
PUBLIC POLICY MASTER THESIS

Avril 2022

Naitre fille ou garçon en banlieue : quels effets sur la scolarité ?

Une étude qualitative de l'impact intersectionnel du genre et de la classe sociale sur les performances scolaires des élèves du secondaire

Laura Ménager
Mémoire dirigé par Carlo Barone
Second membre du jury : Agnès van Zanten

Master Politiques publiques
Spécialité Administration publique

Résumé

Le projet démocratique français s'est construit depuis le XVIII^e siècle sur l'importance de la méritocratie et de l'égalité. Pourtant, à l'heure du constat des inégalités scolaires existantes sur le territoire, ces deux concepts semblent bien éloignés. Chercheurs français et internationaux ont démontré depuis le milieu du siècle dernier l'impact de la classe sociale des élèves ainsi que l'impact de leur genre sur leurs performances scolaires, et sur leurs choix d'orientation. Cette étude se propose de dépasser cette dichotomie entre influence du genre ou influence de la classe sociale et d'étudier l'effet simultané de ces deux régimes d'inégalités sociales sur les inégalités scolaires et les mécanismes par lesquels ces effets prennent corps, dans une perspective intersectionnelle. Les résultats de cette étude indiquent que l'intersectionnalité du genre et de la classe sociale se traduit par des conceptions de la masculinité et de la féminité différenciées en fonction des milieux sociaux, ce qui s'exprime par des niveaux d'adhésion aux stéréotypes genrés différenciés. En outre, l'existence d'une corrélation négative entre l'adhésion aux stéréotypes genrés et les performances scolaires des élèves est démontrée dans l'étude. L'adhésion aux stéréotypes genrés joue donc le rôle de médiateur dans la relation entre le genre et la classe sociale des élèves, considérés dans leur intersectionnalité, et les performances scolaires. Nos recommandations visent à développer la formation des enseignants et personnels éducatifs ainsi que des élèves quant aux inégalités genrées en général et l'impact qu'elles peuvent avoir associées aux inégalités de classe.

Mots clés

Inégalités scolaires, genre, classe sociale, intersectionnalité

Table des matières :

Quels sont les principaux apports de cette recherche ?	4
Introduction	5
Partie 1 - Comprendre les inégalités scolaires : les enseignements de la littérature :	
I - Inégalités scolaires et inégalités sociales : retour sur 60 ans de recherche	8
A – Les inégalités scolaires en histoire et en chiffres :	
B – Comprendre les inégalités scolaires au prisme de la classe sociale – ou comment la naissance conditionne la réussite :	
C – Naitre XX ou XY : comment le genre des élèves impacte les trajectoires scolaires :	
II - Complexifier notre étude du monde social : l’intersectionnalité comme outil théorique et pratique	15
A – Dépasser la dichotomie genre ou classe sociale pour comprendre l’impact simultané de ces rapports sociaux sur l’identité et les comportements des individus :	
B – Appliquer l’approche intersectionnelle à notre étude :	
Partie 2 – Méthodologie :	
I – Échantillonnage	19
A - Choix de l’académie étudiée :	
B - Profil des établissements sélectionnés :	
II – Choix et construction de la méthode	21
A - Choix de la méthode :	
B – Grille d’entretien et typologie des groupes :	
III – Limites, précautions et validité des résultats	24
Partie 3 –Résultats et Analyses :	
I - Des masculinités et des féminités de banlieue : comment la classe sociale conditionne le genre et son expression	25
A – Des comportements genrés dans l’espace de la classe : production et reproduction du genre sous l’influence des pairs et des professeurs :	
B – Se définir et définir l’autre comme masculin ou féminin : l’impact intersectionnel du genre et de la classe sociale sur l’adhésion aux stéréotypes genrés.	
II – Résister pour mieux réussir : impact intersectionnel du genre et de la classe sociale sur les résultats scolaires	36
A – L’impact d’une féminité populaire et contradictoire sur les résultats scolaires :	
B – Une masculinité incompatible avec la performance scolaire ?	
Partie 4 - Conclusion et recommandations :	
1) Mesures à destination des personnels : former aux problématiques issues de l’intersectionnalité du genre et de la classe sociale.....	48

2) Agir auprès des enfants : une transmission de culture de l'égalité adaptée au profil des élèves :	49
3) Diversifier l'offre de cours proposée aux élèves : déconstruire les stéréotypes genrés en favorisant les relations mixtes au cours d'activités culturelles ou artistiques	50
Bibliographie	52
Annexe	55

Quels sont les principaux apports de cette recherche ?

