

La question des inégalités sociales d'accès à l'éducation est fondatrice de la sociologie de l'éducation comme discipline instituée dans les années 1960. Elle structure toujours largement son identité et ses débats, en France comme à l'étranger. Celle des inégalités de sexe n'émerge que progressivement, comme une « petite différence » d'abord, par rapport à celle de classe sociale, comme un fait social majeur ensuite dans le débat animé des années 1990 qui s'interroge sur l'ampleur, les limites et les causes des succès scolaires féminins. Nous retracerons les différentes étapes de cette sortie de l'ombre en distinguant les années 1960-1970, dominées par les théories de la reproduction des inégalités sociales par l'école et par une vision misérabiliste des scolarités des filles, les années 1980, qui voient percer quelques travaux tentant d'articuler mieux sexe et classe, les années 1990 enfin, où le débat sur les différences de sexe à l'école se développe dans toute son ampleur.

C'est sans doute le dépassement du nombre de bacheliers par celui des bachelières, en 1969, qui a éveillé la curiosité des sociologues : elles franchissaient en effet une barrière hautement symbolique dans le système scolaire français. Il a fallu pourtant attendre vingt ans pour que soit vue et questionnée cette meilleure réussite des filles et l'étonnant maintien de la ségrégation sexuée par domaines et filières d'études. L'ethnocentrisme de sexe et la trajectoire politique et scientifique des sociologues de l'éducation sont sans doute deux éléments importants d'explication de la résistance à reconnaître ces inégalités et leurs évolutions considérables : ces sociologues sont surtout des hommes et des marxistes. Dans une sociologie très marquée, nous l'avons vu, par les théories de la reproduction et le primat des rapports de classe, la réussite des filles dérange car elle représente une anomalie.

1. L'attention quasi exclusive accordée par les sociologues à ce segment le plus élevé du système ne permettait pas de voir leurs progrès plus anciens dans l'accès aux autres niveaux. Une étude récente montre que l'accès plus fréquent des filles en 6^e est observé dès les générations du début du siècle (Duru-Bellat, Kieffer, Marry, 2001).

2. Les formations très féminisées de l'enseignement primaire (écoles normales d'instituteurs) ou paramédicales et sociales (écoles d'infirmières et d'assistantes sociales) n'avaient pas alors de statut universitaire et n'exigeaient pas le baccalauréat.

3. L'École polytechnique n'a ouvert ses portes aux filles qu'en 1972, HEC en 1973, et l'ENS d'Ulm (réservée aux garçons) n'a fusionné avec l'ENS de Sèvres (réservée aux filles) qu'en 1986.

4. Si l'on excepte les années 1930, marquées par la crise économique.

Il est difficile de concevoir que le sexe dominé puisse (par certains aspects au moins) devenir dominant (Duru-Bellat, 1994).

Les recherches sur les rapports sociaux de sexe ont conduit à faire reconnaître la question du genre dans la sociologie du travail, en l'articulant à celle de classe sociale¹ mais, à l'instar des sociologues masculins de ce champ, elles ont peu pris en compte la dimension éducative (Campinos et Marry, 1986)². Attachées surtout à dévoiler les situations de travail où les femmes sont les plus dominées, celles d'ouvrières et d'employées peu qualifiées, elles ont négligé l'étude des professions supérieures et la progression des femmes dans les études qui y conduisaient.

Par ailleurs, le mouvement féministe, dans les années 1970, menait des combats sur d'autres fronts que celui de l'école : pour la liberté de disposer de son corps (contraception, avortement...), contre l'oppression domestique et pour le droit au travail rémunéré, gage de l'autonomie.

