

I

Apprendre son genre

Le genre, ça s'apprend. La société – concrètement : la famille, l'école, tout le réseau amical, les médias, etc. – veille à ce que dès sa naissance, chaque enfant apprenne ce qu'il est censé être selon le sexe qui lui a été déclaré à la naissance. Il le faut, pour qu'il ou elle puisse ensuite trouver sa place dans la vie sociale et que les interactions entre personnes se déroulent sans faux pas : qu'y a-t-il de plus troublant, face à un interlocuteur, que de ne pas savoir si on a affaire à un homme ou à une femme ? Et si nous ne nous conformons pas au comportement « normal » de notre groupe de sexe, masculin ou féminin, les sanctions sociales ne sont jamais loin, graduées certes, depuis la simple remarque ironique jusqu'à des punitions qui ont longtemps été très lourdes (quand les femmes s'habillaient comme des hommes par exemple). L'ambiguïté est en la matière interdite : on a bien affaire à deux catégories exclusives. Mais la différence des sexes n'est pas acquise d'emblée avec le corps dont

on est doté : il faut apprendre comment il est jugé normal d'utiliser son corps, de le mouvoir, de le parer, de le mobiliser face à autrui, sur la base de motivations et de désirs là encore « normaux ». Il faut apprendre à être féminine et viril, et pour ce faire, il faut puiser dans un ensemble d'attributs attachés à l'étiquette homme ou femme.

Intégrer les stéréotypes du moment

Nul besoin, pour cela (dans nos sociétés et à notre époque), de rites violents ou d'un travail réflexif spécifique : est féminin ce que font habituellement les femmes, est masculin ce que font habituellement les hommes. Ce qu'elles et ils font, et aussi ce qu'elles et ils sont et doivent être. La dimension prescriptive du genre s'étend à des ensembles hétéroclites de qualités et de compétences que l'on désigne sous le terme de stéréotypes. Ceux-ci sont définis par les psychologues sociaux¹ comme des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles d'un groupe de personnes, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements. Tous les membres d'une catégorie donnée sont censés partager ces caractéristiques,

1. La psychologie sociale analyse comment nos cognitions, nos sentiments et nos comportements sont influencés par la présence implicite ou explicite des autres et par les divers stimuli sociaux environnants. Voir notamment Édith Sales-Willemin, *La Catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*, Paris, Dunod, 2006 ; Marie-France Pichevin, « De la discrimination sociale entre les sexes aux automatismes psychologiques : serions-nous tous sexistes ? », dans EPHESSIA (collectif), *La Place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris, La Découverte, 1995, p. 457-461 ; Virginie Bonnot, « Psychologie sociale », dans Nicolas Mathevon, Éliane Niennot, *La Différence des sexes*, Paris, Puf, 2017, p. 171-187.

ce qui est très utile pour réduire l'incertitude dans les interactions quotidiennes : les stéréotypes canalisent les attentes et donnent une certaine évidence aux comportements observés, qu'ils permettent d'interpréter quasi automatiquement, précisément sur cette base. Ils obéissent, notamment pour ce qui est des stéréotypes masculin/féminin, à une logique essentialiste, en ce sens que l'on va expliquer ce que les gens font (leurs conduites) par ce qu'ils sont (leur essence, leur nature). Alors que, d'après une enquête réalisée par Mediaprism en novembre 2012, une majorité d'adultes (64 %) reconnaissent véhiculer malgré eux des stéréotypes, les hommes sont décrits comme confiants et sûrs d'eux, courageux, rationnels, ambitieux mais aussi agressifs et égoïstes, tandis que les femmes sont décrites comme bienveillantes, expressives, intuitives, sentimentales mais aussi vulnérables, dociles, émotionnelles, etc. Certes, au fil des enquêtes, ces stéréotypes tendent à être moins prononcés², mais ils restent articulés autour de la vocation maternelle des femmes et de toutes les qualités censées aller avec.

L'intériorisation (puis la mobilisation) des stéréotypes qui ont cours est le plus souvent inconsciente et automatique, même si on en conteste explicitement le contenu. Pour les sociologues, toute la force de la socialisation est précisément de transformer des contraintes sociales en évidences « naturelles » ou en « choix » individuels (les économistes parlant, quant à eux, de « préférences »). La socialisation de genre est moins un

2. INSEE, *Femmes et hommes, l'égalité en question*, Paris, INSEE, 2017 ; il faut aussi compter avec une moindre « désirabilité sociale » (on hésiterait davantage à adhérer explicitement aux stéréotypes).

apprentissage d'idées qu'un apprentissage pratique, par la répétition, sur le mode du « ça va de soi », de gestes, de réflexes, de sentiments. Autrement dit, on se « socialise » par ce que l'on fait, mais aussi par ce que les situations les plus diverses vous incitent à faire, bien plus que par l'inculcation explicite de valeurs ou de normes : il suffit de s'entendre répéter régulièrement des affirmations tautologiques et prescriptives telles que « c'est un truc de filles », ou « un garçon ne fait pas ça ». L'apprentissage de ce qui est considéré comme normal pour un homme ou pour une femme passe par ce type d'injonctions sans cesse réitérées, plus que par l'application consciente et volontaire de normes explicites qui feraient l'objet d'une inculcation. De plus, se conformer à ces messages et se plier ainsi aux attentes d'autrui, donne aux personnes un certain sentiment de bien-être.

Ces messages sont dotés d'une efficacité propre en ce qu'ils sont l'archétype de « discours performatifs » : dire « c'est une vraie fille car elle a des jeux de filles » (ou plus généralement, « c'est féminin »), du fait même que cela est dit, enclenche des processus qui vont contribuer à la réalisation de ce qui est dit ; par ce type de qualificatifs, on enjoint l'enfant à devenir la fille que l'on estime qu'elle est déjà en puissance. C'est ce que Bourdieu décrit comme « une opération strictement performative de nomination orientant et structurant les représentations³ », qui se traduit par ce qu'il appelle un « sens pratique » marquant de manière largement inconsciente les comportements quotidiens.

3. Pierre Bourdieu, *La Domination masculine*, op. cit., p. 29.

On ne peut écarter les stéréotypes d'un revers de main en estimant que nous sommes capables de les ignorer, de percevoir leur caractère factice et simpliste, bref de les dépasser⁴. Car ils ne sont pas sans rapport avec les réalités du moment, même s'ils tendent à les accentuer : si l'on considère que le féminin, c'est la douceur et la tendresse, et que le masculin c'est la force et l'autorité, c'est bien parce qu'aujourd'hui, les rôles féminins et masculins offrent aux femmes et aux hommes davantage d'occasions de manifester ces qualités. Les réalités qui donnent aux stéréotypes l'occasion de se déployer vont donc être des sources permanentes de confirmation. Bourdieu souligne la « logique, proprement tragique, qui veut que la réalité sociale que produit la domination vienne souvent confirmer les représentations dont elle se réclame pour s'exercer et se justifier⁵ ». Ceci engendre un effet de préjugé, favorable ou défavorable, de type « prophétie auto-réalisatrice » : parce que l'on croit à telle ou telle particularité objective liée au genre, on tend, souci de normalité oblige, à s'y conformer, conformité débouchant à son tour sur un effet d'autoréalisation des croyances sur le comportement objectif de genre. L'ombre portée des stéréotypes agit ainsi sur les conduites à tel point que l'on parle de « menace du stéréotype », dont nous verrons nombre d'exemples dans le contexte scolaire.

Ces représentations et ces stéréotypes qui servent de repères aux personnes cultivent un différentialisme valorisé comme gage d'intégration et de complémentarité

4. Comme le fait notamment Geneviève Fraisse, *Les Excès du genre*, Paris, Lignes, 2014.

5. Pierre Bourdieu, *La Domination masculine*, *op. cit.*, p. 38.

harmonieuses, et qui ne se pense pas comme inégalitaire. Pourtant, les stéréotypes de genre tendent à naturaliser l'asymétrie masculin/féminin (avec les oppositions fort/faible, rationnel/émotive, autonome/dépendante, etc.). La socialisation de genre est donc prise dans une tension : il faut, égalité formelle oblige, que garçons et filles puissent aspirer aux mêmes valeurs, vivre dans des contextes mixtes permettant l'égalité, et en même temps qu'ils s'intègrent socialement sans heurts sur la base d'identités de genre différencierées, sans que les conséquences inégalitaires de cette différenciation soient clairement perçues. Certes, la question de savoir si toute différence augure d'une inégalité reste ouverte. Mais une chose est sûre, ces représentations de ce qui est « normalement » masculin ou féminin martèlent l'évidence de la différence entre les hommes et les femmes et stigmatisent voire excluent tous ceux qui n'y adhèrent pas.

La famille, première reproductrice du genre⁶

La socialisation (dite primaire) est initiée dans deux cadres formels, la famille et l'école, qui très tôt font acquérir à l'enfant les savoirs, savoir-être et savoir-faire correspondant à la définition du masculin et du féminin. Au sein de la famille, l'enfant apprend le

6. La recherche est très prolixe sur ce sujet. Voir notamment Anne Dafflon-Novelle, *Filles-garçons : une socialisation différenciée ?* Grenoble, PUG, 2006 ; Véronique Rouyer *et al.*, « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », *Revue française de pédagogie*, 187, 2014, p. 97-137 ; voir aussi, notamment pour toutes les références des recherches citées : Marie Duru-Bellat, *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris, L'Harmattan, 2004.

genre par imitation, par la confrontation quotidienne avec ses parents, qui se comportent eux-mêmes conformément aux rôles de sexe ; mais l'enfant tire aussi des leçons de ses multiples expériences quotidiennes, dont l'horizon ne cesse de s'élargir avec l'avancée en âge, quand l'action des parents va se trouver relayée par celle des médias, des groupes de pairs, et plus largement de tout le contexte culturel, depuis la publicité ou la presse, jusqu'à la littérature pour enfants ou pour adultes. On ne saurait donc isoler ce qui se passe dans la famille de l'ensemble des autres instances ayant une fonction spécifique ou diffuse de socialisation.

On ne saurait pas plus isoler ce qui est forgé strictement pendant l'enfance de ce qui sera davantage acquis ou consolidé à l'âge adulte. Il existe un continuum (et, dans la majorité des cas, une cohérence) entre la socialisation dite primaire et ce qui sera vécu au fil des divers rôles sociaux occupés à l'âge adulte, soit ce que l'on appelle la socialisation secondaire : les pratiques langagières transmises par les parents forgent des rapports diversifiés au langage, l'encouragement plus ou moins marqué dans l'enfance à l'exploration de l'espace ou au culte de l'apparence produit des expériences physiques différenciées chez les hommes et chez les femmes, les stimulations inégales en classe engendrent des orientations et des carrières ségrégées, etc.

Des différenciations précoces, omniprésentes, insistantes

Il est révélateur qu'avant même sa naissance, tout être humain soit attendu, fantasmé, comme un être sexué, comme si on ne pouvait se représenter une personne autrement que sexuée : les enfants qui naissent

sont toujours soit des filles, soit des garçons. Des rites les plus anciens aux techniques médicales les plus modernes, on cherche à prévoir le sexe de l'enfant et les parents amorcent des projets en conséquence, tant il apparaît évident que le devenir de cet être humain sera bien différent, et donc les rêves que l'on peut faire à son sujet, selon qu'il s'agit d'un garçon ou d'une fille⁷. Alors que dans certains contextes il s'agit là d'un enjeu de vie ou de mort – puisque l'on peut préférer supprimer les embryons filles –, c'est l'ambiguité sexuelle qui, dans nos pays, déclenche les réactions les plus vives : les tentatives sont alors acharnées pour formater un sexe masculin ou féminin chez les bébés porteurs d'une ambiguïté sexuelle (soit environ 2 % des naissances). Ces enfants dits inter-sexes sèment le trouble tant chez les parents que chez les médecins puisqu'il doit y avoir deux et seulement deux sexes bien tranchés⁸.

Dans tous les cas où il n'y a pas d'ambiguïté, les attentes sexuées des parents se traduisent dès la naissance, par des pratiques éducatives différencierées, de manière subtile, généralement inconsciente et non intentionnelle, des pratiques elles-mêmes nichées dans un fond de réalités sociales et culturelles structurées selon les formes dominantes des rapports entre les sexes. Selon son sexe, le bébé est supposé se couler dans un moule, que définissent et délimitent les stéréotypes du masculin et du féminin qui ont cours. On va l'affubler, dès sa naissance et alors même que

7. Agnès Pelage *et al.*, « Alors, c'est quoi, une fille ou un garçon ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2016, 4, n° 214, p. 30-45.

8. Sur les personnes « inter-sexes », voir notamment l'ouvrage de la biologiste Anne Fausto-Sterling, *Corps en tous genres : la dualité des sexes à l'épreuve de la science*, Paris, La Découverte, 2012 (voir aussi le chapitre 3 du présent ouvrage).

physiquement, les bébés filles et garçon sont peu différenciés, de tenues différentes et plus largement d'une « étiquette » de garçon ou de fille, gouvernant à la fois les interactions en provenance des adultes et ce que l'on attend de lui. Tout un travail de mise en conformité se met alors en route, qui serait à l'évidence inutile si la manifestation du féminin et du masculin était de l'ordre de la nature. Même si les parents n'entendent en aucun cas se livrer à un endoctrinement ni créer des inégalités, ce souci précoce de moduler leurs comportements en fonction du sexe montre bien que les caractéristiques physiques de l'enfant ne suffisent pas à définir véritablement son sexe. Celui-ci n'est en quelque sorte que potentiel et il convient, dès le départ, de lui faire produire des comportements conformes à la définition convenue du masculin et du féminin.

