



HAL
open science

La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ?

Marie Duru-Bellat

► **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat. La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ?. Travail, genre et sociétés, 2008, 1 (19), pp.131-149. 10.3917/tgs.019.0131 . hal-01310840

HAL Id: hal-01310840

<https://sciencespo.hal.science/hal-01310840v1>

Submitted on 3 May 2016

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

LA (RE)PRODUCTION DES RAPPORTS SOCIAUX DE SEXE : QUELLE PLACE POUR L'INSTITUTION SCOLAIRE ?

Marie Duru-Bellat

Si le rôle de l'école dans la production/reproduction des inégalités sociales a fait l'objet de théories macrosociologiques globales – avec notamment le modèle de l'école reproductrice de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970) ou le modèle des choix scolaires de Raymond Boudon (1973) – il n'en va pas de même concernant la production/reproduction des inégalités entre hommes et femmes. De fait, les sociologues qui s'intéressent à ces questions reprennent souvent les thèses bourdieusiennes (ou boudonniennes) comme si ces théories étaient à l'évidence transposables pour éclairer cette autre forme d'inégalités sociales que sont les inégalités entre les sexes. Ainsi, Catherine Marry (2004) propose de distinguer, dans une perspective plutôt bourdieusienne, les analyses en termes d'« acteur dupé », où la socialisation apparaît toute puissante, de celles, plutôt boudonniennes, en termes d'« acteur stratège ». Mais elle ébauche un troisième modèle, celui de l'« insoumission indiscrète », où l'autonomie de l'acteur est soulignée, les filles apparaissant de fait plus libres que les garçons, moins contraintes de suivre le modèle canonique de l'excellence et capables de se mobiliser.

Quelles que soient les réserves que cette idée assez classique de plus grande liberté des dominés peut susciter, il est certain qu'une réflexion théorique originale s'impose, qui permettrait de situer le rôle sans doute spécifique de l'école dans la reproduction, elle aussi spécifique, des rapports sociaux de sexe. C'est ce que propose ce texte, qui part des réalités que révèlent les recherches sur les inégalités entre les sexes dans l'univers scolaire et plus largement l'éducation¹. Il pointe les différences qui existent entre les processus à l'œuvre pour reproduire, à et par l'école, les inégalités sociales et ceux qui semblent régir la reproduction des inégalités sexuées. Il évoque également deux perspectives que la division du travail entre chercheurs conduit souvent à négliger, celle de la sociologie de la mobilité sociale (avec évidemment Raymond Boudon), d'une part, celle de la psychologie sociale, d'autre part (avec notamment Fabio Lorenzi-Cioldi). Ces perspectives nous semblent particulièrement stimulantes pour enrichir, voire amender, les éclairages théoriques existants et donc pour comprendre la domination hommes/femmes et sa reproduction, avec ou sans l'école.

Nous ne nous arrêterons pas ici sur les inégalités entre garçons et filles face à l'école. Cette question, largement documentée, reste au demeurant ouverte et, comme toujours en sciences sociales, située et datée : dans de nombreux pays pauvres, les filles sont largement perdantes, alors que dans certains pays riches et particulièrement sur la période récente, c'est la situation des garçons qui attire l'attention ; si inégalités il y a (encore), ce serait à leur rencontre. On sait aussi que les inégalités de carrières scolaires entre groupes sociaux sont bien plus marquées que les inégalités entre les sexes, du moins quand on se focalise sur le niveau général atteint, cela étant moins vrai eu égard aux formations plus spécialisées. Il reste néanmoins pertinent de parler d'inégalités entre les sexes, dès lors que, si les filles réussissent en moyenne mieux, elles n'accèdent pas à tous les domaines du savoir et rentabilisent moins bien leur bagage scolaire. Fondamentalement, la reproduction des modèles de sexe ne semble pas en passe de s'atténuer, malgré les progrès considérables de l'éducation des filles. La place de l'école dans ce processus apparaît néanmoins relativement indéterminée.

Nous posons ici qu'il est heuristique de repartir du processus de « production » des individus et de leur « distribution » dans les différentes places de la société, dans les rôles sociaux qui attendent les hommes et les femmes. Dans les sociétés modernes, les places ne sont plus héritées mais allouées en fonction des compétences qu'elles exigent ; à cet égard, l'idéologie sexiste suggère qu'hommes et femmes

¹ On trouvera une synthèse récente de ces travaux et les références précises de toutes les recherches évoquées ici dans Marie Duru-Bellat (2004).

sont dotés de compétences différentes, du fait de contraintes biologiques ou de « natures » différentes. Mais de fait, dès la naissance, une socialisation plus ou moins diffuse, plus ou moins explicite, mais de tous les instants, veille à former les individus adaptés à ces rôles, comme si la nature, invoquée, n'était pas en la matière si contraignante...

À la différence des inégalités sociales – où les familles bien placées s'efforcent de placer leurs enfants au mieux et ont par définition plus d'atouts pour le faire, tandis que les familles les moins bien placées subissent les conséquences de leur position et ne participent pas activement à la fabrication de l'avantage des premières –, hommes et femmes, dès lors qu'ils sont parents notamment, sont impliqués de concert dans la reproduction des rôles de sexe. Il reste que si toute société doit produire des hommes et des femmes, les processus par lesquels elle le fait et les « arrangements institutionnels » qui régissent cette fabrication sont variables selon les pays et les époques. C'est vrai, en particulier, concernant le rôle qui est donné aux diverses agences d'orientation, la famille et le système scolaire formel notamment, dans ce processus de formatage progressif des individus.

LA SOCIALISATION FAMILIALE : IMPLICITES ET STRATÉGIES

La famille est censée préparer au mieux ses garçons/ses filles à jouer leurs rôles de sexe, dès leur vie d'enfant puis dans leur vie adulte. Ceci est rarement explicite, mais apparaît comme une dimension évidente et implicite de l'éducation. Au-delà du fait qu'elle offre aux enfants des modèles de comportements « masculins » ou « féminins », la famille constitue le lieu où, à la fois, certaines normes, attitudes, habitudes (au sens d'*habitus*) et savoirs/savoir-faire sont inculqués et où l'enfant apprend ce qu'il est souhaitable/raisonnable de viser pour sa vie d'adulte.

