



Chapitre d'actes

2009

Accepted version

Open Access

This is an author manuscript post-peer-reviewing (accepted version) of the original publication. The layout of the published version may differ .

Comment devient-on un homme ou une femme de sa culture ?

Collet, Isabelle

How to cite

COLLET, Isabelle. Comment devient-on un homme ou une femme de sa culture ? In: Comment être femme et juive au XXI^e siècle. Julianne Unterberger; Jeanine Elkouby (Ed.). Reims. Reims : ACSIR, 2009. p. 7–26.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:27177>

Collet, I. (2009, nov). Comment devient-on un homme ou une femme de sa culture ? In Julianne Unterberger & Jeanine Elkouby (Eds.), Actes du colloque Comment être femme et juive au XXIe siècle (pp. 7-26). Reims: ACSIR.

Sexe, genre et éducation

L'idée que du sexe biologique découle un ensemble d'aptitudes ou de traits de caractère n'est pas encore révolue. Malgré un volumineux corpus de recherches en études féministes, puis en études de genre, on trouve encore des chercheurs et chercheuses pour nous parler du sexe du cerveau. La « complémentarité » entre les sexes fait toujours recette, curieuse complémentarité d'ailleurs car la répartition des habiletés est faite de sorte que les éléments du pouvoir se retrouvent toujours du côté des hommes, quelles que soient les formes qu'ils revêtent. Il suffit de réfléchir au fait que ces éléments changent d'une société à l'autre ou d'une époque à l'autre dans une même société, pour comprendre que chaque société institue sa propre définition de ce que signifie être homme ou femme. En distinguant ainsi des femmes et des hommes, la société opère une « *transformation du fait naturel d'être-mâle et d'être-femelle en signification imaginaire sociale d'être-homme ou d'être-femme, laquelle renvoie au magma de toutes les significations imaginaires de la société considérée.* » (Castoriadis 1975 : 313). Ces significations imaginaires sociales sont destinées « *à légitimer (expliquer et justifier) les rapports sociaux de sexe, organisés comme un système de division, de hiérarchie et de domination.* » (Mosconi 1999 : 49).

Chaque société, chaque culture, via l'éducation familiale, les médias et l'école, respecte et perpétue cette répartition.

Indéfiniment revenir sur l'argument essentialiste...

Femme nature et homme culture

Parmi les différentes explications avancées face à la répartition sexuées des savoirs et des compétences, nous allons nous intéresser à la perpétuation de l'idée qu'il existe une incompatibilité fondamentale entre les femmes et certains champs du social, comme l'espace public, les zones du pouvoir ou encore les sciences et techniques.

Cette incompatibilité, historiquement instituée et continuellement réitérée, part du postulat que les femmes peuvent être réduites (et sont donc limitées) à leur sexe biologique et donc à leur nature féminine, alors que les hommes ont la possibilité de s'en affranchir, de le transcender et de pouvoir alors maîtriser la nature (y compris la leur).

Dans un article écrit en 1972, *Is female to Male as Nature is to Culture*, Sherry Ortner s'interroge sur les raisons pour lesquelles le statut secondaire et la dévalorisation des femmes apparaissent universels (Ortner 1998). Sa réflexion va l'amener à montrer que les femmes ont été plus enracinées dans la nature que les hommes, en particulier à cause de leurs fonctions reproductives. Il ne s'agit pas de fonder les différences sur un déterminisme biologique, mais sur la signification sociale que va prendre cette évidence biologique. Voici les différents points de cette démonstration, tels que nous les synthétise Nicole-Claude Mathieu (2000) :

- Le corps de la femme est davantage impliqué et pour un temps plus long que celui de l'homme dans la reproduction de l'espèce.
- En particulier à cause de la grossesse et de l'allaitement, le lien mère/enfant est vu comme naturel. Les enfants sont longtemps perçus comme de petits animaux qu'il faut socialiser par des rites et par la culture. Les mères, toujours au contact des enfants dans les premiers moments de la vie, sont donc supposées liées au domestique pendant que les hommes ont le loisir de se réserver l'universel et le public.
- Ces rôles traditionnels vont donner à voir les femmes comme plus proches de la nature. En reprenant l'analyse qu'en fait Nicole-Claude Mathieu, on peut dire que : « *La personnalité des femmes tend à être impliquée dans des sentiments concrets, dans des relations immédiates avec les choses et les gens plutôt qu'avec des entités abstraites. L'homme, lui a un mode de relation plus médiatisé [...]. On a alors l'opposition femme / concret / subjectif / personnalisme / particularisme versus homme / abstrait / objectif / universaliste, etc.* » (Mathieu 2000)

Cette prétendue opposition Femme-nature / Homme-culture a servi et sert encore de justification à tout un discours cherchant à naturaliser la prétendue inimitié entre femmes et savoirs savants, ou femmes et espace public.

