

## MAI 68 : LE FÉMINISME DE LA « DEUXIÈME VAGUE » ET L'ANALYSE DU SEXISME EN ÉDUCATION

Nicole Mosconi

CERSE - Université de Caen | « Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle »

2008/3 Vol. 41 | pages 117 à 140

ISSN 0755-9593

ISBN 9782952802574

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2008-3-page-117.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Nicole Mosconi, « Mai 68 : le féminisme de la « deuxième vague » et l'analyse du sexisme en éducation », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2008/3 (Vol. 41), p. 117-140.  
DOI 10.3917/lstdle.413.0117  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour CERSE - Université de Caen.

© CERSE - Université de Caen. Tous droits réservés pour tous pays.

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

# Mai 68 : le féminisme de la «deuxième vague» et l'analyse du sexisme en éducation

Nicole MOSCONI\*

**Résumé :** Après avoir montré le lien entre mai 68 et le développement du féminisme qualifié de «deuxième vague» par les historiennes, je montrerai son influence sur les sciences de l'éducation. Tout d'abord sous la forme d'une analyse critique d'une sociologie de l'éducation qui néglige la variable sexe et invisibilise

les filles et les femmes et ensuite sous la forme de travaux qui d'une part prennent au sérieux cette variable et surtout produisent des théories qui, permettant une intelligibilité des faits, montrent que les différences sont en réalité des inégalités liées à la domination masculine.

**Mots-clés :** Féminisme. Sociologie de l'éducation. Sexisme. Genre. Rapports sociaux de sexe.

---

\*Professeure émérite en sciences de l'éducation, Université Paris Ouest-Nanterre La Défense.

## Introduction

Vous avez voulu consacrer ces journées doctorales à une réflexion sur l'influence de mai 68 sur les mutations de l'école dans les cinquante dernières années. Pour ma part, je vais prendre la question sous un angle particulier, à savoir l'influence du

mouvement social féministe qui s'est développé en lien et après mai 68 sur le développement de toute une recherche en Sciences de l'Éducation sur le thème «genre et éducation» à partir d'une critique de la sociologie de l'éducation telle qu'elle existait dans ces années 60-70. Cette critique mettait en évidence le «sexisme» à la fois dans l'institution scolaire et dans les recherches qui la concernaient (je m'expliquerai sur ce terme de sexisme plus loin).

Cette thématique est particulièrement d'actualité l'année où l'on fête le centenaire de la naissance de Simone de Beauvoir.

Dans une première partie, je dirai quelques mots sur l'influence de mai 68 sur le développement du féminisme dit «de la deuxième vague».

Dans une seconde partie, j'évoquerai les critiques inspirées par ce mouvement à l'encontre des sciences de l'éducation de l'époque.

Dans une troisième partie, j'évoquerai les travaux qui se sont développés, à la suite de ces critiques.

## 1. Mai 68 et le féminisme de la «deuxième vague»

Je vais m'inspirer du livre *Le siècle des féminismes*, ouvrage publié par un collectif d'historiennes aux Éditions de l'atelier en 2004.

Le livre montre une histoire très complexe. Le féminisme a eu pour objectif majeur l'égalité des sexes étroitement liée à une volonté d'accès à l'autonomie, à la liberté et au statut de sujet.

Dans leur conclusion, les auteurs affirment que les luttes des femmes pour l'égalité et la liberté, depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, ont contribué à cet événement majeur du XX<sup>e</sup> siècle qu'a été l'émancipation des femmes occidentales, dans les domaines économique, intellectuel, sexuel. Elles dégagent les traits communs de ces féminismes :

- le refus des préjugés qui dévalorisent les femmes;
- le rejet du sexisme, des normes patriarcales et de la misogynie;
- le combat contre l'inégalité des sexes;
- la volonté de donner la parole aux femmes et de leur ouvrir l'espace public;
- la certitude que la «cause des femmes» est spécifique et ne peut se confondre avec aucune autre (contre le marxisme : la destruction du capitalisme produirait d'elle-même la fin de la domination masculine);

Pourquoi parle-t-on à propos du mouvement de libération des femmes des années 1970 de féminisme de la «deuxième vague»? Depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et jusqu'à la seconde guerre mondiale (durant toute la Troisième République), les historiennes parlent d'une première vague du féminisme. La lutte des femmes est alors fondée sur une conception, héritée du siècle des Lumières, d'un être humain qui transcende toute distinction de nationalité, de sexe et de religion. Ces féministes réclament surtout l'égalité des droits entre homme et femme, droit à l'instruction, droits politiques, droits civils, droit au travail, mais aussi protection de la maternité, lutte contre la prostitution, promotion de la paix. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, il existe même un courant radical néo-malthusien qui préconise le contrôle des naissances et le droit à l'avortement (Madeleine Pelletier, 1874-1939, première femme médecin des asiles, *L'éducation féministe des filles*, 1914).

Après la seconde guerre mondiale, on a une période d'éclipse du féminisme, dont témoigne Simone de Beauvoir dans *Le deuxième sexe* (1949) («la querelle du féminisme a fait couler beaucoup d'encre, à présent elle est à peu près close : n'en parlons plus.»). La «deuxième vague» du féminisme se déploie à la fin des années 60. Elle est partie des campus américains, en lien avec la lutte contre la guerre du Vietnam et aussi pour les droits des Noirs américains (Africains Américains). Les militantes ne cherchent plus la conquête des droits égaux dont un certain nombre sont acquis (droit de vote, droit à l'instruction, droit au travail) mais parlent de «libération» des femmes (MLF), c'est-à-dire se libérer de la domination masculine, désignée par le concept de «patriarcat» (pouvoir des hommes sur les femmes et exploitation des femmes). En atteste le succès du livre de Kate Millett, *Sexual politics*, publié en 1970 et traduit en français dès 1971 sous le titre *La politique du mâle*, chez Stock.

Ce mouvement surgit dans un contexte politique et social marqué par la fin de la guerre froide, les contestations de l'autorité sous toutes ses formes (politique, enseignante, médicale, médiatique, religieuse, «patriarcale», etc.) et de l'ordre social, dans des sociétés riches et instruites. Il est en partie lié aux mouvements gauchistes de mai 68, où les militantes de ces mouvements se sont rebellées contre le fait que ces mouvements gauchistes refusaient de prendre en compte l'oppression des femmes en plus de l'exploitation capitaliste et refusaient d'articuler lutte de classes et lutte de sexe, d'où la décision de se réunir dans des groupes non-mixtes pour s'organiser. Outre son opposition à la mixité, ces groupes se caractérisent par le refus affirmé de toute structure, de la bureaucratie, du *leadership*, ils préconisent le partage du pouvoir, la décentralisation, les réunions informelles. Ils accomplissent des gestes d'éclat comme, par exemple, le dépôt à l'Arc de Triomphe d'une gerbe à la femme inconnue du soldat inconnu.

Très vite les débats théoriques ont fait apparaître deux courants : le féminisme révolutionnaire universaliste et égalitariste et le féminisme différentialiste, le groupe Psychépo (Psychanalyse et politique) d'Antoinette Fouque. À noter que ces courants sont toujours vivaces mais sont aujourd'hui contestés par la pensée post-moderne qui réfute la logique binaire masculin/féminin et subvertit les identités sexuelles dans le mouvement *queer* (Judith Butler).

