

# L'INCULCATION DU GENRE INCULCAR EL GÉNERO

Héloïse Elisabeth Marie-Vincent Ghislaine Ducatteau\*  
Sciences Po (campus de Nancy)

«*On ne naît pas maman, on le devient*». Cette formule pourrait s'appliquer à *La femme brouillon*, récit autobiographique d'Amandine Dhée publié à La Contre-Allée en 2017. Une lecture musicale de l'autrice accompagnée du violoncelliste Timothée Couteau à l'Institut français de Bonn trois ans plus tard, les éditions Gallimard l'ont sorti dans la collection Poche témoignant ainsi de la portée du sujet à une plus grande échelle. Avec une plume acerbe, la narratrice relate sa première expérience de la maternité depuis son test de grossesse jusqu'aux promenades en parc dans la ville de Lille. Elle expose les différentes réactions auxquelles elle fait face. Des féministes considèrent que la maternité va à l'encontre du féminisme. Quand elle doit choisir des vêtements et des jouets pour sa fille, la question du sexe lui est tout le temps posée, comme si c'était une condition *sine qua non* pour effectuer l'achat adéquat. Le genre dont les féministes américaines sont à l'origine vise à se détacher du déterminisme biologique implicite, il résulte d'une construction sociale et politique (Scott). Cette bipartition se reflète particulièrement dans les lois, l'organisation de la société, dans les symboles et l'identité. Le but est de conscientiser l'androcentrisme afin d'objectiver les deux catégories (Bourdieu). Le genre est intimement lié à l'habitus, système de dispositions acquises progressivement et durablement qui nous conduisent à reproduire des pratiques et des représentations. Le champ est un espace de forces sociales, de lutte pour s'appropriier les capitaux économique, symbolique, culturel et social. Bourdieu invite à dénaturaliser les différences afin qu'elles ne servent plus de prétexte à l'exclusion, voire la criminalisation des pratiques jugées non conformes aux normes. Le travail présent vise à se pencher sur les processus de transmission du genre dès le plus jeune âge. Nous ne négligerons pas de mentionner des solutions pour lutter contre cette discrimination encore tenace.

## I/LE RÔLE DE LA FAMILLE

Duru-Bellat (28) considère la cellule familiale comme le premier acteur en matière d'apprentissage du genre. Les parents constituent en effet les premiers modèles pour les jeunes individus que ce soit au niveau du langage, de la gestuelle, du rapport à l'espace, de la démarche, de la prise de décision... Pour les géniteurs, la question du sexe est souvent primordiale car elle va conditionner le choix de décors de la chambre, le prénom, le faire-part... La figure étymologique que l'on retrouve

dans l'expression anglaise *girling the girl* illustre bien l'impératif majoritairement inconscient concernant le marquage du genre. Les mères parlent davantage avec leur fille si bien que les compétences de ces dernières au bout de quelques années sont supérieures aux garçons. Tenues pour plus fragiles, elles sont moins incitées à développer leur potentiel moteur, à se rendre à l'école seules, à jouer à des outils de construction, au château fort. Poupées puis aspirateurs prédominent chez elles. Une enquête menée auprès d'enfants de 3/4 ans souligne qu'ils sont déjà capables de choisir des jouets conformes aux attentes en fonction de leur sexe. Si les garçons excluent quasiment tous les jouets féminins, les filles quant à elles optent pour des jouets féminins mais aussi masculins marquant là le prestige du rôle masculin (Tap 307-330). Des analyses révèlent que les garçons jouent davantage à des jeux de filles quand ils sont seuls qu'en présence de d'autres (Yelland). Les albums lus aux jeunes enfants confortent les stéréotypes même quand les protagonistes sont des animaux: souvent, les pères tiennent le journal ou le cartable tandis que la mère est vêtue d'un tablier (Dafflon-Novelle; Rouyer). Les catalogues de jouets ne sont pas en reste. Certains jouets à l'exemple des Lego et Monopoly sont déclinés pour les filles avec davantage de rose, des instituts de beauté ou des salons de thé à construire (Zegai; Naves & Wisnia-Weill). Ainsi, les filles gagnent en compétences interpersonnelles et langagières et les garçons davantage en capacités motrices. Ceux-ci sont encouragés à pratiquer davantage les sports de combat et l'écart garçons-filles s'accroît à mesure qu'ils grandissent : si à 11 ans, 75% des garçons ont une pratique sportive en dehors de l'école contre 59% des filles, à 18 ans, c'est 60% contre 30% (Choquet). La vulnérabilité supposée des filles se renforce par l'intermédiaire des vêtements plus délicats. La coupe de cheveux est si clivante qu'une étude de psychologues a révélé que des petits jusque l'âge de trois ans pensent qu'un garçon peut devenir une fille si ses cheveux deviennent longs, preuve de la perception genrée à l'âge infantile. La *learned helplessness* des filles les conduit à avoir moins confiance en elles, à moins sonder les mécanismes sous-jacents lorsqu'elles affrontent un problème: à l'âge de 6 ans, elles se jugent cérébralement inférieures aux garçons (Bian 389-391). Lors de la visite d'expositions scientifiques, elles bénéficient de moins d'informations de la part de leurs parents leur donnant ainsi la sensation que leur rôle n'est pas dans la maîtrise de ces enjeux (Crowley 258-261).