Des outils conçus par des hommes et utilisés par des femmes

La perspective anthropologique va nous permettre d'appréhender les rapports qu'entretiennent les hommes avec les outils. C'est ce lien qui a marqué, reproduit et justifié les divisions sexuées du travail.

Paola Tabet estime que les anthropologues ont une propension générale à expliquer que ces divisions sont complémentaires et surtout naturelles et biologiquement fondées. C'est contre cette thèse qu'elle va s'élever en analysant les prescriptions qui pèsent sur le travail des femmes et la mainmise des hommes sur les armes et les outils (Tabet 1998).

Tout d'abord, les tâches des femmes sont souvent définies par des interdits. En général, aucune tâche n'est rigoureusement interdite aux hommes. Simplement, ils ne les font pas parce qu'ils estiment qu'elles sont dégradantes pour eux, alors que les femmes sont exclues de certaines activités.

Les tenants des thèses essentialistes n'hésitent pas à invoquer la nature y compris en usant d'un anthropomorphisme aussi sauvage que sélectif. Les comparaisons avec le « règne animal », souvent convoqué pour justifier la séparation des tâches, oublient par exemple que la maternité et l'élevage des jeunes n'a jamais empêché les lionnes ou les louves de chasser. Nos représentations de « l'homme préhistorique », considéré comme forcément naturel, puisque à peine cultivé, datent en réalité du XIXe siècle, conformément à l'idéal de la famille bourgeoise nucléaire : un père au travail à l'extérieur, une mère consacrée au domestique. Le documentaire fiction *« L'odyssée de l'espèce »* et *« Homo-sapiens »* diffusés en 2006 sur une chaîne de télévision française, ne montre que des mâles (depuis les australopithèques jusqu'aux hommes) qui acquièrent la bipédie, inventent l'outil, maîtrisent le feu ou l'agriculture et l'élevage, et ce, au mépris des connaissances actuelles des anthropologues (Picq 2006).

En effet, des mesures très précises nous montrent que les femmes permettent la subsistance de la tribu de « chasseurs-cueilleuses » en allant ramasser des fruits et des racines ou en chassant de petits animaux. La cueillette, moins aléatoire que la chasse, même si moins prestigieuse, fournit de 30 à 70% des ressources. Les femmes font de nombreux kilomètres avec les enfants sur le dos ou autour d'elles pour réaliser toutes leurs tâches quotidiennes (Testart 2005). Avec ces mêmes enfants, elles rabattent les animaux sur les chasseurs. Chez les Inuits, elles rament sur les barques, pendant que les hommes chassent au harpon, puis elles se jettent dans l'eau glacée et nagent jusqu'à la rive en tirant les barques au sec. Ce n'est donc pas une question de faiblesse physique ou d'absence de mobilité ou de disponibilité qui a causé cette séparation des tâches, mais une question de rapports de pouvoir et de domination entre les sexes.

La différence majeure dans la répartition des travaux effectués se situe essentiellement dans l'existence d'outils qui permettent ou non de faire ce travail. L'un des deux sexes détient la possibilité de dépasser ses capacités physiques grâce à des outils qui élargissent son emprise sur le réel et la société. Non seulement il est considéré comme physiquement plus fort, mais en plus, les outils lui donnent les moyens d'exercer cette force. L'autre sexe se trouve limité à son propre corps ou aux outils les plus élémentaires.

Paola Tabet énumère quantité de sociétés de chasseurs-cueilleurs, possédant des outils relativement sophistiqués pour la chasse ou la pêche des hommes (le harpon chez les Inuits, le boomerang chez les Aborigènes) et très rudimentaires pour les femmes (fil de pêche sans hameçon chez les Inuits, bâton à fouir chez les Aborigènes). De plus, dans la majorité des cas, ce sont les hommes qui fabriquent les outils qu'ils donnent aux femmes. Le bâton à fouir est un simple bout de bois long comme le bras qu'on a ébranché. Néanmoins, c'est l'homme qui le « fabrique » pour sa femme.

Ce n'est pas parce que les femmes font des tâches simples qu'elles ont des outils simples. Les femmes ont en charge des tâches que les hommes prétendent simples (puisqu'il s'agit de tâches de femmes) et il n'est donc pas nécessaire de leur fournir des outils complexes. Ce n'est pas dans la nature mais dans le contrôle masculin des instruments qu'il faut voir les constantes de la division sexuée du travail.

Pour Paola Tabet, le sous-équipement des femmes que l'on constate dans les sociétés de chasseurs-cueilleurs existe toujours dans les sociétés industrialisées. Mais l'écart s'est encore creusé avec l'avancée technologique. Par exemple, la dépossession des sages-femmes au profit des chirurgiens-accoucheurs entre le XVIIe et le XVIIIe siècle s'est faite au motif que « *les femmes ne doivent user d'aucun instrument* » (Knibiehler et Fouquet 1980 : 77).