Si on cherche ce qui a réuni les féministes de la deuxième vague, par-delà leurs divisions, on peut dire que leurs luttes ont concerné « l'autonomie du sujet-femme dans des choix existentiels de tous ordres, professionnels et amoureux, dans un contexte scientifique renouvelé quant à la reproduction humaine » (Michelle Perrot). D'où la lutte pour le droit de disposer de son corps (« *Our bodies, ourselves* », « *Notre corps, nous-mêmes* »), pour le droit des femmes à l'avortement et à la contraception (« un enfant quand je veux si je veux »), contre les violences faites aux femmes, le viol et contre le mariage et la famille traditionnels, comme symbole du patriarcat et de l'enfermement des femmes. Rappelons qu'on est à l'époque où le taux d'activité des femmes est le plus faible du siècle (33 % en 1962). C'est, écrit Michelle Perrot, « un temps de révolution sexuelle, au double sens du terme : relations entre les sexes et pratique de la sexualité » (homo et hétérosexuelle). Les féminismes occidentaux « ont bouleversé les structures millénaires de la domination masculine ».

Mai 68 a aussi produit une critique du monde « capitaliste et militaro-impérialiste », et de la place qu'y tiennent les sciences et une contestation radicale des rapports entre savoirs et pouvoirs.

Dans ce contexte, le mouvement des femmes a impulsé très tôt dans les universités des cours (un des premiers cours : Michelle Perrot en 1972 à Paris 7) ; des groupes d'études féministes et féminines (Paris 8 : 1974 ; Paris 7 : 1975 ; Lyon 2 : 1976 ; Toulouse : 1978) ; des revues (*Questions féministes* : 1997 ; *Pénélope, histoire* : 1979 ; *Nouvelles Questions féministes* en 1981) ; des colloques (1975 : Université de Provence ; 1978 : Paris 8 ; 1980 : Lyon 2) ; Toulouse en 1982 (800 participantes, 137 communications, plus de 1000 pages d'actes). À la suite de ce colloque, alors que Godelier était directeur du département des Sciences de l'homme, le CNRS a décidé la première ATP (Action Thématique Programmée) « Programme interdisciplinaire de Recherches féministes et sur les femmes ».

Sans pouvoir ici détailler les recherches développées depuis cette époque, j'insisterai un peu sur la critique féministe de la production des sciences qui se continue jusqu'à aujourd'hui.

Trois types de problématiques ont été dégagés :

1. *Qui fait les sciences?* Historiquement les hommes blancs et privilégiés. La critique féministe pose la question de la place des femmes dans les sciences, comme objets et comme sujets. À cette occasion, la critique féministe a montré l'occultation des femmes scientifiques et philosophes du passé et a procédé à leur réhabilitation. Elle se demande aussi pourquoi les femmes rencontrent des obstacles dans les institutions de production et de légitimation des savoirs. Elle analyse les barrières informelles et les mécanismes discriminatoires qui affectent les femmes dans leur carrière scientifique.

2. Critique du contenu des sciences.

La critique féministe a montré l'androcentrisme des recherches au niveau des théories et des modes de sélection des données empiriques.

La critique a aussi porté sur l'*éthos* du travail scientifique, marqué par des valeurs de rivalité, de concurrence, de conflit.

3. d'où la critique des «biais sexistes»; voici les exemples de ces biais :

– la surgénéralisation : on parle de suffrage universel en 1848 en oubliant de préciser que les femmes en sont exclues. Longtemps la sociologie du travail ne s'est intéressée qu'au travail des hommes;

– l'invisibilisation : la biologie qui ne s'occupe que des mécanismes de développement de l'embryon mâle et laisse de côté ceux de l'embryon femelle; la sociologie ou l'histoire du travail qui oublie le travail des femmes ou les femmes créatrices;

– on transforme en traits naturels des traits culturels : les larmes des femmes et la musculature des hommes;

– on feint de croire qu'une réalité est la même pour les hommes et pour les femmes si elle est désignée par le même mot : le mariage ou la mixité, alors que ces réalités dépendent pour chaque sexe de leur position sociale;

– le double standard : une femme qui ne s'occupe pas de ses enfants est une mère dénaturée, on excuse le père accaparé par sa profession; un homme savant est respecté, une femme savante est un «bas bleu»; un homme public de même, une femme publique n'est pas loin de la fille au même adjectif; un homme galant est poli, une femme galante est une prostituée de luxe;

– l'euphémisation : la famille monoparentale, femme avec enfants pour 80 %.

4. la critique féministe en est arrivée à la remise en cause des critères en fonction desquels un savoir est considéré comme scientifique. Il s'agit alors de repenser les méthodes et les principes et l'idée d'objectivité. Il s'agit de développer une «épistémologie du point de vue» (Evelyne Fox Keller). Il ne s'agit pas de prôner la subjectivité contre la rationalité mais au contraire de se demander comment parvenir à une véritable objectivité pour faire une science meilleure. Sandra Harding parle de *strong*

*objectivity*, objectivité forte. Ne pas négliger dans les sciences sociales les positions marginales ou minoritaires et refuser de ne s'intéresser qu'aux « majoritaires », *i.e.* les dominants. L'objectivité scientifique doit élucider les valeurs et les positions sociales des sujets connaissant de même que celles des « objets » de la connaissance. L'élite scientifique telle qu'elle se constitue dans les institutions scientifiques est la matrice des privilèges de classes, de races et de sexe.

## 2. La critique féministe et les sciences de l'éducation

Pour montrer la manière dont la critique féministe s'est exercée en sciences de l'éducation, j'utiliserai un article du livre coordonné par Simone de Beauvoir, *Les femmes s'entêtent*, paru dans la collection Idées Gallimard en

1975. L'article est signé de Liliane Kandel et s'intitule : « L'école des femmes et les sciences de l'homme ».

L'auteure annonce « la relecture de quelques ouvrages classiques en sciences de l'éducation ».

Elle se propose d'abord de confirmer son hypothèse d'un fonctionnement sexiste du système scolaire. Elle commence par énumérer quelques faits qu'elle tire d'enquêtes éparses (sur les différences d'orientations, l'accès à l'enseignement supérieur (dans la plupart des pays européens les garçons ont à l'époque 1,5 à 2 fois plus de chances de continuer leurs études que les filles après le bac), la formation continue (l'AFPA, l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes, n'a accueilli en 1971 que 7 % des femmes), les inégalités d'éducation (dans les pays d'Afrique et d'Asie, il y a deux fois plus de garçons que de filles dans les écoles).

Mais elle fait remarquer qu'il n'y a pas d'examen systématique et d'interprétation cohérente de ces inégalités de sexe dans l'accès aux différents niveaux et filières d'enseignement et dans les destins post-scolaires. On ne cherche pas à les expliquer par le statut et les fonctions assignées aux femmes dans les sociétés patriarcales.

C'est pourquoi, dans une deuxième partie, elle va montrer que ce problème de l'inégalité des sexes « n'a pu être ni traité, ni abordé, ni même pressenti dans la plupart des études publiées ».