## II/LE RÔLE DE L'ÉCOLE

Les pratiques extra-scolaires rejaillissent sur les performances scolaires, notamment en EPS où les garçons excellent davantage. Des stéréotypes demeurent quant à l'assignation des matières: les garçons sont meilleurs en mathématiques et sciences dures, les filles en sciences humaines et sociales. Les professeur.e.s s'adressent davantage à un sexe selon la discipline. L'adresse prend des tournures différentes

---

\* E-mail: [heloise.ducatteau@sciencespo.fr](mailto:heloise.ducatteau@sciencespo.fr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0129-9679>.

pour les garçons et les filles. Iels s'adressent davantage aux garçons moins attentifs. Les filles intériorisent ainsi qu'elles se doivent d'être moins sous le feu des projecteurs. Si ces dernières sont indisciplinées, elles sont plus sévèrement punies. Elles reçoivent des commentaires essentiellement au niveau de la présentation, l'écriture, mais moins de conseils pédagogiques. Même si les filles redoublent moins souvent et obtiennent de meilleurs résultats, elles sont encouragées à ne pas donner l'impression d'être supérieures aux garçons. Ces derniers par les violences souvent minuscules (Mercader & Léchenet & Durif-Varembont & Garcia) qu'ils génèrent provoquent auprès des filles la « peur du succès » (Horner 157-175).

Des meilleures réussites sont prédites aux garçons dans certaines matières et ces prophéties s'auto-réalisent souvent. Les élèves cherchent en effet plus ou moins consciemment à correspondre aux attentes de leur entourage familial et scolaire (Jarlégan & Tazouti & Flieller; Toczek & Martinot). Des tests ont permis de prouver la performativité des actes de parole genrés. Dans l'un d'eux, les performances des garçons sont meilleures quand la lecture n'est pas annoncée une évaluation mais un jeu (Pansu 26-30). De même, un exercice de mathématiques a été présenté de deux façons. Dans la première, comme s'il produisait en général des résultats différents selon le sexe. Les garçons ont alors affiché de meilleures performances que les filles. Dans le second cas, l'exercice était présenté sans indication genrée. Les performances filles-garçons étaient alors similaires. Par ailleurs, il a été démontré que dans les écoles non-mixtes, les stéréotypes étaient en quelque sorte neutralisées étant donné que les filles se comparent à d'autres filles et les garçons à d'autres garçons. La non-mixité a donc l'effet positif que les élèves sont moins influencés par les connotations genrées, ils développent de plus grandes aspirations, obtiennent de meilleurs résultats (Huguet & Régner 545-560). Les clichés quant à l'adéquation de certains domaines avec le sexe se retrouve dans les choix d'orientation. Les filles se dirigent davantage vers des métiers réputés altruistes comme médecin, enseignante, avocate tandis que les garçons privilégient plus des métiers comme ingénieur, informaticien considérés comme froids, rationnels. Les filles prévoient déjà de concilier le mieux possible famille et activité professionnelle alors que les garçons mettent au premier plan l'aspect financier. Assez logiquement, à qualification égale, les femmes entreront plus dans le secteur public que le secteur privé (Naves & Wisnia-Weill). Encore une fois, le modèle familial interfère souvent avec le discours scolaire et favorise l'autocensure.

Même dans les établissements mixtes, les élèves se regroupent en petits cercles le plus souvent unisexes qui gravent encore plus l'attitude attendue selon le genre. Les jeux vidéos auxquels s'adonnent majoritairement la gente masculine sont emprunts de brusquerie et les femmes présentées comme des proies, des bimbo. Les clubs de filles préfèrent les séries sentimentales qui les guident dans les relations interpersonnelles (Pasquier 93-100). Le téléphone portable entraîne parfois le cybersexisme et le *revenge porn* par le *gossiping* (Couchot-Schiex & Moignard).