Les pratiques éducatives des parents pour faire de leur bébé un enfant adapté à la société dans laquelle il s'inscrit suivent deux grandes directions : lui apprendre à communiquer et à mobiliser son corps, différemment selon son sexe. Comme le disent les Anglo-Saxons, dès lors qu'un bébé est déclaré « fille » il faut « *girling the girl* » (« *filliser la fille* »), ce qui illustre à nouveau le caractère performatif de cette socialisation précoce.

En l'occurrence, avant même que leurs filles sachent parler, dès trois mois, les mères leur parlent plus, sachant que les bébés filles semblent d'ailleurs « répondre » davantage à ces stimulations (par des babillements ou des gazouillis). Rien d'étonnant alors si quelques années plus tard, les tests font apparaître des performances verbales supérieures chez les filles ! Par contre, les garçons sont davantage stimulés sur le plan moteur : on les aide plus tôt à s'asseoir ou à

marcher et on leur réserve (les pères en particulier) les jeux les plus « physiques », tels que jeter l'enfant en l'air, ou se rouler par terre avec lui. Les filles semblent être considérées comme des êtres moins robustes que les garçons, ce qui reflète typiquement les stéréotypes du masculin et du féminin, puisque dans la réalité elles se montrent plus résistantes à la maladie et aux traumatismes⁹.

Les parents encouragent aussi très inégalement l'exploration par l'enfant de son environnement, qui passe nécessairement par le corps : on acquiert le sentiment de sa puissance personnelle, de sa capacité à réaliser ses intentions par ce que l'on est capable de faire tout seul avec son corps. Or, les filles étant a priori jugées plus fragiles, les parents s'attachent davantage à les protéger, les incitant à rester physiquement près d'eux, les informant plus sur les dangers ; sans s'en rendre compte, les parents leur viennent plus fréquemment en aide quand elles le demandent, alors que les garçons se voient régulièrement répondre « débrouille-toi ». Ces derniers sont ainsi encouragés de manière plus précoce à découvrir seuls l'espace environnant, voire à prendre des risques. Par exemple, alors que les filles du même âge sont souvent accompagnées d'un adulte, on laisse plus facilement les garçons aller seuls à l'école dès la maternelle, et dès 8-10 ans, ils sont plus aptes à se repérer dans leur quartier avec une carte. Ceci ne serait pas sans conséquence en termes d'« aptitude spatiale », sans compter la satisfaction qu'il y a à faire quelque chose « tout seul ». Par ces différenciations subtiles, c'est

9. Voir les « Données sur la mortalité » présentées dans le *Bulletin épidémiologique hebdomadaire de l'InVS* (Institut de veille sanitaire), 22, 2011.

l'accomplissement personnel qui est plus ou moins stimulé, ou au contraire la dépendance.

Les jeux et les livres offerts aux unes et aux autres renforcent ces différences. Aujourd'hui comme hier, les albums présentent aux jeunes enfants une vision très sexuée du monde. Les héros y sont plus souvent masculins, les pères ont pour attributs le journal, le cartable ou le fauteuil, tandis que les mères se caractérisent par leur tablier. Si l'on hésite aujourd'hui à présenter une image trop caricaturale des deux sexes, on a recours aux animaux pour exprimer, cette fois sans détour, la sexuation du monde¹⁰. De plus, toute la littérature, très prolixe, sur les bébés animaux (dont c'est toujours la mère qui s'occupe) instille l'idée que ce qui est présenté comme la réalité dans le règne animal est valable pour les humains.

Les jouets offerts aux jeunes enfants ne sont pas en reste : ils sont sélectionnés selon le sexe de l'enfant, avant même que celui-ci ne puisse exprimer ses préférences. Si les bébés sont tous attirés par les poupées, parce qu'ils recherchent les visages humains, les préférences sexuées n'apparaissent que vers 12 mois, et deviennent rapidement plus rigides chez les garçons que chez les filles. Très tôt, même avant 2 ans, l'enfant se voit offrir des jeux conformes à son sexe : la poupée domine chez les filles, et dans l'ensemble, les pratiques parentales intègrent, pour elles, le caractère anticipateur et utilitaire du jeu ; les jeux dits pour filles (à l'instar des très populaires outils du travail ménager)

10. Voir l'étude très fouillée de la Caisse nationale d'allocations familiales : « Comment la presse pour les plus jeunes contribue-t-elle à élaborer la différence des sexes ? », *Dossier d'études*, 103, 2008.

présentent plus rarement l'aspect purement ludique des jeux dits pour garçons, bien qu'un nombre non négligeable des jouets destinés à ces derniers préfigurent également le monde du travail (camions, outils de construction...). Pour qui cherche des idées de cadeau, les sites des marchands de jouets font des propositions tenant compte de l'âge et du sexe ; ainsi, pour des enfants de 1 à 3 ans, si on suggère quelques jeux mixtes (toboggan, pâte à modeler, etc.), arrivent en tête pour les filles différents types de poupées, un aspirateur et une « chambre de princesse », alors que pour les garçons on propose un château fort, une voiture radio-commandée, un garage ou une ferme.

Ce phénomène n'est pas en passe de s'estomper. Au contraire : en témoigne l'évolution des catalogues de jouets depuis trente ans¹¹, dans le sens d'une sexualisation de plus en plus marquée. Une illustration récente en est le lancement, en 2012, d'une gamme Lego destinée aux filles (rebaptisée depuis « Lego Friends », vu les polémiques, mais toujours aussi manifestement dédiée aux filles), représentant une bande d'amies aux centres d'intérêts bien spécifiés (style vestimentaire, décoration, actrices, animaux, etc.), et enthousiastes à l'idée de construire des salons de thé ou des instituts de beauté. Les représentants de la marque vont même jusqu'à dire, en lançant cette gamme « 100 % filles », que cet univers *girly* augure du retour du *girl power*, d'une autonomie positive des filles qui doivent pouvoir choisir ce qui leur plaît. Ceci participe de pratiques

11. Mona Zegaï, « Trente ans de catalogues de jouets : Mouvances et permanences des catégories de genre », *Enfance et cultures*, communication au colloque de l'AISLF, Paris, 1^{er} décembre 2010.

de plus en plus offensives de « marketing genre¹² » : l'assimilation du rose au féminin a été une véritable campagne¹³, relativement récente¹⁴, et, depuis une vingtaine d'années, il devient de plus en plus difficile d'échapper aux déclinaisons « filles » ou « garçons » des jouets. Même le traditionnel Monopoly s'affiche à présent, pour les filles, avec des ongleries et des magasins de lingerie.

Ces jeux ne sont pas seulement différents, ils sont aussi inégalement variés : par rapport aux jeux offerts aux filles, ceux offerts aux garçons sont à la fois plus nombreux et davantage susceptibles d'activités diversifiées, de possibilités inventives et de manipulation ; ils sont liés au mouvement, à la construction, à l'agression, à l'aventure... À l'inverse, les filles reçoivent des jouets qui encouragent l'imitation, permettent de jouer à proximité des parents, les confinent au domaine maternel ou domestique, et les amènent donc à se situer dans un espace beaucoup plus restreint, tout en les préparant à des tâches qu'elles auront à assumer largement à l'âge adulte. Les jeux sont par ailleurs inégalement stimulants intellectuellement : ils sollicitent plus ou moins le langage ou les habiletés interpersonnelles (comme les poupées chez les filles), ou, chez

12. Marie-Cécile Naves et Vanessa Wisnia-Weill, *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*, Paris, Commissariat général à la stratégie et à la prospective, coll. « Rapports & Documents », 2014.

13. Peggy Orenstein, « La dictature du rose », *Courrier international*, 1090, 2011, p. 50-52. Depuis 2012, des campagnes contre cette dictature du rose ont été lancées dans les pays anglo-saxons, relayées en France en 2015 par la campagne « Marre du rose » d'« Osez le féminisme » (voir l'article de *The Conversation* du 19/12/2016).

14. Jusqu'au XIX^e siècle, le bleu a été la couleur des petites filles (allusion à la Vierge Marie) alors que le rouge était la couleur des garçons ; voir Scarlett Beauvalet-Boutouyrie et Emmanuelle Berthiaud, *Le Rose et le Bleu. La fabrique du féminin et du masculin*, Paris, Belin, 2016.

les garçons, les habiletés visuo-spatiales. Un certain nombre de travaux font apparaître une relation entre les « aptitudes spatiales » des garçons ou encore leurs succès ultérieurs en physique avec la pratique des jeux de construction ou des jeux vidéo qu'on leur offre préférentiellement et auxquels ils s'adonnent surtout avec leur père¹⁵. Mais d'un autre côté, les filles seront mieux armées dans la gestion des relations interpersonnelles, de relations « pacifiées » par le langage.

Les jeux amènent inégalement à mobiliser son corps et à occuper l'espace physique. Dès leur plus jeune âge, les enfants construisent leur corps de garçons et leur corps de filles à travers des jeux physiques différents : jouer au ballon n'est pas jouer aux balles, et les jeux des garçons leur apprennent à utiliser leurs pieds et leurs jambes, tandis que les jeux des filles font bien plus rarement intervenir leurs pieds comme moyen de propulsion, par exemple. Ceci marque les corps, à tel point que très vite, les anthropologues observent que les filles et les garçons n'exécutent pas de la même manière des gestes simples comme jeter un objet¹⁶. Mais alors qu'entre 7 et 12 ans, les jeunes garçons sont capables de lancer une balle beaucoup plus loin que les filles quand on leur demande de le faire avec leur bras dominant, il n'y a plus de différence entre les sexes quand on demande aux enfants de le faire avec leur bras non dominant, moins entraîné donc : c'est bien la pratique physique qui dote les garçons de leur avantage et non

15. Voir par exemple Patricia Greenfield, « Les jeux vidéo comme instruments de socialisation cognitive », *Réseaux*, 12 (67), 1994, p. 33-56.

16. Iris Marion Young, « Throwing like a Girl », *Human Studies*, 3, 1980, p. 137-156 ; Colette Dowling, *Le Mythe de la fragilité*, Paris, Le jour, 2001.

une hypothétique nature. Il n’empêche que dès l’enfance, alors que leurs compétences équivalent à celles des garçons, les filles s’estiment moins bonnes ! L’utilisation de l’espace par les enfants est également très différenciée : les garçons apprennent à se mouvoir dans un espace plus vaste que les filles, avec des jeux comme la planche à roulette, tandis que ces dernières apprennent à occuper moins d’espace avec des jeux comme la corde à sauter ou les balles.

Les habitudes sportives *stricto sensu* sont elles aussi différentes. À 11 ans, 75 % des garçons font du sport en dehors de l’école contre 59 % des filles ; et l’écart va croissant puisqu’à 18 ans, les chiffres sont respectivement de 60 % et de moins d’un tiers (avec un clivage bien plus marqué dans les milieux populaires ou quand les parents, notamment la mère, sont peu diplômés). Quand les filles pratiquent une activité sportive, il s’agit de sports où le travail de l’apparence importe (gymnastique et danse en premier lieu) et très rarement de sports où l’affrontement avec un adversaire, ou encore le risque font partie du jeu¹⁷. Ces différences retentissent sur la réussite en EPS (éducation physique et sportive) dès le début de l’école élémentaire, à telle enseigne que les filles qui pratiquent un sport en extra-scolaire réussissent mieux que les garçons qui n’en pratiquent pas, constat qui relativise l’impact du sexe biologique, souvent mis en avant quand on parle de réussite en EPS¹⁸.

17. Si le judo constitue une exception, des sports comme le rugby ou le foot, certes en légère progression chez les filles, restent parmi les plus masculinisés. Voir Marie Choquet, *Jeunes et pratiques sportives*, rapport au ministère de la Jeunesse et des Sports, Paris, INJEP, 2001. Voir aussi les « chiffres clés du sport » disponibles chaque année sur le site du ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports.

18. Sylvie Coupey, « Pratiques d’éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre garçons et filles », *Revue française de pédagogie*, 110, 1995, p. 37-50.

Qu'il s'agisse d'activités sportives ou « simplement » physiques, il faut faire attention, à soi-même et à ses habits ! Or la liberté de mouvement des filles est souvent entravée par des contraintes vestimentaires spécifiques. Alors que jusqu'au début du XIX^e siècle, on habillait, du moins jusque vers 6 ans, garçons et filles de manière identique, la sexuation des habits n'a depuis cessé de s'affirmer, avec des codes couleur tranchés et, pour les filles, des habits plus esthétiques, plus fragiles, exigeant plus de contrôle des mouvements. Certes, une certaine indifférenciation progresse, avec davantage de vêtements mixtes, mais la façon de s'habiller reste un paramètre important dans la construction du genre : de toute évidence, les enfants apprennent à distinguer les filles et les garçons par leurs accoutrements (coiffure et habits) sans avoir besoin d'examiner leurs parties génitales. Autrement dit, les jeunes enfants classent les personnes selon le genre manifeste et non sur la base du sexe. Les psychologues montrent d'ailleurs que, jusque vers l'âge de trois ans, ils se fondent tellement sur les indices du genre qu'il leur arrive de penser qu'un garçon peut devenir une fille pour peu qu'il ait les cheveux longs, ce qui les rend, à cet âge du moins, très conformistes sur ce qui se fait et ne se fait pas.

Différences ou inégalités ?

Face à cette multiplicité de pratiques genrées, qui de prime abord peuvent apparaître anodines, faut-il conclure à des différences ou à des inégalités, à la fois en termes cognitifs, affectifs et quant à l'usage du corps qui en découle ?