La première étude qu'elle considère est celle de l'économiste de l'éducation Lê Than Khôi dans *L'industrie de l'éducation*, 1967, Éd. de Minuit. Dans ce livre inspiré de la théorie du capital humain, l'auteur défend l'instruction des filles, soit parce que « l'éducation d'une femme signifie l'éducation de toute la famille », elle favorise la scolarisation des enfants, la santé familiale, l'adaptation au monde moderne, soit

parce que là où il y a «pénurie de ressources humaines», comme en URSS, les femmes constituent une «réserve de capacités».

Liliane Kandel montre qu'on ne peut pas concevoir les femmes autrement que comme épouses et mères ou alors que comme «palliatifs imparfaits» des hommes manquants. Elle rapproche ce discours de celui de Jules Ferry en 1880 (KANDEL, 1975 : p. 92 et p. 122) : il ne s'agit pas d'instruire les femmes pour elles-mêmes mais pour la famille, le mari, les enfants, l'économie, etc. Il s'agit pour les hommes, comme dit Jules Ferry, de «tenir la femme», c'est-à-dire de se substituer à l'Église dans l'appropriation et le contrôle des femmes.

Ensuite Liliane Kandel examine une enquête de 1963-64 de l'INETOP (Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle) sur l'orientation en fin de 3<sup>e</sup>. Il s'agit de mettre en relation les projets des parents, ceux des élèves, les avis des professeurs et les orientations effectives. L'enjeu est de mettre en évidence une variable clé : le niveau socio-économique de la famille. Mais comme la discipline de référence est la psychologie différentielle, la variable sexe est prise en compte systématiquement dans tous les tableaux présentés. Et en examinant ces tableaux on peut montrer que cette variable sexe est aussi déterminante que le niveau socio-économique. Mais les auteurs ne l'ont pas prévue et ne le voient pas : ils ne lisent pas leurs résultats dans cette perspective.

On voit que les parents envisagent de faire faire des études plus longues à leurs fils qu'à leurs filles, et d'orienter beaucoup moins ces dernières vers des études scientifiques ou techniques. Ils s'attendent à ce qu'elles gagnent un salaire inférieur et qu'elles aient des métiers moins prestigieux. Les professeurs et les conseils de classe ont le même genre d'avis : tous les conseils donnés, ce sont des études classiques pour les filles et techniques pour les garçons. Dès lors, comment s'étonner que les projets des élèves aillent dans le même sens? Liliane Kandel commente : «L'intériorisation des stéréotypes sociaux quant aux rôles masculins et féminins est parfaitement réussie». Les filles déclarent préférer travailler dans l'administration, l'enseignement ou les carrières sociales. «ça tombe rudement bien», dit Liliane Kandel, vu les possibilités d'emplois qui s'offrent à elles! Les garçons aspirent eux à être patrons, cadres supérieurs, profession libérale. Comme le dit Bourdieu : «c'est toujours la réalité que l'on prend pour son désir».

Conclusion : «cette étude permet d'en finir avec le mythe lénifiant de l'égalité scolaire entre filles et garçons». Mais les différences de sexe sont notées dans les tableaux, parfois constatées mais nulle part commentées et interprétées, alors que la demande sociale en fonction du niveau socio-économique est très longuement analysée : «Le sexe constitue une catégorie descriptive, jamais une catégorie d'analyse ou d'interprétation sociologique, psychologique et encore moins politique». L'évidence



de l'inégalité sexuée aveugle les chercheurs, en fonction de leurs présupposés théoriques. C'est *La lettre volée* d'Edgar Poe : les inégalités de sexe sont tellement criantes qu'on ne les voit pas.

### **Bourdieu et Passeron : *Les héritiers*, 1975.**

Concernant le destin scolaire des filles, « nos auteurs sont frappés d'une étrange cécité, les phénomènes sont tantôt niés, tantôt minimisés ».

Ils parlent d'une « relégation » des filles dans les facultés de lettres (p. 20) et ils concluent : « c'est dans l'enseignement littéraire que l'influence de l'origine sociale se fait sentir le plus efficacement » (p. 21), comme si le sexe n'avait pas d'influence. Ou plutôt Bourdieu et Passeron affirment que le désavantage lié au sexe « est moins lourd de conséquences » que celui qui tient à l'origine sociale ; une manière de dire que, pour les filles, ce n'est pas grave, puisqu'après leurs études elles ne travailleront pas (toujours cette obsession de la femme épouse et mère). « Les parents et les jeunes filles elles-mêmes continuent à adhérer à une image des « qualités » ou des « dons » spécifiquement féminins qui reste dominée par le modèle traditionnel de la division du travail entre les sexes » (Bourdieu & Passeron, 1975 : p. 97). On constate que le même phénomène (la « relégation » en lettres) est interprété pour les hommes de classe populaire en termes de handicap objectif et pour les femmes (les « jeunes filles ») en termes d'images, de représentations de rôles, comme si ces rôles n'étaient que des images et n'avaient pas une effectivité sociale. Les étudiants ont des handicaps objectifs et les étudiantes n'ont que des images, des préjugés, et... des parents, éléments de peu d'importance dans une théorisation marxiste matérialiste.

Mais d'où vient que cette théorisation ne peut pas s'appliquer aux femmes ? Est-ce parce que pour elles une explication par la subjectivité suffit, puisqu'elles sont femmes, ou parce que, comme il est dit dans l'Avertissement des *Héritiers*, la variable sexe doit être laissée de côté pour mettre en évidence le « problème fondamental » ? Autrement dit, cela n'est que secondaire et n'a pas vraiment d'importance.

Dans *La reproduction*, en 1980, Bourdieu et Passeron reviennent à plusieurs reprises sur la discrimination qui s'exerce sur les femmes « aussi ». Mais on comprend que la condition est que cette prise en compte des femmes ne modifie pas les schémas d'interprétation : pour Liliane Kandel « les femmes deviennent ainsi, facilement, les pièces rapportées de quelques édifices théoriques nullement ébranlés par ailleurs », alors que, selon elle, une étude sérieuse de la place des femmes devrait entraîner des « bouleversements considérables » tant dans les schémas théoriques que dans les domaines

d'investigations pertinents. Ce sont les théoriciennes féministes qui apporteront plus tard ces «bouversements».

### **Baudelot et Establet, *L'école capitaliste en France, 1971.***

Théoriciens de la lutte des classes dans le système scolaire, Baudelot et Establet nous fournissent des statistiques sur les institutrices. Pour la plupart des hommes, le métier est une promotion par rapport au statut de leur père, pour les femmes, c'est une régression et ils ajoutent : «dans une société fondée sur l'oppression de la femme, les filles atteignent rarement le niveau professionnel du père. On peut considérer que, même pour les filles de cadres moyens, l'accession au métier d'instituteur représente en fait une promotion individuelle, cela d'autant plus que les institutrices épousent en général des hommes ayant un statut social égal ou supérieur». En somme, les institutrices ne sont en définitive rien d'autre que les filles de leurs pères et les épouses de leur mari : elles n'ont pas de statut social propre et n'ont pas à être comparées à leurs mères.

Liliane Kandel conclut : «Les analyses classistes recouvrent les problèmes de l'inégalité des sexes et de l'oppression des femmes d'un humus lénifiant».

De même, Baudelot et Establet dénoncent à juste titre le caractère moralisateur des manuels scolaires qui sont, selon eux, au service des classes dominantes, mais pas du tout leur caractère sexiste au service de la domination masculine, comme s'il n'y avait que l'oppression d'une moitié de la population qui comptait.