Il faut souligner toutefois la contribution importante de chercheuses en sciences de l'éducation à l'analyse des inégalités sexuées à l'école. Intéressées par le fonctionnement concret et interne de l'école, elles s'attachent à montrer comment ses agents et les savoirs qu'elle transmet ne seraient pas sexuellement neutres mais contribueraient activement, et de façon d'autant plus efficace qu'elle est invisible, à la fabrication et au maintien des inégalités sexuées par l'intermédiaire d'un « curriculum caché ». Les programmes et manuels véhiculent des stéréotypes de sexe : les femmes sont rarement représentées dans des fonctions professionnelles, mais systématiquement dans le cadre familial ; les hommes sont généralement mis en scène dans leur milieu de travail, dans des activités plus valorisées d'autorité ou de compétence technique (Valabregue, 1985). Les interactions entre enseignant(e)s et élèves et les procédures d'orientation seraient défavorables aux filles, surtout dans les disciplines connotées comme masculines (sciences et techniques) : on impute leurs échecs à leur absence de talent, celui des garçons à un travail insuffisant (et inversement pour leurs réussites). Nous avons déjà mentionné la critique, réalisée par Liliane Kandel (1975), de l'indifférence des sociologues de la reproduction aux différences de sexe. D'autres chercheuses ont consacré l'essentiel de leurs

1. Cf. les contributions de M. Maruani et de J. Laufer dans cet ouvrage.

2. À l'exception de Martine Chaudron (1984), mais qui s'inscrit moins dans les problématiques de la sociologie de l'éducation que dans une approche critique, proche de celle de Bourdieu, des théories de la mobilité sociale (elle plaide pour la prise en compte des transmissions mères-filles et des mobilités féminines intergénérationnelles).

recherches à ces questions, ouvrant notamment, ces dernières années, un débat sur les « faux-semblants de la mixité » (Mosconi, 1989, 1994, 1998 ; Baudoux et Zaidman, 1992 ; Duru-Bellat et Durand Delvigne, 1998). Le contexte de mixité dans les classes, loin de favoriser l'égalité entre les sexes, renforcerait leur division, en diminuant, par exemple, les performances des filles dans les domaines masculins des mathématiques (mais pas celles des garçons en lettres). L'inscription de ces chercheuses dans le champ des sciences de l'éducation ou de la psychosociologie peut expliquer leurs difficultés à faire entendre leur voix parmi les sociologues de l'éducation. Cette voix a toutefois pris de l'ampleur dans les années récentes, même si l'interrogation sur l'école sexiste et sur les effets négatifs de la mixité heurte les convictions des tenants de l'école républicaine et ne repose pas toujours sur des bases empiriques solides. Marie Duru-Bellat a publié deux notes de synthèse dans la *Revue française de pédagogie*, en 1994 et 1995, qui font le point sur ces approches, notamment dans la littérature anglo-saxonne, plus abondante et peu connue en France. Elle a été responsable, au sein du GDR Mage (de 1995 à 1998), d'un axe thématique sur la question des différences de sexe à l'école. Son livre publié quelques années avant (1990) *L'école des filles*, lance le débat avec deux brillants représentants des théories de la reproduction, Christian Baudelot et Roger Establet.

Les années 1990 : quand on découvre la réussite scolaire des filles

Roger Establet est le premier, dans un article de la *Revue économique* de 1988, à observer et tenter d'expliquer cette « transformation de première importance qui bouleverse l'univers inerte de l'école : la progression spectaculaire de la réussite scolaire des filles dans tous les milieux sociaux ». Sa découverte est de taille pour un tenant de la sociologie de la reproduction. Pour autant, Roger Establet ne renie pas ses attachements théoriques. Il souligne les limites de ces succès féminins : le rattrapage des filles s'est accompli dans « le strict respect de l'ordre scolaire établi : aucun bouleversement ni dans le régime de la méritocratie, ni dans le mécanisme de l'hérédité sociale, ni même enfin dans les ségrégations sexuelles des différentes filières » (p. 85). Il qualifie ce paradoxe de « subversion » : cette révolution « paisible » s'est réalisée sans visée politique explicite, voire à l'insu des principales intéressées. Elle ne s'appuie pas sur un rejet par les filles des modèles

sexués, mais au contraire sur la réalisation, dans le cadre scolaire, d'un habitus sexué de soumission et docilité inculqué dès leur prime enfance. Cet habitus leur permet mieux que celui inculqué aux garçons de répondre aux réquisits de l'école mais ces derniers (plus sûrs d'eux, plus agressifs...) reprennent l'avantage quand se précisent les choix professionnels, quand s'aiguise la compétition¹. On retrouve là l'argumentation développée dans les *Héritiers* sur les « modèles traditionnels de sexe ».