Indiscutablement, les pratiques vont doter les enfants des deux sexes d'atouts différents, sachant qu'à chaque atout correspond une face moins avantageuse : apprentissage de la gestion de ses émotions ainsi que des relations interpersonnelles et du langage, chez les filles, mais aussi d'un certain conformisme face aux adultes. Les garçons sont davantage encouragés à l'autonomie, vers l'exploration, et dotés d'un plus fort sentiment d'efficacité personnelle, mais ils seront moins bien préparés à gérer leurs émotions, du moins sur la base du langage. Les filles apprennent le souci du relationnel, voire un altruisme nécessaire, tandis que les garçons peuvent se consacrer à leurs propres passions, et développer un égocentrisme serein¹⁹. À l'école, les filles, habituées à rester calmement avec les adultes, supporteront plus facilement les obligations du « métier d'élève » tandis que les garçons auront au contraire plus de mal à rester en place et à se soumettre à ces exigences.

Sur le plan intellectuel, le fait que les garçons soient plus incités à se confronter à l'environnement physique de manière autonome n'est pas sans importance : ceci favoriserait chez eux des démarches d'analyse des situations, de recherche des mécanismes sous-jacents, des réactions actives pour surmonter les problèmes²⁰. Certes, les filles sont davantage guidées vers l'exploration du

19. Notons ici l'actualité de ce propos de Rousseau : au sujet des petits garçons, « pourvu qu'ils soient indépendants et qu'ils aient du plaisir, ils se soucient fort peu de ce qu'on pense d'eux », tandis que les petites filles, « on les gouverne en leur parlant de ce qu'on pensera d'elles » (Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou De l'éducation*, Paris, Garnier, 1961 [1762], Livre V, p. 476).

20. Pour évaluer si un mur est bien droit, rien ne vaut le verdict du fil à plomb. Pour un plaidoyer en ce sens, voir l'ouvrage de David Crawford, *Éloge du carburateur*, Paris, La Découverte, 2010.

monde social et relationnel, mais celui-ci apparaissant forcément moins manipulable, cette orientation est beaucoup moins fructueuse en ce qui concerne le sentiment de maîtrise des situations et d'efficacité personnelle. Qui plus est, au jour le jour, les pratiques encourageant la proximité avec les adultes, la surveillance et l'aide systématiques en cas de difficultés, mises en œuvre plus fréquemment avec les filles, pourraient avoir des effets « débilitants » sur le plan du développement cognitif. Certains auteurs l'ont dénoncé depuis bien longtemps²¹, non seulement on bride davantage l'indépendance des filles, mais on les incite à détourner leur attention des problèmes politiques, intellectuels, sociaux, pour s'occuper de problèmes contingents, voire insignifiants. Il n'y a qu'à regarder le contenu des magazines destinés aux filles pour en être convaincu, nous y reviendrons. Toujours est-il que dès l'âge de 6 ans, les petites filles se jugent intellectuellement moins brillantes que les garçons²².

L'environnement moins exigeant, moins angoissant aussi, des filles, est donc peut-être plus facile à vivre à court terme, mais le prix à payer ne serait pas négligeable en termes de créativité et de confiance en soi. À l'inverse, les garçons pourraient tirer profit d'un environnement a priori plus exigeant et plus dur, tant ils sont l'objet de pressions plus fortes par rapport à la réussite et à la compétition. Néanmoins, c'est peut-être ce qui explique qu'à l'école, les garçons sont en général

21. Elena Belotti, *Du côté des petites filles*, Paris, Éditions des femmes, 1975. Déjà, au XVIII^e siècle, Mary Wollstonecraft (*Défense des droits de la femme*, Paris, Payot, 2005 [1792], p. 156) s'en émouvait : « Ce sont des occupations fuites qui ont rendu la femme futile. »

22. Lin Bian *et al.*, « Gender Stereotypes about Intellectual Ability Emerge Early and Influence Children's Interests », *Science*, 355 (6323), 2017, p. 389-391.

stimulés par les difficultés, alors que les filles ont tendance à développer un comportement plus fataliste. Pointe aussi cette dépendance affective volontiers considérée comme une composante de la « féminité » : moins poussée, dès son plus jeune âge, à acquérir son autonomie, et ne pouvant ainsi apprendre qu'elle est capable de surmonter seule les difficultés qui se présentent à elle, la petite fille va rechercher constamment l'aide et l'approbation des adultes. Plus tard, convaincues qu'elles ont besoin de ces derniers pour résoudre leurs problèmes et mener leur vie, les jeunes filles et les femmes risquent de développer cette attitude de « dépendance apprise » (la *learned helplessness* décrite par la psychologie américaine), dont nous verrons les effets néfastes sur le plan scolaire.

De manière générale, dès la petite enfance, les pratiques éducatives parentales s'avèrent à maints égards et inconsciemment empruntes de l'asymétrie entre les sexes. Ainsi, comment comprendre autrement que lors de la visite d'une exposition scientifique, les parents donnent bien plus d'explications, et des explications plus riches et plus détaillées, aux garçons qu'aux filles²³ (et ce même avec de très jeunes enfants), si ce n'est parce que la priorité, pour les secondes est ailleurs que dans la compréhension du monde ? L'asymétrie permet aussi de comprendre que ce sont les pères qui exercent le plus de pressions pour une conformité aux rôles de sexe, particulièrement avec leurs fils. Ils sont par exemple plus réticents que les mères à engager leurs fils à jouer avec des jeux féminins. Alors que les

23. Kevin Crowley *et al.*, « Parents Explain more often to Boys than to Girls during Shared Scientific Thinking », *Psychological Science*, 12 (3), 2001, p. 258-261.

psychologues sont unanimes à conclure au rôle primordial du père dans la construction de l'identité sexuée de l'enfant²⁴, celui-ci est à la fois un modèle du masculin et un agent actif de la différenciation filles/garçons et du maintien des stéréotypes.

Dans la même perspective, on comprend aisément que les filles « garçons manqués » soient mieux tolérées par les parents que les garçons « efféminés » : dans une société où les hommes ont un statut plus élevé, on hésite davantage à encourager les jeunes garçons à adopter des attitudes ou des comportements considérés comme féminins (d'autant plus qu'ils seraient perçus comme augurant d'une orientation homosexuelle). Bref, « soit un homme ! » reste un message éducatif valorisant (et n'a d'ailleurs guère d'équivalent, positif, pour les filles). Mais c'est aussi parce que le masculin apparaît plus « neutre », de portée plus universelle, alors, que le féminin, c'est le sexe, nous y reviendrons.

Cette asymétrie est perçue très tôt par les jeunes. Ainsi, quand on demande à des enfants de 3-4 ans de choisir, sur des photos ou parmi des objets réels, des jouets (ou des activités) propres à leur sexe, ils expriment dès cet âge des préférences conformes à ce qui est attendu²⁵. C'est néanmoins plus vrai pour les garçons, plus crispés sur les stéréotypes ambients et pour qui tout ce qui apparaît comme féminin est codé comme négatif et sans intérêt. À l'inverse, les filles non seulement choisissent plus souvent des jouets ou des

24. Véronique Rouyer *et al.*, « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », art. cité.

25. Voir Pierre Tap, « Préférences et représentations des jouets chez l'enfant de 3 à 6 ans », 1970, 15 (3-4), p. 307-330. Pour des références plus récentes, voir Véronique Rouyer *et al.*, « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », art. cité.

activités stéréotypés comme masculins, mais elles soulignent aussi l'importance des points communs aux deux sexes²⁶. Il est vrai qu'elles n'ont rien à perdre, la société leur renvoyant de leur sexe une image globalement dévalorisée, à l'exception du rôle de mère.

Des marges de manœuvre

On ne saurait pour autant conclure à un déterminisme massif, ne serait-ce que parce que de nombreux facteurs contingents peuvent affecter ce qui ne sont que des tendances moyennes. C'est le cas par exemple de la composition de la fratrie. Ce paramètre est très important car, comme le note Erving Goffman : « tout se passe comme si la société plaçait un frère avec des sœurs pour que les femmes puissent dès le début apprendre quelle est leur place, et une sœur avec des frères pour que les hommes puissent apprendre quelle est leur place. Chaque sexe devient un dispositif de formation pour l'autre sexe, dispositif qui s'introduit au cœur de la maison²⁷ ».

Effectivement, l'encouragement à des activités sexuées au sein de la famille est d'autant plus marqué que l'enfant à un frère ou une sœur plus jeune du sexe opposé. De même, sur le plan scolaire, les filles choisissent moins souvent des options scientifiques quand elles ont des frères ou, à l'inverse, les filles qui s'orientent vers des formations « masculines » appartiennent plus fréquemment à des fratries unisexes, où les stéréotypes de sexe pèsent moins fort, et où elles jouent

26. Marie-Claude Hurtig, « Du sexisme ordinaire chez des enfants de 8-9 ans », *Enfance*, 2-3, 1978, p. 73-83.

27. Erving Goffman, *L'Arrangement des sexes*, Paris, La Dispute, 2002, p. 77.

parfois un rôle de « garçon de substitution²⁸ ». Ces situations sont souvent à la racine de ce que l'on appelle des choix de « sports inversés²⁹ » – danse pour les garçons ou foot pour les filles –, qui les conduit à évoluer dans un milieu où ils et elles sont minoritaires ; les filles (minoritaires dans des sports masculins) y développent alors – et pas les garçons, asymétrie oblige – une critique virulente des autres filles, celles qui en sont restées aux sports et aux loisirs classiquement « féminins ».

Par ailleurs, les comportements des parents sont eux-mêmes plus ou moins stéréotypés, et expriment des conceptions du féminin et du masculin qui peuvent différer selon les milieux sociaux³⁰. En particulier, la division des rôles entre le père et la mère est plus marquée dans les milieux populaires, même si l'apprentissage du genre unifie en quelque sorte les différents groupes sociaux : il y a du commun entre filles de cadres et filles d'ouvriers. Il n'empêche : les enfants dont les pères ou les mères ont les comportements les moins traditionnels ont moins de connaissances sur les distinctions de genre et sont plus flexibles dans leurs préférences (en matière d'occupation ou de choix de camarades), et l'inverse est vrai. Une recherche canadienne³¹ établit même une

28. Anne-Marie Daune-Richard et Catherine Marry, « Autres histoires de transfuge ? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations “masculines” de BTS et de DUT industriels », *Formation Emploi*, 29, 1990, p. 35-50.

29. Christine Mennesson, « Sports “inversés”. Modes de socialisation sexuée des jeunes », dans Henri Eckert et Sylvia Faure (dir.), *Les Jeunes et l'agencement des sexes*, Paris, La Dispute, 2007, p. 63-76.

30. Bernard Lahire, « Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances », dans Thierry Blöss (dir.), *La Dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, Puf, 2001, p. 9-25.

31. Alyssa Croft *et al.*, « The Second Shift Reflected in the Second Generation », *Psychological Science*, 25 (7), 2014, p. 1418-1428 ; Francine Deutsch *et al.*, « Paternal Parti-

corrélation positive, chez des filles de 7 à 13 ans, entre le fait d'avoir un père qui participe aux tâches ménagères et celui de développer elles-mêmes des projets de carrières ambitieux et moins contraints par les stéréotypes. Réciproquement, les enfants dont les pères sont les plus traditionnels en ce qui concerne la répartition des tâches sont des enfants qui se conforment plus précocement aux rôles sexués. Bref, la socialisation prend place dans une configuration familiale qui dote l'enfant de ressources diverses : avoir une mère sportive, être fille unique, être fille ou petite-fille de parents ou de grands-parents ayant tel talent ou telle profession, tout cela donne un peu de jeu.

Soulignons enfin que les parents obéissent, à travers cette socialisation globalement conforme aux stéréotypes masculins ou féminins, au souci de la bonne intégration de leur enfant. Ceux d'entre eux qui voudraient se détacher quelque peu de ces modèles craignent de former des enfants qui seront mal dans leur peau. Les enfants eux-mêmes ont le souci, à travers le choix de leurs jeux, d'apparaître en adéquation avec leur sexe. Ainsi, quand on présente à des enfants de 3-8 ans un jouet attrayant mais destiné au sexe opposé et un jeu mixte, on observe que si les filles, plus que les garçons, choisissent le jeu censé convenir au sexe opposé, les garçons font des choix différents selon que l'expérimentateur est présent ou non : les garçons évitent davantage de choisir un jeu féminin lorsqu'un adulte est présent, comme s'ils avaient intériorisé le fait que tout adulte désapprouve qu'un garçon joue avec un jeu

dévolu aux filles³². D'autres observations montrent que les jeunes garçons jouent volontiers avec les jeux dits de filles quand ils sont tout seuls, mais beaucoup moins quand ils sont entre eux, ou encore qu'ils se montrent plus violents quand un adulte est présent³³. Dès le plus jeune âge, une forte pression sociale est donc bien à l'œuvre, pour reproduire les modèles existants.

L'école des filles et l'école des garçons

Ces attentes qui modèlent les comportements sont également influentes dans le milieu scolaire³⁴. Certes, dans notre pays, non seulement garantir mais promouvoir l'égalité entre filles et garçons est inscrit dans les principes de base de l'institution scolaire. Néanmoins, l'école est, comme le disait Durkheim, une « petite société », et les personnels sont membres de la société dont ils vont, consciemment ou non, exprimer les attentes stéréotypées en matière de comportements et de réussite scolaires. Or, d'après une enquête de Media-prism (conduite en 2011 pour le Laboratoire de l'égalité), l'immense majorité des hommes et des femmes reconnaissent qu'ils véhiculent des stéréotypes. Ainsi,

32. Anne Dafflon-Novelle, *Filles-garçons. Une socialisation différenciée ?, op. cit.*

33. Nicola Yelland (dir.), *Gender in Early Childhood*, Londres, Routledge, 1998. Voir aussi Brigitte Grésy et Philippe Georges, *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*, Paris, Inspection générale des affaires sociales, 2012.