Colette Guillaumin ajoute qu'il n'y a pas d'activités spécifiquement féminines ; des activités résiduelles peuvent devenir masculines quand l'outil intervient (Guillaumin 1978). « *Dans les sociétés modernes, la division sexuée de l'accès aux techniques est fondée sur un rapport à la nature défini différemment au féminin et au masculin – soumission pour les femmes, maîtrise pour les hommes – et non plus sur un rapport de pouvoir direct des hommes sur les femmes légitimé par un mythe des origines ou un ordre des dieux. C'est la définition du féminin comme lié à la nature qui fonde l'exclusion des femmes de la légitimité technique.* » (Daune-Richard 2003 :

141). Il ne faut pas oublier enfin qu'avec de mauvais outils ou des outils mal adaptés, on met plus de temps à réaliser une tâche et elle risque d'être moins bien faite.

Dans la culture juive

Des textes, des propos des penseurs expliquant cette division des savoirs, on en retrouve chez les Juifs comme chez les Chrétiens. Que ce soit une épître de Paul disant « *Je ne permets à la femmes ni d'enseigner ni de dominer l'homme* » ou Maïmonide qui mentionne : « *Si une femme apprend la Loi, elle mérite une récompense divine, mais son mérite n'est pas aussi considérable que celui que s'acquiert l'homme.* » « *D'ailleurs, en dépit du caractère méritoire d'une telle étude, les Sages ont déconseillé (interdit) au père d'enseigner la Torah à sa fille, parce que la plupart des femmes n'ont pas l'esprit apte à l'étude, et que selon l'indigence de leur entendement, elles transforment les paroles de la Loi en vain bavardage. Voilà pourquoi les Sages ont dit : apprendre la Loi à sa fille vaut autant que de lui apprendre d'insipides sornettes.* » (in Elkouby et Lipsyc 2007 : 158)

Quant on feuillète le livre « *Deux mille ans de vie juive au Maroc* » de Haïm Zafrani, on y apprend que « *N'étant pas soumise à l'obligation de participer au culte, objet essentiel de l'enseignement, la jeune fille est dispensée d'apprendre aussi bien la loi écrite que la loi orale.* » Par la suite, et en bonne logique, sur les 20 pages qui traitent d'éducation, seule une page et demi parle des femmes. Plus proche de nous, un article scientifique sur « *Les filles dans l'éducation juive* » (Picard 1984) insiste, d'une part, sur l'importance de préparer les filles « *à une vie sociale et professionnelle en leur donnant une formation identique à celle des garçons* », et d'autre part, de « *valoriser leur différence en leur apprenant à prendre conscience de leur féminité* ».

Qu'est-ce donc que cette féminité ? La féminité serait-elle une sorte de vérité éternelle qui ne nécessiterait aucune explication, tellement il est certain que « tout le monde » sait bien ce qu'est la féminité ? Or, pour avoir assuré des dizaines de séquences de formation à la fois auprès d'étudiant-e-s et à la fois auprès d'enseignant-e-s ou de membres de l'équipe pédagogique, nous pouvons affirmer que ce mot (ainsi que les mots : virilité/masculinité) est loin de faire consensus.

Ne prétendant pas avoir la compétence nécessaire pour proposer ici une recension érudite les préceptes sur l'éducation des filles et des femmes juives, et de ce que doit être leur féminité dans un contexte éducatif, nous nous sommes contentées des savoirs de sens commun, et en particulier de ce qu'on peut lire sur Internet quand on se pose des questions relatives à l'éducation des filles et leur future place de femmes.

Bien sûr, il faut d'abord citer un certain nombre de références à des pionnières, des pédagogues qui ont créé des écoles de filles, de l'Afrique du Nord à l'Europe de l'Est, en passant par Paris. Il faut également noter la vitalité des associations militant pour les droits et la visibilité des femmes juives, et l'existence même de ce colloque en est un exemple. Nous laissons sur ce point la parole aux autres oratrices.