Cette analyse est reprise et développée dans un ouvrage publié avec Christian Baudelot, en 1991, au titre allègre d'*Allez les filles !* Le succès du livre est important et dépasse largement le milieu des sociologues. En dépit de l'interprétation un peu négative de la réussite des filles, son apport fondamental est d'avoir souligné avec brio les avancées féminines qui contrastent avec le maintien des inégalités sociales. Il soutient, contrairement à d'autres (Lagrange, 1992), que ces avancées ne se sont pas traduites par une simple translation des inégalités. L'école serait « en avance » sur la famille et l'inertie du système scolaire serait le gage de la consolidation de cette « percée » féminine. Si elles ne bouleversent pas les mécanismes de discrimination sociale mis en lumière dans *Les héritiers*, et qui demeurent les plus importants, les interactions entre sexe et classe ne sont pas seulement des additions ou des cumuls : même dans les situations où les filles sont défavorisées, on ne peut plus parler « de cumul des handicaps mais de compensation du handicap d'orientation par un avantage d'acquisition » (p. 146).

Le livre de M. Duru-Bellat, *L'école des filles*, publié un an auparavant (1990), propose une analyse systématique des différences sexuées de carrière scolaire, de la maternelle au supérieur. Elle relève l'amélioration des réussites féminines, mais s'attache surtout à en démontrer les limites², liées aux mécanismes d'autosélection/exclusion des filles aux moments décisifs de l'orientation, en particulier à la fin du collège ou de la classe de seconde de lycée. Plus enclines à se dévaloriser et à être dévalorisées par leur famille et par l'école, elles doi-

1. Un chercheur, G. Felouzis (1993), travaillant sous sa direction, a consacré sa thèse à la démonstration empirique de cette hypothèse à partir d'une étude sur les interactions entre élèves (filles et garçons) et les enseignants dans des classes de collège.

2. *Le Monde de l'éducation* de juillet 1990 lance le débat sous le titre « La fausse réussite des filles ? », à partir d'un entretien avec Marie Duru-Bellat réalisé juste avant la parution de son livre. L'argumentation de l'auteur tend à répondre oui à la question (cette réussite est un faux-semblant). Ce dossier témoigne de l'intérêt suscité par cette question dans un public plus large que celui des chercheurs. Liliane Kandel déplorait en 1975 que ce journal ait consacré son premier numéro à un dossier intitulé « Non, l'égalité des chances n'existe pas », sans dire un mot des inégalités sexuées.

vent faire preuve d'une plus grande excellence scolaire, en particulier dans les matières scientifiques, pour oser s'orienter (et être orientées) vers la filière scientifique d'excellence qui conduit aux grandes écoles. Dans l'enseignement professionnel et technique, elles sont concentrées dans un petit nombre de spécialités tertiaires fortement féminisées. S'appuyant sur l'approche développée par R. Boudon d'un acteur rationnel (mais socialement situé), elle récuse toutefois les interprétations en termes de « mentalités » – rétrogrades, figées, passives... – des orientations des filles, liées à une inculcation familiale précoce. Ces orientations apparaissent comme moins ambitieuses, mais M. Duru-Bellat les analyse comme le résultat de stratégies conscientes et rationnelles et non comme des choix de « dupes » liés à une intériorisation de la domination masculine. Les filles ont de « bonnes raisons » de faire ces choix parce qu'ils sont les mieux adaptés à la place qui leur est socialement assignée dans la famille et sur le marché du travail. Elles sont des « actrices » de leur destinée, non pas tant parce qu'elles font des choix mais parce qu'elles peuvent « expliciter les raisons de leur choix et surtout de leur non-choix » (Dubet, 1994). À l'appui de sa thèse, elle montre, à travers des données empiriques sur les carrières des femmes, que leurs choix pour les lettres et les spécialités tertiaires sont moins « coûteux », psychologiquement et matériellement, que des choix moins traditionnels. Pierre Merle (1993) propose une argumentation similaire pour rendre compte de la meilleure réussite des filles en lettres, en terminale C (scientifique) : ces lycéennes préservent leur valeur dans les matières littéraires afin de se garder la possibilité d'une réorientation dans les domaines de compétences traditionnellement dévolus aux femmes. Ces deux auteurs accordent ainsi une plus grande importance aux anticipations de l'avenir, liées en particulier au contexte professionnel qui les attend. Ils se sont peu interrogés, toutefois, sur les transformations de contexte, scolaire et professionnel, qui ont soutenu l'expansion des scolarités et de l'activité professionnelle des femmes et permis à certaines de transgresser les positions traditionnelles.