Former des enfants inégaux

A priori, cette socialisation prend place dans des familles occupant des positions inégales, du fait des rapports sociaux de domination qui prévalent dans la société et cela n'affecte pas fondamentalement la contrainte de la socialisation sexuée. Certes, les modèles du masculin et du féminin peuvent différer, de même que les visées sociales des familles : Jean-Claude Passeron et François de Singly (1984) parlent ainsi de « différences dans la différence », en montrant par exemple que, dans les catégories moyennes dans

lesquelles les familles où les deux parents travaillent sont nombreuses, les pratiques éducatives s'avèrent moins diversifiées selon le sexe de l'enfant. Dans certains cas, le fait que l'on cherche à ce que ses enfants occupent certaines positions sociales peut amener à durcir ou au contraire à atténuer l'inculcation des modèles de sexe. Cette inculcation serait plutôt durcie dans les milieux populaires où les emplois, sinon visés du moins les plus probables, sont très « sexe-typés » ; elle serait plutôt atténuée dans les milieux favorisés où une masculinité exacerbée peut être un handicap pour les garçons et où l'on veut des filles dynamiques et ambitieuses (Duru-Bellat et Jarousse, 1996).

Les psychologues piagétiens (tels que Jacques Lautrey, 1980) suggèrent que certaines facettes de ces socialisations différenciées entraînent à la fois une inégale préparation des enfants à ce qu'exige l'école et peut-être aussi des inégalités de développement cognitif ou de compétences plus générales². D'après les très rares recherches appliquant cette perspective aux différenciations sexuées (voir notamment Françoise Vouillot, 1986), les pratiques éducatives des parents seraient plus rigides envers les filles et plus « souples structurées » – pour reprendre l'expression de Jacques Lautrey – envers les garçons – comme, de manière générale, dans les familles favorisées –, dans des domaines aussi variés que la propreté, l'alimentation, l'ordre, la tenue à table, la fréquentation des camarades... Or, des règles de vies « souples structurées » constitueraient de fait un environnement plus favorable au développement cognitif de l'enfant, dans une perspective piagétienne, celui-ci étant à la fois confronté à des règles mais apprenant aussi à déchiffrer leurs conditions de modulation et à réagir de manière plus souple et active aux multiples perturbations et nouveautés qui jalonnent les apprentissages. On serait donc fondé à parler de handicap pour les filles, même si, à court terme et à certains égards, ces dernières se trouvent mieux préparées aux exigences du « métier d'élève », notamment à l'école primaire.

Il reste que ces inégalités de stimulation cognitive ne débouchent pas sur des inégalités de réussite scolaire précoces et univoques en fonction du sexe. Il y a certes des inégalités de réussite dès les premiers niveaux, quant aux apprentissages les plus « basiques », mais elles sont structurées davantage par une division sexuée du travail – moindre réussite des filles en maths, moindre réussite des garçons en lecture – que par l'amorce d'une claire domination masculine. De plus, ces inégalités sexuées de valeur académique (qui ne s'atténuent guère avec le temps) sont loin d'expliquer la totalité des inégalités sexuées de carrière scolaire ; de fait, les inégalités de réussite n'expliquent qu'environ la

² Certes, nombre de facettes sont vraisemblablement plus des différences que des inégalités, mais nous les évaluons ici strictement à l'aune de leur valeur scolaire, telles qu'elles se révèlent dans la situation particulière et construite socialement de l'école.

moitié des inégalités totales de cursus, vu le poids des phénomènes d'orientation. Elles restent sujettes à d'autres sources d'influence, puisque les différences moyennes entre filles et garçons, que l'on met volontiers en exergue, cachent toujours de larges recouvrements entre les courbes. Les inégalités de performance entre enfants s'avèrent en outre très labiles, sensibles à l'environnement (psychosocial et pédagogique) immédiat des apprentissages, nous y reviendrons. On ne saurait donc leur donner trop d'importance.

Plus décisive est sans doute la manière diffuse dont les enfants apprennent différemment, selon leur sexe, des modalités d'usage de leur corps, ou un rapport à l'espace qui encourage l'exploration du vaste monde. Il s'ensuit une plus ou moins grande confiance en soi, lourde de conséquences multiples, en premier lieu en matière d'orientation, comme le montre une enquête récente (Caille et O'Prey, 2005). Sur tous ces aspects, les recherches concluent à un handicap des filles, qui apprennent une plus grande dépendance par rapport aux adultes (ce que les Anglo-Saxons désignent sous le terme de *learned helplessness*). Le ver de la confiance en soi (inégal) est donc dans le fruit, et même si, à court terme, les filles réussissent mieux à l'école, on peut estimer que les inégalités ne sont que différées et que les pratiques éducatives parentales qui visent à fabriquer des petits hommes et des petites femmes bien adaptées sont en effet un vecteur de la reproduction des rapports de sexe, largement subies par les garçons et les filles.

Des visées inégales « calées » sur des positions anticipées inégales

Mais l'analyse des carrières scolaires atteste l'importance de la mobilisation et des projets, dans la genèse des inégalités. De manière nette, le sexe des enfants affecte les projets et les anticipations que leurs familles forment pour eux. Mais par ailleurs, dans une société hiérarchisée, où certaines « places » sont plus désirables que d'autres, toutes les familles vont chercher à placer leur enfant dans une position sociale au moins équivalente à la leur. L'objectif de reproduction sociale des positions doit alors s'articuler avec les visées qui apparaissent ici et maintenant comme normales, convenables, pour un garçon ou pour une fille. Le désir de mobilité sociale doit alors composer avec une absence de « mobilité de sexe », bien que cette notion ne soit pas absurde, comme l'ont montré Anne-Marie Daune-Richard et Catherine Marry (1990), viser un métier masculin pouvant compenser dans certains cas, pour une fille, un déclassement social.

