

PRESSES
UNIVERSITAIRES
DE FRANCE

Nicole Mosconi

La Mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?

DL-24 111989-29347

✓

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
MINISTÈRE DES COLÈGES

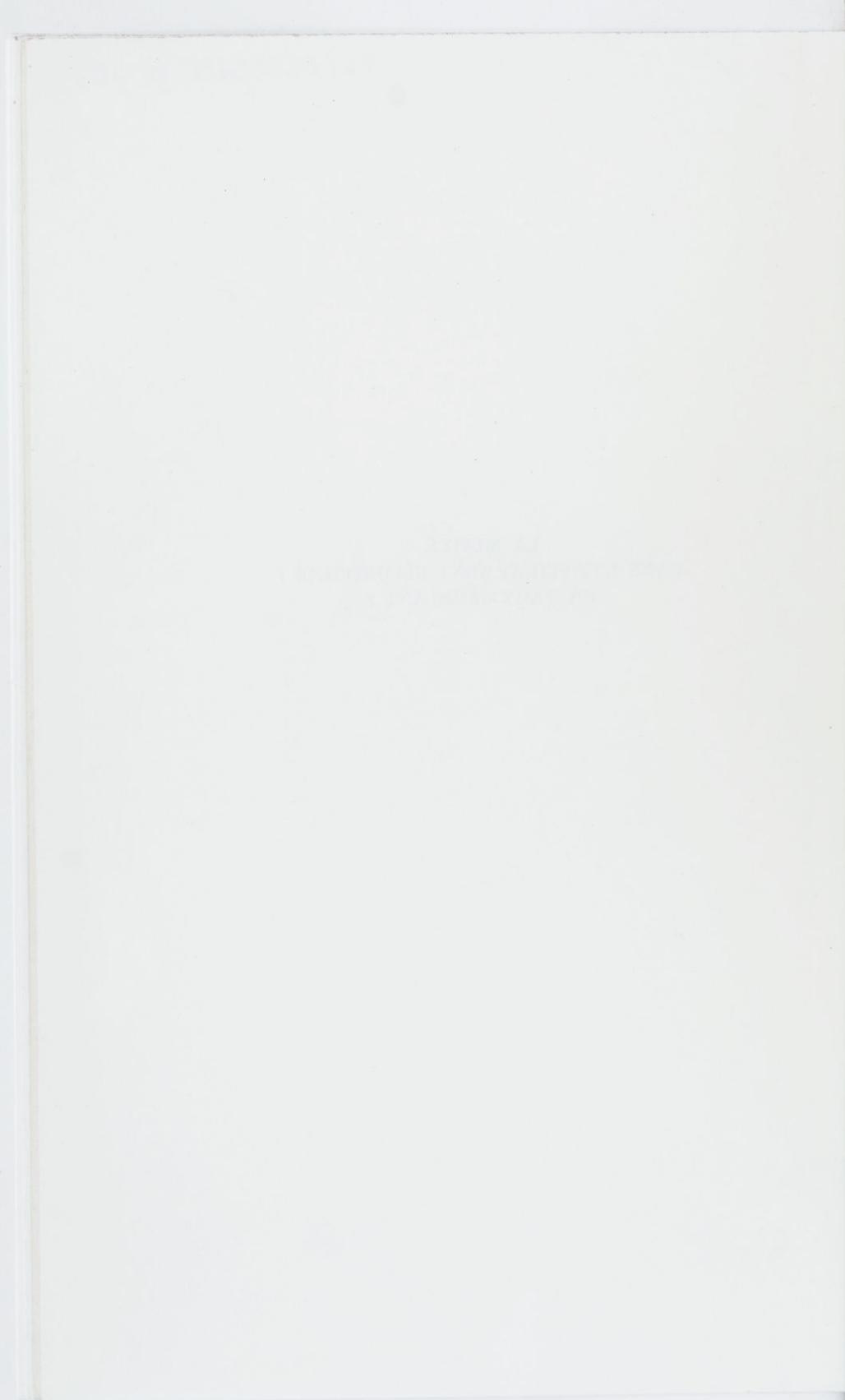
LA MIXITÉ
DANS
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
UN FAUX-SEMBLANT ?

LA MIXITÉ
DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE :
UN FAUX-SEMBLANT ?

50R

99553

69



753021

NC

PÉDAGOGIE D'AUJOURD'HUI
COLLECTION DIRIGÉE PAR GASTON MIALARET

37

LA MIXITÉ
DANS
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE :
UN FAUX-SEMBLANT ?

NICOLE / MOSCONI



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

UNIVERSITÉ DE PARIS
CENTRE DE RECHERCHES EN SCIENCE POLITIQUE

LA MIXITE

DANS

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE :

UN FAUX-SIMBLAÏNE ?