## CONCLUSION

L'enfance puis l'adolescence sont des périodes décisives dans l'appropriation de représentations et de pratiques genrées. Les acteurs de cet «endoctrinement» plus ou moins manifeste sont multiples: les parents mais aussi le corps enseignant, les médias, les autres enfants. Des moyens sont mis en oeuvre pour faire prendre conscience de ces conditionnements encore trop banalisés mais encore insuffisants. La mixité en milieu scolaire ne porte pas encore ses fruits (Duru-Bellat 9-14; Collet 27-41). C'est le rôle des pouvoirs publics et des entreprises se former et de favoriser la formation continue afin de réduire encore les conceptions de genre et leur impact. C'est la condition pour que l'exercice de la démocratie soit moins biaisé.



## BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BIAN, Lin *et al.* «Gender Stereotypes About Intellectual Ability Emerge Early and Influence Children's Interests». *Sciences*, 265 (2017), pp. 389-391.
- CHOQUET, Marie. *Jeunes et pratiques sportives*. Rapport au ministère de la Jeunesse et des Sports. Paris: INPEJ, 2001.
- COLLET, Isabelle. «Violences de genre et violence sexistes à l'école». *Recherches et éducations*, 9 (2013), pp. 27-41.
- COUCHOT-SCHIEX, Sigolène & MOIGNARD, Benjamin. *Cybersexisme: une étude sociologique dans des établissements scolaires franciliens*. Centre Hubertine Auclert, 2016.
- CROWLEY, Kevin *et al.* «Parents Explain more often to Boys than to Girls during Shared Scientific Thinking». *Psychological Science*, 12:3 (2001), pp. 258-261.
- DAFFLON-NOVELLE, Anne. *Filles-garçons: une socialisation différenciée?* Grenoble: PUG, 2006.
- DHÉE, Amandine. *La femme brouillon*. Lille: La Contre Allée, collection «La Sentinelle», 2017.
- DURU-BELLAT, Marie. «La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux forts et ouverts». *Revue française de pédagogie*, 117 (2010), pp. 9-14.
- DURU-BELLAT, Marie. *La tyrannie du genre*. Paris: Presses de Sciences Po, 2017.
- HORNER, Martina S. «Toward an Understanding of Achievement-related Conflicts in Women». *Journal of Social Issues*, 28:2 (1972), pp. 157-175.
- HUGUET, Pascal & RÉGNER, Isabelle. «Stereotype Threat among Schoolgirls in Quasi-Ordinary Classroom Circumstances». *Journal of Educational Psychology*, 99:3 (2007), pp. 545-560.
- JARLÉGAN, Annette, TAZOUTI, Youssef & FLIELLER, André. «L'hétérogénéité sexuée: effets de genre sur les attentes des enseignant(e)s et les interactions enseignant(e)s-élèves». *Dossiers des sciences de l'éducation*, 26 (2011), pp. 33-50.
- MERCADER, Patricia, LÉCHENET, Annie, DURIF-VAREMBONT, Jean-Pierre & GARCIA, Marie-Carmen. *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*. Toulouse: Érès, 2016.
- NAVES, Marie-Cécile & WISNIA-WEILL, Vanessa. *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*. Paris: Commissariat général à la stratégie et à la prospective, collection Rapports & Documents, 2014.
- PANSU, Pascal. «A Burden for the Boys. Evidence of Stereotype Threat in Boys' Reading Performance». *Journal of Experimental Social Psychology*, 65 (2016), pp. 26-30.
- PASQUIER, Dominique. «Culture sentimentale et jeux vidéos: le renforcement des identités de sexe». *Ethnologie française*, 40:1 (2010), pp. 93-100.
- ROUYER, Véronique *et al.* «Socialisation de genre et construction des identités sexuées». *Revue française de pédagogie*, 187 (2014), pp. 97-137.
- SCOTT, Joan. «Gênero como categoria útil de análise histórica». *Educação e Realidade*, 16 (1990), pp. 5-22.
- TAP, Pierre. «Préférences et représentations des jouets chez l'enfant de 3 à 6 ans». *Psychologie française*, 15: 3-4 (1970), pp. 307-330.
- TOCZEK, Marie-Christine & MAGINOT, Delphine. *Le Défi éducatif: des situations pour réussir*. Paris: Armand Colin, 2004.



YELLAND, Nicole. *Gender in Early Childhood*. Londres: Routledge, 1998.

ZEGAI, Mona. «Trente ans de catalogues de jouets: Mouvements et permanences des catégories de genre». *Colloque Enfances et cultures: regards des sciences humaines et sociales, AISLF / Ministère de la culture et de la communication*, Paris, 2010.