34. Avec à nouveau une foule de références, synthétisées ici brièvement et que l'on trouvera dans Marie Duru-Bellat, *L'École des filles*, *op. cit.* ; Yoan Mieyaa, Véronique Rouyer et Alexis Le Blanc, « La socialisation de genre et l'émergence d'inégalités à l'école maternelle », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41 (1), 2012, p. 57-76 ; Claude Zaidman, *La Mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 1996.

30 % des hommes comme des femmes répondent « oui » à la question de savoir si les garçons sont naturellement meilleurs en maths et sciences, et les filles en lettres ; ou, avec des pourcentages proches – 32 % pour les hommes et 26 % pour les femmes –, que les femmes sont moins capables d'abstraction que les hommes. Très révélateur est aussi cet exemple volontiers souligné par les psychologues sociaux³⁵ : la majorité des personnes soumises à la phrase « Élisabeth n'a pas été surprise lorsqu'elle a vu son score au test de maths » croit avoir lu un énoncé cohérent avec le stéréotype, en l'occurrence « Élisabeth n'a pas été surprise lorsqu'elle a vu son faible score au test de maths » ; l'idée que les femmes sont mauvaises en maths est tellement ancrée que la seule évocation d'un prénom féminin et du terme « maths » suffit à induire l'interprétation du mauvais score³⁶.

Les stéréotypes en action

L'observation des interactions effectives en classe confirme que les maîtres et les maîtresses se réfèrent constamment à ce qui est supposé typique des garçons ou des filles. Les mots utilisés pour s'adresser aux enfants, notamment dans les structures de garde pour tout-petits et à la maternelle, sont fortement sexués, de même que les remarques concernant l'apparence physique et la tenue, qui de fait sont réservées aux filles, leur suggérant ainsi qu'il s'agit, pour elles, de quelque

35. Voir Virginie Bonnot, « Psychologie sociale », art. cité.

36. Ce stéréotype bien ancré est néanmoins daté puisque dans les lycées du XIX^e siècle, ce n'étaient pas les sciences mais les humanités classiques qui étaient considérées comme les disciplines les mieux adaptées aux garçons.

chose d'essentiel. Les enseignant.e.s réagissent également de manières différentes aux comportements d'agressivité ou d'agitation, jugés déplorables mais naturels quand il s'agit de garçons, condamnables quand il s'agit de filles. De façon plus subtile, le volume d'attention accordé aux élèves varie selon leur sexe, les enseignant.e.s consacrant un peu moins de temps aux filles (environ 44 % de leur temps, contre 56 % aux garçons), une différence qui peut paraître minime, mais qui n'est pas négligeable vu le temps qu'un élève passe en classe. Non seulement les enseignant.e.s interrogent plus souvent les garçons, mais ils passent aussi plus de temps à réagir à leurs interventions et à attendre leurs réponses. Il est probable que les filles apprennent ainsi que ce qu'elles disent compte moins, acquérant cette attitude effacée voire défaitiste qu'une fois adultes, elles adopteront parfois dans les réunions mixtes.

Dans ces interactions, les garçons reçoivent davantage de réprimandes concernant leurs conduites ; les enseignant.e.s, soucieux du maintien de l'ordre dans leur classe, craignent toujours d'être débordés par les garçons, ce qui les rend très attentifs à leurs comportements ; ces derniers se plaignent parfois d'être traités injustement, et ces rappels à l'ordre nourrissent des cercles vicieux de réactions-sur-réactions. Cependant, les garçons reçoivent également plus de contacts strictement pédagogiques et un peu plus d'encouragements, qui portent essentiellement sur leurs performances, alors que pour les filles, on complimente davantage la forme – présentation ou écriture –, ou encore la conduite. En filigrane, les enseignant.e.s expriment des attentes diversifiées : si les garçons sont plus réprimandés, et poussés à réussir, c'est peut-être parce qu'ils

sont considérés a priori comme n’exploitant pas toutes leurs capacités... De même, les enseignant.e.s s’attendant à davantage d’indiscipline de la part des garçons (comme si elle était naturelle ou inévitable), ils sanctionnent plus l’indiscipline ou l’agressivité des filles (comme si elle était contre-nature), mettant donc en œuvre des standards de comportement différents pour les unes et pour les autres.

Ces attentes se révèlent particulièrement différenciées dans les matières supposées convenir inégalement aux élèves des deux sexes. Ceci vaut dès l’école primaire, où les maîtres et les maîtresses tendent à avoir plus de contacts pédagogiques avec les filles en lecture et avec les garçons en mathématiques, comme si des domaines de compétence différents étaient d’ores et déjà fixés. En mathématiques, discipline connotée comme masculine, dès la fin du primaire, alors même que filles et garçons réussissent (encore) aussi bien dans cette matière, les enseignant.e.s prédisent pour les garçons des réussites ultérieures supérieures à celles des filles³⁷. Au quotidien, ils interagissent, dans cette discipline, significativement plus avec les garçons qu’avec les filles, leur consacrent plus de temps, et du coup, stimulent moins les filles. Ces différences s’accroissent avec l’âge, et elles se manifestent également en physique (plus que dans d’autres sciences comme la biologie ou la chimie). Ces observations valent quel que soit le sexe des enseignant.e.s, dès lors que ceux-ci évoluent dans un contexte idéologique global implicite où

37. Annette Jarlégan, Youssef Tazouti et André Flieller, « L’hétérogénéité sexuée : effets de genre sur les attentes des enseignant(e)s et les interactions enseignant(e)s-élèves », *Les Dossiers des sciences de l’éducation*, 26, 2011, p. 33-50.

certaines disciplines ou comportements sont censés être masculins ou féminins. Or on sait, tant chez les sociologues que chez les pédagogues, que les attentes tendent à fonctionner comme des prophéties auto-réalisatrices, à tel point que, parce que nous y croyons, une théorie fausse au départ peut s'avérer à l'arrivée, l'enfant s'efforçant de devenir ce qu'on lui demande plus ou moins explicitement d'être. Ces attentes différenciées des enseignants et des enseignantes concernant les compétences académiques présumées des garçons et des filles influent donc sur leur sentiment de compétence et sur leurs performances, ce qui confirme que les stéréotypes ne sont pas des représentations anodines mais créent de vraies inégalités.

Il faut mobiliser ici la notion fondamentale de « menace du stéréotype » : le fait de savoir que selon votre groupe d'appartenance vous êtes censé moins bien réussir telle ou telle tâche induit une pression évaluative telle que cela affaiblit vos chances d'y réussir effectivement³⁸. En d'autres termes, la préoccupation qu'entraîne la peur de confirmer un stéréotype négatif réduit la capacité de travail nécessaire pour venir à bout d'une tâche complexe. Ces peurs concernent les élèves des deux sexes. Particulièrement étudiée à propos des filles – limitées dans leurs performances face à des exercices de géométrie, par exemple, parce qu'elles ont intériorisé le stéréotype selon lequel elles étaient vouées à échouer dans cette matière –, la menace du stéréotype limite aussi les performances des garçons dans les

38. Pour des exemples de ce phénomène très étudié, voir Marie-Christine Toczek et Delphine Martinot, *Le Défi éducatif ; des situations pour réussir*, Paris, Armand Colin, 2004 ; voir aussi Virginie Bonnot, « Psychologie sociale », art. cité.

matières considérées comme « féminines », au premier rang desquelles, la lecture : ils se montrent plus performants dans cette tâche quand on la leur présente comme un jeu et non comme un contrôle de leur aptitude en la matière³⁹. Les représentations ont donc un impact très important dans la production des différences de réussite, ainsi que le montre une expérience⁴⁰ consistant, pour un exercice de mathématiques donné, à dire aux sujets, soit que cet exercice produit en général des différences entre garçons et filles, soit qu'il n'en produit pas. On observe alors que le seul fait d'énoncer que l'exercice ne produit pas de différences entre les sexes fait disparaître l'avantage qu'avaient les garçons quand on disait au contraire qu'il en engendrerait. On retrouve ce type de résultats chez les adultes pour les tâches où les femmes pâtissent d'un préjugé négatif. Ceci montre la force de l'impact du contexte psychosocial sur les performances, et réciproquement l'impossibilité qu'il y a d'interpréter les différences de performances entre les sexes comme assises sur des fondements biologiques.

Il reste que, globalement, les filles tendent à être considérées comme de meilleures élèves, et à l'être effectivement. Elles se plient plus facilement aux exigences comportementales de la classe – l'éducation reçue dans leur famille y est pour quelque chose – et leurs atouts précoces en matière de langage facilitent

39. Pascal Pansu *et al.*, « A Burden for the Boys. Evidence of Stereotype Threat in Boys' Reading Performance », *Journal of Experimental Social Psychology*, 65, 2016, p. 26-30.

40. Pascal Huguet et Isabelle Régner, « Stereotype Threat among Schoolgirls in Quasi-Ordinary Classroom Circumstances », *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 2007, p. 545-560. Les auteurs citent également de nombreuses expériences produisant des résultats analogues.

les premiers apprentissages, notamment la lecture, clé pour maintes autres disciplines. Elles redoublent moins souvent que les garçons⁴¹ et sont plus nombreuses à être bachelières ; d'où le sentiment commun qu'elles réussissent mieux. C'est vrai tant qu'elles évoluent dans le contexte scolaire et à court terme. Tirant mieux parti de l'école que les garçons, elles se montrent même capables, en cas de besoin, de retourner à leur avantage certains stéréotypes, par exemple en s'appuyant sur l'image de la fille forcément sérieuse pour s'efforcer d'attendrir les enseignants lors d'un devoir raté⁴² Pourtant, les différences qui s'accumulent au fil de la scolarité dans les interactions pédagogiques, ainsi que tous les messages distillés par les contenus de formation eux-mêmes (qu'il s'agisse de la place des femmes dans l'histoire, ou de leur présentation dans les œuvres au programme)⁴³ minent progressivement leur confiance en elles, notamment dans certaines disciplines, et ceci va apparaître au grand jour lors des choix d'orientations.

41. Même si le redoublement varie bien plus selon l'origine sociale que selon le sexe : les fils de cadres redoublent beaucoup moins que les filles d'ouvriers.

42. Séverine Depoilly, *Filles et garçons au lycée pro*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014.

43. Voir Michèle Le Dœuff, *Le Sexe du savoir*, Paris, Aubier, 1998, et *L'Étude et le Rouet*, *op. cit.*, qui dénonce les discours tenus sur les femmes par les philosophes, tel Rousseau, dont les discours sur « la femme » sont en contradiction avec les principes de la philosophie des Lumières, tant « les normes du travail philosophique sont couramment oubliées par tout un chacun dès qu'il s'agit des femmes » (p. 85). Pour d'autres exemples des « théorisations » philosophiques au programme, qui s'efforcent de légitimer la place des deux sexes, voir Nicole Mosconi, *Genre et éducation des filles*, Paris, L'Harmattan, 2017.

Se préparer à un avenir « normal »

Les « choix » d’orientation constituent des « analyseurs » intéressants des trajectoires des élèves garçons et filles, en ce qu’ils expriment les effets de toute la socialisation (y compris scolaire) antérieure, notamment l’image de soi et de ses compétences que l’on s’est forgée, et l’anticipation de l’avenir souhaité ou perçu comme le plus probable. Dans ces choix, interviennent, outre la représentation des disciplines où il est « normal » d’exceller quand on est un garçon ou une fille, l’anticipation du monde du travail tel qu’il est et de la famille telle qu’elle fonctionne, deux univers où les hommes et les femmes occupent des places fort différentes. Ceci d’autant plus que dans les filières professionnelles, l’offre de places est souvent elle-même très « genrée ».

Les options d’orientation des jeunes frappent alors par leur caractère très stéréotypé : davantage de projets, chez les filles, pour les professions telles que médecin, enseignant ou avocat, tandis que les garçons marquent leurs préférences pour des professions comme ingénieur ou informaticien⁴⁴. Ces choix professionnels résultent d’un processus d’« appariement » entre représentations de soi-même et représentations sexuées des disciplines et des métiers. Ils expriment des inégalités en matière de sentiment de compétence et de confiance en soi : ce n’est pas leur niveau académique qui écarte les filles des filières scientifiques, mais une moindre confiance en leurs capacités dans ces matières, non sans rapport avec les messages subliminaux qu’elles ont reçu pendant toute leur scolarité et leur enfance.

44. Sur les représentations stéréotypées des métiers, voir Marie-Cécile Naves et Vanessa Wisnia-Weill, *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*, *op. cit.*

Interviennent aussi les stéréotypes de genre, qui poussent les filles à vouloir manifester des qualités altruistes ou communicationnelles tandis que les garçons mettent en avant le désir de créer, de chercher, de commander, marqués, là aussi, par toute l'éducation parentale, les pratiques ludiques et les pairs. Les jeunes intègrent également les représentations stéréotypées des professions elles-mêmes : le scientifique est quelqu'un de froid, peu doué pour les relations sociales, logique et rationnel, ce qui est plus congruent avec le stéréotype du masculin qu'avec celui du féminin.

Interviennent enfin d'autres critères qui anticipent la vie d'adulte. Dans le choix d'une profession, les filles se distinguent des garçons par la grande importance qu'elles accordent au temps libre, alors que l'aspect financier est plus souvent mis en avant par les garçons. Ces derniers anticiperaient qu'ils auront une famille à nourrir alors que les filles anticiperaient un besoin en temps disponible pour concilier profession et enfants. Les filles se projettent, semble-t-il, dans un certain type de vie familiale, et ont le sentiment qu'elles auront en tant que femmes des arbitrages spécifiques à faire. Elles n'ont qu'à regarder autour d'elles, pour voir que si quasiment tous les hommes travaillent même quand ils ont des enfants, il n'en va pas de même pour les femmes : si 90 % des femmes de 25-49 ans sont actives quand elles n'ont pas d'enfant, elles ne sont plus que 43 % dans ce cas avec 3 enfants et plus⁴⁵. Les jeunes filles ne peuvent donc ignorer que, pour elles, vont se poser des problèmes de « conciliation » entre exercice d'une profession et charges familiales.