### **Boltanski, *Prime éducation et morale de classe, 1968.***

L'objet est dans cette recherche les pratiques éducatives de la petite enfance. Mais il ne suffit pas de changer d'objet d'étude pour changer de système d'interprétation des phénomènes. L'hypothèse de départ qui sera, comme par hasard, retrouvée à l'arrivée, c'est que le savoir médical et les règles de puériculture ne sont pas diffusés de la même façon et au même moment dans les différentes couches sociales, d'où des idéologies et des pratiques différentes selon les classes sociales. En gros les classes populaires sont en retard de deux siècles.

Le livre est construit à partir d'extraits d'entretiens suivis de «(Vervins, facteur, 30 ans)» ou encore «(Saint-Denis, ouvrier 33 , 6 enfants)» : on se demande qui parle du mari ou de l'épouse. En fait les informatrices sont bien les femmes, mais elles sont définies uniquement par leur âge, leur nombre d'enfants et la profession de leur mari. Elles n'existent pas en tant qu'elles-mêmes mais seulement en tant que

classes sociales exprimant des «savoirs de classe». Elles ne sont même pas reconnues en tant que groupe social investi d'une fonction spécifique : l'élevage des enfants. Rien n'est dit sur le sexe des enfants ni sur les pratiques éducatives des pères qui n'existent que comme pourvoyeurs d'un statut social pour la femme de par leur métier. Tout se passe comme si la famille constituait une cellule sociale unitaire, homogène, synergique.

Ce qu'on constate donc dans la littérature sociologique, c'est la généralité des mécanismes de censure et d'occultation de l'inégalité des sexes. On peut se demander si l'analyse des processus éducatifs exclusivement en termes de différences de classes et de reproduction de la société capitaliste n'est pas un «obstacle épistémologique» majeur par rapport à l'appréhension et à l'étude d'autres phénomènes d'oppression et d'exploitation en particulier d'un sexe par l'autre.

On a donc un double sexisme : celui du système éducatif et celui du discours des sciences sociales sur ce système.

Liliane Kandel affirmait que la sociologie de l'éducation devait être réécrite au féminin et elle prédisait que de telles études allaient se développer assez rapidement.

Elle trace un programme de recherche intéressant ; une place importante devrait être faite aux phénomènes :

- de transmission idéologique ;
- d'apprentissage mutuel des rôles sexués de domination et de subordination à l'école et ailleurs.

Cette recherche passe par l'observation systématique des interactions effectives entre sexes dans les groupes peu formels et dans les institutions scolaires. Le féminisme va avoir pour effet d'accroître considérablement le taux de scolarisation des femmes à l'université et ainsi de permettre à certaines non seulement d'acquérir des diplômes mais d'engager des recherches sur des sujets qui sont importants pour elles, mais pas pour les hommes, et qui ont donc été négligés jusque-là.

### 3. Les travaux en sciences de l'éducation sur le «sexisme» en éducation

#### 3.1. Les années 1980 : les «problèmes d'orientation» et la mixité scolaire. Des différences aux inégalités.

On a vu que l'article pionnier de Liliane Kandel parlait déjà en 1975 d'inégalités mais les publications académiques continuent à parler plutôt de «différences», par exemple dans l'article de Passeron et De Singly, dans *La Revue française des sciences politiques*, 1984 : «Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle». Ils constatent des différences importantes dans les représentations des filles et des garçons des mêmes classes sociales.

À ce moment-là, la recherche française en éducation se met à s'intéresser à la «variable sexe», mais d'une manière étroitement ciblée selon les schémas dénoncés plus haut. La gauche arrivée au pouvoir en 1981 se préoccupait du faible pourcentage de filles dans les filières scientifiques et techniques industrielles. En fait, l'intérêt était d'abord économique : ces filières formaient à des métiers où il y avait pénurie de main-d'œuvre, on pensait donc puiser dans ces «réserves de talents» que les filles pouvaient représenter, selon la théorie du capital humain; d'autant plus que, constatant que le taux de chômage des femmes était supérieur à celui des hommes, on y voyait un moyen de remédier à ce surchômage. Le discours tenu imputait ce phénomène à des mauvaises orientations.

Il s'agissait donc de faire appel à la recherche et de comprendre pourquoi les filles ne choisissaient pas plus ces filières afin de trouver les moyens de les inciter à les choisir. Dans ce but, des déléguées à l'égalité des sexes ont été nommées dans les rectorats et toute une politique d'incitation à la diversification des orientations scolaires des filles a été mise en place. Notons que cette politique d'incitation a eu très peu d'effets.

L'INETOP (Institut National d'Études sur le Travail et l'Orientation Professionnelle), sollicité pour faire des recherches sur ces questions, les a traitées du point de vue d'une psychologie différentielle et sociale. Mais par rapport à l'étude citée plus haut, les perspectives théoriques y ont changé avec l'arrivée de chercheuses et de féministes comme Cendrine Marro et Françoise Vouillot, qui ont montré que l'orientation n'est pas une question de compétences cognitives mais d'identité sexuée, guidée par des normes très stéréotypées du masculin et du féminin et des besoins de reconnaissance par les autres et d'abord par le groupe des pairs.

Par ailleurs, le programme de recherche esquissé par Liliane Kandel va se réaliser : sous l'influence du féminisme, les chercheuses en sciences sociales et humaines, dont les sciences de l'éducation, se sont mises à cesser de considérer la «variable sexe» comme «secondaire» dans les études sur le système scolaire et universitaire. Ainsi est apparu un courant de chercheuses en éducation qui ont défendu l'idée que les «mentalités» ne pouvaient s'envisager indépendamment des pratiques effectives et que, d'autre part, ce qui était dénommé «différences» entre les sexes recouvrait avant tout des inégalités. Donc, pour expliquer ces inégalités de sexe, une théorie était aussi nécessaire que pour expliquer les inégalités de classes. D'où des tentatives de transposition des grandes théories sociologiques pour expliquer les inégalités de sexe dans le système scolaire français : la théorie de l'individualisme méthodologique de Boudon (Marie Duru-Bellat) ou des théories marxistes de la domination.

C'est plutôt dans cette dernière perspective que j'ai envisagé mon travail de thèse. En fait je me suis située dans le courant de la socio-psychanalyse de Gérard Mendel qui avait l'avantage d'associer à une référence psychanalytique une théorisation sur les institutions inspirée du marxisme. J'ai donc fait ma thèse sur la mixité dans l'enseignement secondaire (en lycée) (thèse soutenue en 1986 et publiée aux PUF en 1989 sous le titre *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant?*). Je voulais montrer que, contrairement à la croyance que la mixité sexuée suffirait à assurer l'égalité entre les sexes, celle-ci, si elle en était bien une condition nécessaire pour garantir l'égalité devant les savoirs, n'en était pas pour autant une condition suffisante. Je montrais que la mixité avait été introduite sans débat public, pour des raisons purement économiques, et qu'elle n'avait pas été pensée, réfléchie ni au plan pédagogique, ni au plan politique. Je concluais que la mixité scolaire pratiquée était une «formation de compromis» : sous le modèle formel d'accès égal de toutes et tous à tous les savoirs que représentait la mixité (modèle moderniste égalitaire) subsistait dans le quotidien de la classe, un modèle traditionnel de rapports entre les sexes, inégalitaire et que, dans les discours des enseignant-e-s et des élèves, des schémas traditionnels sexistes apparaissaient encore très souvent; d'où mon titre de «faux-semblant», faux-semblant d'égalité. Mais je n'avais encore étudié que les discours et pas les pratiques, comme j'allais pouvoir le faire ensuite.