Souligner le rôle des stratégies ne suppose pas un acteur exerçant toujours pleinement et librement sa rationalité. Les décisions les plus rationnelles incorporent des différences « subies » (notamment en matière de réussite ou d'information) ou des attitudes qui se sont formées dans des contextes que l'on n'a pas choisis, où telles préférences disciplinaires ou tel rapport au savoir s'imposent comme masculins ou féminins. En toute hypothèse, même si l'on admet que les acteurs font des choix, c'est-à-dire un vrai travail avec ce qui leur est donné, ce qu'ils veulent obtenir et ce qu'ils anticipent, on est bien dans le cadre d'une relation à double sens, en boucle. C'est ainsi que les inégalités dans les positions sociales et sexuées à atteindre sont anticipées et les différences d'enjeux (selon sa position d'origine, enjeux sociaux et enjeux de sexe) organisent des stratégies actives, mais aussi adaptatives de scolarisation. Les distributions macrosociales qui résultent de l'agrégation de comportements passés rétroagissent sur les comportements individuels présents – les métiers féminisés s'imposent aux filles comme des métiers féminins. Mais la reproduction n'est pas pour autant toujours au rendez-vous, notamment pour des raisons structurelles, s'inscrivant elles-mêmes dans un contexte social et économique, plus vaste, susceptible d'évoluer. C'est le cas en particulier du domaine de l'emploi où des « cercles vertueux » peuvent s'enclencher : Catherine Marry (1989 et 2004) montre ainsi comment la féminisation du métier d'ingénieur – non sans lien avec certaines évolutions objectives de la profession – affecte la représentation des compétences attachées à cette profession, la rendant moins incongrue aux yeux des jeunes filles.

Enfin, au niveau individuel, il y a du jeu dans l'articulation entre réussite et carrière scolaires. Entre les groupes sociaux, les inégalités de choix scolaires viennent en général redoubler des écarts de valeur scolaire initiale, à chaque palier d'orientation. Concernant les différences sexuées, à réussite comparable et même quand elle est meilleure, les filles rentabilisent moins bien cette réussite, à l'aune de la hiérarchie scolaire des filières. Ainsi, elles demandent moins souvent une orientation vers un bac scientifique même quand leur réussite en maths le permettrait. Ici, l'articulation entre processus est différente de ce qu'on observe pour les inégalités sociales, quand, pour les enfants de milieu populaire, réussite scolaire (moindre) et choix d'orientation (moins ambitieux) jouent dans le même sens et donc se cumulent. Pour ce qui est des différences filles/garçons, les deux processus se contrarient, avec plutôt une meilleure réussite des filles mais une plus forte auto-sélection, en l'occurrence des choix moins polarisés sur les filières les plus prestigieuses, que l'école n'aura plus qu'à entériner.

QUELLE PLACE POUR L'INSTITUTION SCOLAIRE ?

Serait-ce à dire que ce qui se joue à l'école pèse moins que ce qui est anticipé de la « vraie vie » ? Sans répondre trop vite à cette question, il est temps de se pencher sur le rôle propre de l'institution scolaire. Les inégalités sexuées cernent l'école et, pour le sexe comme pour l'origine sociale, il faut admettre un certain déterminisme. En effet, le système éducatif est « niché » (*embedded*, disent les anglophones) dans une société structurée par des rapports sociaux et on peut faire l'hypothèse que les inégalités sexuées et sociales seront tendancieusement d'autant plus importantes à l'école qu'elles le sont en amont comme en aval. Certes, on ne peut exclure que le rôle joué par le système éducatif dans la reproduction de ces rapports soit variable d'un pays à l'autre, notamment selon le niveau des scolarisations elles-mêmes, qui doivent être assez développées pour que l'école puisse affecter significativement les destinées individuelles.

Le propre des sociétés modernes est de faire en sorte que les relations entre la formation (censée révéler le mérite et les compétences) et les emplois soient le plus étroites possible, et de s'assurer corrélativement qu'aucun « effet de dominance » (social ou sexué) ne subsiste, qui viendrait affecter directement l'emploi obtenu au-delà du niveau d'éducation atteint. Ceci n'est concevable que si l'école est un appareil à la fois autonome et puissant, capable non seulement de classer les enfants sur une base parfaitement méritocratique – indépendamment de leur milieu social d'origine ou leur sexe – mais encore d'imposer la force de ses verdicts pour l'allocation des places – avec de strictes relations formation-emploi.

À cette vision abstraite idéologique³ et quelque peu « techniciste », il faut opposer une analyse plus précise du rôle que joue l'école dans la reproduction des rapports de sexe, en distinguant les deux relations, non indépendantes, entre le sexe et la formation d'une part, entre cette formation et l'emploi d'autre part. On s'efforcera ensuite de dégager des tendances générales à partir des multiples recherches empiriques disponibles. La question est de savoir quelle contribution spécifique l'école apporte aux inégalités sexuées, par des canaux variés.

³ Bien que la sociologie de l'éducation démontre à l'envi les limites du fonctionnement « méritocratique » de l'école, l'idéologie méritocratique n'en est pas moins nécessaire pour les sociétés démocratiques (cf. François Dubet et Marie Duru-Bellat, 2004).

Une institution régie par le groupe dominant ?

Concernant les inégalités sociales, on sait que la thématique du contrôle de l'école par des « usagers » inégaux s'avère pertinente : dans toutes les sociétés inégales, le contrôle des « agences d'orientation » stratégiques est l'enjeu de

conflits entre groupes inégaux et les groupes dominants vont utiliser l'école pour reproduire leur avantage. Mais qu'en est-il en ce qui concerne les inégalités sexuées ?

À cet égard, il y a de prime abord une différence importante : alors que les stratégies générales des parents semblent avant tout gouvernées par leur positionnement social et les visées sociales qui en découlent, leurs stratégies scolaires s'avèrent fort peu différentes selon le sexe de l'enfant. C'est ainsi que garçon ou fille, on n'observe pas plus de choix d'établissement, pas de choix spécifique de langues, pas de mobilisation particulière (même si, en raison des difficultés qu'ils rencontrent plus souvent, le travail à la maison des garçons semble suivi de manière un peu plus étroite en primaire). Certes, et ce n'est pas un détail, lors des projets d'orientation, les parents visent davantage une formation professionnelle pour leur fils, ou encore un bac scientifique. Mais s'il existe bien des différences dans l'utilisation de l'école, pour ses fils ou pour ses filles, il serait un peu rapide d'affirmer que les hommes, sexe dominant, contrôlent l'école en vue de la reproduction de leur position dominante. Historiquement, les hommes/« pères » au pouvoir ont cherché à contrôler la formation des filles. En attestent les précautions de Camille See, lors de la définition d'un enseignement secondaire féminin, affirmant que les lycées avaient été fondés « pour faire de bonnes épouses et de bonnes mères ». Et aujourd'hui, l'inertie générale de l'institution suffit à ce que les programmes portent encore la trace d'un *curriculum* conçu au départ pour les garçons, notamment en ce qui concerne les programmes scientifiques (physique par exemple), en l'occurrence plus proche des intérêts actuels des garçons. Mais on ne saurait pour autant invoquer, pour rendre compte des différentiels de réussite scolaire, la thèse de l'« inégale distance » (pour reprendre l'expression de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron à propos des inégalités sociales) entre les contenus scolaires proposés et les cultures masculines/féminines, même si cette piste mérite sans doute d'être davantage explorée, en passant par exemple au crible les contenus des exercices proposés en mathématiques ou les textes proposés en littérature.

