HAL open science

Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales : note de synthèse. 1- des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude ou de différences d'attitude ?

Marie Duru-Bellat

To cite this version:

Marie Duru-Bellat. Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales : note de synthèse. 1- des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude ou de différences d'attitude ?. Revue française de pédagogie, 1994, 109, pp.111-141. hal-03205805

HAL Id: hal-03205805

https://hal.science/hal-03205805v1

Submitted on 4 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

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

NOTE DE SYNTHÈSE

Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales

Marie Duru-Bellat

Persée BY: creative commons

1re partie : DES SCOLARITÉS SEXUÉES, REFLET DE DIFFÉRENCES D'APTITUDE, OU DE DIFFÉRENCES D'ATTITUDES ?

Cette note entend présenter de manière synthétique les recherches centrées sur l'analyse des différences entre garçons et filles dans le système scolaire. Alors même qu'il existe de très nombreuses recherches en la matière, dont l'immense majorité est certes réalisée dans les pays anglo-saxons, les revues de questions en langue française sont fort rares (à l'exception de la synthèse déjà relativement ancienne que nous avons nous-mêmes publiée en 1990 et de l'ouvrage de Zazzo (1993) d'orientation plus psychologique), ou ne concernent que des domaines particuliers, notamment l'enseignement des sciences et des techniques (Terlon, 1985b ; Harlen, 1985 ; Harding, 1985). Cette note se limitera aux recherches portant sur l'école et la formation initiale, d'une part, à celles relevant de la sociologie et, de manière moins complète, de la psychologie sociale, ceci pour des raisons de compétence personnelle (en l'occurrence d'absence de compétence), et non au vu de la pauvreté des autres approches, l'analyse des différences entre les sexes étant au contraire relativement développée chez les historiens par exemple (comme point de départ, on pourra se reporter à Lelièvre et Lelièvre, 1991).

En ce qui concerne les psychologues, la littérature est très fournie, qu'il s'agisse des relations entre facteurs biologiques et comportements, de l'acquisition par l'enfant d'une identité sexuelle ou des différences cognitives et de personnalité ; nous ferons quelques incursions dans ce dernier domaine, concernant les facettes susceptibles d'interférer de manière significative avec ce qui se passe à l'école, pour ne pas laisser trop de prise à la « psychologie sauvage » (Hurtig et Pichevin, 1986) si prégnante sur ces questions. Nous

pointerons également les évolutions fort stimulantes, à l'œuvre chez les psychologues : ceux-ci tendent à délaisser les approches descriptives des différences entre les sexes, qui invitaient à sous-estimer les similitudes, et aussi à négliger les déterminants situationnels des comportements (Unger, 1979b) ; ce souci plus marqué des situations (Deaux, 1984) sera particulièrement heuristique pour analyser les effets de la catégorisation de sexe sur les jugements des maîtres, les interactions entre élèves, etc.

Le champ ainsi spécifié, deux précisions de vocabulaire liminaires s'imposent, concernant la distinction entre **sexe et genre** d'une part, entre **différences et inégalités** de l'autre.

Aujourd'hui, dans le monde anglo-saxon (mais de manière beaucoup moins évidente dans la littérature francophone), l'utilisation du terme « gender » est devenu la norme chez les spécialistes de sciences humaines. La notion de « genre » s'est développée à la suite des travaux de l'ethnologue M. Mead (1963), introduisant la notion de « rôles de sexe », pour souligner le caractère social et arbitraire, variable d'une société à l'autre, des normes attachées au fait d'être de sexe masculin ou féminin. Depuis la fin des années 60, on désigne par le terme de genre tout ce qui est socialement déterminé dans les différences entre hommes et femmes, en l'opposant implicitement au sexe biologique (comme un contenu dans un contenant), sachant que le « régime de genre » dominant à un moment donné n'est pas seulement évolutif mais qu'il peut aussi revêtir des formes diverses dans certains sous-groupes (Kessler et al., 1985) (1). Néanmoins, l'usage des termes sexe et genre reste discuté et certain(e)s souhaiteraient qu'il soit davantage normé dans la littérature (Gentile, 1993).

Si une normalisation reste problématique, c'est parce que le choix des mots n'est pas neutre : l'usage du mot « sexe » suggère implicitement une explication plutôt naturaliste des différences entre les sexes (et des rapports entre les sexes), tandis que les utilisateur(trice)s du terme « genre » sont plutôt environnementalistes. En même temps, on renonce aujourd'hui, au moins chez les sociologues et les psychologues sociaux, à espérer trouver un jour les moyens de distinguer, comme on a tenté de le faire concernant l'intelligence, nature et culture, et la formule la plus prudente est peut-être de parler de « différences liées au sexe » (Gentile, 1993), ce que nous ferons dans cette note.

Toujours est-il que cette distinction amène à mettre en cause « la puissance explicative du sexe biologique et du lien, jusque là considéré comme évident et inéluctable, entre les différences biologiques et les différences psychologiques et sociales » (Hurtig et al., 1991), et donc à « dénaturaliser » les normes de sexe. Dans cette perspective, classique chez les féministes et reprise récemment chez Bourdieu (1990), on souligne que « le sexisme est un essentialisme : comme le racisme, il vise à imputer des différences sociales historiquement instituées à une nature biologique fonctionnant comme une essence d'où se déduisent implacablement tous les actes de l'existence ». Notons enfin que l'adoption d'une perspective non naturaliste amène à considérer les deux sexes comme formant un système, « où chacune des catégories de sexe n'est définie que par l'existence de l'autre et leur position réciproque » (Daune-Richard et Devreux, 1990) (2).

La seconde discussion sémantique concerne les termes de différences (entre les genres) et d'inégalités. Le premier sera utilisé prudemment chaque fois qu'il est impossible d'utiliser le second sans introduire de jugement de

valeur. Par exemple, on peut parler de différences d'orientation entre garçons et filles, sans poser que les orientations scientifiques valent « mieux » que les orientations littéraires ; néanmoins, l'examen (ultérieur) de l'utilisation de son diplôme sur le marché du travail amènera peut-être à parler d'inégalités. De même, certaines pratiques éducatives peuvent être décrites de prime abord comme différentes, et des recherches plus précises faire apparaître qu'il s'agit d'inégalités, vu leur impact sur le développement des jeunes ou leur scolarité. Par contre, certaines observations (par exemple le fait que les maîtres allouent une part moindre de leur temps aux filles) peuvent être lues d'emblée comme des inégalités. Il resterait enfin à examiner plus avant l'articulation entre différence et égalité ; d'aucuns mettent en exergue, à propos des différences entre les genres, la notion/slogan d'« égalité dans la différence ». Nous reprendrons cette discussion à la fin de ce texte, autour de la notion de « pédagogie anti-sexiste ».

Ces deux discussions recouvrent des débats très classiques chez les sociologues, prompts en général à dénoncer l'« alibi de la nature » quand il s'agit d'« expliquer » des rapports sociaux, et les dangers inhérents au « respect des différences »... Mais on peut remarquer que dans le contexte français, les sociologues, qui ont par ailleurs largement analysé les racines des inégalités sociales à l'école, se sont jusqu'à une date récente (le début des années 90) peu intéressés à l'impact de la « variable sexe » sur les trajectoires scolaires. Le constat de différences de scolarité entre garçons et filles, immédiat au vu des statistiques disponibles, n'a guère entraîné chez eux d'analyses spécifiques, peut-être parce que, comme le commun des mortels, ils ne percevaient pas ces différences comme un problème, mais comme un anachronisme devant disparaître avec le temps, ou qu'ils les considéraient comme renvoyant à des phénomènes non seulement évidents, mais transparents, et immédiatement intelligibles. Toujours est-il que dans un premier temps l'analyse des différences entre les sexes à l'école n'est apparue comme un sujet digne d'intérêt qu'aux yeux de sociologues femmes, avec souvent une connotation militante, féministe en l'occurrence (Kandel, 1975) ; de même, ce sont essentiellement des féministes qui ont tenté d'élaborer des théories sur la place de l'école dans la reproduction des rapports de sexe (Mac Donald, 1980 ; Acker, 1987).

Nous nous appuierons donc avant tout, dans cette note, sur des travaux anglo-saxons, ce qui n'est certes pas sans poser parfois la question de la transférabilité des résultats obtenus. Mais ce panorama de travaux étrangers n'en reste pas moins susceptibles d'illustrer l'ampleur potentielle et l'intérêt, à la fois en termes théoriques (cf. Duru-Bellat, 1993b) et en termes d'action, de ce domaine de recherche.

I. L'ÉTAT DES DIFFFÉRENCES DE BAGAGE SCOLAIRE

I.1. Au niveau international

Au niveau de la planète, les femmes accèdent à l'éducation nettement moins que les hommes (Acker, 1984 ; Mbilinyi, 1985 ; cf. aussi les annuaires de l'UNESCO), pour des raisons variées : confinement des femmes au foyer et absence d'un marché du travail susceptible de nourrir une demande de formation, sous-scolarisation générale et pressions domestiques sur les petites filles, obstacles économiques et culturels à tout ce qui serait une valorisation des femmes comme individu(e)s. Au total, c'est la perception de

la petite fille comme future mère qui semble peser le plus dans les pays les moins développés (Stromquist, 1989 ; Finn et al., 1979). La lutte contre la sous-scolarisation féminine, notamment au niveau primaire, a d'ailleurs fait l'objet de politiques volontaristes, arguant notamment de la rentabilité économique et sociale de l'éducation des femmes, qui serait plus marquée que celle des hommes (Benavot, 1989).

Dans les pays les plus pauvres, la sous-scolarisation des filles s'observe dès le niveau primaire, et elle se double, aux niveaux secondaire et supérieur, de différences qualitatives dans la formation suivie (Moore, 1987). Exploitant les données de l'UNESCO sur l'accès à l'enseignement supérieur, Baudelot et Establet (1992a et b) observent que les écarts entre les sexes sont très sensibles au niveau de développement économique du pays : plus celui-ci est bas, plus les garçons devancent les filles, et ce n'est que dans quelques pays riches (Amérique du Nord) que les filles prennent le devant. Mais cette relation est loin d'être automatique : les filles sont nettement moins scolarisées dans l'enseignement supérieur en Suisse ou au Japon, par exemple. Le développement de la scolarisation des filles est néanmoins générale, avec des rythmes variables selon les pays, y compris au niveau européen (Denizet, 1990 ; CEE, 1990). Enfin, dans la plupart des pays, la faible présence des filles dans les filières d'ingénierie s'avère aussi constante que leur surreprésentation dans les filières littéraires (pour un panorama au niveau européen, cf CEE, 1990 ; OCDE, 1986), sachant que ces polarisations ont plutôt tendance à se renforcer avec la montée des taux de scolarisation.

I.2. En France, aujourd'hui

Quel indicateur choisir, pour appréhender de manière globale le bagage scolaire acquis au terme de la scolarité, la durée moyenne des études, ou le diplôme le plus élevé obtenu ? Dans le premier cas, on notera que les filles poursuivent en moyenne des études plus longues que les garçons, puisqu'en 1992, leurs taux de scolarisation sont légèrement supérieurs jusqu'à l'âge de 25 ans ; l'écart dans les taux de scolarisation des deux sexes est au plus fort dans la tranche d'âge 18-22 ans (avec un maximum de 8 points à 19 ans), puis baisse sensiblement au delà (moins de 2 points à 23-24 ans). Les données de la DEP (Direction de l'Evaluation et de la Prospective du Ministère de l'Education Nationale) montrent d'ailleurs que parmi les jeunes ayant au moins le niveau bac, les filles sortent plus souvent que les garçons avec un niveau III (bac + 2 ans), et moins souvent avec un niveau II (licence) et surtout I. Ces écarts restent au demeurant modérés, comme en atteste un autre indicateur, à savoir l'« espérance de scolarisation » (construit en additionnant les taux de scolarisation aux différents âges) ; celle-ci est, en 1991-1992, de 18,1 ans pour les garçons et de 18,4 ans pour les filles (DEP, 1993).

En ce qui concerne la possession d'un diplôme, dans les générations les plus récentes dont la scolarité complète est connue (les élèves entrées en 6e en 1980, qui sont bacheliers avec une fréquence moyenne de 37 %), 32 % des garçons arrivent au bac, contre 42 % des filles ; il y a donc une différence de 10 points dans l'accès au baccalauréat, mais celle-ci s'estompe progressivement avec le fort développement récent de l'accès à ce niveau (elle était de 12 points 10 ans plus tôt). Les filles sont donc aujourd'hui dotées d'un capital scolaire général légèrement plus important que les garçons, ce qui constitue une situation radicalement nouvelle par rapport à la première moitié du XXe siècle (Terrail, 1992a).

Notons que cet avantage des filles quant à la longueur de la scolarisation s'observe davantage dans les catégories sociales « modestes » (elle est au plus fort chez les enfants d'artisans-commerçants, puis chez les enfants d'ouvriers), que pour les enfants de cadres (Esquieu, 1990). Cette position extrême des enfants de petits commerçants traduit sans doute le fait que dans ces familles, les fils peuvent escompter hériter de l'outil de travail, et sont par là même moins portés à poursuivre des études longues et générales ; *a contrario,* dans les familles de cadres moyens et supérieurs, où le « capital culturel » recouvre l'essentiel du patrimoine familial, la poursuite d'études longues revêt un caractère obligé pour les enfants des deux sexes. Toujours est-il que l'écart entre catégories sociales est un peu plus fort chez les garçons — les taux d'accès au bac variant de 1 à 4 entre les fils d'ouvriers et ceux de cadres supérieurs —, que chez les filles où l'écart entre groupes extrêmes n'est que de 1 à 3.

Au-delà de cette meilleure performance globale des filles, il faut souligner qu'à partir du moment où les cursus commencent à se différencier, de nouvelles différences plus « qualitatives » apparaissent, les filles accédant en particulier moins souvent, quelle que soit leur réussite, aux filières les plus prisées, à savoir les filières scientifiques. Dans un système éducatif officiellement mixte, une mixité équilibrée va s'avérer davantage l'exception que la règle, et ce d'autant plus qu'il s'agit de cursus à finalité professionnelle et/ou menant à des métiers très valorisés. Ces différenciations liées au sexe se creusent au fur et à mesure du déroulement du cursus, notamment à partir du moment où des choix à finalité professionnelle interviennent, et elles vont bouleverser les traditionnelles différenciations sociales.

Ainsi, la majorité des différentes sections du baccalauréat ne sont pas réellement mixtes : en 1991-1992, on compte 81 % de filles en terminale A (Lettres), 61 % en B (Economie), 37 % en C (Mathématiques), 49 % en D (Sciences de la vie), 6 % en E (Mathématiques et Technique). Les baccalauréats de technicien sont encore plus sexués, puisque les sections G (secteur tertiaire) accueillent 66 % de filles, les sections F 31 % (10 % dans le secteur industriel, concentrées en chimie, biochimie, ou biologie, et 98 % en secrétariat médical). La prise en compte de l'origine sociale bouleverse peu cette tendance globale ; par exemple, parmi les jeunes scolarisés en Terminale en 1987 (Convert et Pinet, 1989), les pourcentages d'élèves en série C se hiérarchisent comme suit : les garçons à l'heure d'origine aisée (43,8 %), les garçons à l'heure d'origine modeste, les filles à l'heure d'origine aisée (19,8 %), et ainsi de suite jusqu'aux garçons en retard de milieu modeste, qui devancent de loin les filles aux caractéristiques similaires (6,3 % contre 1,5 %). A l'aune d'un indicateur scolairement plus exigeant, regroupant les jeunes des classes terminales scientifiques (C ou D) n'ayant jamais redoublé, la « logique de sexe » l'emporte moins nettement sur la « logique de classe », puisque le pourcentage global (toutes catégories sociales confondues) de jeunes répondant à ces critères n'est que très légèrement plus élevé chez les garçons (7,8 % contre 7,6 % chez les filles). Il n'en reste pas moins que malgré un accès au niveau baccalauréat plus fréquent, les filles sont moins nombreuses à accéder en classe de terminale scientifique. Notons que cette dominance d'une « logique de sexe » sur une « logique de classe » n'est pas nouvelle : parmi les bacheliers de 1972 (Précheur, 1977), alors que les filières littéraires étaient sans doute moins dévalorisées qu'aujourd'hui, le pourcentage d'inscrit au bac C était toujours supérieur chez les garçons, quel que soit leur milieu social (un fils d'ouvrier non qualifié était plus souvent en Terminale C qu'une fille de cadre supérieur).