En fait je travaillais en parallèle à toute l'effervescence théorique de l'époque et c'est après coup que j'ai découvert les théories qui éclairaient le mieux les idées que j'avais voulu développer.

Tout d'abord, la notion de rapports sociaux de sexe, dont l'une des origines est la sociologue Christine Delphy<sup>1</sup>. Ce qui m'intéresse dans ce concept, c'est :

- le postulat d'un principe macro-social de rapports de domination entre les groupes de sexe qui n'ocultent pas les rapports sociaux de domination, mais au contraire se combinent avec eux, d'où le terme de rapports « sociaux » de sexe;
- son caractère transversal, traversant tous les champs du social, donc aussi la famille et l'école;
- son caractère dynamique, évoluant historiquement, reproducteur mais aussi producteur du social, en perpétuel mouvement;
- la complexité de ses dimensions micro-sociales, car, dans le fonctionnement concret de la société, il peut y avoir du jeu et des marges de liberté pour les sujets, qui permettent de faire évoluer, de transformer ces rapports entre les sexes.

Les rapports sociaux de sexe agissent au niveau de la réalité (la division sexuée du marché du travail, les salaires inférieurs des femmes, le plafond de verre, l'assignation des femmes au travail domestique et éducatif, non reconnu comme un travail, les orientations scolaires) et au niveau du symbolique, dans la dimension de l'« imaginaire social » (CASTORIADIS, 1975 : p. 203), produisant des croyances et des mythes qui ont pour fonction de légitimer, c'est-à-dire expliquer et justifier à la fois (BERGER & LUCKMANN, 1966 : p.129), les divisions et hiérarchies entre les sexes, en particulier la croyance en une « nature » féminine fondée sur la biologie (qui a remplacé le mythe d'Adam et Eve : ton homme te dominera et tu enfanteras dans la douleur). L'imaginaire social régit non seulement la place des hommes et des femmes et leurs rapports respectifs dans le travail, mais aussi dans les savoirs.

Les rapports sociaux de sexe qui agissent au niveau des institutions produisent le **sexisme**, qui est d'abord un slogan politique et qui est devenu ensuite un concept dont on peut donner une définition rigoureuse : « L'ensemble des institutions (socio-politiques, économiques, juridiques, symboliques) et des comportements individuels et collectifs qui perpétuent et légitiment le pouvoir des hommes sur les femmes »<sup>2</sup>. Le sexisme est facteur, comme le racisme, de discrimination, de subordination et de dévalorisation.

De cette théorie des « rapports sociaux de sexe » découle la distinction entre sexe et genre : ici le colloque de 1989 a été très important. Il s'agissait de distinguer sexe biologique, sexe d'état civil et genre socio-culturel et de déraciner la **croyance (idéologique)** selon laquelle les différences psychologiques et sociales entre les sexes seraient « naturelles » et découleraient « naturellement » du sexe biologique. Au contraire, il

1. DELPHY C. *L'ennemi principal*. Paris : Syllepse, 1998. Voir COMBES D., DAUNE-RICHARD A.-M. & DEVREUX A.-M. À quoi sert une épistémologie des rapports sociaux de sexe? In : HURTIG M.-C., KAIL M. & ROUCH H. (coord.). *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes*. Paris : CNRS, 2003.

2. *Encyclopédia Universalis*. Paris : Encyclopaedia Universalis France, 1999.

s'agissait de montrer que c'étaient les rapports sociaux qui déterminaient les rôles sociaux, ceux-ci les différences psychologiques et même les idées sur le sexe biologique. Le genre doit être entendu au sens du système de normes de sexe, qui institue une différenciation socio-psychologique «hiérarchisante» des sexes, fondée sur des rapports de pouvoir. Ainsi l'historienne américaine Joan Scott a écrit dans son article fondamental «Genre : une catégorie utile d'analyse historique» : « Le noyau central de la définition repose sur la relation fondamentale entre deux propositions : le genre est un élément constitutif de rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes, et le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir»<sup>3</sup>.

Le genre lie et subordonne sous couvert de complémentarité, ce qui est défini/reconnu comme masculin à ce qui est défini/reconnu en miroir comme féminin. Le concept socio-psychologique de genre ne doit pas être confondu avec le genre grammatical, il s'emploie toujours au singulier, le genre. Il n'y a pas un genre féminin et un genre masculin comme en grammaire mais un système hiérarchique articulant féminin/masculin et constituant le genre : le féminin n'a pas de sens sans le masculin et vice et versa. «Ce système de normes de sexe est un puissant outil de naturalisation de la différence des sexes qui hiérarchise le masculin et le féminin et légitime dans notre univers symbolique la domination masculine» (Cendrine Marro). Ce système de normes est opérant dans la distinction hiérarchisante inter sexes mais aussi intra sexe (une femme masculine et un homme féminin).

Les premières recherches en Sciences de l'éducation ont été faites dans les années 80, mais c'est surtout à partir des années 90 qu'on a un foisonnement de publications.

### 3.2. Les années 1990 : ouverture de la «boîte noire» de l'école.

*L'école des filles* de Marie Duru-Bellat paraît en 1990; en 1992 c'est *Allez les filles*, de Baudelot et Establet. Ils ont apporté un résultat très important qui réfutait une idée des années 70 due à l'école de Bourdieu (voir Noëlle Bisseret, *Les inégaux ou la sélection universitaire*, PUF, 1974), à savoir que les interactions entre sexe et classe entraînent un cumul de «handicaps». Ainsi Bourdieu et Passeron écrivent en 1964 dans *Les Héritiers* : «le désavantage est d'autant plus marqué pour les filles qu'elles sont de plus basse origine» (p. 20). Or Baudelot et Establet montrent qu'au contraire dans les classes populaires le sexe neutralise en partie le handicap pour les filles puisqu'elles réussissent comme les garçons de classes moyennes. Baudelot et Establet ont cependant

---

3. Scott J. Le genre de l'histoire. *Les Cahiers du GRIF*, 1988, n° 37-38, pp.125-153.

tendance à reproduire les explications habituelles de la réussite scolaire des filles par le conformisme et la docilité, ce qui les handicaperait à nouveau dans les filières très concurrentielles. Ils font un peu amende honorable dans leur dernier livre *Quoi de neuf chez les filles? Entre stéréotypes et libertés*, Nathan, 2007.

Avec d'autres chercheuses, nous avons montré qu'il n'est pas suffisant d'invoquer la socialisation familiale, l'influence des pairs ou des media<sup>4</sup> pour expliquer la socialisation différentielle des filles et des garçons, que l'école n'est pas en avance sur la famille et l'entreprise et qu'elle a aussi sa part, car garçons et filles vivent à l'école, dans l'institution scolaire et dans le quotidien des classes, une socialisation très différente selon le sexe et non seulement différente mais bien inégalitaire (Marie Duru-Bellat, Claude Zaidman, Françoise Vouillot, Cendrine Marro, etc.)<sup>5</sup>.