Il n'en demeure pas moins que la thèse du contrôle du groupe dominant ne semble guère opérante en matière d'inégalités sexuées, en tout cas bien moins qu'en ce qui concerne les inégalités sociales. Il faut alors invoquer des logiques différentes et déplacer le regard sur le fonctionnement concret, quotidien, de l'institution.

L'école fonctionne comme une « petite société » : elle est, comme toute société, structurée par des rapports sociaux, notamment sexués, qui peuvent être relativement spécifi-

ques, et sont par ailleurs dotés d'une certaine inertie. Pour une part, on s'attend à ce qu'au niveau « micro » des relations pédagogiques, les rapports de domination entre groupes de sexes s'expriment dans les rapports au sein du personnel, les relations entre enseignants et élèves, la vie quotidienne de ces derniers, bref le fonctionnement quotidien le plus routinier, qui fait percevoir comme évident ou non problématique le fait que, dans les écoles comme dans la vie, les responsables sont plus souvent des hommes et les subordonnés des femmes. Évidemment, les rapports de domination s'expriment aussi dans ce rôle primordial d'« agence d'orientation » que joue l'institution scolaire.

**Une « agence d'orientation »
qui (re)produit des flux sexués**

Rappelons que l'école, qui en cela reste une institution, n'est ni un simple obstacle à franchir, ni la scène où s'expriment des compétences et des projets hérités ou élaborés ailleurs : elle ne se contente pas d'enregistrer des réussites ou des visées inégales. Comme en attestent les « effets établissement » et les « effets maître », même si leur ampleur est relativement limitée, l'école intervient directement dans la genèse de ces compétences et de ces projets. Surtout, elle en détermine les conséquences en termes de carrières scolaires : c'est, du moins en partie – et en théorie –, sur la base de leurs acquis que l'école gère les cheminements des jeunes en son sein. Fabrique intensive de jugements sociaux et instance d'évaluation et d'orientation permanentes, elle les affecte à tel ou tel milieu scolaire (filière, établissement, classe), à tel ou tel dispositif, dans le cadre d'une offre donnée, au caractère contraignant.

Ces processus d'affectation relativement banalisés ont une portée « instituante » – l'école est l'« agence d'orientation » qui fabrique des itinéraires masculins et féminins –, renforcée par l'adaptation des pratiques qui s'ensuit, sur la base de processus d'étiquetage dotés d'une efficacité propre. En effet, la présence des filles dans une filière est perçue subrepticement comme d'autant plus légitime qu'elles y sont nombreuses et, ainsi, les filières féminisées deviennent des filières féminines... Tant les comportements et attitudes qui débouchent sur la réussite ou l'échec scolaire, que les projets et les choix scolaires des élèves, sont affectés par les « arrangements institutionnels » qui les canalisent et les circonscrivent. L'autonomie du fonctionnement routinier reste néanmoins relative, parce que les jugements sociaux qui sont la trame du fonctionnement de l'école sont profondément « nichés » dans l'environnement social, en l'occurrence marqués par les représentations dominantes du masculin et

du féminin. Mais aussi parce que – le fait de raisonner en termes d’allocation des élèves par l’institution scolaire le met en exergue – ce qui prend place au niveau « micro » est contraint par une distribution déterminée à un niveau plus « macro ». Ce n’est pas l’école qui décide que certains métiers seront de fait quasiment inaccessibles pour une fille (ou une jeune mère de famille), pas plus qu’elle ne décide du nombre, non illimité, de places scolaires et sociales « gagnantes ».

Une « petite société » qui éduque par des contenus et des interactions

De la même manière, le « pouvoir pédagogique » qui s’exerce à l’école est à la fois réel et non parfaitement autonome par rapport aux rapports sociaux de sexe. Il est réel, en ce que ce sont les pratiques pédagogiques qui rendent plus ou moins probable telle démarche d’apprentissage ou telle attitude chez les élèves. En amont, l’institution a aussi le pouvoir de déterminer les savoirs et les compétences valorisés, et donc les contours de l’excellence scolaire. Comment, par exemple, évalue-t-elle les différences de langage entre élèves, ou comment définit-elle ce que c’est que « bien lire », quels sont les paramètres de l’excellence dans des matières telles que l’éducation physique ou la littérature ? Plus largement, comment s’infiltrent dans ces évaluations les stéréotypes de sexe qui marquent à la fois la culture et les enseignants ?

S’il est probable que la définition de l’excellence scolaire est « non neutre » par rapport aux stéréotypes du masculin et du féminin, la recherche est peu disert sur ces questions. Elle l’est davantage sur le fait que les apprentissages vont prendre place à travers des relations sociales, entre des enseignants eux-mêmes situés non seulement socialement mais sexuellement et les élèves, et aussi bien sûr entre élèves, interactions marquées par leur positionnement social et sexué.

Mais, face à cela, l’école peut s’avérer plus ou moins passive. Elle peut suivre la pente de l’adaptation à la diversité des comportements des filles et des garçons, notamment dans les situations mixtes, parfois explicitement, au nom du respect de la spontanéité des enfants, voire du « naturel », qui est une composante fréquente de l’idéologie professionnelle des maîtres des premiers niveaux. C’est ainsi qu’on tolérera par exemple plus facilement les manifestations d’agressivité des garçons... On peut défendre la thèse selon laquelle une part des inégalités sexuées – comme d’ailleurs sociales – produites par l’école découle de cette « irrésistible adaptation » des enseignants aux milieux scolaires tels qu’ils

découlent de la mixité, entre des élèves qui lui arrivent déjà marqués par leur socialisation familiale. L'idéologie professionnelle, très prégnante, de la neutralité – et son envers, le rejet de tout favoritisme – est là pour culpabiliser les enseignants qui entendraient se démarquer des paramètres sexués des situations scolaires.