ROBERT BOURDIEU

ISBN 2 13 042327 2

Dépôt légal — 1^{re} édition : 1989, août

© Presses Universitaires de France, 1989
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris



Sommaire

PROLOGUE, 9

INTRODUCTION, 13

Première partie

Préliminaires socio-historiques

CHAPITRE PREMIER. — *Dimensions socio-idéologiques de la mixité scolaire*, 19

- 1 | Des sociétés traditionnelles aux sociétés modernes : la perte des légitimations mythiques de la domination mâle, 20
- 2 | Le rôle des sciences sociales, 21
- 3 | La nudité des règles et la disparition des points fixes, 23

CHAPITRE II. — *L'évolution de l'enseignement secondaire : de la séparation des sexes à la mixité*, 26

- 1 | Le début du XIX^e siècle : le modèle traditionnel, 26
- 2 | La création de l'enseignement secondaire de jeunes filles : un compromis encore bien limité, 27
- 3 | La persistance de la séparation des sexes jusqu'à la seconde guerre mondiale, 33
- 4 | Après la seconde guerre mondiale : vers la mixité, 36

Deuxième partie

Le discours des enseignants

INTRODUCTION, 49

CHAPITRE III. — *Orphée et Eurydice : les classes mixtes, rêve d'un monde sans conflits?*, 54

- 1 | Trois raisons de préférer les classes mixtes, 55
- 2 | La mixité ou la police de la classe, 59
- 3 | Les indifférentes, 62

CHAPITRE IV. — *Mixité et « masculin neutre » : le mythe de l'androgynie*, 66

- 1 | La relation instructive et le « masculin neutre », 67
- 2 | Le relationnel et l'identité sexuelle, 69

CHAPITRE V. — *Les « qualités » des garçons et des filles : l'enseignant(e) dans son rapport à sa propre identité sexuelle*, 81

- 1 | La représentation de l'élève garçon et de l'élève fille, 81
- 2 | Conflit des modèles et effets dans le discours, 84
- 3 | Représentations des filles et des garçons et identité sexuelle, 87

CHAPITRE VI. — *Mixité et dynamique du groupe-classe*, 91

- 1 | Côte à côte plutôt qu'ensemble, 91
- 2 | Agressivité et « guerre des sexes », 92
- 3 | Groupes majoritaires et minoritaires : domination et soumission, 94
- 4 | De l'amour, 98

CHAPITRE VII. — *De l'autorité enseignante : la classe mixte comme monde phallique*, 104

- 1 | Autorité et sexe de l'enseignant, 104
- 2 | Autorité et sexe des élèves, 109
- 3 | Les enseignants et l'indiscipline des garçons et des filles, 117
- 4 | Le lycée : monde viril ou monde du « masculin neutre »?, 123

*Troisième partie***Le discours des élèves**

INTRODUCTION, 135

CHAPITRE VIII. — *Le plébiscite de la mixité*, 137

- 1 | Le choix massif de la mixité, 137
- 2 | Les raisons pour préférer la mixité, 139
- 3 | Les raisons données par les élèves des classes mixtes : « on rigole plus », 144
- 4 | Eloge de la classe non mixte ou rejet des classes mixtes?, 147

CHAPITRE IX. — *Le professeur idéal : « un homme ou une femme, ça ne fait pas de différence »*, 153

- 1 | L'indifférenciation sexuelle du professeur, 154
- 2 | La différenciation des enseignants par la différence générique, 157
- 3 | Portrait physique de l'enseignant(e) ou le retour du refoulé, 159

CHAPITRE X. — *Les représentations des enseignants : mise en jeu de la différence ou archaïsme du neutre?*, 166

- 1 | « Homme ou femme, du moment que ça enseigne bien », 166
- 2 | Représentation du sexe de l'enseignant et imagos archaïques, 171
- 3 | Manières masculine et féminine d'être élève, 181

CHAPITRE XI. — *La dynamique de la classe mixte ou la difficile rencontre*, 191

- 1 | La classe mixte : désir de rencontre et/ou guerre des sexes?, 192
- 2 | La difficile rencontre ou le dialogue retrouvé, 199
- 3 | La femme chez les garçons ou la censure de la parole, 206

CHAPITRE XII. — *La mixité pédagogique : « la vraie vie est ailleurs »*, 212

- 1 | La mixité dans la classe : rencontre véritable?, 212
- 2 | Le grand dilemme du monde lycéen : vie studieuse ou vie de groupe, 221

Quatrième partie

Les significations de la mixité

INTRODUCTION, 231

CHAPITRE XIII. — *La dynamique du groupe-classe : l' « organisateur ambivalentiel phallique »*, 234

- 1 | Mixité scolaire et sexualité, 234
- 2 | Relation pédagogique et perversion, 241
- 3 | Hypothèse sur le « lien groupal » dans la classe mixte, 244

CHAPITRE XIV. — *La mixité scolaire, compromis entre deux modèles de rapports sociaux entre les sexes*, 253

- 1 | Du côté des élèves, 253
- 2 | Du côté des enseignants, 257

CONCLUSION. — *Par-delà le mythe d'Adam et Eve*, 263

ANNEXES. — Tableau de la population enquêtée, 269

BIBLIOGRAPHIE, 271



Chapitre XI - La formation de la langue française

- 1. La langue française est une langue romane.
- 2. Elle est issue du latin.
- 3. Elle a subi de nombreuses influences étrangères.

Chapitre XII - La langue française au Moyen Âge

- 1. La langue française est devenue la langue officielle.
- 2. Elle a été utilisée dans de nombreux domaines.

Chapitre XIII - La langue française à la Renaissance

- 1. La langue française a connu une grande prospérité.
- 2. Elle a été enrichie de nombreux mots.

Chapitre XIV - La langue française au XVIIe siècle

- 1. La langue française est devenue la langue de la culture.
- 2. Elle a été utilisée dans de nombreux domaines.