Ces différences ont bien sûr des incidences sur les études supérieures. Près de 7 filles sur 10 étant dotées d'un baccalauréat A, B ou G (alors que c'est le cas pour moins de 40 % des garçons), il n'est pas étonnant de les retrouver majoritairement (70 % des effectifs féminins du Supérieur) dans les UFR de Lettres, Langues, Sciences Humaines et Droit. Au sein de cet ensemble juridico-littéraire, on observe de manière classique (depuis les analyses de Lamoure, 1983) que les garçons s'orientent plus souvent en Droit qu'en Lettres, alors que c'est l'inverse pour les filles. On note aussi que les filles dotées d'un baccalauréat scientifique s'orientent moins souvent que leurs homologues garçons vers les filières scientifiques où leur poids relatif plafonne (à 37 % dans les DEUG de Sciences), et où elles se concentrent toujours sur certaines spécialités (chimie, biologie, informatique), alors que, majoritaires depuis longtemps en Pharmacie, elles sont à présent presque aussi nombreuses que les garçons en Médecine.

Ces différences sont encore plus marquées dans les filières de l'enseignement technique, dont la plupart sont sans ambiguïté féminines ou masculines. C'est vrai des formations professionnelles courtes : sur 100 filles engagées dans ces formations, 85 % sont en CAP-BEP tertiaire, et 15 dans des formations secondaires (dont 71 % en habillement). On note aussi que les orientations des filles sont toujours concentrées sur un nombre de filières plus restreint que les garçons ; par exemple, 93 % des effectifs féminins de BEP, en 1990, se concentrent en textile-cuir, paramédical et économie et gestion, alors que les effectifs masculins se ventilent à la fois sur des secteurs plus variés de l'industrie (bâtiment, bois, génie mécanique ou électrique, et aussi sur certains domaines du secteur tertiaire (hôtellerie, comptabilité, vente).

Cette situation évolue-t-elle ? Tout dépend de la période de temps considérée. A l'évidence, les différences entre les sexes évoluent fortement sur le long terme : sans aborder dans cette note l'histoire de l'éducation des filles (pour une synthèse, cf. Lelièvre et Lelièvre, 1991), on peut souligner que le XXe siècle, et surtout sa seconde moitié, aura été marqué par un rapprochement spectaculaire des niveaux d'instruction des hommes et des femmes (Baudelot et Establet, 1992 ; Terrail, 1992a). Jusque dans les années 50-60, les filles abandonnent plus précocement leurs études que les garçons à l'issue de la scolarité obligatoire, avec par conséquent aucune formation professionnelle ; celles qui s'engagent dans l'enseignement secondaire (les filles des milieux salariés non ouvriers) y réussissent aussi bien que les garçons mais s'arrêtent plus tôt (notamment au niveau BEPC). Les années 60 vont marquer un tournant, avec la généralisation de l'entrée en 6e, dont les filles vont être les grandes bénéficiaires ; elles vont alors commencer à rattraper leur retard, et c'est en 1971 que l'effectif des bachelières devient supérieur à celui des bacheliers. Les spécialités étudiées ont elles aussi connu de fortes évolutions sur le long terme, ce qui atteste de leur caractère culturel, et aussi du poids des logiques scolaires ; ainsi, sans revenir au début du siècle, où les emplois d'employés étaient considérés comme masculins, ce n'est que depuis les années 70 que les garçons ont délaissé la filière A (Casabiance et al., 1993).

Mais sur le court terme, les évolutions sont plus ténues, et ne vont pas dans le sens d'une mixité accrue. La féminisation des diverses séries de bac n'a guère évoluée depuis 1984 (Guichard, 1987), et la période récente (1985-1990) voit plutôt se renforcer les « bastions » féminins et masculins ; par exemple, le poids des filles dans les bacheliers C, après être passé par un

maximum en 1980 (39,5 %) est retombé à 34 % en 1987, et s'il semble remonter quelque peu ces dernières années (37-39 %), c'est avant tout du fait de la politique d'expansion de cette série. Aujourd'hui, si les chances féminines d'obtenir un bac C progressent régulièrement en valeur absolue, elles progressent moins vite que celles des garçons, l'écart avec ces derniers se creusant au fur et à mesure que s'élève la proportion générale de bacheliers (Baudelot et Establet, 1990b). En ce qui concerne les filières professionnelles, la part des filles scolarisées dans les formations traditionnellement masculines ne connaît pas non plus d'évolution sensible (cf les éditions successives de **Repères et Références Statistiques**) ; c'est vrai en ce qui concerne les BEP, cela vaut aussi pour ce qui est des BTS, où les effectifs féminins progressent au contraire dans des filières comme le commerce-distribution, les arts appliqués, les services et l'hôtellerie.

L'évolution la plus nette concerne la montée des filles dans les classes préparatoires, où elles représentent aujourd'hui 36 % des effectifs contre 30 % en 1980. Elles restent très majoritaires dans les classes littéraires (69 %), sont de plus en plus nombreuses dans les classes économiques (55 %, contre 41 en 1980). En classe préparatoire de type « maths sup. » ou « maths spé. », le pourcentage de filles augmente très doucement : il stagne depuis quelques années autour de 22 % (il était de 18,5 % en 1980), et plafonne autour de 15 % en M', la filière la plus prestigieuse. Du même coup, les grandes écoles auxquelles accèdent garçons et filles ne sont pas les mêmes : si on compte aujourd'hui près de 20 % de femmes dans les écoles d'ingénieurs (avec davantage de filles dans les écoles universitaires où l'aspect scientifique de la formation semble l'emporter sur son aspect technique), elles représentent 44 % des effectifs des écoles de commerce et de gestion, 58 % de ceux des écoles à caractère artistique et 76 % de ceux des écoles de journalisme (INSEE, 1991). Elles ont également réussi une relative percée dans le domaine des sciences politiques : près de 50 % de filles à « Sciences Po » (contre 33 % il y a 10 ans), et près d'un tiers à l'ENA (soit un bond de 11 points en 2 ans).

Que conclure ? Certes, les filles font en moyenne plus d'études que les garçons, mais trois éléments interrogent : a) leur concentration dans un nombre plus limité de filières, b) le fait que ces filières soient moins souvent professionnalisées, c) leur poids très faible dans les filières les plus prestigieuses. Il est donc prématuré de parler d'« avantage » des filles. Avant de jauger la « valeur » de cet investissement scolaire à l'aune des relations formation-emploi, analysons plus avant ces différences.

II. DES DIFFÉRENCES DE RÉUSSITE ET/OU DES DIFFÉRENCES D'ORIENTATION ?

Il est tentant d'expliquer les scolarités plus longues des filles par une réussite scolaire meilleure. En fait, la validité de cette « explication » s'avère très sensible aux indicateurs de réussite utilisés. Les indices les plus courants sont les taux de passage ou de redoublement (et donc l'âge scolaire qui en découle). Les données de la DEP montrent par exemple que les filles sont plus nombreuses à être à l'« âge normal » au CM2 (74 % contre 68,6 % chez les garçons), ce qui atteste globalement d'un meilleur déroulement de la scolarité en primaire (moins de redoublement) (3). Ce n'est qu'après le palier d'orientation de 5e que l'écart se resserre : en 3e, 51,7 % de filles sont à l'âge

normal contre 49,3 % des garçons. Dans le second cycle, on retrouve un écart de 5-6 points entre les sexes, les garçons n'étant pas seulement moins nombreux à l'âge dit normal, mais étant également surnuméraires parmi les élèves ayant deux ans de retard ou plus.

Mais ces distributions par âge mêlent ce qui relève d'acquisitions réellement meilleures et ce qui résulte des décisions de passages, qui elles-mêmes reflètent les jugements des maîtres sur ces performances et plus largement sur la façon dont l'élève exerce son « métier d'élève ». Il est donc préférable, si on entend cerner précisément des différences de réussite, d'utiliser des évaluations scolaires. Mais lesquelles ? Les notes scolaires ne sont pas exemptes de biais en fonction du sexe de l'élève ; il semble en particulier que les filles aient plutôt tendance (en moyenne) à être notées avec plus d'indulgence, par rapport à leur niveau « réel » de connaissances, quand on appréhende celui-ci par des épreuves communes (Duru-Bellat, 1986). Certains chercheurs ont pris en compte les taux de réussite aux examens. Par exemple, Baudelot et Establet (1992a) notent que quelle que soit la série (sauf certaines séries comme E et F), les taux de succès des filles au baccalauréat dépassent légèrement ceux des garçons, phénomène déjà observé vingt ans auparavant dans les séries générales (Précheur, 1977).

Les épreuves normalisées de connaissances, mises en place par la DEP, constituent une source plus fiable. Elles permettent d'observer (Le Guen, 1991) qu'à l'entrée du CE2, les filles obtiennent un score moyen supérieur à celui des garçons en Français (notamment aux exercices de compréhension et de production de texte), alors qu'il n'existe pas de différences significatives entre les sexes en mathématiques. A l'entrée en 6e, les constats sont identiques. Par contre, en 3e, alors que les filles ont toujours un net avantage en Français, les garçons devancent les filles en mathématiques, surtout dans les épreuves mobilisant des connaissances en géométrie et trigonométrie (Baudelot et Establet, 1991 ; Bonora et Huteau, 1991).

Le problème, c'est que jusqu'à une date très récente les garçons scolairement les plus faibles étaient, dès la fin de 5e, dirigés vers les filières préprofessionnelles et l'apprentissage, ceux parvenant en 3e étant donc relativement « sur-sélectionnés » par rapport aux filles ; si on intègre ces différences de sélection antérieure, alors l'écart entre les sexes en mathématique se resserre nettement et cesse d'être significatif (Baudelot et Establet, 1991). Il semble qu'on puisse néanmoins parler, à l'aune des épreuves de la DEP, d'une légère mais croissante supériorité des garçons en mathématiques, de la 6e à la 3e, tandis que sur la même période, l'avantage des filles en Français aurait tendance à décliner ; même si ces évolutions sont dues avant tout aux phénomènes de sur/sous sélection évoqués ci-dessus, il semble y avoir un réel avantage des garçons sur les filles aux niveaux de réussite les plus élevés en mathématiques (Bonora et Huteau, 1991). Enfin, au niveau 2nde (DEP, 1989), on observe quelques écarts inattendus : si les garçons devancent les filles en mathématiques et en physique, ils le font également en IES (économie) et en histoire-géographie, les filles ayant quant à elles un supériorité en Français et en langue vivante (la seule matière où les deux sexes ne se différencient pas étant la biologie). A nouveau, il faudrait intégrer la plus forte sélection des garçons admis en 2nde IES, dans l'interprétation de ces écarts.

Ces constats appellent plusieurs remarques. Tout d'abord, à chacun de ces niveaux, les écarts entre les sexes sont nettement plus faibles que ceux qui opposent les enfants en fonction de leur milieu social (Baudelot et

Establet, 1991). Par ailleurs, si l'on tente de situer précisément le niveau éducatif où ces différences de performance entre les sexes prennent naissance, il semble qu'au CP (Mingat, 1984), les filles creusent en fait en cours d'année l'avance qu'elles avaient déjà au sortir de la maternelle ; même constat au niveau 2nde (Duru-Bellat et al., 1993), où les filles progressent plus en cours d'année et accentuent l'écart observé au sortir du collège.

Soulignons également que l'analyse de la dispersion des scores des garçons et des filles est tout aussi importante que la comparaison de scores moyens (4). Par exemple, il semble qu'en mathématiques (au niveau 3e notamment) davantage de garçons se situeraient à l'extrémité supérieure de la distribution, ce qui peut avoir des incidences non négligeables au moment des décisions d'orientation, s'il s'agit d'orienter vers telle filière les 20 % les meilleurs (Bonora et Huteau, 1991). Notons aussi que les différences de réussite en mathématiques ont été de loin les plus étudiées, alors que les difficultés, pourtant plus accentuées, des garçons en langue maternelle (notamment en lecture) ont beaucoup moins attiré l'attention, surtout dans la période récente (Scott et al., 1985). Au début des années 70, de nombreux chercheurs s'étaient inquiétés du caractère « féminin » de l'enseignement primaire (Johnson, 1974), mais avaient en général conclu, nous y reviendrons, au caractère plus déterminant de l'image de la lecture comme activité passive et (donc) féminine (Zimet, 1976). En ce qui concerne l'informatique, il s'agit semble-t-il plus de différences d'intérêt ou de fréquentation des cours que de réussite stricto sensu (Tittle, 1986).

Enfin, ces différences de réussite sont datées et localisées. En mathématiques, ce qui apparaît le plus constant d'un pays à l'autre, ce sont les difficultés spécifiques que rencontreraient les filles en géométrie et résolution de problèmes (quand ceux-ci demandent des raisonnements abstraits, proportionnalité par exemple). Mais ce constat (Hyde et al., 1990) n'est valide qu'à partir du niveau du lycée (sauf chez les élèves les plus « doués », où elles seraient plus précoces, cf. Benbow et Stanley, 1982), et correspond en partie, au moins pour les pays anglo-saxons, à la formation effectivement suivie, puisqu'à ce niveau les élèves ont la possibilité d'approfondir ou au contraire d'abandonner l'étude des matières scientifiques (Kimball, 1989). En outre, même quand on compare des jeunes suivant des enseignements de mathématiques identiques, le seul fait que certains (en général des garçons) suivent par ailleurs des options en physique ou en dessin technique, peut suffir à créer des différences de réussite en mathématiques (Kelly, 1987a). Par ailleurs, la meilleure réussite des garçons n'a rien d'universel, et dans certains pays, les filles réussissent aussi bien ou mieux en mathématiques que les garçons (Bonora et Huteau, 1991 ; Hanna et al., 1990), tandis qu'aux États-Unis, les différences entre les sexes sont non significatives chez les « minorités ethniques » noires, hispaniques, et asiatiques (Hyde et al., 1990).

Dernier point, les écarts de performance en mathématiques diminuent avec le temps ; certes, c'est en France que cela s'avère le moins vrai, mais dans des pays comme les États-Unis ou la Suède (Emmanuelson et Fischbein, 1986), la baisse est réelle, et est généralement interprétée comme résultant de choix plus fréquents de la part des filles pour les cours scientifiques (Bonora et Huteau, 1991, Feingold, 1988). Mais on note aussi (Kimball, 1989) que cette évolution pourrait être en partie un artefact dû aux pratiques des chercheurs : ceux-ci n'hésiteraient plus à publier des enquêtes faisant état d'absence de différences entre les sexes...