Mais pour le mettre en évidence, il ne faut pas se contenter de statistiques, il faut pénétrer vraiment dans «la boîte noire», dans la vie quotidienne des établissements scolaires et leur fonctionnement concret.

C'est ce que font des recherches en sociologie. Georges Férouzis sur le collège : *Le collège au quotidien*, 1994. Gilles Moreau sur le lycée professionnel, *Filles et garçons au lycée professionnel*, 1994; Claude Zaidman, *La mixité à l'école primaire*, 1996. Mais surtout en sciences de l'éducation, en observant des classes, avec des thèses (Annette Jarlegan) sur l'enseignement des mathématiques en primaire, Leila Acherar, sur la maternelle. Nicole Mosconi sur l'enseignement des mathématiques en primaire et collège.

Je résumerai très rapidement ces recherches qui se sont faites dans un groupe de recherche animé par Claudine Blanchard-Laville. Il s'agit d'un travail d'observation et d'analyse d'enregistrements vidéo de séances de classes de mathématiques, mené dans une équipe de neuf chercheurs de disciplines différentes (didactique, psycho-sociologie, sociologie, psychanalyse) travaillant ensemble, d'une manière que nous nommons «co-disciplinaire»<sup>6</sup>. La méthode employée est une observation clinique et socio-clinique<sup>7</sup> des pratiques enseignantes. L'enjeu n'est pas d'observer un grand nombre de classes, mais au contraire un petit nombre : il s'agit d'analyser en profondeur des

4. Voir par exemple BAUDELLOT C. & ESTABLET R. *Allez les filles*. Paris : Seuil, 1992.

5. MOSCONI N. *La mixité dans l'enseignement secondaire*. Paris : PUF, 1989; DURU-BELLAT M. *L'école des filles*. Paris : L'Harmattan, 1990; BAUDELLOT C. & ESTABLET R. *Allez les filles!* Paris : Seuil, 1992; FÉROUZIS G. *Le collège au quotidien*. Paris : PUF, 1994; MOSCONI N. *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan 1994; ZAIDMAN C. *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, 1996.

6. BLANCHARD-LAVILLE C. De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 2000, n° 132, pp. 55-66.

7. Voir le numéro de la *Revue française de pédagogie*, coordonné par Claudine Blanchard-Laville : *Approches cliniques d'inspiration psychanalytique*, n° 127, 1999.



mécanismes extrêmement fins et difficilement décelables au premier regard, mais dont on peut postuler qu'ils jouent un rôle important dans la vie de la classe et dans les apprentissages des élèves. Cette approche est donc fondée sur l'analyse des interactions entre enseignant/es et élèves, dans leurs aspects verbaux et non-verbaux, didactiques mais aussi socio-psychiques. Pour ma part, je postule que ces interactions jouent un rôle essentiel dans la socialisation sexuée, y compris dans la constitution de ce que nous appelons dans notre équipe de recherche le « rapport au savoir ».

Pour observer comment fonctionne le genre dans les classes, j'utilise le concept de stéréotypes de sexe, tel qu'il a été construit par la psychologie sociale cognitive. Les stéréotypes de sexe, tels que les ont définis en particulier Marie-Claude Hurtig et Marie-France Pichevin, sont ces croyances qui contribuent à créer des différences entre les sexes et aussi - et surtout - à les hiérarchiser, conformément à l'ordre social inégal des sexes. Ces stéréotypes de sexe agissent sur tous les aspects de nos conduites : ils « orientent et altèrent le regard sur autrui, les jugements, les interprétations, les attentes, les conduites » (PICHEVIN, 1995). Ces effets se produisent sans que le sujet en ait une conscience claire, c'est la « cognition sociale implicite ». Je postule que, puisqu'ils agissent sur tout un chacun, ils agissent dans tous ces aspects chez les enseignants.

On peut d'abord vérifier des résultats bien connus dans le champ anglophone<sup>8</sup> à savoir que, dans les classes mixtes, le nombre d'interactions des enseignant-e-s avec les élèves de chaque sexe est inégal (« loi » des 2/3 d'interactions pour les garçons, 1/3 pour les filles). Il y a des inégalités dans le temps consacré aux filles et aux garçons. Ces recherches montrent aussi qu'il y a des différences sur la qualité des interactions verbales et non-verbales avec les garçons et les filles.

Bien sûr, ces différences dissimulent aussi de grandes inégalités dans chaque groupe de sexe, selon l'origine sociale et la position scolaire<sup>9</sup>, mais si l'on tient compte de ces facteurs, on s'aperçoit qu'à origine sociale et position scolaire égales, la différence de sexe joue nettement.

Les différences qualitatives sont importantes aussi au niveau non-verbal. J'en donnerai juste quelques exemples. Au niveau des gestes, dans une classe de CM1, quand l'enseignante prend un garçon par les épaules, c'est pour se rapprocher de lui et pour l'inviter à réfléchir; quand elle touche une fille, c'est pour l'éloigner d'elle et la renvoyer à sa place. Durant toute la séance ce sont les garçons qui disposent de la craie pour écrire au tableau.

---

8. Voir la Note de Synthèse de Marie Duru-Bellat dans la *Revue française de pédagogie*, 1994-1995, n° 109-110.

9. Dans une classe de CM1, on constate que deux élèves (soit 8 % de l'effectif présent ce jour-là) monopolisent, à eux seuls, un quart des interactions, ou que les six élèves (23 % de l'effectif) les plus silencieux/ses totalisent à peine 5 % des interactions (soit un rapport de 1 à 15).

Dans une classe à double niveau CP-CE1, tenue par un homme, l'observation montre une évolution de la place des élèves dans la classe au fur et à mesure que l'année avance : les garçons sont de plus en plus proches du bureau de l'enseignant et, par voie de conséquence, les filles en sont de plus en plus éloignées. La raison donnée par l'enseignant est qu'il veut aider les élèves qui «ont des difficultés» et qui ne sont pas assez autonomes pour travailler d'eux-mêmes. Mais cette raison ne vaut en fait que pour les garçons; les filles en difficulté ne sont pas rapprochées de lui : l'enseignant a mis près d'elles une fille en position scolaire haute, à qui est déléguée une fonction d'auxiliaire pédagogique auprès des deux filles en difficulté.

Avec cette classe, on peut aussi illustrer la notion classique du «double standard», critères différents concernant l'appréciation des comportements des filles ou des garçons. L'enseignant nous fournit un plan de la classe, avec le nom des élèves et il écrit au bas : «*Imad et Brahim, très vivants; Sarah : perturbatrice*».

On voit donc que la norme d'équité très stricte qui est supposée régner dans la classe – de traitement égal de chacun – dissimule en fait une norme implicite favorisant les garçons et en particulier les garçons en position scolaire haute, en attention, en temps et aussi par une plus grande tolérance à leur indiscipline. On en a une preuve dans le fait que lorsque l'enseignant-e essaie de rétablir un traitement plus égal, les garçons protestent qu'ils sont négligés et les enseignant-e-s souvent partagent cette impression<sup>10</sup>.

On peut voir aussi qu'au niveau des savoirs, les enseignant-e-s évaluent les performances des élèves selon un «double standard», lié à leur sexe : les filles réussissent par leur travail, les garçons par leurs capacités intellectuelles, ils sont «sous-réalisateurs», peuvent toujours «mieux faire». Telle est une des formes scolaires de la hiérarchisation des sexes.