Chapitre XV - La langue française au XVIIIe siècle

- 1. La langue française a connu une grande prospérité.
- 2. Elle a été enrichie de nombreux mots.

Chapitre XVI - La langue française au XIXe siècle

- 1. La langue française est devenue la langue de la culture.
- 2. Elle a été utilisée dans de nombreux domaines.

Chapitre XVII - La langue française au XXe siècle

- 1. La langue française a connu une grande prospérité.
- 2. Elle a été enrichie de nombreux mots.

Chapitre XVIII - La langue française au XXIe siècle

- 1. La langue française est devenue la langue de la culture.
- 2. Elle a été utilisée dans de nombreux domaines.

Chapitre XIX - La langue française au XXIe siècle

- 1. La langue française a connu une grande prospérité.
- 2. Elle a été enrichie de nombreux mots.

Chapitre XX - La langue française au XXIe siècle

- 1. La langue française est devenue la langue de la culture.
- 2. Elle a été utilisée dans de nombreux domaines.

Prologue

Alors que j'avais trois ou quatre ans, mon père, un soir, dit à des amis en visite, parlant de moi :

« Nous attendions un Jean-Pierre et nous avons eu ça. »

Pour sortir de cette position d'objet où, involontairement, la parole paternelle m'avait rejetée, il me fallut bien du temps et une analyse. Sur le moment, je fus plus sensible au ton tendre que je crus percevoir dans la phrase paternelle qu'à son contenu. Ce n'est qu'après coup que je la reçus comme une blessure narcissique profonde et le signe d'une définitive malédiction.

Mais, après tout, peut-être me rendit-elle service, puisque je lui dois sans doute d'être devenue « bonne élève » à l'école : je compris en effet que ma réussite faisait plaisir à mes parents et je crus avoir trouvé la voie où, enfin, je ne décevrais pas leur désir.

Ainsi ai-je fait de « bonnes études » et « passé les concours » pour être enseignante, mon rêve, depuis que je connaissais l'école. Mes études me firent découvrir le plaisir d'apprendre et de m'approprier un savoir; mes études supérieures me firent entrevoir celui de contribuer à sa production.

C'est alors que la phrase paternelle prit pour moi son sens ultime : « ça » n'était pas possible, pour moi, une femme — ce que d'ailleurs me confirmait le paysage universitaire où si peu de femmes étaient présentes. Je me pliai donc au destin que, croyais-je, mon sexe, par voix paternelle, m'avait assigné : se marier, avoir des enfants. Il m'apporta bien des joies, mais aussi une grande insatisfaction.

Je dois à mon mari de n'avoir pas abandonné mon métier

d'enseignante qui me rattachait à ma première passion, le savoir. Je dois à mes élèves et aux « problèmes » qu'ils m'ont posés en ces temps d'après 68 d'avoir repris des études universitaires en Sciences de l'Education, d'abord, croyais-je, pour améliorer mes pratiques pédagogiques, puis, je le compris peu à peu, pour retrouver un accès à ce savoir que toujours je recherchai. Je dois aux enseignants du Département de Sciences de l'Education de Nanterre d'y avoir trouvé un lieu de formation, c'est-à-dire un lieu pour prendre confiance en mes possibilités de comprendre et de « théoriser ».

Si j'ai éprouvé le besoin de raconter cette histoire, mon histoire, c'est qu'elle ne me semble pas sans rapport avec le sujet de ce livre : la mixité. C'est bien parce qu'il touchait à des questions qui m'ont fait et me font « problème » qu'il s'est imposé à moi. Ce livre dira si cette « implication » personnelle a été un obstacle ou un facteur de compréhension ou — ce que je crois plutôt — les deux à la fois.

En tout cas, je voudrais souligner d'emblée que cette recherche se reconnaît et se veut le point de vue d'une femme sur la mixité. Non qu'il s'agisse par là de poser une revendication plus ou moins agressive — ce qu'il m'est arrivé parfois de faire —, ni non plus de viser la satisfaction masochiste de souligner la limitation du point de vue. C'est simplement que — d'avoir un peu réfléchi à la question et de m'y être confrontée avec d'autres des deux sexes — je crois que, sur un tel sujet, il n'y a pas de point de vue « neutre » et que celui d'un homme, à supposer qu'il s'intéresse à ce sujet, serait ni plus ni moins limité : autre. Cela ne signifie pas que le dialogue, ainsi que la critique, ne soient pas possibles là-dessus entre les sexes mais qu'au contraire ils ne le sont qu'à partir du moment où chacun sait de quel point de vue il parle, et qu'il parle d'un point de vue.

Je voudrais aussi remercier ici tous ceux qui m'ont aidée à réaliser cette recherche. Tout d'abord tous ceux qui, dans le lycée où j'ai fait mon enquête, m'ont apporté leur contribution : le Proviseur, qui ne s'y est pas opposé; les enseignants et les élèves qui ont accepté de consacrer une heure et plus de leur temps à s'entretenir avec moi. Sans leur bonne volonté et sans la richesse vivante de leurs discours, cette recherche n'aurait tout simplement pas pu se faire. Ils en ont fourni toute la substance. Je souhaite qu'ils ne voient dans l'image que je leur renverrai d'eux-mêmes aucune intention critique ou malveillante, mais plutôt l'expression d'une

vive sympathie — qui cependant ne renonce pas au désir d'aller au-delà des apparences des discours pour essayer d'en découvrir le sens latent.