Ces différences de réussite académique entre les sexes sont donc au total limitées, dès lors qu'on les appréhende avec des indicateurs moins globaux que les taux de redoublement. Certes, il y a bien une tendance générale à une meilleure réussite des filles dans les premiers niveaux d'enseignements, où les résultats en Français sont sans doute déterminants pour l'ensemble des autres matières. Mais à partir de la fin du collège ou du début du lycée, et dans les cursus indifférenciés, les écarts se creusent avec une meilleure réussite des filles dans les matières « littéraires », et des performances plus centrées autour de la moyenne (voire moins bons) dans les disciplines scientifiques ; ces écarts restent néanmoins faibles, puisque le sexe, jusqu'à l'adolescence, n'expliquerait que 1 à 2 % de la variance des résultats (Hyde et al., 1990). Toujours est-il que garçons et filles semblent bien aborder l'enseignement secondaire avec un bagage scientifique comparable. Parler de « meilleure réussite » des filles est donc tout à fait excessif (5), puisqu'elle ne concerne que les disciplines littéraires. Notons également que cette « meilleure réussite » n'est pas une règle universelle, et dès que les cursus divergent, les phénomènes de sur ou sous sélection viennent brouiller les cartes ; ainsi, les filles spécialisées en physique peuvent s'avérer meilleures que les garçons (Kelly, 1987a), ou celles qui se sont orientées dans les filières techniques industrielles ou agricoles obtenir des performances nettement moins bonnes (Caniou, 1985).

Enfin, le fait qu'il n'y ait pas de différences de réussite massives n'empêche pas la genèse d'attitudes différenciées ou de légers écarts de performance susceptibles d'avoir des effets différés importants, ne serait-ce qu'au moment des choix d'orientation. Une question cruciale est en effet de savoir comment garçons et filles « gèrent » leur cursus, comment ils s'orientent, et pourquoi.

Tant qu'il s'agit de poursuivre (ou non) des études générales, on n'observe guère de différences entre les sexes, au-delà de ce qui reflète la meilleure réussite globale des filles. Par exemple, même si le taux de passage 5e/3e est plus élevé chez les filles (d'environ 6 points), ceci ne fait que traduire les différences de bagage scolaire entre les sexes (Duru-Bellat, 1986). En fin de 3e, les taux globaux de passage en 2nde sont pratiquement identiques, mais les filles passent plus souvent en 2nde générale (dite IES jusqu'en 93) et les garçons en 2nde à orientation technique (Duru-Bellat et al., 1993). Dès lors que les cursus se spécialisent, des différences d'orientation apparaissent. C'est très net en fin de 2nde IES, où les filles s'orientent moins en S (environ 4 points de moins en pourcentage), et davantage en A (+ 7 points) et B (+ 5 points).

Ce qu'il faut souligner, c'est que ces orientations des filles ne peuvent s'expliquer par des différences de réussite : si les filles s'orientent moins en S, c'est qu'elles pratiquent une auto-sélection, ayant « besoin » d'environ quatre points de plus (dans une échelle de notes sur 100) dans les matières scientifiques pour oser faire ce choix et se concentrant moins sur cette filière quand leur niveau global est bon (Duru-Bellat et al., 1993 ; Marro, 1994). Par rapport à la hiérarchie scolaire des sections, tant au niveau du lycées qu'au niveau de l'enseignement post-secondaire (Duru et Mingat, 1988 ; Lamoure, 1983), les filles font donc des choix moins ambitieux, n'accédant pas aux filières que leur réussite scolaire pouvait laisser escompter. Ce constat n'est pas propre à la France ; en Norvège, par exemple, la sous-représentation des filles dans les filières scientifiques du second cycle, s'explique entièrement par des processus d'auto-sélection plus sévères et non par des différences de réussite (Skog, 1991).

Toujours est-il que dans un système comme le nôtre, où l'on tente de suivre les demandes des jeunes, ces différences de « choix » vont être entérinées dans les décisions, et jouent donc un rôle considérable dans la genèse des différences de carrières scolaires entre les sexes. Ce rôle est notamment beaucoup plus fort que celui joué par les écarts de réussite, dont nous avons souligné la discrétion. Revenons néanmoins sur ces différences de réussite, qui ont été largement étudiées, dans des perspectives variées, allant de la recherche d'aptitudes innées à celle d'attitudes engendrées par l'éducation familiale. Certes, le « calendrier » des différences de réussite (avec des résultats très proches aux premiers niveaux de la scolarité, et des écarts qui se creusent au fur et à mesure du déroulement du cursus), invite plutôt à y voir la résultante d'une « fabrication » familiale ou scolaire que d'éventuelles inégalités d'aptitude. Nous suivrons néanmoins un moment cette dernière piste, très fréquentée par les psychologues ou les spécialistes de l'orientation, avant de revenir plus longuement sur la première, privilégiée par les sociologues.

III. DES INÉGALITÉS D'APTITUDE ?

En ce qui concerne les tests dits d'intelligence générale, les différences entre les sexes sont minimisées par le mode même de construction de ces épreuves, les items faisant des différences étant rejetés comme trop discriminants. La part d'arbitraire inhérente à ces jugements (items « trop » discriminants, ou au contraire différences « résiduelles » considérées comme acceptables) est bien sûr considérable. Les différences entre sexes restent donc discrètes, même si on note une certaine infériorité des garçons jusqu'au CM1, et une légère supériorité au-delà (Aubret, 1986). Les tests dits d'aptitude, plus spécialisés, révèlent en général des différences plus marquées, à savoir une supériorité des filles dans le domaine verbal, et une supériorité des garçons dans les aptitudes spatiales et visuelles, sachant que ces différences ne se font nettes qu'au début de l'adolescence.

Pour ce qui est du domaine spatial, les filles ont en moyenne des difficultés spécifiques dans les tâches qui impliquent la rotation mentale de figure (Linn et Petersen, 1985), ainsi que, mais à un degré moindre, dans celles qui mettent en jeu les notions d'horizontalité et de verticalité, qui, il est vrai, requièrent souvent des connaissances sur le monde physique inégalement partagées par les élèves des deux sexes (Liben et Golbeck, 1984). Par contre, les filles obtiennent des scores comparables à ceux des garçons dans les tâches de visualisation dans l'espace, où il s'agit d'analyser par exemple des informations présentées sous une forme spatiale (figures cachées, pliages...). Cela dit, il existe une très forte variabilité de réussite au sein d'un groupe de sexe donné, et au total, le sexe n'explique que 5 % de la variance du score au test d'aptitude spatiale.

Une question est de savoir si l'aptitude spatiale a quelque rapport avec la réussite en mathématiques. En fait, selon les tests, il y a une corrélation plus ou moins forte avec les résultats en mathématiques, et dans tous les cas, cette corrélation n'est guère plus forte que celle observée entre mathématiques et aptitude verbale (où les filles, cette fois, surpassent les garçons). Rien n'indique donc que le handicap relatif des filles par rapport à cette « aptitude spatiale » soit à même d'expliquer leurs performances plus faibles dans certains domaines des mathématiques (Linn et Petersen, 1986). En

outre, une corrélation est insuffisante pour établir une relation causale. Il se peut très bien qu'à la fois les résultats aux tests d'aptitude et les résultats en mathématiques soient affectés par l'exercice d'activités extra-scolaires faisant intervenir la structuration spatiale, beaucoup plus rares chez les filles que chez les garçons, par exemple, la pratique de jeux vidéo, qui tend à accroître les habilités vidéo-spatiales (Terlon, 1985a).

On peut remarquer que les travaux se sont surtout concentrés sur « ce qui manque » aux filles, alors que leur supériorité en matière d'aptitude verbale a fait l'objet de beaucoup moins d'investigations. En fait, une méta-analyse récente (Hyde et Linn, 1988) réfute l'idée globale d'une supériorité féminine significative. Certes, les filles font preuve (sans qu'on observe de variations avec l'âge), aujourd'hui, d'une très légère supériorité en matière de qualité du langage et de fluidité du discours, mais ces différences sont faibles (sensiblement moins marquées que celles observées en matière d'aptitude spatiale), et les auteurs concluent à leur absence totale de signification psychologique ou pédagogique. En outre, pour les aptitudes verbales comme pour les aptitudes spatiales, l'écart entre les sexes est en constante diminution dans les dernières décennies, ce qui n'est pas sans intérêt quand on s'interroge sur les causes de ces différences.

L'interprétation de ces différences entre sexes débouche sur le débat classique inné/acquis ; sans traiter intégralement cette question, prenons l'exemple des débats autour de ce qu'on a appelé le « sexe du cerveau » (cf. Alper, 1986 ; Thibault, 1985). Cette question est non seulement polémique, mais difficile car la socialisation des sexes commençant dès la naissance, il va être impossible de dissocier l'influence, sur les comportements, de la biologie de celle de l'environnement.

On a pourtant tenté d'établir un rapport entre les différences cognitives entre les sexes, et celles observées au niveau du cerveau, en se fondant sur le fait que les hémisphères gauche et droit du cerveau ne sont pas fonctionnement équivalents (le gauche étant dominant pour les aptitudes verbales, le droit pour le non verbal) ; s'il est vrai que le cerveau des hommes est plus asymétrique que celui des femmes, on peut faire l'hypothèse que ceci expliquerait la supériorité des secondes pour le verbal et leur infériorité spatio-visuelle. Ce faisant, les chercheurs tentent d'associer directement les différences cognitives à des différences de structure et de fonctionnement biologique, postulant l'existence de gènes expliquant donc les comportements en question. Mais ceci suppose que les différences de performances entre les sexes se manifesteraient même chez des personnes élevées dans des environnements identiques, les différences phénotypiques pouvant alors être attribuées à des différences génotypiques. Dans la réalité, on est en présence de variables confondues, dès lors que l'éducation des garçons et des filles diffère dès la naissance. On est donc loin d'être capable de lier cerveau et aptitudes, et au total, la recherche de différences sexuelles qui seraient transmises par voie génétique ne s'avère pas concluante (Boles, 1980 ; Beckwith, 1983 ; Linn et Petersen, 1985).

En outre, ce modèle de rapport entre le génétique et le phénotypique n'est pas le seul possible : les environnements non identiques dans lesquels évoluent les deux sexes peuvent engendrer des différences de structure et de fonctionnement du cerveau débouchant à leur tour sur des différences cognitives. Des études récentes (résumées in Monteil, 1993) sur la différence de latéralisation des fonctions cérébrales entre sujets japonais et occidentaux

vont d'ailleurs dans ce sens. Il semble que ce soit la langue maternelle qui détermine des différences dans les schémas de dominance hémisphérique, sans intervention des facteurs génétiques. Ainsi, le social influencerait la construction des réseaux neuronaux, ou, dit autrement le physique garderait la marque de l'histoire sociale des individus. Ce résultat renforce l'hypothèse de l'importance des facteurs socio-culturels sur les différences d'organisation cérébrale, et le rôle crucial des acquisitions faites pendant l'enfance.

D'ailleurs, les expériences vécues affectent les manifestations de ces aptitudes spatiales ; même la supériorité, relativement universelle, des garçons dans les aptitudes spatiales disparaît quand on pratique un entraînement systématique des filles. De même, on observe que les filles qui disent préférer des « jeux de garçons » (ou encore, les femmes athlètes, cf. Tobias, 1980) n'ont pas de handicap en termes d'aptitude spatiale (Hurtig et Pichevin, 1986). La liberté laissée pour explorer l'espace est en l'occurrence essentielle ; alors que c'est sur ce point que les pratiques éducatives parentales se différencient le plus et de manière très précoce (Block, 1983), on observe dès 8-10 ans des différences entre les sexes dans la capacité à s'orienter à l'aide d'une carte, et plus largement dans l'espace (Boardman, 1990), et plus largement à se mouvoir et à occuper l'espace (Guillaumin, 1992b).

Le poids d'éventuels facteurs innés apparaît donc au total difficile à établir, dans la genèse de différences, qui sont d'ailleurs très sensibles au contenu des épreuves utilisées et ne sont significatives qu'à partir de l'adolescence. Enfin, rappelons que les différences entre les jeunes d'un même groupe de sexe sont toujours beaucoup plus fortes que les différences moyennes entre les sexes ; quels que soient les tests utilisés, il y a donc un fort recouvrement des courbes.

IV. DES DIFFÉRENCES D'ATTITUDE ?

Il est très classique de souligner que la réussite scolaire suppose autre chose que des « aptitudes », notamment une mobilisation et une concentration sur la tâche, une certaine confiance en soi, bref des comportements et attitudes spécifiques. Nous ne reprendrons pas ici l'ensemble des travaux concernant la « psychologie différentielle des sexes » (on consultera sur ce point Maccoby et Jacklin, in Hurtig et Pichevin, 1986, ou Hyde et Linn, 1986), qui constitue un champ ouvert, et dont l'analyse critique est d'ailleurs intéressante en terme de sociologie de la science (cf. notamment Hurtig et Pichevin, 1982). On peut par exemple remarquer que jusqu'à une date récente, les auteurs ont en général mis en exergue les différences et passé sous silence les similitudes, tant paraît évidente et normale la dualité psychologique des sexes, s'étonner de ce que les comportements des femmes soient souvent considérés comme déviants par rapport à une norme masculine non questionnée, ou encore souligner que la manière même de caractériser les comportements mériterait d'être interrogée davantage (on appelle, par exemple, autonomie, chez les garçons, et dépendance, chez les filles, ce qu'on pourrait aussi étiqueter comme comportement égocentrique ou au contraire soucieux d'autrui...).

Centrons-nous sur les différences susceptibles d'affecter les performances scolaires ou les choix d'orientation. Certes, il se pose des problèmes de frontières, et un certain nombre de dimensions psychologiques relative-

ment générales affectent vraisemblablement l'exercice quotidien du « métier d'élève » ; ainsi en est-il sans doute de ce moindre contrôle de l'impulsivité et de cette plus forte agressivité que l'on observe chez les jeunes garçons (Block, 1983 ; Hyde et Linn, 1986 ; Eagly et Steffen, 1986), ou encore de cette plus grande « maturité » ou de cette avance en terme de développement moral (Cohn, 1991) dont feraient preuve les filles jusqu'à l'entrée à l'université, les différences s'estompant ensuite fortement à l'âge adulte.

IV.1. Des différences d'attitude face aux apprentissages (voire au savoir) en général...

Dans les années 60, l'optique privilégiée, pour décrire les différences entre sexes en matière de comportements scolaires ou plus largement d'attitudes face aux apprentissages, consiste à distinguer capacités (mesurées par des tests) et efficience (en termes de résultats ou de performances), avec, en corollaire, la notion de sur/sous réalisateur (Zazzo, 1993). Il semble qu'au moins jusqu'au collège, les garçons présentent plus souvent que les filles des notes plus basses que ce qui serait attendu au vu des tests, et soient donc plus souvent des « sous-réalisateurs » (Stockard et Wood, 1984). Et il est vrai qu'à l'école primaire, l'avance des filles en terme de développement psychomoteur est visible, avec en particulier moins de signes d'asynergie, et une meilleure coordination oculo-motrice (Zazzo, 1982 et 1993). On observe aussi une certaine supériorité des filles en matière d'attention, au niveau du CE2, ou encore quand il s'agit de planifier des tâches, au niveau CM2/6e (Warrick et Naglieri, 1993).

Comment expliquer ces différences ? Les psychologues hésitent à invoquer la plus grande précocité pubertaire des filles, dans la mesure où la relation avec le développement du moi reste largement inexplorée (Cohn, 1991) ; de même, les relations entre l'agressivité des garçons et d'éventuels facteurs biologiques restent largement problématiques (Tieger, 1980). En outre, ces facteurs deviennent inopérants pour comprendre les changements qui se produisent à partir de l'adolescence, les filles devenant par exemple « sous-réalisatrices » en mathématiques. Ce sont donc essentiellement les expériences sociales des garçons et des filles qui sont invoquées, depuis la « socialisation » par la famille et par les pairs jusqu'à l'environnement social en général, qu'il s'agisse des médias ou des rôles sociaux eux-mêmes, qui rendraient compte de différences de « personnalité » telles que l'empathie ou le souci de porter de l'aide à autrui (Eagly et Crowley, 1986). Les travaux récents soulignent qu'on ne saurait réduire la socialisation de l'enfant à un processus mécanique de confrontation à des « modèles exemplaires de comportement social appropriés aux deux sexes » (Maccoby, 1990), mais qu'il convient d'analyser comment l'enfant garçon ou fille apprend des choses différentes via ces expériences quotidiennes dont on sait qu'elles sont largement différenciées dès sa naissance (Belotti, 1975 ; Hurtig et Pichevin, 1986) (6). Parmi les nombreux travaux centrés sur les pratiques éducatives parentales (7) en fonction du sexe de l'enfant (cf Block, 1983 ; Fagot et Hagan, 1991 ; Lytton et Romney,1991 ; Safilios-Rotschild, 1986), examinons ceux qui établissent un lien avec le développement cognitif ou les apprentissages scolaires, en particulier par l'intermédiaire d'attitudes spécifiques.