Vont nous intéresser ici les discours « profanes », les propos, billets d'humeur, opinions que l'on peut trouver sur la toile juive francophone « généraliste ». Malheureusement, nous devons reconnaître que notre collecte de textes tend parfois à se confondre à un bêtisier. Le magazine en ligne « *Terre d'Israël au féminin* » nous offre deux points de vue qui semblent assez souvent entendus et partagés. Le premier point de vue nous vient d'un homme, J.M. Haim Rosenfeld, sous la forme d'un hommage absolu à la féminité (encore cette chose ineffable !) sous le titre « *La femme est-elle l'égale de l'homme ?* ». La formulation même du titre peut surprendre, (la question se pose-t-elle vraiment ?), d'autant plus que l'auteur va nous expliquer que la femme est bien supérieure à l'homme et en vertu de quoi, elle a des devoirs : « *bien souvent, la femme, de caractère trop absolu, se consacre entièrement ou presque à ses activités professionnelles, pour sa réussite personnelle au sein de son entreprise, ou de ses loisirs, et délaisse quelque peu son milieu familial. Il est difficile de trouver le juste équilibre, mais il n'est pas concevable de se faire remplacer dans son environnement familial par son époux, car il n'en serait nullement capable* ». Cette incapacité « naturelle » des hommes à s'occuper de la famille semble extrêmement pratique pour justifier le partage des tâches et des savoirs. Bien sûr, semble nous dire l'auteur, comme les hommes sont incapables de repasser ou de changer une couche, il faut bien que quelqu'un s'y colle. Les hommes, pendant ce temps, se consacreront aux domaines dans lesquels ils sont compétents : le pouvoir, la vie publique, les affaires religieuses et militaires, la justice et toutes les formes du savoir savant. Mais quelque soit la valeur ou l'importance des tâches domestiques et familiales, on est obligé de convenir que l'étude apporte plus d'épanouissement personnel que le repassage, et que le suivi des devoirs n'a jamais été considéré comme une activité prestigieuse.

Le raisonnement proposé par Ruth Ollivier sur ce même site n'est pas très différent. Certes, elle commence par reconnaître que les femmes n'ont pas choisi la vie domestique : « *la femme a été maintenue dans [le domaine domestique], de force. C'est la contrainte des hommes qui l'a maintenue enfermée, soumise, dépendante. Un tel asservissement est resté gravé dans les mentalités et il est plus que compréhensible que les femmes veuillent s'en affranchir.* ». Mais elle ajoute : « *Il est effectivement essentiel qu'elles soient financièrement et*

psychologiquement autonomes pour pouvoir choisir librement de réinvestir le domaine privilégié qui est le leur [l'espace intérieur] et amener les hommes à en reconnaître tous les avantages, tous les bénéfices, toutes les joies. ». En somme, après avoir subi la division sexuée des savoirs, il faut maintenant que les femmes choisissent librement de la continuer à l'identique. Finalement, semble dire cette auteure, cette « libération des femmes », c'est beaucoup de bruit pour rien : les vraies femmes féminines referont de leur plein gré, et en les valorisant, les choix ancestraux que leur père leur avait imposés.

Si on prend pour vrai le raisonnement de Ruth Ollivier, on aboutit à un important problème de catégorisation : dans quelle rubrique allons-nous bien pouvoir ranger Golda Meir, Anna Freud et Simone Veil ? Il semble qu'elles ne sont pas de vraies femmes, mais des êtres qui s'égarerent...

Aujourd'hui encore, cette question du choix pour les hommes et les femmes se pose en France, quelque soit l'appartenance religieuse ou culturelle. Le droit français a enfin expulsé du code civil tout ce qui faisait des femmes des êtres mineurs à vie. Mais l'éducation, qu'on imagine être égalitaire, qui est supposée respecter la personnalité de chacun et de chacune, cette éducation tente de faire de nous des garçons et des filles conformes aux représentations du masculin et du féminin de notre culture.

Aujourd'hui, apprendre à être filles ou garçons dans sa culture

La prise de conscience de son identité sexuée, la connaissance de soi en tant que garçon ou fille est une des bases de la construction de l'identité individuelle et sociale. Elle nécessite d'acquérir un système de normes sociales qui vont nous permettre de nous reconnaître, de vivre ensemble mais aussi, comme le dit Judith Butler (2005), de parfois nous rendre vie invivable.

La petite enfance

Avant la naissance, les futurs parents ont déjà des attentes et des représentations différenciées de leur futur bébé. Avant que les enfants ne soient capables d'émettre une préférence (puisqu'on parle ici de la préparation de la chambre d'un enfant dont le sexe est connu grâce à l'échographie), les jeux, décorations et habits sont déjà fortement sexués. Il reste impensable d'habiller un garçon en rose, alors que les filles sont autorisées à porter presque toutes les couleurs (rarement marron et kaki, réservés aux petits garçons). Les papiers peints avec trains, avions ou petites voitures se voient rarement dans les chambres de filles. Si garçons et filles possèdent des jouets variés, les observations montrent que les filles sont plus souvent sollicitées avec des jouets à câliner et les garçons avec des objets à manipuler. Les expériences les plus frappantes sont celles où on attribue arbitrairement un sexe à un bébé pris en photo et où on demande à un groupe d'adultes de décrire l'enfant. Les bébés étiquetés garçons sont volontiers décrits comme robustes et vigoureux alors que les supposées filles sont qualifiés de douces et délicates. (Barbu et Le Manner-Idrissi 2005)

