaire. Le système scolaire, faute de faire de l'égalité des sexes une finalité politique et éducative importante, aussi bien dans l'organisation de ses *curricula* que dans la vie quotidienne des établissements, laisse agir les mécanismes inconscients qui caractérisent les rapports sociaux de sexe tels qu'ils existent dans la société, de sorte qu'il a échoué à promouvoir une véritable éducation à l'égalité, un processus d'égalisation des positions respectives des deux sexes et qu'il perpétue ou recompose indéfiniment la division socio-sexuée des savoirs et des formations.

Pour autant, il ne s'agit pas de revenir à la non-mixité. La non-mixité est une régression : ceux qui proposent d'y revenir, même partiellement, oublient que le principe de non-mixité, en tant que principe politique, correspond toujours à des sociétés qui souhaitent maintenir la domination des hommes sur les femmes. La mixité est le principe même de la vie sociale dans une démocratie et la condition nécessaire d'une véritable égalité des sexes. Le principe de la mixité scolaire en découle nécessairement. La co-existence des individus des deux sexes doit s'apprendre dès le jeune âge, dans ce milieu public, intermédiaire entre la famille et la société adulte, qu'est l'école. Mais la mixité n'est pas un principe suffisant, si elle ne s'accompagne pas d'une véritable politique d'égalité. La mixité de principe actuelle est loin d'aboutir à la réalisation d'une mixité équilibrée dans toutes les filières du système scolaire et universitaire. Il faudrait pour cela que garçons et filles puissent choisir librement leur section, selon leurs goûts véritables et sans subir les pressions qu'ils subissent actuellement dans le sens des stéréotypes de sexe. Mais cela supposerait des transformations profondes de toutes les influences sociales qui s'exercent sur les orientations scolaires, qui ne viennent pas toutes de l'école certes, mais où l'école, quoi qu'elle en ait, joue cependant un rôle essentiel.

De telles transformations dans le système scolaire ne dépendent pas seulement d'une volonté politique, mais aussi d'une volonté partagée par une majorité d'acteurs du système scolaire, de promouvoir une véritable égalité

## La mixité en question

---

entre les sexes, ce qui ne veut pas dire seulement un programme d'éducation à la citoyenneté incluant l'égalité des sexes – même si c'est déjà un progrès – mais qui se traduit surtout par des changements dans les contenus de savoir transmis, par la transformation des pratiques enseignantes grâce à la formation initiale et continue et à travers l'égalisation effective des positions des personnels à tous les niveaux du système scolaire et universitaire (Cacouault-Bitaud, 1998). Considérable changement qui n'a de sens que si s'opèrent des transformations radicales sur l'ensemble de la vie sociale ou si du moins une volonté politique existe d'opérer de telles transformations. Mais les veut-on vraiment ?

### BIBLIOGRAPHIE

- BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger, 1992, *Allez les filles !* Paris, Seuil.
- BROCCOLICHI Sylvain, HATCHUEL Françoise, MOSCONI Nicole, 2003, Rituels et différenciation, in Blanchard-Laville Claudine, *Une séance de cours ordinaire. "Mélanie tiens passe au tableau"*, Paris, L'Harmattan.
- CACOUAULT-BITAUD, 1998, "Egalité formelle et différenciation des carrières entre hommes et femmes chez les enseignants du second degré", *La Revue de l'Ires*, n° 29, hiver 1998-99, pp.95-129.
- Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, *BO de l'Éducation Nationale*, n° 10, 9 mars 2000.
- DALE, 1969, *Mixed or Single-Sex School ?* Vol. I, 1969, *A research study about pupil-teacher relationships*, Routledge & Keagan Paul, Londres.
- DALE, 1970, *Mixed or Single-Sex School ?* Vol. II, *Some social aspects*, Routledge & Keagan Paul, Londres.
- DALE, 1974, *Mixed or Single-Sex School ?* Vol. III, *Attainment, attitudes and overview*, Routledge & Keagan Paul, Londres.
- DESPLATS Maryse, 1989, *Les femmes et la physique*, Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg.
- DURU-BELLAT Marie, 1990, *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan.
- DURU-BELLAT Marie, 1994, "Filles et garçons à l'école, approches psychologiques et psycho-sociales. 1. Des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitudes ou de différences d'attitudes ?", *Revue Française de Pédagogie*, n° 109, p.111-142.
- DURU-BELLAT Marie, 1995, "Filles et garçons à l'école, approches psychologiques et psycho-sociales. 2. La construction scolaire des différences entre les sexes", *Revue Française de Pédagogie*, n° 110, p.75-110.
- FELOUZIS Georges, 1994, *Le collège au quotidien*, Paris, PUF.
- FERRAND Michèle, IMBERT Françoise, MARRY Catherine, 1999, *L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*, Paris, L'Harmattan.
- FORQUIN Jean-Claude, 1985, "L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement", *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 5, pp.31-70.

- GUILLAUME Denise, 1999, *Le destin des femmes et l'école. Manuels d'histoire et société*, Paris, L'Harmattan.
- HURTIG Marie-Claude, 1999, Catégories de sexe et perception de soi, *Connexions*, n° 72, Eres.
- JARLEGAN Annette, 1999, "La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire", Thèse en sciences de l'éducation, Université de Dijon.
- LAUFER Jacqueline, MARRY Catherine, MARUANI Margaret, 2001, *Masculin-féminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris, PUF, collection Sciences sociales et sociétés.
- LE DOEUFF Michèle, 1989, *L'étude et le rouet*, Paris, Le Seuil.
- LE DOEUFF Michèle, 1998, *Le sexe du savoir*, Paris, Aubier.
- LELIEVRE Françoise, LELIEVRE Claude, 1991, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan.
- LELIEVRE Françoise, LELIEVRE Claude, 2001, *L'histoire des femmes publiques contées aux enfants*, Paris, PUF.
- LORENZI-CIOLDI Fabio, 1988, *Individus dominants, groupes dominés. Images masculines et féminines*, Grenoble, PUG.
- MANASSEIN Michel de (dir.), 1995, *De l'égalité des sexes*, Paris, CNDP.
- MARUANI Margaret (dir.), 1998, *Les nouvelles frontières de l'inégalité*, Paris, Éditions La Découverte-Mage.
- MOREAU Gilles, 1994, *Filles et garçons au lycée professionnel*, Les Cahiers du LERSCO-CNRS, Nantes, n° 15.
- MOSCONI Nicole, 1989, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris, PUF.
- MOSCONI Nicole, 1994, *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- MOSCONI Nicole, 1998, *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF.
- MOSCONI Nicole, 2001, "Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes", *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 1, Presses Universitaires du Mirail.
- MOSCONI Nicole, LOUDET-VERDIER Josette, 1997, Inégalités de traitement entre les filles et les garçons, in C. Blanchard-Laville (dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : l'écriture des grands nombres*, Paris, L'Harmattan.
- SPENDER Dale, 1982, *Invisible Women. The Schooling Scandal*, London, Writers and Readers Publishing Cooperative Society.
- VOUILLOT Françoise (dir.), 1999, *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*, Paris, CNDP.
- ZAIMAN Claude, 1996, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.