En ce qui concerne le développement intellectuel, on connaît l'importance des expériences qui amènent l'enfant à découvrir comment l'environnement réagit à ses actions, et à réagir à ces réponses parfois déconcertantes. Sur ce point, le fait que les garçons soient davantage poussés à explorer l'espace

et à se confronter à l'environnement physique n'est pas sans importance : ceci favoriserait chez eux des démarches d'analyse des situations, d'inférence des mécanismes sous jacents, des réactions actives pour surmonter les problèmes (même si des méta-analyses récentes montrent que ces différences ne sont pas massives ; cf. Lytton et Romney, 1991). Certes, les filles sont davantage poussées à l'exploration du monde social et relationnel, mais celui-ci apparaît moins manipulable, et cette orientation serait beaucoup moins fructueuse en ce qui concerne le sentiment de maîtrise des situations et d'efficacité personnelle (Hoffman, 1986 ; Block, 1983).

Dans la même perspective, la théorie piagétienne laisse prévoir que les situations d'exploration, susceptibles de produire des écarts (des « perturbations ») entre les attentes de l'enfant et la réalité constituent le vecteur privilégié de l'élaboration de nouvelles structures cognitives et plus largement du développement intellectuel. A l'inverse, des pratiques éducatives décourageant l'exploration et la résolution de problèmes en toute indépendance (encourageant la proximité avec les adultes, la surveillance et l'aide systématique et précoce en cas de difficultés) s'avèrent « débilitantes » sur le plan du développement cognitif. Or, d'après une étude sur des enfants de 9 ans (Vouillot, 1986), les pratiques éducatives des parents semblent être plus rigides envers les filles et plus « souplement structurées » (pour reprendre l'expression de Lautrey, 1980) envers les garçons, dans des domaines aussi variés que la propreté, l'alimentation, l'utilisation des objets, ce qui créerait de fait un environnement plus favorable à leur développement cognitif, en développant notamment une attitude plus active et souple face aux multiples perturbations et nouveautés qui jalonnent les apprentissages. D'après d'autres travaux (Fontaine, 1991), ce qui distinguerait les pratiques éducatives concernant les garçons et les filles ne serait pas tant des différences de structuration (en l'occurrence de rigidité) que des différences dans l'autonomie concédée à l'enfant. On note aussi que les parents s'inquiètent si leur fils est trop obéissant et dépendant, alors qu'ils éprouvent le même sentiment si leur fille se montre trop indépendante (Huston, 1983).

Pour certains auteurs (Belotti, 1975), non seulement on bride davantage l'indépendance des filles, mais on les incite continuellement « à détourner leur attention des problèmes politiques, intellectuels, sociaux, artistiques, pour s'occuper de problèmes contingents, mesquins, insignifiants, opération qui restreint automatiquement l'horizon culturel des petites filles ». Plusieurs recherches (Steinberg et Hill, 1978 ; Block, 1983) montrent en effet que non seulement les parents interrompent plus souvent leurs filles que leurs fils, mais aussi qu'on répond souvent de manière évasive aux questions des filles, ou plus encore par un « tu ferais mieux de... », qui les renvoie à des préoccupations plus triviales. Ceci ne serait pas sans conséquence en termes de créativité intellectuelle et artistique.

Les conséquences affectives de ces modes différenciés de socialisation ne sont pas négligeables, qui font que depuis leur petite enfance, les filles sont protégées, appuyées, davantage susceptibles de recevoir de l'aide de leurs parents (Fagot, 1978 ; Houston, 1983 ; Safilios-Rotschild, 1986). Elles se heurtent rarement, à l'instar des garçons, à la perte (temporaire) de l'approbation des adultes, étant à la fois moins punies (notamment physiquement) mais aussi moins encouragées ou complimentées (Maccoby et Jacklin, 1974 ; Margolin et Patterson, 1975 ; Block, 1983). Il semble que les filles soient en fait déservies par cette absence de stress, cette approbation constante de la part des adultes (que l'on peut lire tout autant comme un manque d'exi-

gence), et ne soient pas amenées à élaborer des critères d'évaluation et d'estime de soi personnels, étape du développement que les garçons franchissent, semble-t-il, avant l'âge de six ans. Grandir, acquérir son autonomie, suppose une certaine dose d'anxiété ou de frustration ; les garçons y sont poussés, ne serait-ce que par des conflits mère/enfant plus fréquents. Ils acquièrent ainsi une confiance dans leur propre capacité à résoudre seuls leurs problèmes.

Les petites filles utilisent en fait leur intelligence non pour apprendre à maîtriser des situations nouvelles, mais essentiellement pour décrypter et devancer les attentes des adultes, pour mieux s'y conformer (Dowling, 1982). Et la conformité, en ce qui concerne les femmes, c'est de rester secondes par rapport aux garçons ; d'où cette attitude de « peur du succès », largement popularisée chez les psychologues américains (Horner, 1972), qui renvoie à la fois à la peur d'aller de l'avant inculquée subrepticement dès la prime enfance, mais aussi d'entrer en compétition avec les hommes, du fait des conceptions communes des rôles féminins et masculins, qui prônent la dépendance comme comportement socialement requis pour les femmes, notamment si elles veulent plaire aux hommes. Cette attitude a des conséquences multiples chez les femmes (nous y reviendrons dans la seconde partie) : évitement des situations de compétition (qui au contraire stimulent les hommes), moindre assurance dans les groupes mixtes (Block, 1983 ; Roberts, 1991). Elle peut également engendrer un rapport au savoir qui serait spécifique aux femmes, dominé par le « renoncement » (Mosconi, 1989), et/ou des comportements moins accrocheurs et ambitieux en termes de réussite et d'orientation.

IV. 2. Des différences d'attitude face aux divers domaines du savoir...

Revenons plus précisément sur les attitudes dont les élèves vont faire preuve dans les situations précises d'apprentissage scolaire. Elles ont été largement étudiées par les psychologues, autour d'un certain nombre de concepts ou de théories clés comme le sentiment de sa propre compétence, l'attribution, la « dépendance apprise », les attentes concernant la tâche (Eccles et al., 1984).

Le sentiment de sa propre compétence serait corrélé avec la réussite, par l'intermédiaire de la confiance ou de la ténacité avec lesquelles on mène la réalisation du travail. Dans les années 70, de nombreux travaux ont fait état de la moindre confiance des femmes dans leurs propres capacités, phénomène marqué par une accentuation entre 18 et 26 ans alors que cette période se caractérise plutôt, chez les hommes, par un accroissement du sentiment de compétence (Nawas, 1971). Aujourd'hui, plutôt que d'invoquer un concept de soi général, on souligne que la confiance qu'on développe dans sa propre compétence est spécifique à chaque tâche, et est plus forte quand la tâche paraît appropriée à son propre sexe. Ainsi, garçons et filles abordent les mathématiques, où les performances sont très sensibles à l'anxiété, avec des degrés très inégaux d'assurance : non seulement les garçons sont moins nombreux que les filles à juger cette matière difficile, mais ils se disent beaucoup plus souvent prêts à s'y « accrocher », et plus confiants dans leurs possibilités d'y parvenir. Non seulement les filles doutent plus de leurs capacités en ce domaine, mais elles sont aussi plus nombreuses à croire à la « bosse des maths », c'est-à-dire au caractère inné, et donc irrémédiable de cette incapacité.

Ceci est congruent avec leur **représentation** de cette discipline. De nombreuses enquêtes montrent que les préférences scolaires sont marquées sexuellement : si les filles se déclarent moins attirées par les maths et moins encore par la physique ou la technologie (Terlon, 1990), les garçons se détournent nettement du Français, au moins au niveau du collège (Servant, 1990 ; Terrail, 1992b). Quand les filles font preuve d'intérêts scientifiques, ce sont les sciences de la vie et de la nature qui dominent, alors que les intérêts des garçons sont beaucoup plus variés (Cordier, 1989). En outre, les garçons déclarent aimer les mathématiques même quand ils y sont faibles, tant cette discipline s'avère associée à des traits « masculins » comme la logique, et aussi à la compétition et à l'ambition, vu sa place dans le système scolaire (Baudelot, 1991). Du même coup, les matières scientifiques en général (et la vision de la science qui les fonde), censées inclure « une rationalité sans faille, un utilitarisme au ras du sol, une obsession de l'objet au détriment de la relation, une exclusion de la sensibilité » (Dhavernas, 1992) semblent antinomiques avec l'identité culturelle traditionnelle des femmes qui met l'accent sur la relation à autrui, la fantaisie, l'imaginaire, l'affectivité... D'ailleurs, les garçons ont tendance à associer matières jugées « féminines » et matières ennuyeuses, alors que les filles jugent avant tout difficiles les matières « masculines » (Archer et Macrae, 1991). Quand on sait (Ormerod, 1981) que les filles ont tendance (à la différence des garçons que cela arrête moins) à choisir d'étudier les matières qu'elles jugent faciles...

Deux remarques, sur cette question des préférences. D'une part, l'influence du sexe s'articule avec celle du milieu social ; par exemple, l'intérêt pour la physique est nettement plus fort chez les filles de milieu aisé que chez celles de milieu populaire (Desplats, 1989). Par ailleurs, il semble que le caractère stéréotypé des préférences disciplinaires aille en s'estompant : aujourd'hui, chez les 11-12 ans, les mathématiques sont presque perçues comme une matière convenant aussi bien aux filles qu'aux garçons (ce qui n'était pas le cas dix ans auparavant) ; à l'inverse, la biologie ou les langues seraient moins connotées comme féminines. Il reste néanmoins des disciplines très typées : la dactylo et l'économie domestique, comme matières « féminines », la technologie et à un degré moindre l'informatique comme matières « masculines » (Archer et Macrae, 1991).

Des travaux récents se sont penchés spécifiquement sur l'informatique (Terlon, 1985a), discipline introduite depuis peu dans les cursus et qu'on aurait pu espérer « neutre » ; en fait, dans tous les pays, les garçons y font preuve d'un plus grand intérêt. Ceci n'est pas sans rapport avec la manière dont elle a été « construite » scolairement (nous y reviendrons dans la 2nde partie), mais cela correspond également à une socialisation différenciée dans la famille, où l'ordinateur est offert aux fils, qui y jouent avec leurs pères (Nelson et Watson, 1991). Notons aussi que si l'informatique s'avère « neutre » au niveau de l'école primaire — les élèves garçons ou filles passionnées par l'informatique y étant jugés positivement par leurs pairs, ce n'est plus le cas au niveau collège, où les filles passionnées par cette matière sont jugés « polardes », peu sociables, « masculines » (Lage, 1991).

Ces différences d'attitudes s'observent dans de nombreux pays, notamment la tendance des filles à se percevoir moins bonnes en sciences, mathématiques et informatique, en particulier à partir de l'adolescence (en Chine comme aux USA, cf. Collis et Williams, 1987 ; Tocci et Engelhard, 1991), ou encore l'opposition entre des sciences relativement attractives pour les filles, comme la biologie ou la chimie, et les mathématiques et la physique plus

souvent rejetées (en Norvège par exemple, cf. Skog, 1991). La consistance de ces différences vient des représentations des disciplines qui les fondent, où se mêlent jugements sur leur intérêt, leur difficulté, et leur caractère masculin ou féminin. Notons aussi que les garçons ont tendance à surestimer l'importance des matières scientifiques dans les professions qui les attirent (Kelly, 1981), et sont aussi plus nombreux à croire en l'utilité sociale de la technique (Terlon, 1990).

Soulignons que la représentation d'une discipline comme appropriée à son sexe d'appartenance n'est pas sans influence en terme de réussite. Celle-ci sera par exemple meilleure chez les garçons qui ne perçoivent pas la lecture comme une matière féminine (Dwyer, 1979) ; ou encore, des enfants des deux sexes réussiront significativement mieux à une tâche identique mais « habillée » conformément à leur sexe d'appartenance (Hargreaves et al., 1985). On observe d'ailleurs des phénomènes convergents chez les adultes, puisque la réussite en mathématiques y apparaît plus liée au degré de « masculinité/féminité » mesuré par des tests (en l'occurrence, on réussit d'autant mieux qu'on est « masculin ») qu'au sexe biologique d'appartenance (Selkow, 1985). Cela dit, si la sérénité d'être dans la norme entraîne de meilleurs résultats, on pourrait aussi arguer que ce sont ces meilleurs résultats qui nourrissent cette sérénité confiante. Même s'il est probable que les relations sont à double sens, une étude britannique montre que c'est dès le début du primaire, alors même que les différences de réussite sont nulles, que les petits garçons s'avèrent plus confiants dans leurs possibilités en mathématiques et s'attendent à de meilleurs résultats que les filles de même niveau (Entwisle et Baker, 1983).

Si les représentations marquent fortement la confiance et la ténacité avec laquelle un jeune aborde les apprentissages, d'autres facteurs, certes un peu moins étudiés, affectent également ces phénomènes. Ainsi, la **façon d'expliquer ses propres échecs et réussite** (ce que les psychologues nomment l'attribution) semble également varier selon l'adéquation de la tâche aux stéréotypes (8) de sexe. Par exemple, en mathématiques, les filles auront tendance à expliquer leurs succès par leur travail acharné, se comparant implicitement aux garçons dont elles pensent qu'ils réussissent avec moins d'efforts donc plus « naturellement » (Kimball, 1989) ; par contre, elles liront clairement leurs échecs en termes d'incapacité foncière... Plus généralement, réussir à une tâche considérée comme « masculine » est attribuée aux compétences, pour les hommes, et à la chance pour les femmes ; mais l'inverse n'est pas vrai, et dans toutes les situations les hommes tendent à être jugés plus compétents et les femmes plus « chanceuses » (Deaux et Emswiller, 1974). Même si des méta-analyses récentes (Whitley et al., 1986) remettent en cause l'idée de modes d'attribution radicalement différents selon les sexes, quelles que soient les situations, on met en général en rapport ce schéma de « helpless pattern of attribution » (cette tendance des filles à expliquer l'échec par des facteurs stables et incontrôlables, manque d'aptitude par exemple, et non par des facteurs comme la motivation ou l'effort) avec l'éducation reçue dans la famille : du fait des pratiques éducatives qui les poussent plus à l'indépendance, les garçons développeraient plus une évaluation interne, indépendante, de leurs propres comportements (Dweck et al., 1978 ; Block, 1983).

Toujours est-il que le fait de se sentir responsable de « ce qui vous arrive » n'est pas sans incidences sur la manière dont on aborde des difficultés. Les élèves répondent aux difficultés scolaires, soit par une attitude

orientée vers la maîtrise de la tâche (avec intensification de l'effort, concentration, stimulation), soit par une attitude de dépendance ou de défaitisme (avec démobilisation, détérioration...). Ces deux types d'attitude sont très liés aux modes d'attribution : les élèves qui attribuent leurs échecs à des facteurs invariants ou incontrôlables (aptitude) ont tendance à être affaiblis par la difficulté ; au contraire, les enfants qui attribuent leurs échecs à leur manque d'effort ou à des facteurs contrôlables tendent à être stimulés par la difficulté (Licht et Dweck, 1984). De manière générale, alors que les garçons sont stimulés par les difficultés, les filles seront particulièrement mal armées pour affronter des situations où elles pensent devoir échouer (les disciplines scolaires scientifiques notamment), et où les ruptures conceptuelles et les situations radicalement nouvelles et déconcertantes sont fréquentes, ce qui serait le cas en mathématiques, à la différence des disciplines littéraires où la progression serait plus graduelle ; plus précisément, pour réussir en mathématiques (en particulier dans certains de ses domaines où suivre les règles apprises ne suffit pas), il serait nécessaire d'avoir appris à s'engager dans des tâches de haut niveau cognitif, et à s'y maintenir de manière autonome jusqu'à la résolution du problème posé (Fennema et Petersen, 1985). Interviendrait également, pour expliquer les comportements moins « accrocheurs » des filles, leur conception plus « innéiste » des capacités en mathématiques évoquée ci-avant : si les filles pensent que la réussite en maths est une affaire de « don », alors elles auront tendance à penser que les élèves « doués » vont trouver les réponses du premier coup, et que le fait qu'elles ont à chercher est le signe de leur absence de don...