Ensuite je voudrais dire tout particulièrement ma gratitude aux membres d'un Séminaire théorique auquel je participe depuis des années¹ : c'est dans ce Séminaire, où les échanges intellectuels portent reconnaissance de chacun dans son identité propre et dans sa différence sexuelle, que j'ai trouvé pour cette recherche à la fois la substance théorique, les encouragements chaleureux et une contribution effective — dont je préciserai plus loin la nature. Je crois pouvoir dire que sans eux elle n'aurait pas été possible.

Je tiens aussi à exprimer ma gratitude envers Gilles Ferry qui, en tant que directeur de cette recherche, l'a suivie et accompagnée dans son long et laborieux cheminement et l'a guidée de ses conseils vigilants et de ses remarques et critiques judicieuses, jusqu'à en inventer le titre.

Enfin je voudrais remercier les miens, mari et enfants qui ont accepté ce travail, bien qu'ils l'aient parfois ressenti comme un rival, et aussi Sophie, la personne qui, en prenant en charge une partie du travail domestique, m'a assuré le temps et surtout la liberté d'esprit nécessaires pour le mener à bien; mon analyste, en tant qu'il m'a — entre autres — aidée à croire enfin que tout n'était pas « fichu » pour qui était née fille.

A tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont permis de réaliser cette recherche, c'est-à-dire de « prendre le risque d'être su(e) au-delà même de ce que l'on voudrait », d'avoir pu, en somme, advenir comme sujet, je tiens à exprimer ici ma reconnaissance.

1. Ce « Séminaire théorique » comprenait au moment de cette recherche les membres suivants : Anne-Marie Beriot, Jacky Beillerot, Denis Bossard, Jean Chamí, Dominique Fablet, Danièle Zay.

The first of these is the fact that the United States is a young nation, and that its history is a history of growth and expansion.

The second is the fact that the United States is a nation of immigrants, and that its history is a history of the struggle for a better life.

The third is the fact that the United States is a nation of pioneers, and that its history is a history of the search for new frontiers.

The fourth is the fact that the United States is a nation of freedom, and that its history is a history of the struggle for liberty.

The fifth is the fact that the United States is a nation of progress, and that its history is a history of the search for a better future.

The sixth is the fact that the United States is a nation of peace, and that its history is a history of the struggle for a better world.

The seventh is the fact that the United States is a nation of justice, and that its history is a history of the struggle for a better society.

The eighth is the fact that the United States is a nation of hope, and that its history is a history of the search for a better tomorrow.

Introduction

Ce livre est le résultat d'une recherche sur la mixité dans l'enseignement secondaire. Mon terrain d'enquête était un lycée polyvalent, classique et technique.

Mon but était de comprendre la signification de la mixité, tant du point de vue des sujets de la relation pédagogique (les enseignants et les élèves) que d'une manière plus large du point de vue du système social auquel ils appartiennent. Quelles conséquences a la mixité sur la relation pédagogique et sur la dynamique du groupe-classe? La relation pédagogique est-elle différente selon que le professeur est un homme ou une femme? Les réactions des élèves changent-elles selon le sexe de l'enseignant et selon leur propre sexe? Dans les classes non mixtes, encore existantes dans certaines options, observe-t-on des différences notables avec les classes mixtes? Enfin quelles incidences a la mixité sur les modèles de rôles et sur les identités sexuelles des garçons et des filles?

Le matériel recueilli était de deux sortes : d'une part un ensemble d'entretiens semi-directifs d'enseignants et d'élèves (individuels ou en groupe) menés pendant l'année scolaire 1981-1982 dont la consigne de départ était : « Préfères-tu enseigner (ou être élève) dans une classe mixte ou non mixte, et pourquoi? »; d'autre part, un questionnaire passé par quatre classes de Seconde¹.

Ma recherche a consisté en un essai d'interprétation de ce matériel à la lumière d'une « grille » de nature psychanalytique.

1. Des précisions supplémentaires seront données ultérieurement sur ce matériel.

Le choix d'une telle « grille » s'est imposé peu à peu à moi au cours même de la recherche.

A l'origine, j'avais conçu celle-ci plutôt comme une analyse de type psychosociologique. Je souhaitais mettre à l'épreuve une hypothèse inspirée des recherches de M. Gilly² sur les rôles institutionnels et les représentations en jeu dans la relation maître-élève. Je supposais que, pour les enseignants et pour les élèves, se jouait un rapport complexe entre rôles institutionnels et rôles sexuels et que celui-ci devait s'inverser selon les statuts et les sexes. Si l'on admet en effet que le rôle institutionnel enseignant est un rôle d'autorité et un rôle actif de transmission du savoir et que les rôles sexuels se polarisent aussi selon l'opposition activité-passivité, domination-soumission, on pouvait en effet supposer qu'il y aurait accord entre le rôle institutionnel d'enseignant et le rôle sexuel masculin et au contraire conflit entre ce même rôle institutionnel et le rôle sexuel féminin. Quant aux élèves, au contraire, les rapports devaient être inversés : c'est entre le rôle masculin de garçon et le rôle institutionnel d'élève qu'il devait y avoir conflit et inversement accord pour les filles entre leur rôle sexuel et leur rôle institutionnel d'élèves. Je voulais donc mettre à l'épreuve cette hypothèse en étudiant des discours d'élèves et d'enseignants sur la mixité.