Ces représentations sexuées du monde se poursuivent par la suite dans les jouets. Les petites filles sont supposées d'intéresser aux dinettes, bébés à nourrir et changer, poupées « trop branchées mode », robes de princesse et machines à repasser... C'est l'initiation au paraître et aux tâches ménagères présentées comme ludique. Les petits garçons se verront offrir les ateliers de bricolage, les jeux de conquête, les personnages musclés et les jeux guerriers. Pourtant, quel parent aujourd'hui souhaite que sa fille soit mère au foyer ? Ou que son fils soit soldat ? Ces jouets recyclent des valeurs aujourd'hui dépassées sans pour autant que fabricants et publicitaires ne veuillent s'en rendre compte. Et on peut se demander pourquoi il est très souvent plus angoissant pour les parents de voir leur fils jouer à la poupée plutôt que jouer à la guerre... À travers les jouets proposés aux enfants dès leur plus jeune âge, des rôles et des comportements stéréotypés de petites filles et de petits garçons sont prescrits alors même qu'ils sont démodés ou peu valorisés par la société (certaines poupées proposées aux filles ont des physiques d'anorexiques avec des tenues de prostituées). Les valeurs de féminité et de virilité diffusées par ces jouets enferment très tôt les représentations des enfants et des adultes dans les rôles fortement stéréotypés des « vraies » femmes et des « vrais » hommes.

Les premières lectures

L'enquête « Attention Album », menée par l'association « Du côté des filles¹ » s'est déroulée de 1996 à 1999. Elle a porté sur 537 albums illustrés pour enfants de langue francophone disponible en France. Sur les 1905 protagonistes des albums présents en couverture, on rencontre 60% de garçons ou d'hommes pour 40% de filles ou de femmes. Les animaux humanisés renforcent cette tendance avec 70% de « garçons » ou « hommes ». Quant au contexte de l'histoire est la maison, le père est le plus souvent absent des représentations (dans 70% des cas). Une femme sur deux, présente dans ces albums est une mère et seule 5% de ces mères ont une activité professionnelle dont on parle. De manière générale, les albums présentent deux fois plus d'hommes que de

¹ <http://www.ducotedesfilles.org/>

femmes au travail, les femmes occupant des professions le plus souvent liées à l'enseignement, au commerce ou aux soins à la personne. Sur tous les protagonistes, on ne rencontre qu'une reine, une mère cadre, une femme exerçant une profession intellectuelle et une femme politique.

Les résultats de cette enquête trouvent écho dans celle dirigée par Sylvie Cromer² sur les magazines pour enfants : les comptages des personnages et leur occupations présentent des répartitions similaires. Dans les livres documentaires de sciences (Collet 08), la tendance est encore plus forte : les femmes scientifiques sont oubliées alors même que leur découverte est citée. Le scientifique-type est presque toujours un homme et on trouve là encore plus de garçons que de filles aux commandes d'expérience. De plus, les garçons peuvent avoir des filles spectatrices ou assistantes. L'inverse n'arrive jamais.

Ces livres pratiquent à longueur de pages une hyper-ritualisation de la société, pour reprendre le terme d'Erving Goffman (2002), c'est-à-dire qu'ils caricaturent un quotidien déjà stéréotypé, ils donnent une vision du monde des adultes dans lesquels les rôles de sexes sont encore plus fermement définis que dans la réalité. Les femmes disparaissent presque totalement de l'univers de la production des sciences et sont également loin d'être représentées autant que les hommes dans l'espace public. A l'inverse, l'homme est peu présent dans l'espace domestique, mais il est symboliquement là : contrairement à la réalité, les livres présentant des familles recomposées ou monoparentales sont particulièrement rares.

Un cas limite peut être observé dans les livres sur le corps. Les documentaires traitant du corps humain se retrouvent pris doublement dans un jeu de représentation conforme aux normes du genre. En effet, non seulement hommes et femmes, filles et garçons ne vont pas être représentés de la même manière selon qu'ils et elles sont scientifiques ou « usagers » de la science, mais les corps étant eux-mêmes sexués, nous allons assister à une construction biologique des corps d'hommes et de femmes, sous couvert de neutralité scientifique.

Sur les 22 documentaires étudiés par Christine Détrez³, les deux tiers ne présentent que des corps d'homme (ou de garçon) en guise de support universel. Toutefois, lorsque les deux sexes sont représentés, la répartition des organes ne se fait pas au hasard. En très grande majorité, les muscles sont présentés sur des corps de garçons : les garçons bandent leurs muscles, les hommes lèvent des poids ou font des pompes. Quand les filles ont des muscles, elles n'en font visiblement pas le même usage que les garçons. Dans *La grande imagerie* sur le corps aux éditions Fleurus, un garçon joue au foot (muscles des jambes) et une fille berce sa poupée (muscles des bras). Dans *Il était une fois la vie : Le corps*, chez Hachette, le garçon a des muscles à contraction volontaire : il plie le bras pour manger une pomme alors que la fille a des muscles lisses comme dans l'œsophage, qui laisse passivement descendre le bol alimentaire.