Au total, ces attitudes face aux différents types d'apprentissage semblent constituer un facteur tout à fait crucial de la réussite, au moins dans les disciplines « sexuées » (et quand on travaille à niveau de compétence et soutien des parents comparables ; cf. Tocci et Engelhard, 1991). Parmi ces attitudes, c'est **la valeur subjective** donnée aux tâches à réaliser qui serait le médiateur le plus fort entre le sexe, les conduites scolaires et les projets d'études (Eccles et al., 1984). Sur ce dernier point, soulignons que ces diverses attitudes vont jouer tout autant dans les processus de choix d'orientation professionnel sur lesquels nous reviendrons ultérieurement. En ce qui concerne les choix d'options ou de filières scolaires, l'influence de ces facteurs est largement documentée. Plusieurs études (cf. par exemple Skog, 1991) montrent que ce n'est pas leur niveau mais bien leur confiance dans leurs capacités dans ces matières qui écartent les filles des filières scientifiques (cf. aussi Marro, 1994). Une étude modélisée (Eccles et Jacobs, 1986b) expliquant le choix d'une filière « mathématisée » montre que le niveau obtenu en mathématique antérieurement ne joue pas directement sur l'orientation prise, mais indirectement, en ce qu'il affecte les attitudes des parents (confiance dans les possibilités de l'enfant) et celles du jeune lui-même (confiance en ses propres compétences et sentiment de l'utilité des mathématiques), en particulier chez les filles. C'est dire que plus que le niveau initial des performances, c'est l'interprétation qu'en font les jeunes et leur famille qui s'avère essentielle.

Notons aussi que certaines recherches portant sur la personnalité des filles ayant choisi d'étudier les sciences (Kelly, 1981) montrent qu'elles sont moins orientées vers les personnes (que leurs consœurs ayant fait des choix traditionnels), font preuve de plus de confiance en soi et d'individualisme, et savent résister aux pressions à la conformité. Bref, ces futures scientifiques s'avèrent moins entravées par une quête de l'approbation d'autrui et un conformisme social par rapport aux normes qui définissent la « féminité ».

V. UN CONTEXTE PLUS LARGE, FAMILIAL ET CULTUREL, D'ATTENTES DE RÔLES

Ces attitudes s'inscrivent dans un contexte plus général de division du travail entre les sexes : si l'enfant est l'objet de pratiques éducatives différenciées, c'est parce que les parents développent des **attentes** concernant la réussite scolaire, professionnelle et plus largement personnelle de leur enfant, garçon ou fille.

Pour nous limiter aux aspirations scolaires (9), soulignons qu'aujourd'hui (ce qui n'était pas le cas dans les années 60 ; cf Bacher et Reuchlin, 1969), les parents déclarent en général viser un même niveau éducatif pour leurs fils et pour leurs filles. Certains travaux (Kelly, 1982 ; Terrail, 1992c) attestent même d'aspirations plus élevées pour les filles que pour les garçons, comme si les parents percevaient que les garçons pourront plus ou moins « se débrouiller », même avec une formation courte (souvent, du même coup, professionnelle), que les filles, ces dernières accédant en général à des emplois tertiaires nécessitant un bon niveau d'instruction. Certaines observations concernant le suivi de la scolarité des enfants vont dans ce sens. Ainsi, les conversations sur l'école entre parents et enfants sont un peu plus fréquentes pour les filles que pour les garçons (Terrail, 1992a) ; en particulier, les mères qui ont elles-mêmes fait des études s'avèrent très attentives à la scolarité de leur fille. Même si les mères les moins diplômées s'intéressent autant à la scolarité de leur fils qu'à celle de leur fille, la mobilisation maternelle pour la scolarité des filles apparaît sensible chez les femmes actives sans qualification (Terrail, 1992c). Ce qui apparaît plus typique des garçons, c'est le contrôle que les parents exercent à leur encontre (contrôle du cahier de texte plus fréquent par exemple), le suivi de la scolarité des filles étant semble-t-il plus diffus et/ou géré dans un climat où la confiance a davantage de place.

Mais au-delà des comportements largement partagés, l'examen des propos des parents, sur le type de formation souhaitable, montre que la formation professionnelle apparaît (encore) davantage valorisée pour les garçons, la formation générale pour les filles (Duru-Bellat et Jarousse, 1994). En ce qui concerne l'importance des diverses disciplines scolaires, si les parents estiment par exemple que les mathématiques sont aussi importantes pour l'un et l'autre sexe, de même que la physique, ils appuient leurs réponses de propos beaucoup plus conformistes (« cela peut les aider à se débrouiller dans la vie si nécessaire »... C'est dire que derrière des réponses superficiellement égalitaires, il y a bien en fait une vision différente de la formation ; si les disciplines techniques sont valorisées pour les filles, c'est plus à titre de culture générale que dans une optique de formation professionnelle (Kelly, 1982).

En outre, même quand leurs enfants garçons et filles réussissent également en mathématiques, les parents soulignent l'importance du travail que leur fille a dû réaliser, comme si cette discipline était, « malgré tout » plus difficile, et par ailleurs moins utile, pour elles, ou plus « naturelle » pour leurs garçons (Parsons et al., 1982). Ces jugements et attentes des parents ne sont pas sans rapport avec l'image que les enfants développent d'eux-mêmes et de leurs propres compétences. Qui plus est, dans un modèle cherchant à expliquer leurs performances en mathématiques, le poids des attentes parentales apparaît plus important que celui de leurs performances passées (10).

Tout ceci est congruent avec les projets que forment les parents quant à l'avenir professionnel de leur enfant, projets qui valorisent beaucoup plus la carrière ou les succès professionnels quand il s'agit de garçons (les mères donnant des réponses de même sens que les pères, mais moins diversifiées selon le sexe de l'enfant). Si on invite les parents à spécifier les facteurs les plus importants pour le bonheur futur d'un jeune, alors les écarts deviennent encore plus marqués : pour les garçons, on donne à peu près le même poids à la réussite matérielle (métier, argent) et au bonheur domestique (un conjoint et des enfants avec lesquels on s'entend bien), alors que pour les filles, ce deuxième type de facteurs est affecté d'un poids presque trois fois plus important que les premiers (Percheron, 1985). En ce qui concerne les professions citées comme désirables pour leurs enfants, les réponses des parents reproduisent la très forte segmentation du marché du travail, et très peu de professions sont citées comme convenant aussi bien aux garçons qu'aux filles (si ce n'est médecin ou certaines professions de la gestion des affaires ou de l'informatique). Pour justifier ces préférences, la notion d'emploi « trop dur pour une femme » reste très présente, du moins en ce qui concerne les emplois relativement peu qualifiés accessibles par la voie de l'apprentissage, (Davis, 1987). Par ailleurs, on valorise davantage la sécurité de l'emploi et les perspectives de carrière pour les garçons, le caractère « intéressant » du travail pour les filles, ce qui sous-entend que l'exercice d'une profession est pour les premiers une nécessité vitale, chez les secondes une possibilité d'« épanouissement »... Les réponses sont encore plus différenciées selon le sexe quand on évoque l'avenir de ses propres enfants. Si les parents jugent souhaitable, au niveau des principes, que leur fille s'engage dans une carrière professionnelle ambitieuse, dans le même temps, ils restent attachés à l'idée qu'une femme se doit avant tout à ses enfants : la clause « si cela ne l'amène pas à négliger ses enfant » est toujours présente, de manière plus ou moins implicite quand il s'agit de sa propre fille.

Autrement dit, au-delà des propos généraux sur l'égalité entre sexes en matière de formation et d'ambition professionnelle, le discours des parents s'inscrit dans le cadre d'une division des rôles dans la famille qui, elle, n'est que très rarement remise en cause, et dont les parents eux-mêmes sont des modèles. La socialisation par sexe ne passe pas seulement par des valeurs, des modèles, des pratiques éducatives conscientes ou inconscientes. Elle s'effectue aussi, au jour le jour, par la confrontation de l'enfant à des adultes qui jouent leur rôle de sexe : « tant que l'univers professionnel ou le monde des sports, par exemple, seront principalement occupés par des individus du même sexe, les enfants construiront des stéréotypes qui reflètent ces réalités sociales » (Maccoby, 1990). Mais il ne s'agit pas seulement d'offrir des modèles, et, dans la masse des travaux concernant les pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant, le constat le plus fiable, c'est que les parents encouragent chez leurs enfants des activités « sex-typées » (Lytton et Romney, 1991).

Notons que les médias confrontent également les enfants à des contenus culturels très marqués par les stéréotypes de sexe (11). De nombreuses recherches en attestent, qu'il s'agisse des livres ou revues pour enfants (Colombier et al., 1983 ; Falconnet et Lefaucheur, 1975 ; Chombart de Lauwe, 1977 ; Wajsbrot, 1987 ; Peterson et Lach, 1990), de la presse pour adolescents (Evans, 1991), ou des émissions de télévision destinées à la jeunesse (Birns, 1986 ; Durkin, 1985) ou plus largement aux adultes (Thovenon, 1987) : non seulement presque la moitié des émissions les plus en vogue chez les enfants (américains) ne mettent en scène pas un seul personnage féminin,

mais les hommes, qui y occupent la plupart des rôles, y sont présentés comme plus « instrumentaux », plus actifs, plus constructifs, moins expressifs que les femmes, qui sont le plus souvent soumises et punies si elles manifestent une velléité d'activité... Cette situation paraît stable (aucun affaiblissement des stéréotypes de sexe dans les livres pour enfants publiés avant 1963, ou dans les années 70, cf. Hoffman, 1986), même si on note une évolution très légère dans la décennie 80 (Peterson et Lach, 1990). Soulignons que les enfants qui sont exposés à des livres d'enfants très stéréotypés (Ashton, 1983 ; Peterson et Lach, 1990), ou qui regardent beaucoup la télévision (Birns, 1986) semblent avoir des comportements plus conformes aux rôles de sexe. Mais aux yeux de spécialistes comme Durkin (1985), la question de l'effet des médias reste largement ouverte et le schéma souvent implicite du conditionnement est trop simpliste ; il semble que les enfants utilisent la télévision comme une source d'informations sur les rôles de sexe, mais que leurs expériences quotidiennes réelles pèsent d'un poids plus fort.

Cette situation de partage du travail qui est ainsi présentée au quotidien à l'enfant se double encore aujourd'hui d'une relative asymétrie entre les sexes. Nombre de résultats de recherche, par exemple le fait qu'on tolère plus des comportements dits masculins chez les filles que des comportements dits féminins chez les garçons (Maccoby, 1974), illustrent d'ailleurs les conséquences de cette asymétrie entre les sexes. Les jeunes perçoivent très tôt cette asymétrie, et partagent dès leur plus jeune âge les stéréotypes liés au sexe masculin ou féminin (Tap, 1985). Quand on demande, par exemple, à des enfants de 3-4 ans de choisir des jouets (ou des activités) propres à leur sexe, ils expriment des préférences conformes à leur sexe, mais les garçons s'avèrent plus conformes que les filles et à leurs yeux « tout ce qui est du ressort du rôle féminin est codé comme négatif et sans intérêt » (Money et Erhardt, 1972). On comprend que les garçons soient très attachés aux stéréotypes ambiants, puisque c'est une image positive qu'ils ont à défendre ; à l'inverse, les filles non seulement choisissent plus souvent des jouets ou des activités stéréotypées comme masculines, mais tendent à atténuer les clivages entre sexes (soulignant l'importance des points communs aux deux sexes) ; elles n'ont effectivement rien à perdre, la société leur renvoyant de leur sexe une image négative.

Cette asymétrie va être source de difficultés psychologiques chez les filles : comment construire de soi-même une image positive, quand votre groupe d'appartenance est toujours implicitement comparé à un groupe de référence connoté de façon positive ? On observe chez elles, à partir de l'adolescence, des scores d'estime de soi inférieurs aux garçons, voire un malaise plus général ; par exemple, un travail sur de jeunes allemands de 12-17 ans (Hurrelmann, 1992) montre que par rapport aux garçons, les filles sont plus insatisfaites de leur état de santé, et plus largement d'elles-mêmes (44 % adhèrent au propos « souvent je me sens complètement sans importance », contre 27 % des garçons). Serait-ce parce que les attentes concernant la conformité au rôle féminin entrent en conflit avec celles concernant l'implication scolaire et professionnelle (Anyon, 1983) ? Il est certain qu'à côté des exigences de la compétition scolaire, il y a, c'est une composante du rôle féminin, une pression à la dépendance, en particulier affective : dès son plus jeune âge, notamment au contact des médias, la jeune fille est invitée à investir dans la seule chose qui semble justifier l'existence, à savoir l'expérience amoureuse. Ayant intériorisé ce « complexe de Cendrillon » (Dowling, 1982), les femmes vont être effrayées par la perspective d'une réussite professionnelle ou d'une véritable autonomie : plutôt que d'être rejetées, et

aussi de faire face à l'anxiété qui accompagne toute réalisation personnelle, elles « préfèrent » renoncer à leurs ambitions, et ayant « peur du succès », elles feront tout pour l'éviter.

Cela dit, et même si la « peur du succès » s'observe des pays occidentaux à... Singapour (Kwan, 1993), ces tendances s'observent plus ou moins nettement selon le contexte familial. Selon les milieux sociaux et les communautés ethniques, selon que la mère est ou non active, on socialise différemment les garçons et les filles (Safilios-Rotschild, 1986 ; Passeron et de Singly, 1984 ; Hoffman, 1984 et 1986). Par exemple, dans les catégories moyennes, où les deux parents sont fréquemment actifs, les pratiques éducatives moins diversifiées selon le sexe de l'enfant. On observe aussi des stratégies de fort encouragement à la promotion des filles, avec à la clef une moindre « peur du succès », chez les mères de milieu populaire qui ont eu à s'assumer seules (Battagliola, 1985) ou encore chez les femmes noires, souvent « chef de famille », des pays anglo-saxons (Phoenix, 1987). On remarque aussi que la composition de la fratrie affecte la socialisation sexuée des enfants, les stéréotypes de sexe étant plus prégnants dans les fratries mixtes (de la Haye, 1986), non sans incidences sur les choix scolaires et professionnels. Ainsi, les filles choisissent d'autant moins souvent des options scientifiques qu'elles ont de frères (Abrams et al., 1985 ; Lawrie et Brown, 1992) ; à l'inverse, les filles qui choisissent des formations « masculines » appartiennent plus souvent à des fratries unisexes, où les stéréotypes de sexe pesaient moins fort, et où elles ont parfois joué un rôle de « garçon de substitution » (Daune-Richard et Marry, 1990 ; Lasvergnas, 1988). Nous y reviendrons en évoquant les effets de la mixité.