De plus, les enseignants peuvent avoir « intérêt » à suivre, voire à utiliser, les comportements sexués des élèves⁴. Par exemple, suggérer aux filles de jouer un rôle d'auxiliaire et de pacifier les garçons est une voie tentante pour les enseignants, de même que leur consacrer une part importante de leur attention, car, quelles que soient leurs convictions (anti-sexistes ou plus conventionnelles), il faut « tenir » sa classe face à ces perturbateurs en puissance... Cette contrainte de « maintien de l'ordre » amène certes davantage les maîtres à « utiliser » les filles, mais il n'est pas exclu que dans certaines situations ou dans certaines disciplines (l'éducation physique et sportive par exemple), ils soient davantage portés à mobiliser le dynamisme « naturel » des garçons.

La recherche montre aussi que ces différences filles/garçons sont modulées par le degré d'homogénéité (ou d'hétérogénéité) sexué des populations d'élèves et par la dynamique spécifique engendrée par le degré de mixité. Cette tendance des enseignants à s'« adapter » à leurs élèves garçons ou filles est bien sûr plus marquée dans les classes mixtes, alors que dans ces classes, les élèves aussi interagissent en se positionnant comme fille ou garçon. Tandis que les filles sont censées briller dans les seules disciplines connotées comme « féminines » et doivent ménager la susceptibilité des garçons, dans les classes mixtes, elles sont moins bridées dans les classes non mixtes ; avec pour conséquence que les classes mixtes favorisent, chez les filles comme d'ailleurs chez les garçons, des conceptions moins conventionnelles du masculin et du féminin⁵. C'est donc la coexistence des jeunes des deux sexes, jouant leur rôle de sexe dans une situation dont nombre de paramètres sont connotés sexuellement (les disciplines où il faut briller par exemple), qui reproduit ici les stéréotypes moteurs de la reproduction des inégalités, d'autant plus que l'école ne s'empare pas de ces questions pour en faire un enjeu éducatif. L'école n'a, en la matière, qu'à laisser le jeu libre pour l'égalité formelle.

Notons que ces constats ont par ailleurs une portée théorique importante, en ce qu'ils rappellent que c'est la confrontation des deux groupes qui « produit » les caractéristiques de chaque sexe, qui sont donc avant tout relationnelles⁶. La mixité scolaire, comme la mixité tout court, est en

⁴ Voir notamment Nicole Mosconi, 1992.

⁵ Une thèse de psychologie sociale récente (Chatard, 2005) montre, par ailleurs, que plus les filles souscrivent à l'idéologie sexiste, moins elles réussissent scolairement.

⁶ Comme le montrent par exemple les travaux de Fabio Lorenzi-Cioldi (1988 et 2002) ou ceux de Geneviève Vinsonneau (1999).

elle-même un puissant vecteur de reproduction des rapports sociaux de sexe.

Il reste que, sur tous ces aspects (et comme d'ailleurs en ce qui concerne les inégalités sociales), on manque de « *bridging concepts* » pour penser la manière dont les pratiques professorales expriment, au-delà de politiques scolaires souvent empreintes d'une intention anti-sexiste, des rapports de pouvoir entre les sexes et participent ainsi à cette traduction des inégalités sexuées en inégalités scolaires. Car l'enjeu est bien de penser, ce qui n'est pas le plus facile, « les relations entre les multiples logiques du système et les pratiques des acteurs » (Dubet et Martucelli, 1998). Toujours est-il que dans ses routines quotidiennes, il suffit que l'école fonctionne comme un milieu social « normal », où s'expriment par des voies multiples les rapports de « domination ordinaire » (Martucelli, 2001) qui prévalent dans la société, pour que des inégalités sexuées (comme d'ailleurs sociales) y soient continûment fabriquées.

Ce qui apparaît *in fine* comme le « système » résulte à la fois des politiques éducatives, très normalement dépendantes des rapports sociaux et sexués prévalant dans la société, du jeu des stratégies familiales, nécessairement porteur d'inégalités, et des dynamiques sociales qui se mettent en place dans les classes, autour de contenus et entre des acteurs, personnels et élèves, toujours situés socialement et sexuellement. De plus, ce mode de fonctionnement, déjà structuré par des relations dont il faut admettre la force causale, est arrimé par les rapports entre formation et emploi : ces derniers constituent, dans leurs modalités très variables d'un pays à l'autre, un vecteur également puissant des inégalités sexuées face à l'école.

EN TOILE DE FOND, UNE DIVISION DU TRAVAIL SEXUÉE

Les inégalités sexuées face à l'école sont nécessairement modulées par le marché du travail qui est anticipé par les élèves, leurs familles et les enseignants. Officiellement, l'école étant censée former selon les goûts et les aptitudes de chacun, ce ne devrait pas être le cas. Et si la permanence d'orientations sexuellement typées chagrine parfois, y compris les enseignants et les responsables les moins suspects de féminisme – comme le montrent les campagnes d'information récurrentes sur cette question – c'est bien parce que cela bouscule la notion, déjà bien écornée par toute la sociologie des inégalités sociales, d'une école méritocratique. Mais l'école est « nichée » dans un contexte dont les usagers et les usagères sont bien conscients.