Mais très vite, cette perspective psychosociologique s'est révélée à mes yeux insuffisante. La lecture du livre de J. Filloux sur la relation pédagogique³ m'a fait découvrir que, sous le sens manifeste des discours concernant cette relation, on peut retrouver des sens latents qui réfèrent à l'existence cachée, non maîtrisable et angoissante du désir inconscient. Ainsi j'en arrivai à l'idée que seules des interprétations de type psychanalytiques pouvaient me permettre véritablement de donner sens à ces discours qui m'étaient tenus sur la mixité. D'autant que celle-ci, en mettant en jeu des éléments fondant les identités sexuelles et les rapports entre les sexes, m'est apparue de plus en plus comme renvoyant à ce qui du désir inconscient se joue autour de la différence des sexes, de sa reconnaissance et de son déni.

Mais avant d'en venir à cette analyse des discours, ceux des enseignants, puis ceux des élèves, il me paraît nécessaire, dans une

2. M. Gilly, *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF, 1980.

3. J. Filloux, *Du contrat pédagogique*, Paris, Dunod, 1974.

première partie, de replacer cette innovation du système scolaire qu'a été la mixité dans sa dimension et son cadre socio-historique, c'est-à-dire de montrer qu'elle est à la fois l'effet et une des conditions des transformations actuelles des rapports sociaux entre les sexes dans notre société, mais qu'en même temps elle est loin d'avoir un sens univoque et de réaliser pleinement, sans résistance et sans conflit, cette égalité entre les sexes qu'elle proclame en principe.

PREMIÈRE PARTIE

PRÉLIMINAIRES SOCIO-HISTORIQUES

THE FIRST PART

THE HISTORY OF THE

Dimensions socio-idéologiques de la mixité scolaire

Depuis la dernière guerre mondiale, les pays d'Europe occidentale ont abandonné la séparation des sexes et mis en place la mixité qui, depuis longtemps déjà, était en vigueur dans d'autres pays, en particulier anglo-saxons. Même l'enseignement catholique, passant outre aux interdictions formelles posées par l'Eglise dès le xvii^e siècle¹, tend aujourd'hui à devenir mixte.

Or, bien que cette évolution n'ait pas donné lieu en France à un débat politique véritable, ni non plus à des conflits sérieux (comme ce fut le cas pour la question de l'enseignement privé), on peut considérer qu'il s'agit d'une des transformations majeures de son système scolaire. Fondée sur l'idée d'un droit égal des individus, quel que soit leur sexe, à l'instruction, elle s'inscrit en effet dans une des mutations les plus profondes de nos sociétés : la transformation des rapports sociaux entre les sexes et la désintégration du rapport traditionnel de domination des hommes sur les femmes. Parler seulement de « transformation de la condition féminine » serait en effet superficiel car il est impossible d'envisager celle-ci sans qu'elle entraîne une transformation corrélative de la « condition » masculine, l'une et l'autre ne pouvant se définir indépendamment de leurs rapports mutuels.

Essayer de comprendre comment cet avènement de la mixité scolaire s'inscrit dans le contexte socio-historique de cette trans-

1. Cf. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, t. II, p. 266.

formation radicale — autant à venir que déjà advenue — des rapports sociaux entre les sexes, tel sera le propos du présent chapitre.

I / DES SOCIÉTÉS TRADITIONNELLES AUX SOCIÉTÉS MODERNES :
LA PERTE DES LÉGITIMITATIONS MYTHIQUES
DE LA DOMINATION MÂLE

La mixité scolaire s'inscrit donc dans cette mutation des relations entre les sexes qui marque notre civilisation actuelle et que G. Mendel appelle — de son point de vue masculin — « la fin du paradis mâle »². Cette formule renvoie à toutes les sociétés traditionnelles, en tant qu'elles étaient organisées autour d'une stricte division entre les sexes qui, sous le couvert de consacrer socialement leur différence, tendait en même temps à instituer la domination du sexe masculin sur le sexe féminin, en tous les domaines (sexuel, familial, économique, juridique, politique, symbolique) de l'activité sociale. Comme l'écrit G. Mendel, « la religion, la société, la psychologie s'ordonnaient à partir de la supériorité mâle » et organisaient une « domination du masculin sur le féminin »³.

Or, ce qui, par opposition, caractérise nos sociétés modernes, c'est que la division sexuelle, comme d'ailleurs toutes les divisions du social, y a perdu sa légitimité. Ce phénomène peut être mis en rapport avec les transformations sociales entraînées par la révolution industrielle. Avec la montée du capitalisme, la rationalité scientifique et technique a peu à peu envahi la vie sociale. Et ce phénomène à son tour a eu pour conséquence la dissolution des rapports sociaux traditionnels. Comme l'écrit Marx, dans un texte fameux :

« Tous les rapports sociaux traditionnels et figés, avec leur cortège de conceptions et d'idées antiques vénérables, se dissolvent; ceux qui les remplacent vieillissent avant d'avoir pu s'ossifier. Tout élément de hiérarchie sociale et de stabilité d'une caste s'en va en fumée, tout ce qui était sacré est profané, et les hommes sont enfin forcés d'envisager leur situation sociale, leurs relations mutuelles d'un regard lucide. »⁴