Soulignons pour terminer que c'est l'asymétrie qui marque les relations entre les sexes qui détermine en elle-même la plupart des attitudes recensées ci-avant, asymétrie qui, aux yeux de psychologues sociaux comme Lorenzi-Cioldi (1988), « constitue un aspect important de la constitution de l'identité des individus ». Ces attitudes ne sont donc pas spécifiquement masculines ou féminines et doivent être analysées dans leur genèse, par rapport à cette situation psycho-sociale (12). Ainsi, l'auto-dépréciation que l'on voit s'ancrer progressivement chez les adolescentes n'a rien à voir avec une quelconque nature féminine, mais constitue la conséquence d'interactions quotidiennes marquées par l'asymétrie et la contradiction grandissante entre d'un côté des exigences de valorisation personnelle et de l'autre une invitation diffuse à la dépendance présentée comme inéluctable, du fait de votre appartenance de sexe. Parmi les interactions et plus largement les processus concrets qui participent à la « fabrication » de ces attitudes, dont cette première partie a montré l'importance cruciale sur la carrière scolaire, les relations dans la classe et plus largement la vie quotidienne au sein même de l'école occupent une place cruciale. Ce sera l'objet d'une seconde partie.

Marie Duru-Bellat
Université de Bourgogne
et IREDU-CNRS

NOTES

(1) Notons que les ethnométhodologistes se sont particulièrement intéressés à la production quotidienne des rapports de sexe ; cf. Kessler et Mc Kenna, 1985.

(2) On peut, dans une perspective plus extrême, aller jusqu'à questionner le fait que le sexe biologique (dont on peut par ailleurs montrer qu'il ne constitue pas une donnée purement naturelle et est l'objet de lectures et réélaborations clairement sociales) donne lieu à une classification des individu(e)s, à la différence d'autres caractéristiques comme la couleur des yeux (Delphy, 1991)...

(3) Nous ne parlerons pas ici de l'enseignement spécial, qui aux différents niveaux accueille davantage de garçons que de filles (60 % dans les classes d'adaptation du primaire, où sont théoriquement accueillis les élèves en grande difficulté, ou dans les filières spécialisées du second degré) ; sur les caractéristiques psychologiques de ces élèves, on consultera le chapitre 5 de Zazzo (1993).

(4) Ce qui enlève beaucoup de leur valeur aux travaux n'indiquant même pas l'écart-type de la distribution, et ne permettant pas d'évaluer l'ampleur des écarts constatés sur les moyennes, comme ceux de Baudelot et Establet (1991).

(5) En outre, cette meilleure réussite féminine constituerait une véritable « anomalie » (Mickelson, 1989), en regard de leur place sur le marché du travail.

(6) Un autre domaine de recherche s'attache à observer et à construire des modèles théoriques du développement de l'« identité de sexe » de l'enfant (cf. Hurtig, 1982 ; Lloyd, 1987).

(7) Nous ne nous attarderons pas dans cette note sur l'influence des jeux, différenciés sexuellement, au travers desquels les enfants vivent des expériences inégalement formatrices (cf. Tap, 1985 ; Hoffman, 1986).

(8) Le stéréotype se définit comme « une représentation erronée par généralisation abusive, par simplification idéologique, caractérisée par sa rigidité..., sa stabilité relative et sa résistance au changement même lorsque la preuve de son caractère erroné est apportée » (Tap, 1985).

(9) On postule en général que ces aspirations parentales sont suceptibles d'affecter les aspirations, voire les comportements des jeunes eux-mêmes. Les travaux qui ont cherché à vérifier ce postulat (cf notamment Marjoribanks, 1987) montrent que l'essentiel, c'est la perception que le jeune a du soutien de ses parents, ceci étant particulièrement vrai chez les filles et les jeunes de milieu populaire.

(10) Par ailleurs, dans cette recherche, les parents offraient des modèles sexuellement différenciés, les pères étant par exemple plus confiants quant à leur aptitude en mathématiques et affirmant aider davantage leur enfant dans cette matière ; pourtant, cette « division du travail » entre les parents n'apparaît pas liée au jugement des enfants garçons et filles sur leurs propres compétences.

(11) Nous traiterons dans la seconde partie l'image des deux sexes véhiculée dans les manuels scolaires (cf. UNESCO, 1980 ; Crabbé, 1985 ;Decroux-Masson, 1979).

(12) Dans cette perspective (défendue par Lorenzi-Cioldi, 1988 ou encore Unger, 1979), s'amorce un renversement du statut accordé aux différences sexuelles : celles-ci ne seraient plus perçues comme des variables indépendantes susceptibles d'expliquer comportements des opinions (avec en toile de fond l'idée implicite d'un substrat biologique), mais comme des variables à expliquer, dans une perspective résolument psycho-sociologique.

BIBLIOGRAPHIE

ABRAMS D., SPARKES K., HOGG M.-A., (1985). — Gender Salience and Social Identity : The Impact of Sex Sibling on Educational and Occupational Aspirations, **British Journal of Educational Psychology,** n° 55, pp. 224-232.

ACKER S. (ed) (1984). — **Women and Education. World Yearbook of Education 1984,** London, Kogan Page.

ACKER S. (1987). — Feminist Theory and the Study of Gender and Education, **International Review of Education (Revue internationale de pédagogie),** vol. 33, n° 4, pp. 419-435.

AEBISCHER V. (1985). — **Les femmes et le langage. Représentations sociales d'une différence,** Paris, PUF.

ALPER J.-S. (1986). — Différences d'asymétrie du cerveau entre les sexes : analyse critique, **Nouvelles Questions Féministes,** n° 13, pp. 5-36.

ANYON J. (1983). — Intersections of Gender and Class† : Accomodation and Resistance by Working-Class and Affluent Females to Contradictory Sex-Role Ideology in WALKER S., BARTON L. (eds) (1983).

ARCHER J., MACRAE M. (1991). — Gender Perceptions of School Subjects Among 10-11 Year Olds, **British Journal of Educational Psychology,** vol. 61, pp. 99-103.

ASHTON E. (1983). — Measures of Play Behaviour : The Influence of Sex-Role Stereotyped Children's Books, **Sex Roles,** n° 9, pp. 59-67.

AUBRET F. (1986). — Filles et garçons en 3e et après ? Les étapes d'une orientation sélective, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle,** vol. 15, n° 3, pp. 183-202.

AUBRET F. (1986). — Résultats comparés des garçons et des filles à différents tests de l'école primaire au lycée, **Bulletin de l'ACOF,** n° 311/312, pp. 36-45.

BACHER F., REUCHLIN M. (1969). — **L'orientation à la fin du premier cycle secondaire,** Paris, PUF.

BADGER M.E. (1981). — Why Aren't Girls Better at Maths ? A Review of Research, **Educational Research,** vol. 24, n° 1, pp. 11-23.

BALKIN J. (1987). — Contributions of Friends to Women's Fear of Success in College, **Psychological Reports,** n° 61, pp. 39-42.

BARTON L., WALKER S. (eds) (1983). — **Gender, Class and Education,** London, The Falmer Press.

BATTAGLIOLA F. (1985). — Familles et devenir des filles in VALABREQUE C. (éd).

BAUDELOT C. (1991). — Aimez-vous les maths ?, **Journal de la Société de Statistique de Paris,** vol. 132, n° 5, pp. 5-15.

BAUDELOT C., ESTABLET C. (1990a). — Filles et garçons dans la compétition scolaire, **Données sociales,** Paris, INSEE.

BAUDELOT C., ESTABLET R. (1991). — Filles et garçons devant l'évaluation, **Education et Formations,** n° 27-28, pp. 49-66.

BAUDELOT C., ESTABLET R. (1992a). — **Allez les filles,** Paris, Seuil.

BAUDELOT C., ESTABLET R. (1992b). — Succès féminins : un phénomène international in PLAISANCE E. (éd.).

BECKWITH J. (1983). — Gender and Maths Performance : Dœs Biology Have Implications for Educational Policy ?, **Journal of Education,** vol. 165, n° 2, pp. 158-174.

BELOTTI E.-G. (1975). — **Du côté des petites filles,** Ed. des femmes.

BENAVOT A. (1989). — Education, Gender, and Economic Development : A Cross-National Study, **Sociology of Education,** n° 62, pp. 14-32.

BENBOW C.-P., STANLEY J.-C. (1982). — Consequences in High Schools and College of Sex Differences in Mathematical Reasoning Ability : A Longitudinal Perspective, **American Educational Research Journal,** n° 19, pp. 598-622.

BENTLEY D., WATTS M. (1987). — Courting the Positive Virtues : A Case for Feminist Science in KELLY A. (ed) (1987b).

BIRNS B. (1986). — Les premières années de la vie in HURTIG M.C., BLOCK J.-H. (1983). — Differential Premises Arising from Differential Socialization of the Sexes : Some Conjectures, **Child Development,** n° 54, pp. 1335-1354.

BLOSS T., FRICKEY A. (1987). — Entre innovations et inégalités sociales : la scolarisation des femmes, **Société française,** n° 24, pp. 41-47.

BOARDMAN D. (1990). — Graphicacy Revisited : Mapping Abilities and Gender Differences, **Educational Review,** vol. 42, n° 1, pp. 57-64.

BOLES D.-B. (1980). — X Linkage of Spatial Ability : A Critical Review, **Child Development,** vol. 51, n° 3, pp. 625-635.

BONORA D., HUTEAU M. (1991). — L'efficience comparée des garçons et des filles en mathématiques, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle,** vol. 20, n° 3, pp. 269-290.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). — **La reproduction,** Paris, Ed. de Minuit.

BOURDIEU P. (1990). — La domination masculine, **Actes de la recherche en sciences sociales,** n° 84, pp. 2-31.

BOUTINET J.-P. (1980). — Esquisse du projet d'orientation des jeunes entrant en classes terminales, **L'orientation Scolaire et Professionnelle,** vol. 9, n° 4, pp. 317-336.

BRINTON M.-C. (1988). — The Social-Institutional Bases of Gender Stratification : Japan as an Illustrative Case, **American Journal of Sociology,** vol. 94, n° 2, pp. 300-334.

BURKE P.-J. (1989). — Gender Identity, sex and School Performance, **Social psychology quaterly,** vol. 52, n° 2, pp. 159-169.

BURTON L. (ed) (1990). — **Gender and mathematics,** Cassell Educational limited.

CANIOU J. (1985). — A propos de l'échec des filles dans l'enseignement agricole : Eléments de réflexion sur la minoration des catégories de sexe dans les travaux de sociologie de l'éducation in PLAISANCE E. (éd).

CASABIANCE M., ESQUIEU P., THAUREL-RICHARD M. (1993). — Notre école vue du bac, **Education et Formations,** n° 36, pp. 3-19.

CEE (Commission des communautés européennes) (1990). — **Les filles et les garçons dans l'enseignement secondaire et supérieur,** Eurydice, Bruxelles.

CHAUVEAU M. (1980). — L'adaptation des élèves en classe de seconde, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle,** vol. 9, n° 2, pp. 111-140.

CHOMBART DE LAUWE M.-J. (1977). — Image des « mass media » et socialisation des enfants in MICHEL A. (éd.) **Femmes, sexisme et sociétés,** Paris, PUF.

COHN L.-D. (1991). — Sex Differences in the Course of Personnality Developpment : A Meta-Analysis, **Psychological Bulletin,** vol. 109, n° 2, pp. 252-266.

COLL. (1992). — **Le sexe des sciences,** Autrement.

COLLINS B.-A., WILLIAMS R.-L. (1987). — Cross-Cultural Comparison of Gender Differences in Adolescents'Attitudes Toward Computers and Selected School Subjects, **The Journal od Educational Research,** vol. 81, n° 1, pp. 17-27.

COLOMBIER C. (et al.) (1983). — Le sexisme insidieux, **Trousse-Livres,** n° 37.

CONNEL R.-W. (1989). — Cool Guys, Swots and Wimps : The Interplay of Masculinity and Education, **Oxford Review of Education,** vol. 15, n° 3, pp. 291-303.

CONVERT B., PINET M. (1989). — Les classes terminales et leur public, **Revue Française de Sociologie,** vol. XXX, n° 2, pp. 211-234.

CORDIER J.-P. (1989). — Les différences d'acculturation des jeunes aux sciences et aux techniques, **Loisir et société,** vol. 12, n° 2, pp. 361-384.

COX P. (1989). — Male Order : the Issue of Gender in the Secondary School, **The Changing Secondary School,** Lowe (ed), London, The Falmer Press.

CRABBE B. (et al.) (1985). — **Les femmes dans les livres scolaires,** Bruxelles, Mardaga.

CULLEY L. (1988). — Girls, Boys and Computers, **Educational Studies,** vol. 14, n° 1, pp. 3-8.

DART B.-C., CLARKE J.-A. (1988). — Sexism in Education : A New Look, **Educational Review,** n° 40, pp. 41-49.

DAUNE-RICHARD A.-M., MARRY C. (1990). — Autres histoires de transfuge ? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations « masculines » de BTS et de DUT industriels, **Formation Emploi,** n° 29, pp. 35-50.

DAUNE-RICHARD A.-M., DEVREUX A.-M. (1990). — Catégorisation sociale et rapport social : réflexions à partir de l'exemple des rapports sociaux de sexe in **Les rapports sociaux et leurs enjeux,** Séminaire du Centre de Sociologie Urbaine (1986-1988), vol. 2.

DAVIES B. (1989). — The Discursive Production of the Male/Female Dualism in School Settings, **Oxford Review of Education,** vol. 15, n° 3, pp. 229-241.

DAVIS D.-J. (1987). — Do You Want Your Daughter or Son in Your Trade ?, **Comparative Education,** vol. 23, n° 3, pp. 279-285.

DAYAN-HERZBRUN S. (1982). — Production du sentiment amoureux et travail des femmes, **Cahiers internationaux de sociologie,** n° LXXII, pp. 113-130.

DEAUX K. (1984). — From Individual Differences to Social Categories. Analysis of a Decade's Research on Gender, **American Psychologist,** vol. 39, n° 2, pp. 105-116.

DEAUX K., EMSWILLER T. (1974). — Explanations of Successful Performance on Sex-linked Tasks : What is Skill for the Male is Luck for the Female, **Journal of Personality and Social Psychology,** n° 29, pp. 80-85.

DEAUX K., MAJOR B. (1987). — Putting Gender into Context : An Interactive Model of Gender Behaviour, **Psychological Review,** vol. 94, n° 3, pp. 369-389.

DEBLE I. (1980). — **La scolarité des filles,** Paris, UNESCO.

DECROUX-MASSON (1979). — **Papa lit et Maman coud,** Paris, Denoël-Gonthier.

DEEM R. (1986). — Gender and Social Class in **Education and Social Class,** ROGERS R. (ed), London, The Falmer Press.

DELAMONT S. (1980). — **Sex Roles and the Schools,** London, Methuen.

DELAMONT S. (1983). — The Conservative School ? Sex Roles at Home, at Work and at School in WALKER S., BARTON L. (eds).

DELPHY C. (1991). — Penser le genre : quels problèmes ? in HURTIG M.C. (et al.) (eds).

DENIZET J. (1990). — La scolarité après 16 ans, **Données sociales,** Paris, INSEE.

DEP (Direction de l'Evaluation et de la Prospective) (1989). — L'évaluation pédagogique en classe de 2nde, **Les Dossiers d'Éducation et Formations,** Avril.

DEP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective) (1993). — **L'état de l'école,** n° 3.

DESPLATS M. (1989). — **Les femmes et la physique,** Thèse NR Sciences de l'Éducation, Université de Strasbourg.

DHAVERNAS M.-J. (1992). — Je ne suis pas celle que vous pensez in Coll.

DOHERTY D.-D-.V. (1985). — Sex Characteristics and Roles in HUSEN T., NEVILLE POSTWAITE T. (eds).

DOWLING C. (1982). — **Le complexe de Cendrillon,** Paris, Grasset.

DUPONT C. (1970). — L'ennemi principal in Libération des femmes, année zéro, **Partisans,** n° 54-55, pp. 157-172.

DURAND-DELVIGNE A. (1987). — Les pédagogies nouvelles favorisent-elles l'androgynie psychologique ?, **Psychologie scolaire,** n° 69, pp. 57-68.