Ces différences d'attentes et d'appréciations des enseignants sont particulièrement sensibles dans les matières scientifiques<sup>11</sup>. Et l'on peut supposer qu'elles renforcent chez les élèves des façons d'investir les disciplines et de s'y rapporter, conformes à ces divisions sexuées, elles contribuent à ce que nous appelons le rapport au savoir. C'est sans doute aussi un élément d'explication du moindre sentiment de compétence et de la moindre estime de soi en mathématiques qu'on observe chez les filles à l'adolescence par rapport aux garçons, à résultats scolaires comparables.

10. SPENDER D. *Invisible Women. The Schooling Scandal*. London : Writers and Readers Publishing Cooperative Society, 1982.

11. Voir la thèse d'Annette Jarlégan, à Dijon, où elle montre qu'à résultats scolaires égaux la prédiction des enseignants de dernière année de primaire sur les chances de réussite des élèves en mathématiques en première année de collège est beaucoup moins optimiste quand il s'agit de filles que quand il s'agit de garçons.

J'ai pu aussi montrer, du point de vue du savoir mathématique, que les enseignant/e/s avaient tendance à positionner différemment selon leur sexe les élèves en position scolaire haute : les filles étaient interrogées pour rappeler les savoirs déjà acquis dans la classe dans les séances précédentes, alors que c'étaient des garçons qui étaient interrogés pour construire les savoirs nouveaux au cours de la séance. Nous avons rapproché cette observation de la division sociale traditionnelle : les femmes sont appelées à conserver les traditions et à les transmettre, quand les hommes sont appelés à produire ou créer du nouveau dans la culture.

Il faudrait aussi examiner non seulement le sexisme des manuels mais aussi le «masculinisme» des programmes scolaires, selon la définition de Michèle Le Doeuff, dans *L'étude et le rouet*. Le masculinisme, écrit-elle, c'est «ce particularisme qui non seulement n'envisage que l'histoire ou la vie sociale des hommes mais encore double cette limitation d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui comptent et leur point de vue) » (p. 55).

Tous ces éléments, tant dans le domaine des savoirs que dans celui de la socialisation, constituent un «curriculum caché». Le curriculum caché ou latent désigne la différence entre les contenus, les finalités, les objectifs prescrits et «ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites»<sup>12</sup>, sans que personne ne veuille les enseigner.

À l'école se transmet donc un curriculum caché : les femmes et les filles sont moins «intéressantes» et moins importantes que les garçons et les hommes; elles doivent limiter leurs échanges avec les enseignant-e-s dans la classe, prendre moins de place physiquement et intellectuellement, comme les femmes prennent moins de place dans les savoirs et les manuels. Il est donc légitime que les filles reçoivent moins d'attention et de temps que les garçons, qu'elles aient une place secondaire.

---

12. FORQUIN J.-C. L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1985, n° 5, pp. 31-70.

## Conclusion

Ainsi un des effets de mai 68 a été de permettre de développer une recherche en éducation selon le point de vue du genre et des rapports sociaux de sexe. Cette recherche a montré qu'il n'y avait pas seulement différences mais inéga-

lités entre les sexes dans le système scolaire.

On peut dire que l'enseignant-e, quand il/elle interagit avec les élèves, même si c'est à son corps défendant, entérine, dans ses catégorisations sexuées et ses pratiques, comme le font aussi les programmes, la dominance sociale du groupe des garçons et des hommes. Ainsi s'apprennent les rapports sociaux inégaux entre les sexes et des identités de sexe se confirment ou se remanient. Même si les enseignant-e-s ne sont pas les seuls, bien évidemment, à influencer sur cette socialisation sexuée, il est difficile cependant d'affirmer, à travers les observations de classe, qu'ils/elles n'y ont pas aussi leur part.

Il ne faut pas négliger, certes, l'immense progrès que représente la mixité, par rapport à une situation antérieure de ségrégation des sexes qui aboutissait sans doute à plus d'inégalités encore face aux savoirs. Mais tant que, dans leur formation, les enseignants ne seront pas véritablement sensibilisés à toutes les questions liées aux rapports sociaux de sexe, aux stéréotypes de sexe, aux stéréotypes sexués des disciplines scolaires, aux phénomènes d'attentes différentes et de double standard, des inégalités persisteront dans l'accès aux savoirs et dans les possibilités de constituer des rapports aux savoirs qui ne discriminent pas les sexes par rapport aux savoirs transmis.

Jusqu'à très récemment, on n'a assigné à la mixité scolaire aucune finalité pédagogique, éthique ou politique. Ainsi on a laissé jouer les mécanismes spontanés qui reproduisent les rapports sociaux de sexe, tels qu'ils existent dans l'ensemble de la société, comme rapports inégaux de pouvoir du masculin sur le féminin. En fait, on pourrait dire que la mixité socialise également les deux sexes à un égal apprentissage de leurs positions sociales et cognitives inégales et que dans cette socialisation les pratiques enseignantes jouent souvent – pas toujours – un rôle déterminant. Certes il existe aujourd'hui une convention (datant de 2006, après celle de 2000) qui préconise une véritable égalité des sexes à l'école. Elle est très complète dans ses préconisations mais personne ne la connaît. Et l'on ne peut pas appliquer ce que l'on ne connaît pas.

## Bibliographie

- BAUDELLOT C. & ESTABLET R. *Allez les filles!* Paris : Seuil, 1992.
- BAUDELLOT C. & ESTABLET R. *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*, Paris : Nathan, 2007.
- BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C. & MOSCONI N. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, 1996.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (dir.). *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « l'écriture des grands nombres »*. Paris : L'Harmattan, 1997.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (dir.). *Une séance de cours ordinaire. « Mélanie tiens passe au tableau »*. Paris : L'Harmattan, 2003.
- BAUDOUX C. & NOIRCENT A. Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue française de pédagogie*, 1995, n° 110, pp. 5-16.
- BOLTANSKI L. *Prime éducation et morale de classe*. La Haye : Mouton, 1969.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. *Les héritiers*. Paris : Minuit, 1975.
- BROCCOLICHI S., HATCHUEL F. & MOSCONI N. Rituels et différenciation. In : BLANCHARD-LAVILLE C. (dir.). *Une séance de cours ordinaire. « Mélanie tiens passe au tableau »*. Paris : L'Harmattan, 2003, pp. 117-157.
- CACOUAULT-BITAUD M. *Professeurs... mais femmes*. Paris : La Découverte, 2007.
- COLLET I. *L'informatique a-t-elle un sexe? Hackers, mythes et réalités*. Paris : L'Harmattan, 2006.
- COMBES D., DAUNE-RICHARD A.-M. & DEVREUX A.-M. À quoi sert une épistémologie des rapports sociaux de sexe? In : HURTIG M.-C., KAIL M. & ROUCH H. (coord.). *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes*. Paris : CNRS, 2003.
- DAFFLON NOVELLE A. (dir.). *Filles-garçons. Socialisation différenciée?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2007.
- DALE R R. *Mixed or Single-Sex School*. Vol. 1. London : Routledge & Keagan Paul, 1969.
- DALE R R. *Mixed or Single-Sex School*. Vol. 2. London : Routledge & Keagan Paul, 1971.