2. G. Mendel, *Quand plus rien ne va de soi*, Paris, R. Laffont, 1979, p. 9.

3. G. Mendel, *op. cit.*, p. 13.

4. K. Marx, *Manifeste du Parti communiste*, Paris, Editions Sociales, trad. franç., 1976, p. 35.

Autrement dit, les mythes et les croyances religieuses se dissolvent et perdent ainsi leurs fonctions de légitimation et de dissimulation à la fois de toutes les divisions du social. Sans doute Marx songe-t-il plutôt ici aux divisions de la société en classes, mais son texte pourrait s'appliquer aussi à la division sociale entre les sexes que la disparition des conceptions sacrées et des idées vénérables permet d' « envisager d'un regard lucide », c'est-à-dire comme une inégalité dont la légitimité fait question.

D'autre part, on peut penser que, dans cette conquête de la lucidité, les sciences sociales ont joué un rôle capital.

2 / LE RÔLE DES SCIENCES SOCIALES

Rendues possibles, voire nécessaires par la révolution industrielle et les transformations sociales qu'elle a entraînées, des sciences humaines comme la sociologie, l'ethnologie et l'histoire ont, à leur tour, joué un grand rôle dans notre prise de conscience du caractère culturel et par conséquent institué — c'est-à-dire géographiquement et historiquement variable — des pratiques sociales propres aux hommes et aux femmes et de l'organisation de leurs rapports mutuels avec les représentations qui les accompagnent et les légitiment.

Car, d'une part, comme l'écrit M. Mead, « nous savons, d'une façon confuse, que ces rôles (les rôles sexuels) ont varié, même dans le courant de notre propre histoire »⁵ et, d'autre part, l'ethnologie a contribué à nous faire découvrir l'infinie variété des traits (parfois même contradictoires) et des rôles qui, dans les différentes sociétés humaines, ont été attribués aux deux sexes. Ainsi, par un retour sur nous-mêmes, nous avons été amenés à reconnaître le caractère contingent de ceux que leur attribue notre propre société et à « faire la part de l'imagination, lorsque nous décelons mille et une différences innées entre hommes et femmes »⁶.

D'autre part, la sociologie et l'ethnologie ont rempli une

5. M. Mead, *Mœurs et sexualité en Océanie*, trad. franç., Paris, Plon, 1963, Introduction, p. VIII.

6. M. Mead, *op. cit.*, p. VII.

fonction critique essentielle en analysant les mécanismes par lesquels, dans les sociétés traditionnelles, s'établissent, se maintiennent et se légitiment les divisions et les inégalités entre les sexes. Ainsi, dans un article sur « les rites d'institution », P. Bourdieu⁷, prenant l'exemple du rituel kabyle de circoncision, montre que ce rite, en traitant différemment hommes et femmes, consacre leur différence, c'est-à-dire « constitue en distinction légitime » une simple différence de fait⁸, et en même temps transforme cette différence de fait en inégalité sociale légitime. Car ces rites s'accompagnent de représentations mythiques qui ont pour rôle de consolider les relations sociales inégales entre les sexes en les rapportant à une division naturelle (cosmologique ou biologique) ou encore surnaturelle.

De même, dans son livre sur les Baruyas, société de Nouvelle-Guinée, M. Godelier a tenté de « reconstruire... les mécanismes, la logique interne des pratiques sociales et des idées » qui organisent la configuration des rapports entre hommes et femmes comme une domination des premiers sur les secondes⁹. Il montre comment dans cette société où s'exercent en permanence des formes de violence de nature diverse, idéologique, sociale et matérielle sur les femmes, « la sexualité est sans cesse sollicitée de tenir un discours qui fasse apparaître cette domination comme parfaitement "légitime" aux yeux des hommes qui l'exercent et des femmes qui la subissent »¹⁰.

Or, ces analyses nous aident à porter sur notre propre société un regard plus aigu afin non seulement d'y déceler les multiples formes de violence qui s'exercent encore sur les femmes mais aussi de comprendre la manière dont les idées s'y « transforment en rapports sociaux » et « passent dans le monde des corps »¹¹ et des réalités matérielles.

Ainsi, avec cette disparition des « idées vénérables » et des valeurs sacrées, nous sommes face à la nudité des règles et à la disparition des « points fixes ».

7. P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982, p. 121 à 134.

8. *Ibid.*, p. 123.

9. M. Godelier, *La production des grands hommes*, Paris, Fayard, 1982.

10. M. Godelier, *op. cit.*, p. 352-353.

11. Cf. M. Godelier, *op. cit.*, p. 347.

3 / LA NUDITÉ DES RÈGLES ET LA DISPARITION DES POINTS FIXES

Dans nos sociétés, les règles qui régissent les caractères, places, rôles respectifs des sexes ont cessé de trouver leur fondement dans un ordre transcendant, naturel ou religieux, elles ont perdu leur caractère absolu et se découvrent pour ce qu'elles sont : des règles socialement instituées, donc conventionnelles et révocables. Et par ailleurs n'étant plus dissimulées derrière leurs fondements mythiques, elles apparaissent dans leur fonction véritable : asseoir et maintenir des rapports de domination des hommes sur les femmes. Perçue comme telle, la situation réelle de domination cesse d'apparaître comme naturelle et allant de soi. Ainsi, selon l'expression d'Y. Michaud, nos sociétés se trouvent « face à la fragilité et à la nudité des règles »¹². Et ces règles « nues », ayant perdu leur légitimité, suscitent du côté des individus qu'elles servent à dominer, la révolte; et, du côté de ceux qui profitent de cette domination, la mauvaise conscience.