De manière générale, on notera que le cerveau a fortement tendance dans les illustrations à se loger dans la tête des garçons, comme dans cette illustration inexplicablement dissymétrique.

Illustration

Gomboli M. Michelin C.A., (1988) Le corps Traduit de l'Italien (ed. La Coccinella), Nathan pour l'édition française

L'école, vecteur de transmission des stéréotypes, vecteur du changement

Les manuels scolaires n'échappent pas à cette dissymétrie. L'étude de Sophie Collard réalisée en 2007 sur les manuels scolaires de CP nous montre que non seulement les garçons sont deux fois plus représentés que les filles, mais surtout leurs choix leur sont bien plus ouverts : sur les occupations des adultes, les femmes ont 15 occupations possibles (dont mère au foyer) et les hommes en ont 54 (dont prisonnier). Cette question de choix existent à tous les niveaux : les filles sont représentées dans 6 déguisements différents, les garçons dans 22.

Illustration

«Lecture en fête, méthode de lecture », 1983, Pauline-Odette VIAN, Lucienne SELLERI-DE-COSTER, Nicole PACIFICO LUINI, Paul BONNEVE, Hachette, Paris, p.73

C'est peut-être dans le domaine des sciences où ce double standard se voit le plus. Les longues constructions sociales de l'image des femmes d'une part, et de l'image des sciences d'autre part, ont abouti à la constitution

² <http://www.caf.fr/> rubrique : « qui sommes-nous » : les études

³ Ce paragraphe a été rédigé en grande partie sur la base de l'excellente recherche de Christine Détrez (2004). Voir : <http://www.mage.cnrs.fr/pdf/DocWMageprWeb/docW9-.pdf>

d'un stéréotype féminin se composant essentiellement de caractéristiques affectives, peu valorisée socialement, rapportant les femmes à leur rôle d'épouse et de mère :

- Docilité, sensibilité, émotivité, préoccupation des sentiments d'autrui...

Alors qu'en parallèle, se construisait une image stéréotypée du scientifique le décrivant comme :

- Ambitieux, combatif, audacieux, froid, indépendant, esprit logique, rationalité, obsession de l'objet au détriment de la relation, exclusion de la sensibilité...

En fait, la description du scientifique-type s'apparente pour de nombreux traits au stéréotype masculin, et on la retrouve dans de nombreuses enquêtes, que cette description émane d'un garçon ou d'une fille

Tout individu ne se conforme pas intégralement aux stéréotypes qui correspondent à son sexe biologique. Mais puisqu'ils sont présents depuis l'enfance dans toutes les interactions avec autrui et en toile de fond de la société, il est difficile, voire impossible d'y échapper totalement. D'autre part, « *le désir (voire le besoin) d'être reconnu en tant qu'être sexué, d'être considéré comme partenaire valable aux yeux des individus de même sexe et de sexe opposé tend à favoriser une certaine conformité aux attentes sociales que génère le fait d'être membre de l'un des deux groupes sexuels* » (Marro et Vouillot 1991).

A l'adolescence, il y a des choix bien plus importants que l'orientation et qui ont pour enjeu cette reconnaissance mutuelle. Il faut se prouver à soi et aux autres qu'on est bien une fille féminine ou un garçon masculin. La médiatisation de son image dans le regard des autres permet cette reconnaissance et les choix d'orientation servent alors à confirmer son identité sexuée et à établir ce qu'on estime valoir. L'orientation scolaire, c'est aussi — voire d'abord — un projet identitaire. On projette donc une image de soi dans l'espace habité par ceux qui exercent déjà ces professions (Vouillot 1999). C'est-à-dire qu'on se compare soi-même avec les personnes constituant le prototype du métier et on regarde si les deux images peuvent se superposer.

Une enquête réalisée auprès de 234 élèves de collège de 13 ans en 1990 donne les résultats suivants : les garçons comme les filles montrent une grande ouverture quant à l'égalité des sexes devant l'emploi (Terlon 1990). A une écrasante majorité (86%), les élèves pensent qu'il n'y a pas de métier interdit à un sexe ou l'autre et plus particulièrement, que les filles peuvent exercer un métier technique aussi bien que les garçons. Mais l'intérêt des garçons est significativement plus élevé que celui des filles pour la technologie et ils ont également une connaissance plus précise du terme. Les mêmes filles qui disent que les femmes peuvent tout à fait investir les métiers techniques s'imaginent infirmière, assistante vétérinaire, mère au foyer... face à trois filles seulement présentant des choix plus originaux : une vétérinaire, une chirurgienne et une « inventeur de nouveaux programmes informatiques ».