DURAND-DELVIGNE A. (1989). — Schéma de genre et cognition sociale, **Revue internationale de psychologie sociale,** vol. 2, n° 4, pp. 469-481.

DURKIN K. (1985). — Television and Sex Role Acquisition ; 1. Content ; 2. Effects ; 3. Counter-Stereotyping, **British Journal of Social Psychology,** n° 24, pp. 101-113 (1.), pp. 191-210 (2.), pp. 211-222 (3.).

DURU M. (1986). — Notation et orientation : quelle cohérence, quelles conséquences ?, **Revue Française de Pédagogie,** n° 77, pp. 23-38.

DURU-BELLAT M. (1988). — **Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école,** Paris, Delachaux-Niestlé.

DURU-BELLAT M. (1990). — **L'école des filles. Quelle formation, pour quels rôles sociaux ?,** Paris, L'Harmattan.

DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.-P., LABOPIN M.A., PERRIER V. (1993). — Les processus d'auto-sélection à l'entrée en 1re, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle,** vol. 22, n° 3, pp. 258-272.

DURU-BELLAT M. (1993a). — Réussir en maths : plus dur pour une fille ?, **Cahiers Pédagogiques,** n° 310, pp. 55-57.

DURU-BELLAT M. (1993b). — Prendre en compte les différences entre sexes à l'école : intégrer une variable de plus ou repenser les problématiques ?, **Colloque de l'AISLF,** Paris, 25-27 mai 1993 (à paraître, De Boeck, 1994).

DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.-P. (1994). — Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs parentaux, Texte ronéo., IREDU-CNRS.

DURU M., MINGAT A. (1988). — Les disparités de carrières scolaires à l'université : une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection, **L'Année Sociologique,** n° 38, pp. 309-340.

DUTHOIT M. (1988). — L'enfant et l'école, **Education et Formations,** n° 16, pp. 3-13.

DUTHOIT M. (1989). — Entrer à l'école, **Education et Formations,** n° 19, pp. 31-39.

DWECK C.S., DAVIDSON W., NELSON S., ENNA B. (1978). — Sex Differences in Learned Helplessness : The Contingencies of Evaluative Feedback in the Classroom, **Developmental Psychology,** vol. 14, n° 3, pp. 268-276.

DWYER C.A. (1974). — Influence of Children Sex Roles Standards on Reading and Arithmetic Achievement« , **Journal of Educational Psychology,** vol. 66, n° 6, pp. 811-816.

DWYER C.A. (1979). — The Role of Tests in Producing Sex-related Differences in WITTIG M.A., PETERSEN A.C. (eds).

EAGLY A.H., CROWLEY M. (1986). — Gender and Helping Behaviour : A Meta-Analytic Review of the Social Psychological Litterature, **Psychological Bulletin,** n° 100, pp. 283-308.

EAGLY A.H., STEFFEN V.J. (1986). — Gender and Aggressive Behaviour : A Meta-analytic Review of the Social Psychological Litterature, **Psychological Bulletin,** n° 100, pp. 309-330.

ECCLES J.S. (1986). — Gender Roles and Women's Achievement, **Educational Researcher,** vol. 15, n° 6, pp. 15-19.

ECCLES J., ADLER T., MEECE J.L. (1984). — Sex Differences in Achievement : A Test of Alternate Theories, **Journal of Personnality and Social Psychology,** n° 46, pp. 26-43.

ECCLES J.S., JACOBS J.E. (1986). — Social Forces Shape Math Attitudes and Performance, **Signs,** n° 11, pp. 367-380.

ELKJAER B. (1992). — Girls and Information Technology in Denmark. An Account of a Socially Constructed Problem, **Gender and Education,** vol. 4, n° 1, pp. 25-40.

ELLIOTT J., POWELL C. (1987). — Young Women and Science : Do we Need more Science ?, **British Journal of Sociology of Education,** vol. 8, n° 3, pp. 277-286.

EMMANUELSON I., FISCHBEIN S. (1986). — Vive la différence ? A Study on Sex and Schooling, **Scandinavian Journal of Educational Research,** n° 30, pp. 71-84.

ENTWISLE D.-R., BAKER D.-P. (1983). — Gender and Young Children's Expectations for Performance in Arithmetic, **Developmental Psychology,** vol. 19, n° 2, pp. 200-209.

ESQUIEU P. (1990). — Qui devient bachelier ?, **Education et Formations,** n° 23, pp. 3-20.

ESTABLET R. (1987). — **L'école est-elle rentable ?,** Paris, PUF.

EVANS E.-D. (et al.) (1991). — Content Analysis of Contemporary Teen Magazines for Adolescent Females, **Youth and Society,** vol. 23, n° 1, pp. 99-120.

FAGOT B.-L. (1978). — The Influence of Sex of Child on Parental Reactions to Toddler Children, **Child Development,** n° 49, pp. 459-465.

FAGOT B.-L., HAGAN R. (1991). — Observations of Parent Reactions to Sex-Stereotyped Behaviors : Age and Sex Effects, **Child Development,** n° 62, pp. 617-628.

FALCONNET G., LEFAUCHEUR N. (1975). — **La fabrication des mâles,** Paris, Seuil.

FEINGOLD A. (1988). — Cognitive Gender Differences Are Disappearing, **American Psychologist,** vol. 43, n° 2, pp. 95-103.

FENNEMA E., PETERSON P. (1985). — Autonomous Learning Behaviour : Explanation of Gender-Related Differences in Mathematics, in WILKINSON et MARRETT (eds).

FINN J.-D. (1972). — Expectations and the Educationnal Environment, **Review of Educational Research,** vol. 42, pp. 387-410.

FINN J.-D., DULBERG L., REIS J. (1979). — Sex Differences in Educational Attainment : A Cross-National Perspective, **Harvard Educational Review,** vol. 49, n° 4, pp. 477-503.

FONTAINE A.-M. (1991). — Le genre de l'enfant influence-t-il la structuration de la vie familiale ?, **Enfance,** vol. 45, n° 1/2, pp. 111-126.

FRAISSE G. (1984). — Un « dangereux anachronisme ». Questions sur l'analyse de la reproduction du sexisme in **L'empire du sociologue,** COLL., Paris, Ed. La Découverte.

FRENCH J. (1984). — Gender Imbalances in the Primary Classroom : An Interactional Account, **Educational Research,** vol. 26, n° 2, pp. 127-136.

FRIEDMAN L. (1989). — Mathematics and the Gender Gap : a Meta-Analysis of Recent Studies on Sex Differences in Mathematicals Tasks, **Review of Educational Research,** vol. 59, n° 2, pp. 185-213.

FURLONG A. (1986). — Schools and the structure of Female Occupational Aspirations, **British Journal of Sociology of Education,** vol. 7, n° 4, pp. 367-377.

GALLAND O. (1988). — Représentations du devenir et reproduction sociale : le cas des lycéens d'Elbeuf, **Sociologie du Travail,** n° 3, pp. 399-417.

GASKELL J. (1983). — The Reproduction of Family Life : Perspectives of Male and Female Adolescents, **British Journal of Sociology of Education,** vol. 4, n° 1, pp. 19-38.

GASKELL J. (1985). — Course Enrolment in the High School : The Perspective of Working Class Female, **Sociology of Education,** n° 58, pp. 48-59.

GENTILE D.-A. (1993). — Just What are Sex and Gender, anyway ?, **American Psychologist,** vol. 4, n° 2, pp. 120-122.

GRISAY A. (1984). — Analyse des inégalités de rendement liées au sexe de l'élève dans l'enseignement primaire ivoirien, **Revue Internationale de Pédagogie,** vol. 30, n° 1, pp. 23-39.

GUICHARD J. (1987). — Organisation scolaire et insertion sociale des filles et des garçons, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle,** vol. 16, n° 2, pp. 95-111.

GUICHARD J. (1993). — **L'école et les représentations d'avenir des adolescents,** Paris, PUF.

GUILLAUMIN C. (1992a). — **Sexe, race et pratique du pouvoir,** Paris, Côté-Femmes.

GUILLAUMIN C. (1992b). — Le corps construit in GUILLAUMIN C. (1992a).

HANNA G., KUNDIGER E., LAROUCHE C. (1990). — Mathematical Achievement of Grade 12 Girls in Fifteen Countries in BURTON L. (ed).

HARDING J. (1985). — Les jeunes filles et les femmes dans l'enseignement scientifique secondaire et supérieur : peu d'élues, **Perspectives,** vol. 15, n° 4, pp. 605-618.

HARGREAVES D-.J. (et al.) (1985). — Sex-typed Labelling Affects Task Performance, **British Journal of Social Psychology,** n° 24, pp. 153-155.

HARLEN W. (1985). — Les filles et l'enseignement des sciences au niveau primaire : sexisme, stéréotypes et remèdes, **Perspectives,** vol. 15, n° 4, pp. 591-603.

HARTLEY D. (1980). — Sex Differences in the Infant School : Definitions and « Theories », **British Journal of Sociology of Education,** vol. 1, n° 1, pp. 93-105.

HAYE (de la) A.-M. (1986). — Mixité de la fratrie et valorisation différentielle des sexes, **Enfance,** n° 1, pp. 75-90.

HOFFMAN L. (1974). — The Effects of Maternal Employment on the Child : a Review of the Research, **Developmental Psychology,** n° 10, pp. 204-208.

HOFFMAN L.-W. (1984). — Work, Family and the Socialisation of the Child in PARKE R.D. (ed), **Review of Child Development Research,** vol. 7 : The family (pp. 223-282), University of Chicago Press.

HOFFMAN L. (1986). — Les changements dans les rôles familiaux, la socialisation et les différences entre les sexes in HURTIG M.C., PICHEVIN M.F. (eds).

HORNER M.-S. (1972). — Toward an Understanding of Achievement-related Conflicts in Women, **Journal of Social Issues,** n° 28, pp. 157-176.

HURRELMANN K. (1992). — Young Women : More Sensitive and More Self-Critical than Young Men, **European Education,** vol. 24, n° 3, pp. 31-48.

HURTIG M.-C. (1982). — L'élaboration socialisée de la différence des sexes, **Enfance,** Sept./Oct., pp. 283-302.

HURTIG M.-C., PICHEVIN M.-F. (1982). — La psychologie et les femmes, **Nouvelles Questions Féministes,** n° 4, pp. 3-33.

HURTIG M.-C., PICHEVIN M.-F. (1985). — Les catégories de sexe : des catégories cognitives ?, **Bulletin d'information des études féminines,** n° 17, pp. 21-38.

HURTIG M.-C., PICHEVIN M.-F. (1986). — **La différence des sexes. Questions de psychologie,** Paris, Tiercé-Sciences.

HURTIG M.-C., PICHEVIN M.-F. (1987). — Le corps, support et médiateur des rapports de sexe. Le poids des représentations in **Rapports sociaux de sexe,** Table ronde internationale, Paris, IRESCO, 24-26/11/87.

HURTIG M.-C., KAIL M., ROUCH H. (éds) (1991). — **Sexe et genre,** Paris, Ed. du CNRS.

HURTIG M.-C., PICHEVIN M.-F. (1991). — Catégories de sexe et perception d'autrui in **Sexe et genre** HURTIG M.C. (et al.) (eds), pp. 169-180.

HUSEN T., NEVILLE POSTWAITE T. (eds). (1985). — **The International Encyclopedia of Education,** Oxford, Pergamon Press.

HUSTON A. (1983). — Sex-typing in **Handbook of Child Psychology,** MUSSEN P.H. (ed), New York, Wiley, vol. IV, pp. 387-466.

HYDE J.-S., LINN M.-C. (eds) (1986). — **The Psychology of Gender : Advances through meta-analysis,** Baltimore, Johns Hopkins University Press.

HYDE J.-S., LINN M.-C. (1988). — Gender Differences in Verbal Ability : A Meta-Analysis, **Psychological Bulletin,** vol. 104, n° 1, pp. 53-69.

HYDE J.-S., FENNEMA E., LAMON S.-J. (1990). — Gender Differences in Mathematics Performance : A Meta-Analysis, **Psychological Bulletin,** vol. 107, n° 2, pp. 139-155.

INSEE/Secrétariat aux Droits des Femmes (1991). — **Les femmes,** Contours et caractères.

JACKLIN C.-N. (1989). — Female and Male : Issues of Gender, **American Psychologist,** February, pp. 127-133.

JOHNSON D.-D. (1974). — Sex Differences in Reading Across Cultures, **Reading Research Quartely,** n° 1, pp. 30-45.

KANDEL L. (1975). — L'école des femmes et de discours des sciences de l'homme in **Les femmes s'entêtent,** COLL., Paris, Gallimard.

KEEVES J.-P. (1985). — Sex Differences in Ability and Achievement in HUSEN T., NEVILLE POSTWAITE T. (eds).

KELLY A. (1981). — **The Misssing Half,** Manchester, Manchester University Press.

KELLY A. (et al.) (1982). — Gender Roles at Home and Schools, **British Journal of Sociology of Education,** vol. 3, n° 3, pp. 281-295.

KELLY A. (1982). — Summary Report, **Sex Stereotyping in Schools,** Council of Europe, Swets and Zeitlinger-Lisse.

KELLY G. (1984). — Women's Access to Education in the Third World : Myths and Realities in ACKER S. (ed) (1984).

KELLY A. (1985). — The Construction of Masculine Science, **British Journal of Sociology of Education,** vol. 6, n° 2, pp. 133-145.

KELLY A. (1987a). — Some Notes on Gender Differences in Mathematics, **British Journal of Sociology of Education,** vol. 8, n° 3, pp. 305-311.

KELLY A. (ed) (1987b). — **Science for girls ?,** Open University press, M. Keynes.

KELLY A., WHYTE J., SMAIL B. (1987). — Girls into Science and Technology : Final Report in KELLY A. (ed) (1987b).

KESSLER S., ASHENDEN C., CONNELL G., DOWSETT E. (1985). — Gender Relations in Secondary Schooling, **Sociology of Education,** n° 58, pp. 34-48.

KESSLER S., MC KENNA W. (1985). — **Gender : An Ethnomethodological Approach,** Chicago, University of Chicago Press.

KIMBALL M.-M. (1989). — A New Perspective on Women's Math Achievement, **Psychological Bulletin,** vol. 105, n° 2, pp. 198-214.

KING R. (1987). — Sex and Social Class Inequalities in Education : A Re-Examination, **British Journal of Sociology of Education,** vol. 8, n° 3, pp. 287-303.

KWAN P.-.C.-F. (1993). — Singaporean Gifted Adolescents Under Scrutiny : The Gender Factor, **Revue Internationale de Pédagogie,** vol. 39, n° 3, pp. 161-182.

LAGE E. (1991). — Boys, Girls and Microcomputing, **European Journal of Psychology of Education,** n° VI, pp. 29-44.

LAGE E. (1993). — **Lycéens et pratiques scientifiques,** Paris, L'Harmattan.

LAMOURE J. (1983). — Enseignement universitaire : orientation et scolarisation des étudiantes, **Education et Formations,** n° 2, pp. 57-64.

LASVERGNAS I. (1988). — Contexte de socialisation primaire et choix d'une carrière scientifique chez les femmes, **Recherches Féministes,** Université de Laval, vol. 1, n° 1, pp. 31-46.

LAUTREY J. (1980). — **Classe sociale, milieu familiale, intelligence,** Paris, PUF.

LAWRIE L., BROWN R. (1992). — Sex Stereotypes, School and Subject Preferences and Career Aspirations as a Function of Single/Mixed-Sex Schooling and Presence/Absence of an Opposite Sibling, **British Journal of Educational Psychology,** n° 62, pp. 132-138.

LE GUEN M. (1991). — Réussite scolaire et disparités socio-démographiques, **Education et Formations,** n° 27/28, pp. 9-28.