CONTEXTE

Nos institutions scolaires sont caractérisées par une contradiction nette entre le projet méritocratique républicain et le constat des inégalités scolaires. Ces dernières ont donc été investiguées par les chercheurs depuis le milieu du siècle dernier. Des premiers résultats constatant l'impact de la classe sociale des élèves sur leur réussite scolaire, les élèves issus des milieux les plus populaires étant désavantagés, à ceux portant sur l'influence du genre des élèves et faisant état de la réussite indiscutable des filles au primaire et au secondaire, la recherche a peu à peu pris en considération la complexité du monde social et de l'identité humaine : chaque personne est identifiable par son genre, mais aussi sa classe, ainsi que son origine migratoire ou ethnique, son âge etc. C'est dans la lignée de ces recherches prenant en considération plus d'une facette de l'identité humaine, et de fait plus d'un régime d'inégalité à la fois, et leurs effets sur les parcours scolaires, que se positionne cette étude.

PROTOCOLE DE RECHERCHE

- L'objectif de cette étude est donc de comprendre les effets du **genre** et de la **classe sociale** des élèves sur leurs **performances scolaires**, et les mécanismes par lesquels ses effets prennent corps, en considérant ces deux régimes d'inégalités comme étant **intersectionnels** c'est-à-dire co-construits et interdépendants.
- L'étude s'est voulue qualitative, elle a donc pour corps des **observations** et des entretiens menés selon la méthode des **focus group**, auprès d'élèves de seconde de deux lycées de l'**académie de Créteil**. La seule différence entre ces deux lycées est le milieu social moyen des élèves.

RÉSULTATS PRINCIPAUX

Notre étude nous a permis d'obtenir les résultats suivants :

- La classe et le genre des élèves pris dans leur intersectionnalité, s'expriment au travers des différences de **conceptions de la masculinité et de la féminité**, conceptions qui en retour conditionnent le degré **d'adhésion aux stéréotypes genrés** : les élèves issus du lycée populaire tendent ainsi à développer une conception de la masculinité et de la féminité en accord avec lesdits stéréotypes genrés, tandis que ceux du lycée plus aisé tendent à les rejeter.
- Il existe une **corrélation négative** entre l'adhésion aux stéréotypes genrés et les performances scolaires des élèves : plus l'adhésion est forte, moins les performances sont bonnes.
- Les effets du genre et de la classe sociale, pris dans leur dimension intersectionnelle, sur les performances des élèves, semblent donc être médiés par la variable 'adhésion aux stéréotypes genrés' : les élèves issus du milieu populaire qui adhèrent plus facilement aux stéréotypes genrés réussissent relativement moins bien que ceux qui parviennent à y résister, et une telle résistance est plus répandue dans le milieu plus aisé.

RECOMMANDATIONS

1. **Former** les personnels éducatifs.
2. **Former** les enfants/jeunes : transmettre une culture de l'égalité.
3. **Diversifier** l'offre de cours : déconstruire les stéréotypes genrés en favorisant les relations mixtes au cours d'activités culturelles ou artistiques.

Introduction :

Un écran d'ordinateur, un salon et une chaise de bureau, voilà à quoi ressemblait une salle de classe en 2020, au plus fort de la crise sanitaire liée à l'épidémie du Covid-19. Pour protéger les élèves et assurer l'éducation pour tous, les établissements scolaires ont fermé leurs portes et les enseignements ont pris place en distanciel. Cependant, à l'heure du bilan, force a été de constater qu'une telle décision a été plus lourde de conséquences pour certains élèves que pour d'autres. En effet, 14% des élèves en situation défavorisée ont rapporté avoir manqué de matériel, contre seulement 5% des élèves issus de milieux favorisés. En outre, ces derniers ont deux fois moins rapporté avoir eu des difficultés de compréhension des cours par rapport à leurs camarades provenant de milieux défavorisés (Barhoumi M., et al., 2020). La crise n'a donc fait que confirmer voire renforcer le paradoxe qui existe en France entre notre idéal méritocratique et le constat des inégalités scolaires.

Dans l'espoir de parvenir à comprendre l'étendue de l'impact des inégalités scolaires à la fois sur les chances de réussite des élèves, mais également sur leur accès à la scolarité et leurs choix d'orientation, chercheurs français et internationaux étudient depuis le milieu du siècle dernier le quotidien des élèves, des professeurs, des parents, de la maternelle à l'université. Inégalités ethno-raciales, sociales ou encore genrées ont été passées au crible, avec un objectif, mettre en lumière ce que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron notaient déjà en 1970 : la reproduction par l'école des inégalités existantes dans nos sociétés tient à cela que l'école met en œuvre un égalitarisme formel, traitant ses élèves comme égaux en droits, alors même qu'ils sont inégaux en faits.