45. Claude Minni et Julie Moschion, « Activité féminine et composition familiale depuis 1975 », *DARES Analyses*, 27, mars 2010.

Pour y faire face, elles n'envisagent pas de partager équitablement les charges domestiques – ce qui est là encore une anticipation réaliste tant ce partage évolue peu⁴⁶ ; elles arbitrent entre des carrières prestigieuses mais absorbantes, et des professions moins valorisées mais où les conditions de travail sont plus souples. Même très diplômées⁴⁷, elles « choisiront » le secteur public et non le secteur privé, ou encore le travail à temps partiel, imposé dans un cas sur trois certes, mais aussi déclaré comme choisi pour s'occuper de sa famille par cinq fois plus de femmes que d'hommes⁴⁸.

Les choix stéréotypés des jeunes sont objectivement adaptés à cet ensemble de réalités, y compris aux représentations des employeurs eux-mêmes. Ceux-ci, non seulement anticipent une moindre disponibilité des femmes inhérente à leurs charges familiales – les femmes étant toutes perçues comme des mères, effectives ou en puissance –, mais invoquent des qualités spécifiquement masculines ou féminines pour justifier leurs recrutements⁴⁹. Faut-il alors parler, chez les jeunes filles, de choix ou plutôt de « choix de compromis⁵⁰ » ? C'est après avoir intégré, comme si cela allait de soi, les contraintes du rôle féminin telles qu'elles les perçoivent que celles-ci expriment leurs choix. Parler de

46. Carole Brugeilles et Pascal Sebille, « Partage des activités parentales : les inégalités perdurent », *Politiques sociales et familiales*, 103, 2011, p. 17-32, et « La participation des pères aux soins et à l'éducation des enfants », *Politiques sociales et familiales*, 95, 2009, p. 19-32 ; et chapitre 2.

47. Voir par exemple Catherine Marry, *Les Femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse*, Paris, Belin, 2004.

48. Mathilde Pak, « Le temps partiel en 2011 », *DARES Analyses*, janvier 2013.

49. Lydie Chaintreuil et Dominique Épiphane, « Les hommes sont plus fonceurs mais les femmes mieux organisées... », *Bref*, CERÉQ, 315, octobre 2013.

50. Marie Duru-Bellat, « Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24 (1), 1995, p. 69-86.

« choix » n’implique donc pas que l’on ait affaire à des motivations ancrées au plus profond des psychologies, qu’il faudrait tenir pour acquises et ne jamais discuter au nom de la liberté des individus. Il y a certes une dimension identitaire – on se « sent » fait pour... –, mais elle est forgée par la socialisation et de plus les caractéristiques du marché du travail et tous les messages transmis par la socialisation et l’environnement fonctionnent comme des rappels à l’ordre – « c’est pour moi », « ça n’est pas pour moi »... –, pour convaincre les jeunes des deux sexes de faire des choix conformes. Cette autocensure qui constitue aujourd’hui un leit-motiv des analyses de l’orientation a de profondes racines dans les réalités économiques et sociales. C’est sans doute pour toutes ces raisons que le caractère stéréotypé des choix des jeunes évolue si peu, et ne s’estompe pas au fur et à mesure que filles et garçons sont aussi nombreux à suivre des études au plus haut niveau ; et ce d’autant plus que la socialisation familiale et scolaire se trouve relayée par d’autres canaux.

Adolescent.e.s : le genre dans le regard des autres

Pour se construire comme individu, les jeunes doivent à la fois se forger une authenticité personnelle (exigence particulièrement forte de nos jours) et se situer par rapport aux autres et à des modèles du masculin et du féminin bien définis. Échappant petit à petit à l’influence de leurs parents, ils vont continuer à évoluer sous le regard de leurs pairs avec un enjeu crucial : être accepté.e. L’alternative est d’être conforme et

« normal », ou isolé et marginalisé. C'est vrai à tous les âges, mais tout particulièrement quand l'adolescence se profile, et que le groupe des camarades du même sexe diffuse et contrôle les normes en matière de comportement approprié à son sexe. Car, spécialement à l'adolescence, se conformer aux stéréotypes étaye la construction de l'identité, et ce, pour les garçons comme pour les filles.

La mixité : une « police des mœurs » réciproque

Dans la vie quotidienne comme à l'école, garçons et filles cherchent avant tout à se faire apprécier. Chez les garçons, avec des modulations sensibles selon les milieux sociaux, il convient de manifester des qualités physiques et athlétiques, une certaine décontraction, une capacité à défier les règles existantes, une certaine discrétion dans les succès scolaires et à partir du début de l'adolescence, un savoir-faire auprès des filles. Pour ces dernières, la popularité passe par l'apparence physique, la sociabilité et en particulier l'aisance dans la gestion des contacts avec l'autre sexe, à tel point que, du moins dans certaines configurations familiales, il puisse apparaître préférable, pour une fille, d'être belle et « sexy » qu'intelligente et bonne élève⁵¹.

Dans le milieu scolaire, mixte, toute une socialisation croisée prend place et ces normes sont particulièrement prégnantes. Les filles vont devoir laisser les garçons occuper l'espace et attirer l'attention des enseignants, les soutenir si besoin, bref réaliser à leur

51. Martine Court, « La construction du rapport à la beauté chez les filles pendant l'enfance : quand les pratiques entrent en contradiction avec les représentations », *Sociétés et Représentaions*, 24 (2), 2007, p. 97-110.

encontre tout un travail de « prise en charge » bienveillant, à l'instar de ce qui est attendu des femmes dans la vie courante. Cela ne va pas sans tensions, dès lors que les garçons maintiennent une pression constante pour « tenir leur rang » et maintenir les filles « à leur place ». Au collège et au lycée, une « violence de genre⁵² » s'exprime en continu, par une multitude de « violences minuscules » – des insultes, des bousculades voire des coups –, sous l'œil souvent assez passif des adultes, tant cette violence sexiste est banalisée et considérée comme normale à cet âge. Les garçons sont alors volontiers regardés comme des gamins qui plaisantent face à des filles qui les provoquent.

Sur le plan strictement scolaire, les filles doivent ménager la susceptibilité des garçons, et ne pas avoir l'air (trop) meilleures qu'eux. À partir de l'adolescence, celles qui choisissent d'investir dans les études ressentent parfois une certaine « peur du succès⁵³ », c'est-à-dire une peur d'être perçue comme entrant en concurrence avec les garçons au détriment de leur rôle, attendu, de soutien compréhensif et en aucun cas menaçant. Les groupes de garçons exercent également un contrôle des comportements adéquats ; en l'occurrence, bien réussir à l'école peut être considéré comme « féminin », puisque cela exige une certaine docilité tant par rapport aux contenus que par rapport aux

52. Selon l'expression de Patricia Mercader, Annie Léchenet, Jean-Pierre Durif-Varembont et Marie-Carmen Garcia, dans *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*, Toulouse, Érès, 2016.

53. Popularisée par la psychologue Matina S. Horner (« Toward an Understanding of Achievement-related Conflicts in Women », *Journal of Social Issues*, 28 (2), 1972, p. 157-175), cette notion décrit l'anxiété qui saisit les femmes quand elles pourraient s'affirmer dans un domaine, a fortiori s'il est réputé masculin ; elles sont alors paralysées par la crainte d'être jugées non féminines et du même coup rejetées.

enseignant.e.s, de sorte que certains garçons, notamment dans les milieux les plus populaires, peuvent également éprouver la « peur du succès ». Les alternatives, pour les garçons sont en nombre limité : soit rejeter l'école en affichant des comportements virils (valorisation de la force physique ou des conquêtes féminines, mépris du travail intellectuel, du moins dans ses dimensions littéraires, etc.), se montrer frondeurs et contestataires, ou encore réussir uniquement dans les matières « masculines », c'est-à-dire les sciences ou le sport, plus globalement, se montrer conformes au modèle masculin ou bien être un bon élève.

Cette influence des camarades des deux sexes sur les performances scolaires s'exprime de manière particulièrement marquée quand garçons et filles sont scolarisés ensemble, ce qui est le cas en France (à l'exception de quelques écoles non mixtes le plus souvent confessionnelles). Dans les pays où coexistent des écoles mixtes et non mixtes, les attitudes des jeunes sont plus typées dans les situations de mixité. Qu'il s'agisse de préférences scolaires, de choix d'options ou d'orientation, les jeunes des deux sexes se montrent plus conformes aux stéréotypes dans les écoles mixtes que dans celles non mixtes. Dès lors que les disciplines scolaires elles-mêmes sont investies de connotations sexuées, les élèves cherchent à se positionner comme garçon ou comme fille, et développent en conséquence un sentiment de compétence plus ou moins fort dans les matières censées leur correspondre. Ainsi, les filles ont tendance à se sous-estimer dans les domaines connotés comme masculins quand elles sont en présence de garçons : elles évitent d'avoir l'air d'entrer en concurrence avec eux. La « menace du stéréotype » est

neutralisée quand le groupe n'est pas mixte, parce que les comparaisons sociales se font au sein du groupe d'appartenance : les filles se comparent aux filles bonnes en maths par exemple, alors que dans une classe mixte elles se comparent aux garçons bons en maths. Cet effet positif de la non-mixité, pour les filles (qui réussissent mieux un exercice de mathématiques en groupe non mixte) existe aussi pour les garçons, qui, devant une tâche présentée comme artistique (du dessin, par exemple), donc plus « féminine », réussissent mieux en groupe non mixte, notamment parce qu'ils sont eux aussi libérés de la menace du stéréotype⁵⁴. Plus globalement, dans tous les domaines, les filles qui fréquentent des écoles mixtes sont moins persuadées de leurs compétences que celles scolarisées dans des écoles non mixtes ; ces dernières, qui se montrent plus confiantes en elles-mêmes, ont également des aspirations plus élevées quant à leur futur⁵⁵.

La mixité scolaire, sur laquelle on comptait pour affaiblir les stéréotypes, n'a donc pas tenu ses promesses, au contraire, puisqu'elle semble plutôt avoir exacerbé ces derniers. De manière générale, dès lors qu'un contexte est sexué (parce que mixte, ou parce que la tâche est perçue comme connotée), filles et garçons développent des comportements différenciés, tant ils sont clairvoyants sur les comportements socialement attendus. Les stéréotypes pèsent sur les relations entre pairs et avec les enseignants, et au total, la mixité se traduit pour les filles, en

54. Pascal Huguet et Isabelle Régner, « Stereotype Threat Among Schoolgirls... », art. cité.

55. Ces constats doivent néanmoins être considérés avec prudence, car dans les pays (en majorité anglo-saxons) où les écoles non mixtes existent, celles-ci accueillent souvent des publics socialement plus favorisés, ce qui peut biaiser les résultats.

particulier dans certaines matières, par des interactions pédagogiques moins stimulantes, avec comme résultat de moindres progressions intellectuelles, une moindre confiance dans ses possibilités et de manière plus générale une moindre estime de soi⁵⁶, le tout renforcé au jour le jour par la « violence de genre » qui règne dans les espaces scolaires.

La mixité affecte également les garçons : bien que l'on considère souvent qu'elle leur « fait du bien » du point de vue de la conduite, elle les constraint plus fortement à afficher leur virilité, ce qui peut entrer en contradiction avec les normes du bon élève (et par ailleurs les rendre plus agressifs avec les filles). La mixité véhicule tout un « curriculum caché » (non inscrit dans les programmes mais pas moins effectif) qui est loin d'être neutre⁵⁷. Elle bride le développement intellectuel et personnel des élèves en ce qu'elle rend particulièrement saillants les processus cognitifs de catégorisation des disciplines et des professions, mais aussi et surtout de soi-même et d'autrui : les filles doivent être féminines et les garçons virils, sachant que la situation va être d'autant plus tendue, voire explosive dans certains contextes que, jusqu'à la fin du lycée du moins, les « dominées » (les filles) réussissent plutôt mieux que les « dominants » (les garçons). Une chose est sûre : la mixité scolaire ne pacifie pas ni n'égalise

56. Ce schéma vaut aussi pour l'éducation physique et sportive où les stéréotypes masculin et féminin jouent à plein dans les contextes mixtes avec, si les enseignants n'y prennent pas garde, une infériorisation des filles par rapport aux qualités physiques des garçons qui constituent la référence. Voir notamment Gilles Combaz et Olivier Hoibian, « Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. L'exemple de l'éducation physique et sportive », *Travail, genre et société*, 20, 2008, p. 129-150.

57. Voir notamment Nicole Mosconi, *La Mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* Paris, Puf, 1989.

les relations entre filles et garçons, ce qui ne veut pas dire qu'il faut y renoncer, notamment parce que cela risquerait de déboucher sur la construction de contenus de formation distincts car « adaptés » soit aux filles, soit aux garçons. En tout état de cause, il est nécessaire de penser davantage la mixité en termes explicitement éducatifs⁵⁸.

L'emprise d'une culture juvénile, à l'ombre du marché

Il n'y a pas que dans le cadre scolaire que la socialisation juvénile se déploie, sachant que « la culture juvénile n'a jamais autant échappé au contrôle des adultes ni n'a jamais été autant organisée par l'univers marchand⁵⁹ ». Dans un contexte global de prolongation des scolarités, de plus grande autonomie des jeunes, d'enrichissement économique et de développement de tous les médias, on assiste à une intensification de la sociabilité juvénile ; ceci est visible dans les enquêtes « budgets-temps » de l'INSEE, qui révèlent une augmentation du temps dévolu à la sociabilité amicale chez les jeunes, qui vont pouvoir développer un accès multiforme à un univers culturel spécifique et fortement genre.