Une autre enquête de 1991 a procédé par entretiens auprès de 148 filles et garçons âgés de 11 à 16 ans de région parisienne. Les rares filles qui choisissent un métier non stéréotypé ont bien conscience que ce n'est pas le choix des autres filles. Elles tirent une fierté de cette originalité, de l'ordre de : « *il n'y a pas de raison que les filles n'en soient pas capables* ». Pour être originaux, chez les garçons, on prend des métiers différents de ceux de « tout le monde », sachant que « tout le monde », nous l'avons compris, n'est composé que de garçons. On choisit alors scaphandrier, cascadeur... Quand les choix appartiennent à l'ensemble des métiers correspondant aux stéréotypes féminins, l'originalité n'est pas prise en compte. Les garçons qui veulent être steward parleront de leur goût des voyages, ceux qui veulent être infirmier parleront de leur intérêt pour la médecine (Aebischer 1991).

De nombreuses études sont convergentes et montrent que le nombre et la nature des interactions entre les enseignants et les garçons en classe sont supérieurs au nombre d'interactions avec les filles en classes de mathématiques. On relève également des différences dans la notation. Dans une expérience, on attribue arbitrairement des copies de maths à des garçons et à des filles. On constate alors que les enseignants ont tendance à noter plus sévèrement les mauvaises copies de maths attribuées à des garçons et ont davantage de pitié pour les mauvaises copies attribuées à des filles. Dans le même temps, ils notent plus généreusement les bonnes copies attribuées à des garçons et plus modestement celles des filles. Les filles apprennent ainsi que leurs résultats sont moins pris au sérieux que ceux des garçons. On leur pardonnera un résultat faible si elles sont gentilles mais on ne mettra pas vraiment en avant un résultat brillant. De plus, les enseignants ont tendance à proposer des sujets qui intéressent davantage les garçons que les filles, car les garçons sont repérés comme éléments perturbateurs (Duru-Bellat 2004).

La vision qu'ils et elles ont des mathématiques est différente. Parce qu'ils ont intériorisé l'enjeu social, les garçons disent aimer les maths même s'ils rencontrent de sérieuses difficultés dans cette discipline alors que les filles peuvent ne pas aimer les maths même si elles réussissent.

Les filles croient davantage à la « bosse des maths » : être bon en maths serait un caractère inné : quand on est bon en maths, on est naturellement bon, on n'a pas besoin de réfléchir. Les enseignants encouragent

involontairement cette croyance en ayant tendance à donner rapidement les résultats, sans toujours préciser qu'il faut réfléchir avant d'y parvenir (Lafortune 2003). Alors, quand les filles réussissent, elles soulignent leurs efforts. Les garçons aussi fournissent des efforts, mais comme il est infamant à leurs yeux de devoir travailler pour réussir, ils prétendent volontiers avoir réussi sans peine. Les enseignants se laissent convaincre par ce discours qui d'ailleurs ne heurte pas leurs convictions, puisqu'ils perçoivent de manière générale les garçons comme des sous-réalisateurs brillants, alors que les filles font du mieux qu'elles peuvent (Duru-Bellat 2004).

Conclusion : changer les normes, changer l'école

La prise de conscience que des stéréotypes de sexe pèsent toujours sur les garçons comme sur les filles, sur les hommes comme sur les femmes est déjà un gage de changement. Si on veut ouvrir les choix de chacun et chacune, il faut d'abord admettre que le poids des normes du genre pèse sur tous et toutes et que tous et toutes gagneront à les bousculer.

Les enquêtes montrent que les filles sont plus réticentes à reproduire la situation de leur mère que les garçons à reproduire celle de leur père. Elles tiennent des discours féministes, même si elles n'osent pas utiliser le terme et parfois elles demandent pourquoi les garçons n'ont pas suivi la même évolution qu'elles.

Aujourd'hui si les modèles de division traditionnelle du travail entre hommes et femmes perdurent, il existe aussi des modèles différents, plus équilibrés du point de vue du partage des tâches. La structuration du marché du travail pèse encore fortement, et montrent un exemple dans lequel la mixité est l'exception. D'importants progrès ont été faits, que ce soit avec l'entrée des femmes dans la magistrature, en médecine ou dans les écoles d'ingénieurs. Néanmoins, une modification des représentations ne deviendra possible qu'à partir du moment où des hommes investiront les métiers de la communication et du soin aux personnes.