Mais cela signifie aussi qu'il n'y a plus dans la société de « points fixes qui unifient le regard social »¹³, c'est-à-dire de jugement absolu, reconnu et accepté par tous. Quand des individus ou des groupes sociaux prétendent revendiquer une validité absolue pour leur propre discours qui rejeterait celui des autres dans le néant ou l'imaginaire, ils suscitent de la part de ces derniers des réactions de protestation et d'opposition qui manifestent le caractère illusoire de toute tentative d'absolutisation. Ainsi quand les hommes, en tant que groupe social opposé au groupe des femmes, prétendent imposer leurs discours et leurs points de vue comme universels ou absolus, ils suscitent de la part des femmes révolte et protestation. Et en revendiquant un égal droit à la parole et à la reconnaissance de leurs propres points de vue, les femmes font apparaître le point de vue masculin pour ce qu'il est, un simple point de vue aussi relatif, ni plus valable, ni plus légitime que le point de vue féminin.

C'est au nom d'une telle conception que des chercheurs femmes

12. Y. Michaud, *Violence et politique*, Paris, Gallimard, 1978, p. 198.

13. Y. Michaud, *op. cit.*, p. 200.

peuvent aujourd'hui opérer une analyse critique du discours commun et du discours scientifique de notre société pour montrer comment sa manière d'utiliser la différence des sexes (unilatérale) exprime naïvement le rapport de pouvoir entre les sexes. Au lieu en effet d'exprimer la différence en faisant de chacune des notions — homme et femme — le repère réciproque de l'autre (ce qui serait la véritable « égalité dans la différence »), ce discours construit le groupe des hommes comme repère, norme absolue, par rapport auquel il différencie le groupe des femmes, posant implicitement la hiérarchie, à travers cette opposition de l'absolu au relatif. En somme les femmes sont différentes des hommes, qui ne sont différents de rien, ou encore : « Les femmes sont différentes; les hommes sont » — paradoxale distorsion du rapport de différence qui le transforme en hiérarchie, c'est-à-dire en rapport de domination¹⁴.

Ainsi le point de vue masculin ayant cessé de représenter ce « point fixe » qui unifiait le regard social concernant les rapports entre les sexes, notre société se caractérise par une pluralité de points de vue concernant la nature et les fonctions respectives des hommes et des femmes et leurs rapports mutuels. Ce que M. Mead disait à propos de la société américaine¹⁵ est plus ou moins vrai aujourd'hui de toutes les sociétés : les rapports entre les sexes y sont tributaires de plusieurs traditions historiques différentes, voire contradictoires, et sont donc marqués du pluralisme et de la complexité des modèles. Ils présentent — tant au plan des idées qu'à celui des pratiques — une multiplicité de configurations où, certes, on peut distinguer le traditionnel et l'innovateur, mais où parfois ils peuvent se mêler et produire certains conflits. Et l'on pourrait peut-être faire l'hypothèse que la disparition des mythes dans leur fonction traditionnelle, plutôt que de créer un vide ou une absence, au contraire rend possible la coexistence d'une pluralité de mythes et de symboles et la création de mythes et de symboles nouveaux.

Car depuis qu'elles ont cessé de se plier au discours masculin dominant, qu'elles ont pris la parole en leur propre nom et se sentent autorisées à penser par elles-mêmes, les femmes ont

14. C. Michard-Marchal, C. Ribery, *Sexisme et sciences humaines*, Presses Universitaires de Lille, 1982, p. 183 à 185.

15. Cf. M. Mead, *L'un et l'autre sexe*, trad. franç., Paris, Denoël-Gonthier, 1975.

apporté à la société un nouvel élan créateur. Ainsi on pourrait interpréter les mouvements féministes comme des mouvements non seulement qui luttent pour l'égalité des sexes mais aussi qui ont pris conscience de l'obsolescence des mythes traditionnels fondateurs des rapports entre les sexes dans nos sociétés et qui recherchent de nouveaux mythes exprimant et fondant de nouveaux rapports.

Si l'on admet que cette pluralité, voire ce conflit des mythes et des modèles qui fondent les rapports entre les sexes traversent l'ensemble de nos sociétés modernes et de leurs pratiques sociales, on peut supposer aussi qu'ils apparaîtront dans beaucoup — peut-être tous — les sous-systèmes composant les sociétés globales. On pourra donc en particulier les retrouver dans ce sous-système particulier qu'est le système scolaire.

Mais on ne peut sans doute pas comprendre cette présence de modèles différents dans l'enseignement, en particulier secondaire, si on ne la rapporte pas à la manière dont il s'est constitué et à ses traditions historiques. Tel sera l'objet de notre second chapitre.