Les différents loisirs des jeunes (notamment la télévision et la lecture, les jeux vidéo, les clips et la musique) non seulement les confrontent à des contenus culturels très marqués par le sexisme, mais contribuent à développer toute une socialisation spécifique. Les jeunes sont amenés à s'intégrer dans un

58. Marie Duru-Bellat « La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux forts et ouverts », *Revue française de pédagogie*, 117, 2010, p. 9-14 ; Isabelle Collet, « Violences de genre et violences sexistes à l'école », *Recherches et éducations*, 9, 2013, p. 27-41.

59. Dominique Pasquier, *Cultures lycéennes*, Paris, Autrement, 2005, p. 27.

groupe de pairs, le plus souvent non mixte, et une des fonctions essentielles de ces groupes unisexes est de diffuser et de contrôler les normes en matière de comportement approprié à son sexe. Au sein de ces groupes, c'est toute une « sous-culture » qui est à l'œuvre, avec ses codes et ses valeurs, sachant qu'en outre, toutes les activités, notamment les jeux et les médias, fonctionnent comme métaphores d'un rapport au monde.

C'est le cas dans les jeux de combat ou les jeux vidéo qu'affectionnent particulièrement les garçons : bien plus nombreux que les filles à y jouer tous les jours⁶⁰, ils y jouent en réseaux, et en privilégiant les jeux qui reposent sur le combat, la stratégie et la compétition. Ils s'y exposent à des contenus fréquemment emprunts de sexismes : les femmes sont cantonnées dans des rôles de princesses ou de proies à conquérir, avec la silhouette de « bimbo » adéquate, même si, notamment au Canada et aux États-Unis, des jeux se voulant non sexistes commencent à être lancés, peut-être moins d'ailleurs par volonté de combattre le sexismes que pour contrer les effets, à présent démontrés, des jeux les plus violents sur l'agressivité des joueurs⁶¹. Plus largement, dans les groupes non mixtes où ils s'insèrent pour leurs jeux, les garçons apprennent à vivre des rapports de domination, à accepter la loi des plus grands, voire à « souffrir pour être un homme ».

60. Sylvie Octobre, *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004 ; Éric Macé et Sandrine Rui, « Avoir vingt ans et “faire avec” le genre. *Call of Duty* et *Desperate Housewives*, métaphores de l'asymétrie », dans Sylvie Octobre (dir.), *Genre et culture*, Paris, La Documentation française, 2014, p. 53-73.

61. Voir notamment Craig Anderson *et al.*, « An Update on the Effects of Playing Violent Video Games », *Journal of Adolescence*, 27, 2004, p. 113-122.

Les filles, qui peinent à s'affirmer dans ces domaines, se regroupent entre elles, dans des collectifs plus réduits, où elles cultivent des activités d'échange orientées vers le dévoilement de l'intime et le développement de relations interpersonnelles. La télévision est en la matière un média influent. Les analyses de Dominique Pasquier⁶² sur les séries télévisuelles les plus populaires auprès des adolescent.e.s, au contenu dominé par les problèmes amicaux et sentimentaux, montrent que les garçons, mais plus encore les filles, y comprennent ce que c'est qu'être un homme ou une femme et concrètement comment ils et elles sont censés se comporter avec les autres, dans les situations de déclaration, de doutes, de jalousie, etc. Ces séries présentent des modèles de comportements et constituent un support privilégié pour des échanges. C'est vrai particulièrement chez les filles, plus réceptives aux séries sentimentales. Mais si, pour elles, le registre de la sentimentalité apparaît pleinement légitime, les garçons comprennent vite qu'il n'est pas pour eux, qu'il convient de le refouler et de le dénigrer dans la mesure où il est contraire à leur identité masculine.

Ces réactions conformistes des jeunes sont aujourd'hui affichées et amplifiées par les réseaux sociaux. Non sans dérives, tel le *gossiping* (le commérage), en pleine expansion avec la généralisation des téléphones portables, à tel point que l'on parle à

62. Dominique Pasquier, « Culture sentimentale et jeux vidéo : le renforcement des identités de sexe », *Ethnologie française*, 40 (1), 2010, p. 93-100 ; Dominique Pasquier, « Les "savoirs minuscules" : le rôle des médias dans l'exploration des identités de sexe », *Éducation et sociétés*, 2 (10), 2002, p. 35-44. On peut avoir le sentiment (mais cela reste à établir) que, dans ces séries, les portraits des filles et des femmes évoluent depuis quelques années dans un sens plus nuancé.

présent de cyber harcèlement ou de « cybersexisme »⁶³. Autre dérive de ces applications pour téléphone qui permettent la diffusion de photos, la *revenge porn*, c'est-à-dire l'exposition sur le net, par un garçon éconduit et à titre de vengeance, des photos intimes qu'il a prises de son ancienne petite amie, pour humilier la jeune fille et porter atteinte à sa « réputation ». Car cette dernière constitue un élément très prégnant des échanges verbaux, particulièrement dans les cités⁶⁴. Elle est largement fondée sur la tenue vestimentaire mais aussi sur les relations avec les garçons. En la matière, il faut trouver le juste équilibre, être « féminine » mais pas trop, l'enjeu étant de se voir affublée d'une étiquette de fille « bien » ou de fille « facile », voire de « fille sexy » ou de « pute ».

Cet apprentissage délicat de ce qu'une fille doit faire et ne pas faire débute vers 9-11 ans⁶⁵. Dès cet âge, chacune d'entre elles apprend à adhérer aux pratiques et aux modèles identitaires de son groupe pour se sentir appartenir au monde des filles. À travers les modèles diffusés par les médias, les filles intègrent l'idée qu'elles ne doivent pas rechercher l'individualisme ou l'autonomie, mais l'effacement au profit du groupe plus que

63. Voir l'étude conduite en 2015-2016 sous la direction de Sigolène Couchot-Schiex et Benjamin Moignard, *Cybersexisme : une étude sociologique dans des établissements scolaires franciliens*, 2016, en ligne sur www.centre-hubertine-aulclert.fr/sites/default/files/fichiers/synthese-etude-cybersexisme-cha-web.pdf (page consultée le 17 mai 2017) ; voir aussi les travaux du Centre Hubertine Aulclert.

64. Isabelle Clair, *Les Jeunes et l'amour dans les cités*, Paris, Armand Colin, 2008.

65. Catherine Monnot, *Petites filles d'aujourd'hui. L'apprentissage de la féminité*, Paris, Autrement, 2009 ; Caroline Moulin, *Féminités adolescentes. Itinéraires personnels et fabrication des identités sexuées*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005 ; Philippe Liotard et Sandrine Jamain-Samson, « La "Lolita" et la "sexbomb", figures de socialisation des jeunes filles. L'hypersexualisation en question », *Sociologie et sociétés*, 43 (1), 2011, p. 45-71.

la compétitivité, et bien sûr la présentation de soi et le désir de plaire (voir par exemple la chaîne de télévision *June*, disparue en 2016, ou le site www.jeux-de-filles.com). Ceci confronte les filles à des messages contradictoires : elles doivent tout à la fois être star, épouse et mère parfaites, maîtresse désirable et séductrice, gardienne et organisatrice du foyer, mais sachant rester dans l'ombre de leur mari. Les chansons qu'elles écoutent diffusent également des messages contrastés : tout en reprenant les codes (notamment esthétiques) imposés par les adultes et tout spécialement par les hommes, certaines critiquent ces modèles en véhiculant au contraire la thématique du *girl power* et de l'émancipation du corps des femmes. Incarné aux États-Unis par les *Spice Girls* durant les années 1990, et bien vivace aujourd'hui avec les chanteuses comme Beyoncé ou Miley Cyrus, le *girl power* encourage les filles à croire en elles-mêmes et à assumer leurs désirs, à contrôler leur carrière, voire à faire fortune, mais le culte d'une féminité réduite à l'apparence et à la séduction n'en est pas moins omniprésent.

On retrouve cette (toute relative) ambivalence dans la presse dévolue aux fillettes et aux jeunes filles. Une presse prolixe en direction des filles : beaucoup de titres leur sont dédiés alors qu'il semble moins nécessaire de s'adresser spécifiquement aux garçons. On trouve ainsi un grand nombre de magazines qui n'ont pas leur pendant masculin, par exemple, *Les P'tites Princesses* ou *Les P'tites Sorcières* pour les plus jeunes, suivis pour les « ados » de titres à la visée très explicite, tel *Jeune et jolie*. Dans le domaine de la presse, si les magazines pour fillettes ont toujours existé, il y a eu une période creuse entre les années 1970 et 1995, quand il

était de bon ton de prôner une moindre différenciation des sexes⁶⁶. Le renouveau d'une presse spécifique est donc récent et il est marqué par une sexuation des thèmes plus prononcée et plus précoce.

Le message est univoque : les filles doivent concentrer leur attention et leur énergie sur la valorisation du corps et les techniques de séduction des garçons. L'industrie médiatique indique aux filles dès l'âge de 11-12 ans ce qui est censé les intéresser (la beauté, la « déco », la mode), et ce qui peut rester dans l'ombre, laissé aux adultes ou aux garçons (le travail, l'actualité politique, le monde, etc.), bref, « ce qui se fait » et « ce qui ne se fait pas ». En l'occurrence, toute cette presse, et aujourd'hui plus encore les sites et les blogs spécialisés⁶⁷, qui touchent des filles toujours plus jeunes, inculquent le caractère impératif des normes esthétiques et des codes en matière de sexualité. Elle confronte les jeunes lectrices à un modèle d'identité sexuée hégémonique, dominé par l'impératif de la séduction et le culte de l'apparence : il faut plaire aux garçons, et anticiper leurs désirs, suprêmes arbitres. De fait, les réseaux sociaux et les images qui y circulent de manière incessante diffusent à la fois ce message fondamental – « être une *sex bomb*, ça s'apprend ! » (comme le titre le

66. Corinne Destal, « Analyse des stéréotypes sexuels dans la presse pour fillettes et pour adolescentes », dans Il Censis, *Women and Media in Europe*, Rome, Editore Colombo. 2006, p. 248-258.

67. On assiste à une explosion de blogs ou de communautés de « youtubeuses », dont certains comptent plus d'un million d'abonnées, qui présentent comment se maquiller, décorer sa chambre ou perdre quelques kilos, tout ceci « entre filles », sans conseils des adultes ; de nombreux sites internet leur expliquent également comment se faire sexy (voir par exemple le site ma-Bimbo.com). Pour recueillir l'avis des pairs, étape essentielle, les résultats de tout ce travail sur l'apparence sont largement diffusés sur Snapchat ou Instagram (voir par exemple l'article « Génération selfie », *M Le magazine du Monde*, 23 avril 2016).

magazine *ISA* en juillet 2002), ainsi que cette obsession de l'image et des modes qu'il faut impérativement suivre même si elles sont sources de contraintes (telle l'épilation intégrale, qui concernerait aujourd'hui, en France, presque la moitié des moins de 25 ans).

Cependant, tout comme la rhétorique du *girl power*, le message est ambivalent : les filles sont invitées à jouer de leur corps, à le dévoiler si elles le souhaitent, et par leurs blogs, elles se posent comme autonomes et volontaires, mais dans le même temps, le leitmotiv reste la soumission aux désirs masculins. Ainsi, le magazine *Julie*, à destination des 9-12 ans, a-t-il pour sous-titre : « Place aux filles », et il entend les aider à se connaître et leur apprendre à s'exprimer : des tests psychologiques nombreux y aident – « es-tu timide ? », « quel est le prince charmant de tes rêves ? »... À côté de cette valorisation de l'expression et de l'intime, il faut aussi, et surtout, apprendre à gérer son aspect ; ceci est présenté comme une compétence qui s'acquierte (gérer son poids, assortir les couleurs de ses tenues...), dont la finalité est évidemment de plaire. Les filles sont donc invitées à être actives et authentiques mais avant tout pour s'aligner sur les attentes des garçons, se conformer à leurs goûts et à leurs désirs. Elles doivent cultiver un style personnel, mais éviter tout ce qui pourrait les faire apparaître comme des « garçons manqués ». Elles doivent se construire comme féminines, individuellement, et en échangeant avec des lectrices, et en même temps, la féminité est définie fondamentalement par rapport à l'autre, le garçon et l'homme. Certes, les filles apprennent ainsi à exploiter au mieux leur apparence, mais les critères du désirable restent ceux définis par les médias et par les autres, ce qui induit une dépendance à des diktats extérieurs.

De manière insidieuse, le message envoyé dans les médias, c'est que se valoriser passe non pas par un développement intellectuel ou émotionnel, mais par un travail sur son physique. Ceci s'appuie sur toute une rhétorique du pouvoir : contrôler son apparence est présenté comme une façon, voire la seule, de prendre sa vie en main⁶⁸. Par contraste, toutes les questions sociales et même scolaires sont absentes de ces magazines, même si les considérations professionnelles affleurent dans les publications dédiées aux jeunes femmes, de manière alors diversifiée selon les caractéristiques sociales des lectrices. Mais si la jeune cadre forcément dynamique évoque ses soucis de carrières dans les magazines les plus « chics » (de *20 ans* à *Cosmopolitan*), cela n'affaiblit en rien la prédominance des préoccupations esthétiques.