Un point essentiel est que le rôle du système scolaire dans la reproduction des inégalités de « destinées » dépend évidemment des relations qu'il entretient avec le marché du travail. Si les diplômés ne « servaient » à rien, l'école aurait du mal à participer à la reproduction ; réciproquement, son rôle en la matière sera potentiellement d'autant plus fort que les relations entre formations et emplois sont plus étroites. De fait, les relations qui s'établissent à un moment donné entre formations et emplois sont largement contingentes : elles dépendent d'un équilibre particulier entre flux scolaires et emplois, entre offre et demande de compétences, mais aussi de rapports de pouvoir, de normes sociales et de facteurs « ascriptifs » – puisqu'à formation identique, l'origine sociale ou le sexe affectent l'emploi obtenu, ce qui est évidemment contraire au schéma méritocratique. Enfin, les relations entre formations et emplois revêtent des modalités variables selon les pays, ce qui témoigne de la diversité – et de l'autonomie relative, voire du relatif arbitraire – des arrangements institutionnels par lesquels est organisée l'allocation des emplois et aussi d'autres paramètres sociaux comme la division du travail entre hommes et femmes dans la famille. Elles vont laisser s'exprimer, selon les modalités qu'elles revêtent, des inégalités sociales et sexuées spécifiques, plus ou moins fortes.

Face à ces inégalités et ces ségrégations qui caractérisent le marché du travail⁷ quel rôle joue l'école ? Elle oriente, certes, les élèves garçons et filles vers les filières qui préparent aux métiers aujourd'hui masculins et féminins, mais on ne saurait l'accuser de produire et de reproduire elle-même cette ségrégation du marché du travail. Une analyse fine de la ségrégation professionnelle (Couppié et Epiphane, 2004) montre que celle-ci résulte de deux mécanismes : de la ségrégation des formations professionnelles, mais aussi et tout autant, d'une discrimination spécifique à l'embauche, dans certaines professions où, à formation identique, on recrute plus les filles ou les garçons.

Par ailleurs, l'école délivre des titres dont le marché du travail fera qu'ils seront, pour les garçons et pour les filles, plutôt une protection ou, au contraire, plutôt une source de difficulté. Ainsi, dans l'analyse des inégalités sociales face à l'école, l'accès à une formation générale de haut niveau plutôt qu'à une formation professionnelle courte est-il perçu comme un avantage, ce qui n'est pas le cas dès lors qu'on examine les destinées professionnelles des filles et des garçons. Car les filles, particulièrement représentées dans les formations générales, vont pâtir tout particulièrement de l'« inflation des diplômes », alors qu'à l'inverse, les diplômés plus pointus dont sont plus souvent dotés les garçons constituent pour les employeurs un message plus univoque,

⁷ Pour une synthèse sur cette question, cf. Margaret Maruani, 2003.

attestant de compétences spécifiques – et non seulement un niveau global d’instruction.

Enfin, les inégalités d’accès à des positions sociales de fait plus ou moins valorisées et plus ou moins féminisées sont cadrées par les relations entre flux. Le rôle de la non-congruence éventuelle entre les flux de diplômés et les flux d’emplois est essentiel, mais son incidence sur les inégalités sexuées (et sociales), probable, reste cependant incertaine. Certes, on peut s’attendre à plus de mobilité sociale et de sexe dans les emplois qui se développent de manière plus marquée que les flux de diplômés correspondants. Mais, si les places enviées se font plus nombreuses que les flux de diplômés censés y correspondre, il n’est pas exclu que l’inflation de la demande de diplômés qui peut s’ensuivre engendre rapidement, du fait d’une compétition accrue, de nouvelles inégalités – à un niveau ou avec une ampleur différents. De cette non-congruence, il découle que démocratisation des chances scolaires – entre groupes sociaux comme entre garçons et filles – et accroissement de la mobilité sociale et de la mixité des emplois n’ont pas de raison d’être en phase. Ce constat empirique est important d’un point de vue théorique, puisque cela contredit les thèses de la reproduction, nous y reviendrons, et il est avéré, sur les dernières décennies, dans la plupart des pays industrialisés. Notons enfin que cette non-congruence peut aussi être le vecteur de transformations ; certaines évolutions de la structure économique (et de la structure des emplois), anticipées par les « usagers », peut en effet se traduire par de nouvelles demandes adressées au système éducatif ou par des utilisations stratégiques nouvelles de tel ou tel segment scolaire. Plus largement, le fait que des facteurs historiques, économiques et sociaux puissent affecter le système et le faire évoluer est le gage d’une non-reproduction parfaite. C’est le cas notamment des métiers qui se sont progressivement ouverts aux femmes, en engageant de véritables « cercles vertueux ».

C’est aussi le cas de certaines évolutions de la famille (baisse de la fécondité, recrudescence des ruptures d’unions ...) et, de manière générale, des modalités de fonctionnement des couples. On sait que, pour les jeunes femmes, l’âge à la naissance du premier enfant joue, autant que le diplôme, sur l’insertion et le déroulement de la carrière professionnelle. Ainsi, le seul fait d’avoir eu un enfant avant 24 ans est un facteur qui accroît significativement la probabilité d’être inactive, l’âge à la première maternité ayant en la matière une influence plus forte que le niveau d’études (Marry, Fournier-Mearelli et Kieffer, 1995). Rappelons également que « le mariage forme un support positif à la carrière masculine et un support négatif à la carrière

féminine » (Singly, 2002). En d'autres termes, le travail professionnel est une dimension forte de l'image paternelle (le *breadwinner*), alors qu'il entre en concurrence avec l'image maternelle.

Une chose est sûre, certaines évolutions macrosociales sont mieux à même de faire évoluer les scolarités des garçons et des filles que la plupart des innovations pédagogiques. Par exemple, on peut analyser la fin du handicap des filles et le creusement d'un handicap pour les garçons, observé au Royaume-Uni, par le climat général qui a prévalu dans les années 1960-1970, plus que par des réformes éducatives spécifiques (Arnot *et al.*, 1999). Dans ces décennies, et aussi dans ce qu'on peut appeler les années Thatcher, il y aurait eu une évolution dans la perception du rôle des femmes : plus visibles, plus actives, plus puissantes, y compris sur le plan politique (et malgré des discours parfois conservateurs). Parallèlement, avec le déclin de l'emploi industriel, une crise des modèles masculins se serait développée, notamment dans les milieux populaires (ceux où fleurissent les *failing boys*) ; bref, un climat tonique pour les unes et déprimant pour les autres...