Cette question est au centre des travaux sur les « réussites improbables », celles de filles de milieu populaire (Terrail, 1992) ou de filles dans des domaines masculins, comme ceux de l'enseignement technique industriel (Daune-Richard et Marry, 1990) ou des sciences « dures » au plus haut niveau (Marry, 1989 ; Ferrand, Imbert, Marry, 1999). Il s'agit de comprendre comment les transformations de la famille, de l'école, du marché du travail, inscrites dans les trajectoires particulières de ces femmes, ont permis le passage de l'impossible au possible. Ces travaux se situent dans un élargissement critique des théories de la reproduction

– les mécanismes d'imposition de la domination masculine et de reproduction des héritages sociaux ne sont pas sous-estimés – mais ils accordent plus d'attention au jeu des acteurs, à leur mobilisation dans la réussite ou dans l'appropriation des héritages. Cette démarche s'inscrit dans le renouvellement des approches sociologiques qui ouvrent la boîte noire de l'école et de la famille (interactions entre les élèves, entre enseignants et élèves, entre parents et enfants...) (Plaisance, 1992 ; Van Zanten, 2000) et dans l'apport spécifique des recherches sur le genre qui ont permis de décroiser les disciplines et les thématiques. La théorie de la reproduction a en effet des difficultés à rendre compte des changements historiques (Passeron, 1986). La thèse de Baudelot et Estabiet n'échappe pas complètement à cette difficulté. Comment, en effet, expliquer l'amélioration de la réussite scolaire des filles dans tous les milieux sociaux par l'intériorisation d'une domination masculine immuable ?

Viviane Isambert-Jamati a été la première à souligner cette contradiction, dans une réponse à Roger Estabiet parue dans le même numéro de la *Revue économique* (1988) : la socialisation des filles à la docilité, remarque-t-elle, ne date pas d'hier et peut difficilement expliquer le changement historique de leurs scolarités.

Ces recherches sur les « réussites improbables » contestent aussi la lecture des orientations des filles en termes d'intériorisation passive de stéréotypes sexués. Elle soulignent l'importance des transformations historiques des modèles éducatifs, qui ont conduit à une plus grande égalité des investissements parentaux sur la réussite scolaire et professionnelle des filles et des fils, et le rôle des transmissions maternelles dans la dynamique d'émancipation des filles. En se mobilisant sur la réussite scolaire et professionnelle, ces dernières prolongent souvent, avec la complicité et le soutien actif de leur mère, un projet inabouti d'émancipation professionnelle de celle-ci. Michèle Ferrand, Françoise Imbert et Catherine Marry (1999) invitent même à renverser l'hypothèse de Roger Estabiet en posant que les filles seraient moins « soumises » ou moins « contraintes » que les garçons à réussir selon le modèle canonique d'excellence fondé sur la compétition, le diktat des mathématiques, l'investissement exclusif sur la carrière.

Ces recherches, enfin, dressent une fresque historique des inégalités sexuées et sociales à l'école depuis le début du siècle, fresque qui retrace les moments et les milieux sociaux qui ont initié le rattrapage scolaire des filles (Terrail, 1992 ; Duru-Bellat, Kieffer, Marry, 2001). La thèse du double handicap des filles de milieu populaire ne semble pertinente que pour les générations nées au début du siècle. Les écarts de réussite en faveur des filles s'affirment, pour l'accès au lycée, dans

les années 1960, c'est-à-dire pour les générations entrées au collège au moment des réformes instituant les CAP puis les BEP. Les filles d'ouvriers, d'employés et surtout d'agriculteurs poursuivent plus longtemps leurs études générales, du fait conjoint de leurs meilleurs résultats scolaires et d'orientations professionnelles plus limitées.

Tous ces auteurs mettent en garde contre une interprétation triomphaliste de ces succès féminins : des inégalités perdurent à l'école et ailleurs. Mais ils rendent ces inégalités plus visibles, moins légitimes et transforment le regard porté sur les femmes : et pourtant elles réussissent...