La question de l'impact des médias reste ouverte et le schéma souvent implicite du conditionnement est trop simpliste : si les enfants et les jeunes utilisent les médias comme une source d'informations sur les rôles de sexe, leurs expériences quotidiennes réelles – ce que font les adultes fréquentés tous les jours en particulier – pèsent d'un poids important. Il peut arriver que les influences des parents s'exercent en sens contraire, par exemple quand ils privilégient (c'est notamment le cas s'ils occupent une profession intellectuelle), pour l'habillement de leur fille, le confort et le caractère

68. Il n'est pas exclu que ce message se diffuse aujourd'hui plus largement auprès de jeunes hommes, notamment dans certains milieux sociaux. Ainsi, le souci de sa coiffure, soignée telle une parure, semble assez généralisé chez les collégiens (voir Virginie Vinel, « Se coiffer et se maquiller à la préadolescence. Enquête en Alsace-Lorraine », dans Mélanie Jacquemin *et al.* (dir.), *Être fille ou garçon. Regards croisés sur l'enfance et le genre*, Paris, INED, 2016, p. 245-257).

pratique plutôt que l'esthétique et la mode, ce qui engendre parfois des tensions ou contestations⁶⁹. Cependant, en la matière, dans un contexte où la socialisation féminine est cohérente et continue, la tyrannie de l'apparence s'exerce quasiment tout au long de la vie.

Une radicalisation des clivages de sexe ?

En filigrane de cette obsession de l'apparence de plus en plus précoce, une sexualisation elle aussi de plus en plus précoce durcit les oppositions filles-garçons et vient brouiller les limites entre les catégories d'âge : tout comme les idoles de la chanson, du cinéma ou encore les mannequins, les filles doivent se forger, de plus en plus tôt, un « look » de femme « sexy ». Cette évolution, portée en premier lieu par les médias, est renforcée par la publicité et les industries du jouet et de l'habillement. Alors qu'aux États-Unis se multiplient ainsi les strings proposés aux fillettes de 3 ans ou encore les soutien-gorge rembourrés dès l'âge de 7 ans, en France, la marque Etam a lancé en 2000 une gamme de sous-vêtements sexy pour fillettes à partir de 8 ans.

Certes, cette sexualisation des femmes et des filles est loin d'être un phénomène complètement nouveau, mais un certain nombre d'évolutions concrètes en illustrent le caractère de plus en plus accentué. Ainsi, l'historienne américaine Joan Jacobs Brumberg⁷⁰, montre qu'avant la première guerre mondiale, les jeunes filles mentionnaient rarement leur corps dans leurs

69. Martine Court, « La construction du rapport à la beauté chez les filles pendant l'enfance... », art. cité.

70. Voir notamment Joan Jacobs Brumberg, *The Body Project. An Intimate History of American Girls*, New York (N. Y.), Paperback, 1998.

journaux intimes, se livrant essentiellement à une introspection sur leurs états d'âme ; un siècle plus tard, dans leurs propos, le physique domine : il s'agit avant tout de maigrir ou de changer de *look*. L'habillement évolue de même, dans le sens d'une sexualisation de plus en plus prononcée. Alors que jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, les hommes avaient un souci aussi marqué de la parure que les femmes (du moins dans les milieux privilégiés), un renoncement à la couleur et à toute fantaisie se fait jour avec la norme du costume austère d'influence britannique⁷¹. Depuis, les codes de l'hyper-féminité sont poussés par l'industrie de la mode et de l'image, même si un regard historique décèle une alternance, dans la mode, de tendances androgynes et de tendances à l'accentuation des différences entre les sexes.

Du côté des jouets⁷², sans compter l'explosion de produits visant spécifiquement les petites filles (leur cortège de princesses et leur dominance de rose), on remarque la transformation de l'image de Blanche Neige (dans les livres d'enfant comme dans les films), dans un sens de plus en plus sexué à partir des années 1990, ou encore la sexualisation croissante des poupées, depuis la Barbie (critiquée certes par les féministes, mais que l'on pouvait habiller en pilote, médecin, astronaute, etc.) jusqu'aux poupées Bratz, à la ligne standardisée (gros seins et taille de guêpe, jambes interminables), très maquillée, et pour lesquelles seule est disponible une garde-robe de *sex bomb*.

71. Scarlet Beauvalet-Boutouyrie et Emmanuelle Berthiaud, *Le Rose et le Bleu...*, *op. cit.*
Voir aussi Christine Bard, *Une histoire politique du pantalon*, Paris, Seuil, 2010.

72. Pour les États-Unis, voir Natasha Walter, *Living Dolls*, *op. cit.*

Par ailleurs, il faut compter aujourd’hui avec la diffusion toujours plus banalisée d’images pornographiques via internet et des sites comme le Tag Parfait, spécialement fréquentés par les jeunes garçons (bien qu’il accueille environ 30 % de filles). Aujourd’hui, à 19 ans, 90 % des garçons ont vu au moins une fois un film pornographique (et 56 % déclarent en visionner régulièrement), c’est le cas de 59 % des filles (avec 10 % de visionnage régulier)⁷³. Or les adolescentes sont particulièrement sensibles à la violence des images pornographiques⁷⁴ : 56 % des filles disent que ça les dégoute, 28 % que ça les met mal à l’aise, 26 % que ça les choque. Les adolescents, eux, évoquent plus la « rigolade » – 54 % disent que ça les amuse ou les distraits –, ou le plaisir – 34 % disent que ça leur plaît –, et 16 % disent que ça leur est utile pour savoir ce qu’il est normal de faire et ce qui plaît aux filles. Alors que les parents n’osent plus guère contrôler la vie sexuelle des adolescents, la pornographie constitue la principale source d’information des jeunes sur la sexualité. Tandis qu’à cet âge, ils (et elles) recherchent des modèles identificatoires et des renseignements sur ce qu’il convient de faire en matière de rapports avec l’autre sexe, des études canadiennes⁷⁵ révèlent que plus

73. Voir « Les effets de la pornographie chez les adolescents », *Lettre du CSA* (Conseil Supérieur de l’Audiovisuel), 178, novembre 2004 et les statistiques données dans François Beck *et al.*, *Adolescences ?*, Paris, Belin, 2014. Selon l’enquête conduite par l’IFOP pour l’Observatoire de la parentalité et de l’éducation numérique (Open) en 2017, l’exposition à la pornographie a augmenté depuis 5 ans et touche des adolescents de plus en plus jeunes (l’âge moyen du premier contact serait 11 ans), parallèlement à la possession d’un téléphone portable.

74. Michela Marzano et Claude Rozier, *Alice au pays du porno. Ados : les nouveaux imaginaires sexuels*, Paris, Ramsay, 2005.

75. Richard Poulin, *Sexualisation précoce et pornographie*, Paris, La Dispute, 2009. Voir aussi Michael Flood, « The Harms of Pornography Exposure Among Children and

l'exposition à la pornographie est précoce, plus le jeune souhaite reproduire ce que lui montre la pornographie dans la vie réelle, croyant qu'il s'agit là de la norme en matière de sexualité. De fait, 60 % des moins de 25 ans déclarent avoir déjà reproduit une position vue dans un film X, ce qui n'est d'ailleurs pas sans engendrer, chez les garçons, des angoisses quant à leur capacité à réaliser de telles performances. En France, les lycéens n'hésitent pas à affirmer, dans certains milieux sociaux du moins, que les filles aiment être violentées ou traitées comme des chiennes⁷⁶. Les filles, quant à elles, alors que plaisir est présenté comme un impératif et que plaisir signifie être « sexy », perçoivent non sans inquiétude la situation de domination masculine que popularise la pornographie : nombre d'entre elles craignent que la pornographie change les attentes des hommes en ce qui concerne l'apparence et le comportement des femmes, et plus encore que cela nuise aux relations amoureuses⁷⁷. Performance chez les uns et soumission chez les autres, comment faire le lien entre sexualité et sentiment ?

La presse pour adolescentes se fait l'écho de la préoccupation de ses lectrices devant les images pornographiques et y répond par des conseils édifiants : aux jeunes filles de 15-16 ans auxquelles le « copain » suggère de visionner un film porno, on suggère que ces films doivent être considérés comme « des jeux de

Young People », *Child Abuse Review*, 18, 2009, p. 384-400. Pour la France, voir le sondage IFOP, « Génération YouPorn : mythe ou réalité ? » réalisé pour Cam4 en mai 2013.

76. Voir les analyses fouillées de Patricia Mercader *et al.*, *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*, 2016, *op. cit.*

77. Pamela Pauls, *Pornified*, New York (N. Y.), Holt, 2005.

société sexuels et qu'il n'y a pas lieu de se braquer⁷⁸ ». Autrement dit, il faut s'adapter, dans un domaine où, comme les jeunes filles peuvent le lire dans les magazines, le maître mot est de faire « ce que les mecs attendent de nous⁷⁹ ». Les représentations sexistes – au premier rang desquelles les femmes comme objets – s'en trouvent confortées, sans que, à cause de tous ces conseils, les jeunes filles ne parviennent à mieux identifier leurs désirs et même simplement mieux connaître, et a fortiori aimer, leur propre corps⁸⁰. Du côté des garçons, le visionnage d'images pornographiques a de réels effets, dans le sens d'une plus grande tolérance aux violences envers les femmes. De plus, certaines mises en scènes tirées de la pornographie se diffusent dans la sphère amicale (strip-tease dans les soirées, pour ne prendre que les plus anodines d'entre elles), et affectent les normes esthétiques intimes (jusqu'aux opérations sur le sexe pour le rendre plus conforme aux images visionnées).

Dans tous les cas, les premières expériences sexuelles des jeunes restent marquées par une asymétrie persistante. Ce sont les garçons qui établissent la réputation sexuelle d'une fille, jamais l'inverse ; et sur la base de critères eux-mêmes inversés : un garçon qui multiplie les

78. Cité dans Corinne Destal, « Hypersexualisation des filles et troubles des frontières de l'âge », dans Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir.), Actes du colloque Enfance et culture (www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/destal.pdf), p. 8 (page consultée le 2 avril 2017).

79. Voir les extraits (édifiants) cités dans Philippe Liotard et Sandrine Jamain-Samson, « La «Lolita» et la «sex bomb» », art. cité.

80. Non seulement les jeunes filles restent très ignorantes quant à leur propre anatomie, mais elles semblent percevoir certaines parties de leur corps comme « honteuses » si elles les laissent à l'état naturel (sans épilation ou soins spécifiques), ce qui atteste la persistance de très anciens archaïsmes (voir par exemple Jean-Claude Piquard, *La Fabuleuse Histoire du clitoris*, Paris, H&O, 2013).

conquêtes est respecté, une fille est quant à elle traitée de « pute ». En outre, les garçons ne doivent pas se montrer (trop) sentimentaux tandis que les filles ne doivent pas se montrer (trop) intéressées par le sexe. Et tous leurs comportements sont évalués à l'aune des effets excitants qu'ils peuvent avoir sur les garçons. D'ailleurs, les garçons disent que le premier rapport a obéi à leur désir et à leur curiosité, alors que les filles disent qu'elles s'y sont prêtées par amour et envie de faire plaisir au garçon⁸¹. L'asymétrie s'inscrit donc au cœur des rapports sexuels eux-mêmes, tant la représentation de la sexualité masculine s'impose aux filles qui doivent soumettre leur corps au désir masculin, quitte à accepter, parfois avec appréhension voire peur, des pratiques sexuelles qui ne leur procurent pas de plaisir (comme le sexe anal, que les jeunes filles disent ne pas apprécier)⁸². L'entrée dans la sexualité constitue par conséquent pour les filles si ce n'est la première, du moins la plus intense, expérience d'une situation de domination.

De l'hyper-sexualisation au mal-être de genre

Il faut alors poser la question des effets diffus de ces modalités d'entrée dans la sexualité et plus largement de ce qui serait un climat d'hyper-sexualisation sur les psychismes et la santé mentale et physique, même s'ils sont à l'évidence difficiles à évaluer précisément. Si depuis plusieurs décennies on évoque une hyper-sexualisation

81. Propos rapportés par Michel Bozon, *Sociologie de la sexualité*, Paris, Armand Colin, 2013, p. 42. Voir aussi Didier Le Gall et Charlotte Le Van, « Le premier rapport sexuel : récits féminins versus récits masculins », *Agora*, 56, 2010, p. 63-72.

82. Voir les témoignages cités dans Deborah Tolman, *Dilemmas of Desire. Teenage Girls Talk about Sexuality*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 2005.

croissante de l'espace public, la question d'une « sexualisation » anticipée des petites filles et des jeunes est apparue plus récemment. Et les débats sont vifs, pour dénoncer ce qui est considéré comme une hypersexualisation bien trop précoce⁸³, même si, en France, on ne saurait parler de « panique morale », comme on le fait en Amérique du Nord. Aux États-Unis, le rapport de l'*American Psychological Association*, publié en 2007, a jeté un pavé dans la mare en dénonçant sur la base de très nombreuses recherches les ravages psychologiques de ce phénomène. Il souligne que cette hyper-sexualisation nuit au développement cognitif et à l'estime de soi, et a des effets négatifs sur le bien-être et la santé physique et mentale (avec une polarisation sur l'apparence et le poids), ainsi que sur la sexualité ultérieure, avec une honte de son propre corps et une perception de soi-même comme objet. Cependant, cette perspective volontiers catastrophiste et moralisante, qui, de plus, fait des femmes des victimes, a été critiquée en ce qu'elle pointait surtout certains modes d'entrée dans la sexualité qui existent en milieu populaire⁸⁴. En France aussi, on souligne que toutes ces manifestations sont modulées par le

83. Sur la réalité de cette « hyper-sexualisation » et de ses effets, voir Marie-Pierre Hamel et Marie-Cécile Naves, « Hypersexualisation de l'espace public : comment protéger les enfants ? », *La note d'analyse du centre d'analyse stratégique*, 267, mars 2012 ; Corinne Destal, « Hyper-sexualisation des filles et troubles des frontières de l'âge », art. cité ; Marie Duru-Bellat, « Forger très tôt de "vraies" petites femmes ? », dans Sandrine Dauphin et Réjane Sénan (dir.), *Femmes et hommes, penser l'égalité*, Paris, La Documentation française, 2012, p. 165-168. Sur la situation en Amérique du Nord, voir Pierrette Bouchard *et al.*, *La Sexualisation précoce des filles*, Montréal, Sisyphe, 2005 ; American Psychological Association, *Report of the APA Task Force on the The sexualisation of girls*, Washington, APA, 2007, en ligne sur www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf (page consultée le 2 mai 2017).