L'école a bien sûr un rôle déterminant à jouer, même si elle baigne encore dans l'univers merveilleux de l'universel républicain. Depuis près de soixante ans, date à laquelle la mixité à l'école a été décrétée — à défaut d'être pensée — l'institution vit dans l'illusion d'un « *universel de l'éducation et du savoir et de la croyance conséquente à l'égalité des chances entre les filles et les garçons* » (Fraisie 1995) Si les recherches en sciences de l'éducation, tant nord-américaines qu'européennes, montrent de nombreuses différences de traitement entre les garçons et les filles, les enseignants comme les élèves refusent souvent d'admettre cette différence.

Pour autant, ces différences se manifestent quotidiennement, que ce soit par la plus grande réussite des filles à l'école jusqu'au bac, sans qu'elles n'en tirent de bénéfice sociale dans leur vie d'adulte, par l'orientation fortement sexuée dans l'enseignement supérieur ou professionnel, par le décrochage massif des garçons de milieux sociaux défavorisés ou encore par l'explosion de la violence sexiste et homophobe dans les collèges.

La convention interministérielle pour l'égalité des chances entre les hommes et les femmes, les garçons et les filles dans le système éducatif est déjà un premier pas vers une prise de conscience de ces inégalités. Un second serait d'intégrer, tel qu'il en a été décidé cette année dans le canton de Genève, une formation au genre dans la formation de tous les enseignants du secondaire, avec une approche à la fois transversale et didactique.

BRUGEILLES Carole et **CROMER** Sylvie (2005) « Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires », collections du CEPED, INED, IRD, Paris I, V, X

BUTLER Judith (2005) *Humain, inhumain, le travail critique des normes*, Paris, Amsterdam

CASTORIADIS Cornelius (1975) *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil

DAUNE-RICHARD, Anne-Marie (2003). « La qualification dans la sociologie française: en quête de femmes » in. *Le travail du genre, Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*. J. Laufer, C. marry et M. Maruani. Paris, La découverte: 138-150.

DETREZ Christine (2006) « Il était une fois... le corps, la construction biologique du corps dans les encyclopédies pour enfants » in Cacouault M. Gardey, D. *Genre, science, recherche. Regards et propositions en sciences sociales*, Paris, Centre Alexandre Koyré, Cité des sciences et de l'industrie

DURU-BELLAT Marie, (2004), *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan (1^{ère} édition 1990)

ELKOUBY Janine et **LIPSYC** Sonia Sarah (2007) *Quand les femmes lisent la Bible*, Paris, InPress

COLLET, I. (2008) « *Il expérimente, elle regarde. Les sciences dans les livres documentaires pour enfants* » Alliage n°63, dir. Jean-Marc Lévy-Leblond, Nice : édition du Seuil

GOFFMAN Erving (2002) *L'arrangement des sexes*, 2002, La Dispute Paris (1^{ère} édition en anglais 1977)

FRAISSE Geneviève (1995) *Muse de la Raison. Démocratie et exclusion des femmes en France*, Paris, Gallimard

- BARBU** Stéphanie et **LE MANNER IDRISSE** Gaid (2005) « A quoi jouent les petits garçons et les petites filles ? » in *Hommes, femmes, la construction de la différence*, dirigé par Françoise Héritier, Edition Le Pommier, Paris
- KNIBIEHLER**, Yvonne et **FOUQUET**, C. (1980). *Histoire des mères du moyen-âge à nos jours* Paris, Montalba.
- LAFORTUNE** Louise et **SOLAR** Claudie (2003). *Femmes et maths, sciences et technos* Ste Foy, Presses de l'Université du Québec.
- MARRO**, Cendrine, **VOUILLOT** Françoise, (1991) « Représentation de soi, représentation du scientifique-type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, (20)3 : 303-323
- MATHIEU**, Nicole-Claude (2000). « Les sexes et la nature chez les ethnologues et les ethnologisés » in *Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*. D. Gardey and I. Löwy. Paris, Editions des archives contemporaines: 109-124.
- MOSCONI** Nicole, dir. (1999), *Egalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF.
- ORTNER**, S. (1998). *Is female to Male as Nature is to Culture. Feminism: the public and the private*. J. Landes. Oxford, Oxford University press: 21-45.
- PICARD M.** (1984) « Les filles dans l'éducation juive » *Apprendre et enseigner* vol. 20, no78, Paris, *Les nouveaux cahiers*, p. 40-43
- TABET** Paola (1998) *La construction sociale de l'inégalité des sexes. Des outils et des corps*, Paris, L'Harmattan.
- TESTART** Alain (2005) « La femme et la chasse », in *Hommes, femmes, la construction de la différence*, dirigé par Françoise Héritier, Edition Le Pommier, Paris
- VIDAL** Catherine, **BENOIT-BROWAEYS** Dorothée (2005) *Sexe, pouvoir et cerveau*, Paris, Belin