REPENSER, THÉORIQUEMENT ET POLITIQUEMENT, LA RESPONSABILITÉ DE L'ÉCOLE

La reproduction des rôles de sexe et des inégalités entre hommes et femmes afférentes se fait donc *via* un ensemble de processus sociétaux et de manière *a priori* relativement indépendante du système éducatif. Faut-il aller jusqu'à dire que l'éducation n'est qu'un maillon à l'importance surestimée dans le processus de reproduction des rapports de sexe ? Ou encore, comme le suggère prudemment Michèle Ferrand (2004), que « peut-être faut-il plutôt concevoir le système scolaire comme un catalyseur de tendances extérieures à lui-même » ...

C'est sans doute vrai si on reprend telle quelle la théorie de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron élaborée en 1970. Rappelons qu'elle part d'une description de la société en termes de relations entre dominants et dominés, relations auxquelles l'école vient apporter une légitimité. Les relations de domination sont censées se traduire par des processus pédagogiques efficaces, parvenant à « naturaliser le social », c'est-à-dire à faire percevoir les dominants comme naturellement plus doués que les dominés et à en justifier ainsi la réussite. Cela pose problème dans l'analyse des inégalités entre les sexes, car on ne peut soutenir que les filles sont, comme les groupes dominés, en échec à l'école. Même si elles atteignent moins souvent les filières d'élite, elles sont

nettement plus nombreuses à atteindre un baccalauréat général, ce qu'on considère, eu égard aux différents groupes sociaux, comme un critère valable de réussite scolaire. De même, si les filles intègrent à l'école la notion de discipline « masculine » ou « féminine », les secondes étant moins valorisées à l'instar de tout ce qui est féminin, une réussite scolaire dans une matière féminine peut déboucher sur des situations sociales qui, pour être féminisées (on pense par exemple aux carrières juridiques, sociales ou de l'enseignement), n'en sont pas moins préférables à nombre de situations masculines. Au total, quel que soit le « traitement » pédagogique qui prévaut à l'école face aux garçons et aux filles – contenus stéréotypés, interactions marquées par le sexisme... – nul ne dirait que, dans les pays riches du moins, les filles apparaissent comme les victimes du système. Il y a là une première anomalie par rapport à la théorie de la reproduction.

Une seconde difficulté surgit quand on confronte bagage scolaire et insertion professionnelle. Dans le modèle de la reproduction, le bagage scolaire – et l'inculcation idéologique qui va avec – s'enchaîne de manière linéaire avec l'insertion sociale, ce qui consacre les héritiers et légitime leur position. Mais ce modèle est ici inadéquat, dès lors que le sexe marque cette transition, puisqu'à bagage scolaire identique, les filles s'insèrent moins bien que les garçons. Leur réussite scolaire, souvent meilleure, est alors bafouée et l'idéologie méritocratique ne fournit là aucune caution. Certes, on peut arguer que la fréquentation durable d'une école mixte, avec les rapports maître/élèves et entre élèves afférents, forge progressivement, chez les filles, une estime de soi plus faible qui « aide » à accepter des situations secondes. Mais que pèse l'influence de l'école, parmi les multiples messages, notamment médiatiques, qui rappellent aux jeunes les comportements attendus vu leur sexe, comme autant de rappels à l'ordre, dirait Pierre Bourdieu (1998), qui peuvent passer par la contrainte de l'apparence, d'un certain rapport au corps et des vêtements⁸... Comprendre la construction de l'identité sexuée exige sans doute de ne pas s'en tenir à des notions telles que l'intériorisation ou l'inculcation par l'éducation.

Une chose est sûre, les inégalités de destinées sexuées relèvent de bien d'autres mécanismes, au premier rang desquels il y a évidemment les fortes inégalités qui découlent des socialisations familiales, mais aussi tout ce qui se joue au long de la vie culturelle (on pense aux médias en particulier), personnelle, professionnelle et familiale, qui relève de rapports et de processus sociaux exogènes à l'univers scolaire. De plus, quel que soit l'impact de l'éducation, les inégalités entre les sexes de « destin social »

⁸ Ainsi dans une interview à *Télérama* (n° 2534, 1998), Pierre Bourdieu décrit la jupe comme un « corset invisible, qui impose une tenue et une retenue », comme « une sorte de pense bête »...

sont « bouclées » par les représentations que les individus se font de ce qui les attend. L'école, en l'état du moins, ne s'avère guère capable de contrer l'effet (initial et durable) de la famille d'origine, du marché des positions sexuées et de la conjoncture historique.

L'école fonctionnerait donc avant tout comme une caisse de résonance d'inégalités prévalant dans la société ; elle serait sexiste par abstention... Cette abstention serait d'autant plus prégnante qu'elle masquerait une profonde ambivalence. Alors même que les inégalités sociales sont injustifiables dans une société démocratique, les inégalités entre les sexes peuvent être acceptées dès lors qu'elles sont transmuées en différences (l'« égalité dans la différence »). On glisse aisément à des différences valorisées comme telles, comme l'a illustré le débat sur la parité⁹. L'école ne peut alors, même si l'égalité des chances est inscrite dans les textes et quand bien même elle lutterait contre toute discrimination explicite, engager sans retenue une éducation non sexiste.

Son action est donc marquée au sceau de l'ambivalence. Elle reçoit des élèves dont les comportements sont marqués précocement par les inégalités sexuées, ce qui produit, à court terme, des difficultés précoces chez les garçons et une meilleure réussite globale des filles – du fait notamment d'une divergence ou d'une convergence entre modèles de sexe et modèles de l'élève –, sans qu'il soit besoin d'invoquer une participation active de l'école en tant que telle à la construction de ces inégalités sexuées. Mais, si elle est la « petite société » où s'expriment très normalement les représentations stéréotypées des acteurs et où, par conséquent, une socialisation marquée par les modèles conventionnels du masculin et du féminin prend place, elle est aussi le lieu où, dans les classes mixtes, une compétition se joue et où l'arbitraire de la domination masculine peut apparaître au grand jour. On peut également considérer qu'indépendamment des contenus, l'éducation amène à une démarche d'examen systématique potentiellement subversive, même si tout cela prend corps dans une institution scolaire en phase avec l'ordre établi. Par ailleurs et très concrètement, les différentes modalités des formations et des titres qu'elle délivre ne sont pas sans importance. Rappelons, par exemple, que, grâce à leur niveau de formation, plus de jeunes filles que de jeunes hommes s'insèrent aujourd'hui comme cadre ou profession intermédiaire. Enfin, et ce n'est pas secondaire, il va être de plus en plus difficile de faire admettre que ces filles, qui ont « réussi » à l'école, accèdent à des positions sociales inférieures aux garçons, en d'autres termes, que le sexe dominant à l'école soit le sexe dominé dans la vie. C'est en ce sens que la

⁹ Cf. l'ouvrage collectif présentant les positions en présence : 1999, *Le piège de la parité. Arguments pour un débat*, textes réunis par Micheline Amar, Paris, Pluriel.

réussite scolaire des filles est une anomalie et une source irrépressible de changements, de même que la scolarisation est, de manière générale, à la fois un vecteur de reproduction et un vecteur de changement.