84. Voir par exemple, R. Danielle Egan, *Becoming Sexual. A critical Appraisal of the Sexualisation of Girls*, Cambridge, Polity Press, 2013.

milieu social d'appartenance : le culte des stars et l'adoption de « looks » très sexués s'observe plus fréquemment dans les milieux populaires où les mères, impliquées dans l'apparence de leur fille, les tolèrent, voire les encouragent et s'en montrent complices, davantage que dans les milieux plus aisés où le souci de la réussite scolaire prédomine ; or, celle-ci est considérée comme difficilement conciliable avec une sexualisation perçue comme trop précoce, ou plus largement une « féminité » par trop exacerbée⁸⁵. Bref, avec cette problématique de l'hyper-sexualisation, on opposerait en fait une féminité respectable à une autre féminité, jugée vulgaire et porteuse d'effets délétères pour les adolescentes. Pour autant, on ne peut ignorer qu'une véritable violence de genre, hyper-sexualisée, existe dans tous les contextes scolaires, même si elle se révèle plus ouverte et plus brutale dans les milieux populaires. Non sans lien avec le « moral » des jeunes filles ?

En France, les études dressent un tableau nuancé des états d'âme de la jeunesse⁸⁶. Les plus « optimistes » soulignent que plus de 80 % des jeunes se déclarent « satisfaits de leur vie » ; ceux qui le sont moins relèvent que ce chiffre baisse au fil de l'adolescence (entre la classe de 6^e et la classe de 3^e), ou encore que dans la population française, ce sont les 15-19 ans qui sont le plus concernés par le risque suicidaire, en particulier les filles (dont 13 % ont envisagé de se suicider ou tenté de le faire, contre 4 % des garçons). De manière générale, les filles se déclarent moins souvent dans un état de bien-être que les garçons (avec un écart de

85. Aurélia Mardon, « La génération Lolita », *Réseaux*, 168-169, 2011, p. 111-132.

86. François Beck *et al.*, *Adolescences ?*, *op. cit.*

huit points dès la classe de 6^e, un écart qui s'accentue ensuite jusqu'à la fin du collège), avec, à 16 ans, 12 % de filles présentant une tendance dépressive élevée contre 6 % des garçons.

Nombre de recherches épidémiologiques⁸⁷ confirment l'existence d'un malaise chez les jeunes, un malaise classique à cet âge de la vie dira-t-on, mais dont les modalités sexuées sont révélatrices (et s'accentuent entre les âges de 11 et 15 ans) : si les garçons présentent surtout des troubles de la conduite (consommation d'alcool et de drogues, violences entre jeunes), notamment dans les milieux populaires, les filles manifestent plus souvent des troubles fonctionnels (fatigue, céphalées, insomnies), de l'humeur (dépression, ce qui leur vaut une consommation plus fréquente de psychotropes) ou alimentaires (boulimie, anorexie). Si on observe un rapprochement des comportements addictifs (drogues et alcool) entre les sexes, leur signification n'est pas forcément identique. Ainsi, fumer est fréquemment justifié par les filles comme une façon de contrôler son poids. Chez ces dernières, les préoccupations esthétiques s'avèrent écrasantes : 41 % des filles de 15 ans se déclarent en surpoids alors qu'elles ne sont que 7 % à l'être en réalité ; près d'une fille sur cinq suit un régime et un tiers d'entre elles se pèsent au moins une fois par semaine ; l'obsession est d'être le plus mince possible et de fait le corps idéal des filles correspond à ce qui est défini par la

87. Marie Choquet et Christophe Lagadic, « La santé des adolescents », dans Annette Leclerc *et al.*, *Les Inégalités sociales de santé*, Paris, La Découverte, 2000 ; François Beck *et al.*, *Adolescences ?, op. cit.* ; Enguerrand du Roscoät *et al.*, « Appréhender la santé mentale des collégiens : un croisement d'indicateurs », *Agora*, 4, 2016, p. 57-78.

médecine comme un corps maigre⁸⁸, avec à la clé des objectifs inaccessibles.

D'où une insatisfaction perpétuelle, entretenue par les réactions des autres. Pour les jeunes des deux sexes, l'apparence physique est un sujet sensible et les moqueries afférentes constituent la forme d'ostracisme dont ils se plaignent le plus⁸⁹ : les garçons sont stigmatisés quand ils sont fluets et les filles quand elles sont grosses. Mais les jeunes filles non seulement sont beaucoup plus souvent visées par ces moqueries ou ces insultes, mais elles y sont aussi plus sensibles, parce qu'elles ont intériorisé les normes très rigides qui définissent le physique idéal et ont appris à évaluer leur valeur personnelle sur cette base. Elles vont donc tout faire pour se conformer à ce modèle. Et ce quel qu'en soit le prix, comme l'atteste la fréquence des troubles du comportement alimentaire au premier rang desquels l'anorexie. Celle-ci, qui touche neuf femmes pour un homme, est souvent analysée comme un rejet des normes dominantes de la féminité, avec une aspiration très puissante à la maîtrise de son corps, et par là une maîtrise de son destin. À telle enseigne que les thérapeutes interprètent comme autant de signes de guérison des comportements tels qu'un souci retrouvé pour son apparence, un abandon des velléités de compétition scolaire ou... la maternité⁹⁰. Notons

88. Claire Scodellaro, Jean-Louis Pan Ké Shon et Stéphane Legleye, « Troubles dans les rapports sociaux : le cas de l'anorexie et de la boulimie », *Revue française de sociologie*, 58 (1), 2017, p. 7-40. D'après le bulletin du 13 juin 2017 de l'Institut de veille sanitaire, le pourcentage de jeunes filles de 11-14 ans touchées par la maigreur est de près de 20 % en 2015 alors qu'il n'était que de 4,3 en 2006.

89. Olivier Galland, « Jeunes : les stigmatisations de l'apparence », *Économie et statistique*, 393-394, 2006, p. 151-183.

90. Voir les analyses de Muriel Darmon, *Devenir anorexique, une approche sociologique*, Paris, La Découverte, 2008.

néanmoins que cette obsession du contrôle qui caractérise l'anorexie n'est pas si éloignée de l'obsession des performances sportives des *runners* ou des *body-builders*, encouragée de plus par les nouveaux dispositifs de contrôle continu de ses performances, ceci étant, notamment chez les filles de milieu social favorisé, redoublé par la pression de l'excellence scolaire. Toujours est-il qu'au vu des différentes analyses du phénomène, l'anorexie, chez les jeunes filles, résulte indéniablement, au moins pour une part, de la prise de conscience de la valeur inégale des deux sexes et de l'aspiration à une identité asexuée, androgyne, perçue comme la seule façon de se libérer d'un statut social inférieur et des contraintes de la féminité traditionnelle.

De manière moins spectaculaire, les « effets » les plus solidement démontrés de l'hyper-sexualisation portent sur la restriction mentale qu'elle fait peser sur les jeunes filles : leur esprit est accaparé par le souci de l'apparence et l'obsession du regard des autres, puisque leur avenir repose sur leur aptitude à séduire, dont on ne peut jamais préjuger. Ce sentiment de fragilité se combine avec une estime de soi plus faible que chez les garçons et cette moindre assurance s'observe notamment dans le domaine scolaire comme nous l'avons vu précédemment.

L'adolescence constitue sans conteste pour les jeunes filles une période critique, dans la mesure où elles se retrouvent sous le joug d'une « double contrainte » : on leur demande à la fois un investissement personnel de plus en plus intense dans les études, mais en même temps, les modèles dominants du masculin et du féminin leur rappellent que si elles entendent séduire, il leur faut abandonner (ou masquer) toute velléité de

compétition individuelle, savoir rester à leur place ; bref, il leur faut prendre part à la course, mais en veillant à rester séduisantes. De plus, l'entrée dans la sexualité constitue bien une épreuve, puisqu'il va falloir se plier à l'« ordre du genre⁹¹ » : endosser les normes sociales du féminin, et se conformer à des règles du jeu définies par les garçons.

Certes, les garçons n'échappent pas, eux non plus, à certaines injonctions contradictoires durant cette période de la vie. Dès leur entrée à l'école, ils sont exposés à l'antinomie entre les normes comportementales qui y ont cours (calme, discréption, obéissance) et les normes de virilité véhiculées par toute la culture, qu'il convient d'affirmer face à leurs pairs (enfreindre les règles, se montrer rebelle ou insolent, monopoliser l'attention et l'espace...). Ceci avec une intensité variable selon leur appartenance sociale, qui, les travaux sur l'identité masculine l'attestent⁹², joue plus encore que chez les filles un rôle essentiel. Les garçons font face à une profusion de modèles du masculin, auxquels ils vont adhérer inégalement selon leur milieu d'origine, avec à la clé des tensions plus ou moins fortes. Chez les jeunes de milieu aisné, les caractéristiques intellectuelles et morales (intelligence, sens des responsabilités, courage) comptent plus que les caractéristiques physiques traditionnellement attachées à la virilité (force physique en premier lieu), qui sont même relativement critiquées : au « protecteur courageux » (par son aura), image qui prévaut dans les milieux instruits, on oppose la figure

91. Selon l'expression mobilisée notamment par Isabelle Clair, *Les Jeunes et l'amour dans les cités*, op. cit.

92. Pascal Duret, *Les Jeunes et l'identité masculine*, Paris, Puf, 1999.

repoussoir du « macho idiot », aussi musclé qu’immature. Cela dit, il faut à la fois soigner son apparence (en étant raisonnablement musclé) et en même temps ne pas avoir l’air de trop s’en préoccuper⁹³. Par contre, les jeunes de milieu populaire continuent à adhérer aux valeurs classiques de force, d’autorité, d’« honneur ». Les mêmes qualités sont donc recherchées par les uns et rejetées, voire ridiculisées, par les autres. Entre deux pôles qui ont chacun leur revers, les garçons doivent trouver une position médiane leur permettant de se définir comme « masculin », entre machisme d’un côté, et manque de virilité de l’autre.

Ces tensions s’inscrivent dans un contexte plus global, et les « crispations virilstes⁹⁴ » des jeunes de milieu populaire peuvent être analysées comme des stratégies de défense répondant aux difficultés multiples qu’ils rencontrent (chômage, racisme, mais aussi meilleure réussite des filles à l’école), qui les empêchent de se réaliser comme un homme banalement « viril », vivant de son travail, normalement respecté, etc. Les comportements violents ne sont alors pas loin. C’est particulièrement vrai dans les quartiers ghettoïsés et leurs établissements scolaires, même si les tensions sexistes sont présentes dans tous les contextes. Les relations entre les sexes, quand elles existent (au-delà de la forte ségrégation qui prévaut), y sont empruntes de violence, comme l’expriment notamment les paroles des chansons de rap les plus populaires. Celles-ci verbalisent ces injonctions contradictoires, qui pèsent sur ces jeunes :

93. Norman Moss, « Embodying the Double-bind of Masculinities. Young Men and the Discourses of Normalcy, Health, Heterosexuality and Individualism », *Men and masculinities*, 4, 2011, p. 430-449.

94. Daniel Welzer-Lang, « Virilité et virilisme dans les quartiers populaires en France », *VEI-Enjeux*, 128, 2002, p. 10-32.

ne pas montrer ses faiblesses (même si solitude et détresse affleurent parfois dans les textes), et surtout ne ressembler en rien à une femme, mais aussi savoir être tendre, s'affirmer, voire être frondeur; tout en réussissant dans le contexte très cadré de l'école et du monde du travail.

Alors que l'adolescence devrait être une période de plein développement de soi, les contraintes des modèles de genre limitent l'épanouissement des jeunes garçons et filles, avec d'un côté agressivité, insécurité, voire violence et de l'autre faible estime de soi et dépendance⁹⁵. Mais la symétrie est loin d'être parfaite, car l'estime de soi des garçons tend à augmenter entre 14 et 23 ans, alors que celle des filles diminue. De fait, le développement intellectuel et la réussite scolaire s'avèrent meilleurs chez les jeunes les moins conformes à leur groupe de sexe, garçons un peu « féminins » et filles un peu « masculines »⁹⁶. Ce corset est particulièrement délétère à un âge où l'on doit se construire et se montrer authentique, tout en se conformant aux stéréotypes en vigueur, pour être reconnu comme un « vrai » homme ou une « vraie » femme. Néanmoins, un certain conformisme peut se révéler protecteur à cet âge et participer d'un rite de passage vers l'âge adulte. Mais ce rite n'a rien de transitoire, puisque c'est bien l'anticipation des modèles d'adultes qui délimitent ce que signifie « naturellement » être un homme ou une femme, dans un monde où hommes et femmes ont toujours des vies très différentes.

95. Voir Françoise Bariaud et Claude Bourcet, « Le sentiment de la valeur de soi », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1994, 23 (3), p. 271-290.

96. Pierrette Bouchard, Jean-Claude St Amant, *Garçons et filles : stéréotypes sexuels et réussite scolaire*, Montréal, Remue-ménage, 1996.