LELIEVRE F., LELIEVRE C. (1991). — **Histoire de la scolarisation des filles,** Paris, Nathan.

LEMPEN-RICCI S., MOREAU T. (eds) (1987). — **Vers une éducation non sexiste,** Lausanne, Réalités sociales.

LIBEN L.-S., GOLBECK S.-L. (1984). — Performance on Piagetian Horizontality and Verticality Tasks ; Sex-Related Differences in Knowledge of Relevant Physical Phenomena, **Developmental Psychology,** n° 20, pp. 595-606.

LICHT B.-L., DWECK C.-S. (1984). — Determinants of Academic Achievement : The Interaction of Children's Achievement Orientations With Skill Area, **Developmental Psychology,** n° 20, pp. 628-636.

LINN M.-C., PETERSEN A.-C. (1985). — Emergence and Characterization of Sex Differences in Spatial Ability : A Meta-Analysis, **Child Development,** n° 56, pp. 1479-1498.

LINN M.-C., PETERSEN A.-C. (1986). — A Meta-analysis of Gender Differences in Spatial Ability : Implications for Mathematics and Science Achievement in HYDE J-.S., LINN M.-C. (eds).

LLOYD B. (1987). — Social Representations of Gender in **Making Sense. The Child's Construction of the World,** BRUNER, HASTE (eds), London, Methuen.

LORENZI-CIOLDI F. (1988). — **Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines,** Grenoble, PUG.

LUBINSLI D, HUMPHREYS L. (1990). — Assessing Spurious « Moderator Effects » : Illustrated Substantively Withe the Hypothesized Relation Between Spatial and Mathematical Ability, **Psychological Reports,** n° 107, pp. 385-393.

LURIA Z. (1978). — Genre et étiquetage : l'effet Pirandello in SULLEROT E. (ed).

LYTTON H., ROMNEY D.-M. (1991). — Parents'Sex-Related Differential Socialization of Boys and Girls : A Meta-Analysis, **Psychological Bulletin,** vol. 109, n° 2, pp. 267-296.

MAC DONALD M. (1980). — Schooling and the Reproduction of Class and Gender Relation in **Schooling, Ideology and Structure,** BARTON L. (et al.) (eds), London, The Falmer Press, pp. 24-50.

MACCOBY E., JACKLIN N. (1974). — **The Psychology of Sex Differences,** Stanford University Press.

MACCOBY E. (1990). — Le sexe, catégorie sociale, **Actes de la recherche en sciences sociales,** n° 83, pp. 16-26.

MARGOLIN G., PATTERSON G.-R. (1975). — Differential Consequences Provided by Mothers and Fathers for their Sons and Daughters, **Developmental Psychology,** n° 11, pp. 537-538.

MARJORIBANKS K. (1987). — Gender/Social Class, Family Environnements and Adolescents'Aspirations, **Australian Journal of Education,** vol. 31, n° 1, pp. 43-54.

MARRO C. (1989). — Les projets scolaires et professionnels d'élèves de Seconde envisageant une Première scientifique, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle,** vol. 18, n° 3, pp. 251-262.

MARRO C., VOUILLOT F. (1991). — Représentation de soi, représentation du scientifique type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle,** vol. 20, n° 3, pp. 303-323.

MARRO C. (1994). — Réussite scolaire en mathématiques et en physique, et passage en 1re S : Quelles relations du point de vue des élèves et des enseignants ?, **Revue Française de Pédagogie** (à paraître).

MATHIEU N.-C. (1971). — Notes pour une définition sociologique des catégories de sexe, **Epistémologie sociologique,** n° 11, pp. 19-39.

MBILINYI M-.J. (1985). — Women in Education in HUSEN T., NEVILLE POSTWAITE T. (eds).

MEAD M. (1963). — **Mœurs et sexualité en Océanie,** Paris, Plon.

MEASOR L. (1983). — Gender and the Sciences : Pupils'Gender-based Conceptions of Schools Subjects in **Curriculum Practice : Some Sociological Case Studies,** HAMMERSLEY M., HARGREAVES D.-J. (eds), London, The Falmer Press.

MICKELSON R.-A. (1989). — Why Dœs Jane Read and Write so Well ? The Anomaly of Women's Achievement, **Sociology of Education,** vol. 62 (january), pp. 47-63.

MINGAT A. (1984). — Les acquisitions des élèves au CP : l'origine des différences, **Revue Française de Pédagogie,** n° 69, pp. 49-64.

MONEY J., ERHARDT A.-A. (1972). — **Man and Woman, Boys and Girls,** Baltimore, Johns Hopkins University Press.

MONTEIL J.-M. (1993). — **Soi et le contexte,** Paris, Colin.

MOORE K.-M. (1987). — Women's Access and Opportunity in Higher Education : Toward the Twenty-first Century, **Comparative Education,** vol. 23, n° 1, pp. 23-34.

MOSCONI N. (1983). — Des rapports entre la division sexuelle du travail et les inégalités des chances entre les sexes à l'école, **Revue Française de Pédagogie,** n° 63, pp. 41-50.

MOSCONI N. (1989). — Spécificité du rapport au savoir des femmes ? in **Savoir et rapport au savoir,** BEILLEROT J. (éd), Paris, Ed. Universitaires.

MURPHY P. (1991). — Assessment and Gender, **Cambridge Journal of Education,** n° 21, pp. 203-214.

NAWAS M.-M. (1971). — Change in Efficiency of Ego Fonctionning and Complexity from Adolescence to Young Adulthood, **Developmental Psychology,** n° 4, pp. 412-415.

NELSON C.-S., WATSON J.-A. (1991). — The Computer Gender Gap : Children's Attitudes, Performance and Socialization, **Journal of Educational Technology Systems,** vol. 19, n° 4, pp. 345-353.

O.C.D.E. (1986). — **L'enseignement au féminin,** Paris.

ORMEROD M.-B. (1981). — Factors Differentially Affecting the Science Subject preferences, Choices and Attitudes of Girls and Boys in KELLY A. (ed).

PARSONS T., BALES R.-F. (1955). — **Family, socialization and interaction process,** New York, The Free Press.

PARSONS J., ADLER T., KACZALA C. (1982). — Socialization of achievement attitudes and beliefs : parental influences, **Child Development,** n° 53, pp. 310-321.

PASSERON J.-C., SINGLY (DE) F. (1984). — Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle, **Revue Française de Science Politique,** vol. 34, n° 1, pp. 48-78.

PERCHERON A. (1985). — Le domestique et le politique. Types de familles, modèles d'éducation et transmission des systèmes de normes et d'attitude entre parents et enfants, **Revue Française de Science Politique,** vol. 35, n° 4, pp. 840-891.

PERRENOUD P. (1984). — **La fabrication de l'excellence scolaire,** Genève, Droz.

PETERSON S.-B., LACH M.-A. (1990). — Gender Stereotypes in Children's Books : Their Prevalence and Influence on Cognitive and Affective Development, **Gender and Education,** vol. 2, n° 2, pp. 185-197.

PHOENIX A. (1987). — Theories of Gender and Black Families in WEINER G., ARNOT M. (eds).

PLAISANCE E. (éd) (1985). — **L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques,** Paris, Edition du CNRS.

PLAISANCE E. (éd) (1992). — **Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation,** Paris, L'Harmattan/INRP.

PRECHEUR J.-C. (1977). — Les déterminants de la réussite et de l'orientation au niveau du baccalauréat, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle,** vol. 6, n° 2, pp. 105-135.

ROBERTS T.-A. (1991). — Gender and the Influence of Evaluations on Self-Assessments in Achievement Settings, **Psychological Bulletin,** vol. 109, n° 2, pp. 297-308.

RODRIGUEZ-TOME C., BARIAUD F. (1987). — **Les perspectives temporelles à l'adolescence,** Paris, PUF.

RYRIE A.-C. (et al.) (1979). — **Choices and Chances : A Study of Pupils'Subject Choices and Future Career Intentions,** Scottish Council for Research in Education, Hodder and Stoughton, London.

SADKER D., SADKER M. (1985). — Is the OK Classroom OK ?, **Phi Delta Kappan,** vol. 66, n° 5, pp. 358-361.

SAFILIOS-ROTHSCHILD C. (1979). — **The Many Faces of Sex Discrimination in Education,** New York, The Population Council (polycopié).

SAFILIOS-ROTHSCHILD C. (1986). — Les différences selon le sexe dans la socialisation et l'éducation des jeunes enfants et leurs conséquences sur le choix des études et des résultats in OCDE.

SALOMON E. (1992). — Girls Don't Move Up, **European Education,** vol. 24, n° 3, pp. 57-60.

SCOTT M. (1980). — Teach her a Lesson : Sexist Curriculum in Patriarchal Education in SPENDER D., SARAH E. (eds).

SCOTT K.-P., DWYER C.-A., LIEB-BRILLART B. (1985). — Sex-Equity in Reading and Communication Skills in KLEIN S.S. (ed).

SELKOW P. (1985). — Male/Female Differences in Mathematical Ability : A Function of Biological Sex or Perceived Gender Role ?, **Psychological Reports,** n° 57, pp. 551-557.

SERVANT A. (1990). — Apprentissages fondamentaux en fin de 5ème : nature et évolution des acquis, liens avec le vécu et le cursus scolaire, **Education et Formations,** n° 24, pp. 31-43.

SHIDLEY HYDE J., FENNEMA E., LAMON S. (1990). — Gender Differences in Mathematics Performance : A Meta-Analysis, **Psychological Bulletin,** vol. 107, n° 2, pp. 139-155.

SIROTA R. (1988). — **L'école primaire au quotidien,** Paris, PUF.

SKOG B. (1991). — Girls'Avoidance of « Hard » Science Subjects : Protest or a Rational Choice ?, **Scandinavian Journal of Educational Research,** vol. 35, n° 3, pp. 201-211.

SPENDER D., SARAH E. (eds) (1980). — **Learning to Lose. Sexism and Education,** London, The Women's Press (reprinted 1992).

STANWORTH M. (1982). — **Gender and Schooling : A Study of Sexual Divisions in the Classroom,** Hutchinson.

STANLEY J. (1986). — Sex and the Quiet Schoolgirls, **British Journal of Sociology of Education,** n° 3, pp. 275-286.

STEINBERG L.-D., HILL J.-B. (1978). — Puberty, Formal Thinking, and Family Interaction, **Developmental Psychology,** n° 14, pp. 683-684.

STOCKARD J., WOOD J.-W. (1984). — The Myth of Female Underachievement : A Reexamination of Sex Differences in Academic Underachievement, **American Educational Research Journal,** vol. 21, n° 4, pp. 825-838.

STROMQUIST N.-P. (1989). — Determinants of Educational Participation and Achievement of Women in the Third World : A Review of the Evidence and a Theorical Critique, **Review of Educational Research,** vol. 59, n° 2, pp. 143-183.

STROMQUIST N.-P. (1990). — Gender Inequality in Education : Accounting for Women's Subordination, **British Journal of Sociology of Education,** vol. 11, n° 2, pp. 137-153.

SULLEROT E. (éd) (1978). — **Le fait féminin,** Paris, Fayard.

TAP P. (1985). — **Masculin et féminin chez l'enfant,** Toulouse, Privat.

TAYLOR J. (1970). — Sexist Biais in Physics Textbooks, **Physics Education,** vol. 4, n° 5.

TERLON C. (1985a). — Les filles et l'informatique, **Enfance,** n° 2/3, pp. 255-260.

TERLON C. (1985b). — Filles et garçons devant l'enseignement scientifique et technique, **Revue Française de Pédagogie,** n° 72, pp. 51-59.

TERLON C. (1990). — Attitudes des adolescent(e)s à l'égard de la technologie : une enquête internationale, **Revue Française de Pédagogie,** n° 90, pp. 51-60.

TERRAIL J.-P. (1992a). — Destins scolaires de sexe : une perspective historique et quelques arguments, **Population,** n° 3, pp. 645-676.

TERRAIL J.-P. (1992b). — Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire, **Education et Formations,** n° 30, pp. 3-11.

TERRAIL J.-P. (1992c). — Réussite scolaire : la mobilisation des filles, **Sociétés Contemporaines,** n° 11/12, pp. 53-90.

THIBAULT O. (1985). — Le rôle primordial socio-éducatif dans le déterminisme de l'identité, du comportement et des roles sexuels, in VALABREGUE (éd).

THOVENON G. (1987). — **Image de la femme dans les télévisions de la CEE,** Document Commission des communautés européennes, Bruxelles-Luxembourg.

TIEGER T. (1980). — On the Biological Basis of Sex Differences in Aggression, **Child Development,** n° 51, pp. 943-963.

TITTLE C.-K. (1986). — Gender Research and Education, **American Psychologist,** n° 41, pp. 1161-1168.

TOBIAS S. (1980). — **Overcoming Math Anxiety,** New York, Norton.

TOOMEY D. (1989). — Linking Class and Gender Inequality : The Family and the Schooling, **British Journal of Sociology of Education,** vol. 10, n° 4, pp. 389-402.

TOCCI C.-M., ENGELHARD G. (1991). — Achievement, Parental Support, and Gender Differences in Attitudes Toward Mathematics, **The Journal of Educational Research,** vol. 84, n° 5, pp. 280-286.

UNESCO (1980). — **Etude sur l'image que donnent des femmes et des hommes les manuels scolaires et les ouvrages pour enfants,** Paris.

UNGER R.-K. (1979a). — Pour une nouvelle définition du sexe et du genre in HURTIG M.-C., PICHEVIN M.-F. (1986), Tiercé.

UNGER R.-K. (1979b). — **Male and Female ; Psychological Perspectives,** New York, Harper and Row.

VALABREGUE C. (éd) (1985). — **Fille ou garçons, éducation sans préjugés,** Paris, Magnard.

VOUILLOT F. (1986). — Structuration des pratiques éducatives selon le sexe de l'enfant, **Enfance,** vol. 39, n° 4, pp. 351-366.

WAJSBROT C. (1987). — Les livres : la loi des séries in LEMPEN-RICCI S., MOREAU T. (eds).

WALKER S., BARTON L. (eds) (1983). — **Gender, Class and Education,** London, The Falmer Press.

WALKERDINE V. (ed.) (1989). — **Counting Girls Out,** The education series, London, Virago Press.

WARRICK P.-D., NAGLIERI J.-A. (1993). — Gender Differences in Planning, Attention, Simultaneous and Successive (PASS) Cognitive Processes, **Journal of Educational Psychology,** vol. 85, n° 4, pp. 693-701.

WEINER G. (ed) (1985). — **Just a Bunch of Girls,** London, The Open University Press.

WEINER G., ARNOT M. (eds) (1987). — **Gender under Scruting. News Inquiries in Education,** The Open University, London, Unwin Hyman Ltd.

WHITLEY B. (et al.) (1986). — Assessing the Theorical Models for Sex Differences in Causal Attributions of Success and Failure in HYDE J.-S., LINN M.C. (eds) (1986).

WILKINSON L.-C., MARRETT C.-B. (eds) (1985). — **Gender Influences in Classroom Interaction,** Orlando, FL, Academic Press.

WITTIG M.-A., PETERSEN A.-C. (eds) (1979). — **Sex-Related Differences in Cognitive Functioning : Developmental Issues,** New York, Academic Press.

WOODS P. (1990). — **The Happiest Days ? How Pupils Cope with Schools,** London, The Falmer Press.

WHYTE J. (1986). — La mise en place des clichés sexistes chez les garçons et chez les filles in OCDE.

ZAZZO B. (1982). — Les conduites adaptatives en milieu scolaire : intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles, **Enfance,** sept./oct., pp. 267-282.

ZAZZO B. (1993). — **Féminin Masculin à l'école et ailleurs,** Paris, PUF.

ZIMET S.-G. (1976). — Reader Content and Sex Differences in Achievement, **Reading Teacher,** vol. 29, n° 8.