Il reste qu'il n'est pas anodin de relativiser ainsi le rôle de l'école dans la fabrication des inégalités sexuées : il y a là une question dont la dimension idéologique est essentielle... Car l'ensemble de ces constats bouscule sensiblement l'idéologie méritocratique, puisque ce ne sont pas les inégalités scolaires qui sont à même de légitimer les inégalités hommes/femmes. En la matière, d'autres constructions idéologiques vont devoir être mobilisées, dont on peut estimer que la plus prégnante est précisément celle de l'« égalité dans la différence », jamais très éloignée de l'alibi de la nature.

BIBLIOGRAPHIE

- ARNOT Madeleine, DAVID Miriam, WEINER Gaby, 1999, *Closing the Gender Gap*, Cambridge, Polity Press.
- BOUDON Raymond, 1973, *L'Inégalité des chances*, Paris, PUF.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1970, *La Reproduction*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU Pierre, 1998, *La Domination masculine*, Paris, Seuil.
- CAILLE Jean-Paul, O'PREY Sophie, 2005, « Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième », *Education et Formations*, n° 72, pp. 25-52.
- CHATARD Armand, 2005, *La Régulation des différences entre les femmes et les hommes*, thèse de psychologie sociale, Universités de Genève et de Clermont-Ferrand.
- COUPPIÉ Thomas, EPIPHANE Dominique, 2004, « Des bancs de l'école aux postes de travail... Chronique d'une ségrégation annoncée », *Notes Emploi Formation*, n° 6, Marseille, CEREQ.
- DAUNE-RICHARD Anne-Marie, MARRY Catherine, 1990, « Autres histoires de transfuge ? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations "masculines" de BTS et de DUT industriels », *Formation Emploi*, n° 29, pp. 35-50.
- DUBET François, DURU-BELLAT Marie, 2004, « Qu'est-ce qu'une école juste ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 146, pp. 105-114.
- DUBET François, MARTUCELLI Danilo, 1998, *Dans quelle société vivons-nous ?* Paris, Seuil.
- DURAND-DELVIGNE Annick, DURU-BELLAT Marie, 1998, « Mixité scolaire et construction du genre », in Margaret Maruani (dir.), *Les nouvelles frontières de l'inégalité*, Paris, La Découverte, pp. 83-92.
- DURU-BELLAT Marie, 2004, *L'école des filles : quelle formation, pour quels rôles sociaux ?*, 2^{de} édition, Paris, L'Harmattan.
- DURU-BELLAT Marie, 1995, « Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La "causalité du probable" et son interprétation sociologique », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 24, n° 1, pp. 69-86.
- DURU-BELLAT Marie, 1999, « Bourdieu, la domination masculine et l'école », *Travail, Genre et Sociétés*, n° 1, pp. 222-229.

La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ?

DURU-BELLAT Marie, 2002, *Les Inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris, PUF.

DURU-BELLAT Marie, JAROUSSE Jean-Pierre, 1996, « Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs parentaux », *Economie et statistique*, n° 293, pp. 77-93.

FERRAND Michèle, 2004, *Féminin, Masculin*, Paris, La Découverte.

JACKSON Carolyn, 2002, "Can Single-sex Classes in Co-educational schools Enhance the Learning Experiences of Girls and/or Boys?". *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 1, pp. 37-48.

JAROUSSE Jean-Pierre, LABOPIN Marie-Agnès, 1999, « Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 28, n° 3, pp. 475-496.

LAUTREY Jacques, 1980, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.

LORENZI-CIOLDI Fabio, 1988, *Individus dominants et groupes dominés : images masculines et féminines*, Grenoble, PUG.

LORENZI-CIOLDI Fabio, 2002, *Les représentations des groupes dominants et dominés*. Grenoble, PUG.

MARRY Catherine, 1989, « Femmes ingénieurs : une irrésistible ascension ? », *Information sur les sciences sociales*, vol. 28, n° 2, pp. 291-344.

MARRY Catherine, 2004, *Les Femmes ingénieurs : une révolution respectueuse*, Paris, Belin.

MARRY Catherine, 2003, *Les Paradoxes de la mixité filles/garçons à l'école : perspectives internationales*, Rapport pour le PIREF.

MARRY Catherine, FOURNIER-MEARELLI Irène, KIEFFER Annick, 1995, « Activité des jeunes femmes : héritages et transmissions », *Economie et Statistique*, n° 283-284, pp. 67-79.

MARTUCELLI Danilo, 2001, *Dominations ordinaires : explorations de la condition moderne*, Paris, Balland.

MARUANI Margaret, 2003, *Travail et Emploi des Femmes*, Paris, La Découverte.

MOSCONI Nicole, 1992, « Les ambiguïtés de la mixité scolaire », in Claudine Baudoux, Claude Zaidman (dir.), *Égalité entre les sexes : mixité et démocratie*, Paris, L'Harmattan.

PASSERON Jean-Claude, SINGLY DE François, 1984, « Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue Française de Science Politique*, vol. 34, n° 1, pp. 48-78.

SINGLY DE François, 2002, *Fortune et infortune de la femme mariée*, 5^e éd., Paris, PUF, coll. « Quadriges ».

VINSONNEAU Geneviève, 1999, *Inégalités sociales et procédés identitaires*, Paris, Armand Colin.

VOUILLOT Françoise, 1986, « Structuration des pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant », *Enfance*, vol. 39, n° 4, pp. 351-366.

WARRINGTON Molly, YOUNGER Michael, 2002, "Single-sex Teaching in a Co-educational Comprehensive School in England: an evaluation based upon student's performance and classroom interactions", *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 3, pp. 353-373.