- DALE R R. *Mixed or Single-Sex School*. Vol. 3. London : Routledge & Keagan Paul, 1974.
- DELPHY C. *L'ennemi principal. 1. Economie politique du patriarcat*. Paris : Syllepse, 1998.
- DELPHY C. *L'ennemi principal. 2. Penser le genre*. Paris : Syllepse, 2001.
- DESPLATS M. *Les femmes et la physique*. Thèse de doctorat N.R. en sciences de l'éducation. Strasbourg : Université de Strasbourg, 1989.
- DURAND-DELVIGNE A. Pouvoir et genre. In : EPHESIA. *La place des femmes*. Paris : La Découverte, 1995.
- DURAND-DELVIGNE A. Jeu du soi et du genre. *Les Cahiers du Mage*, 1995, n° 1, pp. 9-16.
- DURU-BELLAT M. *L'école des filles. Quelle formation, pour quels rôles sociaux?* Paris : L'Harmattan, 1990.
- DURU-BELLAT M. Filles et garçons à l'école, approches psychologiques et psychosociales. 1. Des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitudes ou de différences d'attitudes? *Revue française de pédagogie*, 1994, n° 109, pp. 111-142.
- DURU-BELLAT M. Filles et garçons à l'école, approches psychologiques et psychosociales. 2. La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue française de pédagogie*, 1995, n° 110, pp. 75-110.
- DURU-BELLAT M. Mieux comprendre, pour mieux combattre, les différences entre garçons et filles, de réussite en sciences et d'orientation vers les filières scientifiques. In : UNESCO. *L'enseignement scientifique des filles : un enseignement au-dessus de tout soupçon?* Paris : Liris, 1995.
- FÉLOUZIS G. *Le collège au quotidien*. Paris : PUF, 1994.
- FERRAND M., IMBERT F. & MARRY C. *L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*. Paris : L'Harmattan, 1999.
- FORQUIN J.-C. L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1985, n° 5, pp. 31-70.
- HURTIG M.-C., KAIL M. & ROUCH H. *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*. Paris : CNRS, 1991.

- HURTIG M.-C. & PICHEVIN M.-F. *Les différences des sexes*. Paris : Éditions TIERCE, 1986.
- JARLÉGAN A. *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Dijon : Université de Dijon, 1999.
- KANDEL L. L'école des femmes et le discours des sciences de l'homme. In : BEAUVOIR de S. (dir.). *Les femmes s'entêtent*. Paris : Gallimard, 1975.
- KELLY A. *The Missing Half*. Manchester : University Press, 1981.
- KERGOAT D. Rapports sociaux et division du travail entre les sexes. In : MARUANI M. (dir.). *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte, 2005.
- LE DOEUFF M. *L'étude et le rouet*. Paris : Seuil, 1989.
- LORENZI-CIOLDI F. *Individus dominants, groupes dominés. Images masculines et féminines*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1988.
- MANASSEIN de M. (dir.). *De l'égalité des sexes*. Paris : CNDP, 1995.
- MEN (Ministère de l'Éducation Nationale). Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif. Convention du 29-6-2006, *Bulletin Officiel*, 1<sup>er</sup> février 2007, n° 5.
- MOSCONI N. *La mixité dans l'enseignement secondaire*. Paris : PUF, 1989.
- MOSCONI N. *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan 1994.
- MOSCONI N. Division sexuelle des savoirs et constitution du rapport au savoir. In : MANASSEIN de M. (ed.). *De l'égalité des sexes*. Paris : CNDP, 1995.
- MOSCONI N. & LOUDET-VERDIER J. Inégalités de traitement entre les filles et les garçons, In : BLANCHARD-LAVILLE C. (dir.). *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : l'écriture des grands nombres*. Paris : L'Harmattan, 1997.
- MOSCONI N. Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 2001, n° 5, pp. 97-109.
- MOSCONI N., BEILLEROT J. & BLANCHARD-LAVILLE C. *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, 2000.

- MOSCONI N., HATCHUEL F. & BROCCOLICHI S. Rituels et différenciation. In : BLANCHARD-LAVILLE C. (dir.). *Une séance de cours ordinaire. «Mélanie tiens passe au tableau»*. Paris : L'Harmattan, 2003, pp. 117-157.
- PICHEVIN M.-F. De la discrimination sociale entre les sexes aux automatismes psychologiques : serions-nous tous sexistes? In : EPHESIA. *La place des femmes*. Paris : La Découverte, 1995.
- PASSERON J.-C. & DE SINGLY F. Différences dans la différence, socialisation de classe et socialisation sexuelle. *Revue française de sciences politiques*, 1984, 34 (1), pp. 48-78.
- ROSENTHAL R. & JACOBSON L. *Pygmalion in the Classroom*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1972. (Traduction française : *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman, 1975).
- SPENDER D. *Invisible Women. The Schooling Scandal*. London : Writers and Readers Publishing Cooperative Society, 1982.
- STEVANOVIC B. *La mixité dans les écoles d'ingénieurs. Le cas de l'ex-Ecole Polytechnique Féminine*. Paris : L'Harmattan, 2005.
- TAP P. *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse : Privat, 1985.
- TERLON C. Les filles et l'informatique. *Enfance*, 1985, n°2/3, pp. 255-260.
- TERLON C. Attitudes des adolescentes à l'égard de la technologie : une enquête internationale. *Revue française de pédagogie*, 1990, n° 90, pp. 51-60.
- WEST C. & ZIMMERMANN D. Doing gender. *Gender and Society*, 1987, 1 (2), pp. 125-151.
- WOODS P. *The happiest days? How pupils cope with Schools*. London : The Falmer Press, 1990.
- YOUNG M. *Knowledge and control*. London : Collin Mac Millan, 1971.
- ZAIMAN C. *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, 1996.



## May 68: “Second-wave feminism” and the analysis of sexism in education

**Abstract:** Having shown the link between May 68 and the development of the “second wave of feminism” as identified by feminist historians, I will show the influence on educational sciences. Following a critical analysis of a sociology of education that neglected the variable of gender and the invisibility of girls and women. Following this, under the form of works that allow an intelligibility of facts showing that gender differences are in reality linked to masculine domination.

**Key words:** Feminism. Sociology of Education. Sexism. Gender. Sociological reports on sexual politics.

## Mayo del 68 : el feminismo de la « segunda ola » y el análisis del sexismo en educación

**Resumen :** Después de mostrar el vínculo entre mayo del 68 y el desarrollo del feminismo llamado de la « segunda ola » por los historiadores, se mostrará su influencia en las ciencias de la educación. Primero bajo la forma de un análisis crítico de una sociología de la educación que pormenoriza la variable sexo y hace invisibles a las chicas y después con los trabajos que toman en serio esta variable y sobre todo producen teorías que al permitir una comprensión de los hechos muestran que las diferencias son en realidad desigualdades vinculadas a la dominación femenina.

**Palabras claves :** Feminismo. Sociología de la educación. Sexismo. Género. Relaciones sociales de sexo.

---

Nicole MOSCONI. Mai 68 : le féminisme de la «deuxième vague» et l'analyse du sexisme en éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Mai 68 : quels effets réels dans le champ de l'éducation?, vol. 41, n° 3, 2008, pp. 117-140. ISSN 0755-9593. ISBN 978-2-9528025-7-4.