*L'évolution
de l'enseignement secondaire :
de la séparation des sexes à la mixité*

En m'aidant des travaux historiques qui ont été publiés sur l'enseignement secondaire, je voudrais rappeler les transformations historiques qu'il a connues depuis le début du XIX^e siècle, du point de vue des rapports entre les sexes. Mon hypothèse est que ces transformations opèrent le passage progressif entre deux modèles de rapports sociaux entre les sexes : un modèle traditionnel, patriarcal et inégalitaire, et un modèle progressiste, égalitaire. Quant à la mixité actuelle, bien loin de représenter, comme on serait tenté de le croire au premier abord, une réalisation achevée du modèle égalitaire, elle me semble plutôt constituer une solution de compromis entre les deux modèles. C'est ce que je voudrais tenter de montrer maintenant.

1 / LE DÉBUT DU XIX^e SIÈCLE : LE MODÈLE TRADITIONNEL

Le début du XIX^e siècle illustre bien le modèle bourgeois traditionnel en matière d'instruction des deux sexes : à travers l'institution du lycée s'organise un enseignement secondaire laïc. Mais la bourgeoisie le réserve à ses fils ; car si, pour eux, elle estime qu'un enseignement secondaire, voire supérieur peut être nécessaire, il n'en va pas de même pour ses filles. Pour celles-ci, il serait inutile, voire nuisible. La bourgeoisie partage encore les conceptions du Chrysale des *Femmes savantes* de Molière.

Pour les filles en effet, ce qui est nécessaire, ce n'est pas l'instruction mais « l'éducation », c'est-à-dire l'inculcation de

Collection « PÉDAGOGIE D'AUJOUR'HUI »

- ALTET M. et BRITTEN J. D. **Micro-enseignement et formation des enseignants**
BARBIER J.-M. **L'Evaluation en formation**
BARON G.-L. **L'Informatique, discipline scolaire ?**
BASSAN V. J. **Comment intéresser l'enfant à l'école**
BERBAUM J. **Etude systématique des actions de formation**
BERTHELOT J.-M. **Le Piège scolaire**
BIRZÉA C. **Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques**
BLOCH M.-A. **Philosophie de l'éducation nouvelle (3^e éd. revue et augm.)**
— **Nouvelle éducation et réforme de l'enseignement**
CHASSAGNY C. **Pédagogie relationnelle du langage**
CHOBAX J. **L'Enseignement du français à l'école élémentaire.**
et SEGRÉ M. **Quelle réforme ?**
COHEN R. **L'Apprentissage précoce de la lecture (4^e éd.)**
COHEN R. et GILABERT H. **Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans (2^e éd. corrigée)**
COHEN R. et divers **Les Jeunes Enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur**
DE LANDSHEERE G. **La Recherche en éducation dans le monde**
DE LANDSHEERE V. **Faire réussir, faire échouer**
DE LANDSHEERE V. et G. **Définir les objectifs de l'éducation**
DESROSIERS R. **La Créativité verbale chez les enfants**
DOUET B. **Discipline et punitions à l'école**
DRÉVILLON J. **Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire**
DUPONT P. **La Dynamique de la classe**
ESTABLET R. **L'Ecole est-elle rentable ?**
FABRE M. **L'Enfant et les fables**
FIJALKOW J. **Mauvais lecteurs. Pourquoi ?**
FRANÇOIS-UNGER C. **L'Adolescent inadapté (2^e éd. revue et augm.)**
FRÉJAVILLE J.-P. et divers **Les Jeunes et la drogue**
GILLET P. **Pour une pédagogie**
GILLIG-AMOROS L. **L'Inspecteur et son image**
GILLY M. **Maître-élève : rôles institutionnels et représentations**
ISAMBERT-JAMATI V. **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire**
KOHN R. C. **Les Enjeux de l'observation**
LANGOUET G. **Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement**
— **Suffit-il d'innover ?**
LEGRAND L. **Pour une politique démocratique de l'éducation**
LÉON A. **Introduction à l'histoire des faits éducatifs**
LÉON A. et divers **Manuel de psychopédagogie expérimentale**
LURÇAT L. **L'Enfant et l'espace**
MARTIN M. **Sémiologie de l'image et pédagogie**
MAUCO G. **Le Meurtre d'un enfant (2^e éd. mise à jour)**

- MELJAC C. **Décrire, agir et compter : l'enfant et le dénombrement spontané**
- MOLLO-BOUVIER S. **La Sélection implicite à l'école**
- MOSCONI N. **La Mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?**
- NOIZET G.
et CAVERNI J.-P. **Psychologie de l'évaluation scolaire**
- NOT L. **L'Enseignement répondant (sous presse)**
- POINSSAC-NIEL J. **Technologie éducative et Histoire**
- POSTIC M. **Observation et formation des enseignants (2° éd.)**
- **La Relation éducative (3° éd. revue et augmentée)**
- **L'Imaginaire dans la relation pédagogique (sous presse)**
- et DE KETELE J.-M. **Observer les situations éducatives**
- POURTOIS J.-P. **Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)**
- RAUCH A. **Le Corps en éducation physique**
- SIMON J. **La Langue écrite de l'enfant**
- SIROTA R. **L'Ecole primaire au quotidien**
- SNYDERS G. **Ecole, classe et lutte des classes (2° éd.)**
- **Il n'est pas facile d'aimer ses enfants... (2° éd.)**
- TERRIER G.
et BIGEAULT J.-P. **L'Illusion psychanalytique en éducation**
- TOUS SAINT-MARC C. **Couple amical et socialisation chez les jeunes écoliers**
- VANDENPLAS-HOLPER C. **Education et développement social de l'enfant (2° éd. augm. et mise à jour)**