En France, de nombreuses études ont d'abord porté sur l'impact de la classe sociale sur les performances scolaires et les choix d'orientation des élèves. Les données empiriques indiquent que les élèves issus de milieux socio-économiques plus aisés tendent à avoir de meilleurs résultats que leurs camarades issus des milieux populaires (Bourdieu et Passeron, 1964). Dès l'école maternelle, les élèves issus des classes populaires participent moins et sont moins appréciés de leurs professeurs (Darmon, 2001). Puis à l'école primaire, ils obtiennent des résultats inférieurs de près de trois points à leurs camarades issus de milieux aisés en français et en mathématiques, et ces écarts entre classes sociales sont restés identiques depuis les années 1980 (Rocher, 2008). Le collège ne parvient pas à réduire ces inégalités entre élèves : les résultats de la dernière enquête PISA organisée par l'OCDE en 2018 faisaient état d'écart de score entre les élèves de milieu social favorisé et défavorisé en compréhension de l'écrit et à l'issue de leurs années de collège de l'ordre de 107 points en France, soit 18 points de plus que la moyenne de l'OCDE. 19 % des enfants d'ouvriers non qualifiés et 38 % des enfants de parents sans emploi n'ont pas obtenu de diplôme du secondaire dix ans après leur entrée au collège, contre seulement 4 % chez les enfants issus de la classe supérieure (Insee, 2020). Après le lycée, les élèves d'origine populaire ont un taux d'accès à l'enseignement deux fois inférieur aux élèves issus de milieux favorisés, qui sont surreprésentés à tous les niveaux de diplômes et particulièrement au niveau Bac+5 et dans les grandes écoles (Courtioux, 2011). Les élèves issus de milieux favorisés ont donc des performances supérieures en terme de notes, d'acquis, de diplômes et d'accès aux études supérieures.

Après s'être concentrée sur les inégalités scolaires dues à l'origine sociale des individus, la recherche académique s'est penchée dès les années 1990 sur l'impact du genre des élèves sur les performances scolaires. Force a alors été de constater que les filles tendaient à être meilleures à tous les échelons de leur scolarité : elles obtiennent de

meilleures notes à l'école primaire, redoublent moins au collège, sont plus nombreuses au lycée et obtiennent de meilleurs résultats au baccalauréat depuis 1971 (Baudelot et Establet, 1992). Cependant, si les filles mènent largement la compétition scolaire au primaire et au secondaire elles s'orientent en majorité vers les filières du médicaux-social ou des sciences humaines après le baccalauréat, et tendent à délaisser les formations d'ingénieur et les filières scientifiques qui sont pourtant les domaines les plus rentables et valorisés en France (Ministère de l'éducation nationale, 2018).

Toutefois, souvent, les études sur les inégalités scolaires dues au genre des élèves ont étudié les filles et les garçons comme des groupes homogènes, partageant une expérience commune en tout point. Or si la supériorité des filles sur les garçons en terme de performances scolaires s'observe dans toutes les catégories sociales, elle est plus marquée dans les classes populaires (Baudelot et Establet, 1992 ; Felouzis, 1991). Ce résultat soulève donc un paradoxe : si les élèves ne subissaient qu'un premier effet de leur classe sociale et un second effet dû à leur genre sur leurs performances scolaires, et que ces deux effets étaient parfaitement indépendants, alors l'écart de résultats entre filles et garçons devrait être identique pour toutes les classes sociales. Il semble donc qu'il existe un troisième effet, moins étudié, qui résulte de l'interaction, de l'intersection entre genre et classe sociale, un effet qui serait dû à la simple constatation qu'être une fille ou être un garçon n'a pas le même sens qu'on soit né de parents ouvriers ou de parents cadres, que la classe sociale n'a pas le même effet qu'on soit une fille ou un garçon.

C'est ce troisième effet que ce mémoire se propose d'étudier en abordant la question des inégalités scolaires par un prisme intersectionnel au sens premier du terme, celui que Kimberlé Crenshaw lui a donné quand la première elle a formulé cette notion : « Intersectionality thus entails the elucidation of the intertwining of these identity [race, class and gender] categories, which constitute multiple axes of intragroup and intergroup difference and elicit multilayered narratives embedded within and across critical social and cultural contexts » (Nelson et al. Based on Crenshaw, 2015). L'intersectionnalité se présente donc comme un outil analytique, théorique mais également pratique, permettant de comprendre la façon dont les individus sont soumis à leurs différentes identités, de genre, de classe sociale, comment ils sont le sujet de multiples inégalités, et comment ces dernières ne font pas que simplement s'additionner, mais sont entremêlées, co-construites, interdépendantes.

Il convient donc de se demander : **Quels mécanismes expliquent l'impact intersectionnel du genre et de la classe sociale sur les performances scolaires des élèves du secondaire ?**

Pour répondre à cette question de recherche, plusieurs hypothèses pourront être mobilisées. Tout d'abord, nous faisons l'hypothèse que le genre et la classe sociale des élèves participent selon un prisme intersectionnel à influencer l'adhésion des élèves aux stéréotypes de genre. Nous émettons en outre l'hypothèse que ladite adhésion aux stéréotypes genrés affecterait les performances scolaires des élèves. Ces deux hypothèses reviennent à supposer que le genre et la classe sociale ont un effet intersectionnel sur les performances scolaires, l'adhésion aux stéréotypes de genre agirait comme une variable médiatrice expliquant ce troisième effet.

L'objectif de cette étude est d'explorer à quel point et de quelle façon la classe sociale et le genre pris dans leur intersectionnalité participent à influencer les performances scolaires des élèves et donc de fait participent aux inégalités scolaires.

L'étude est divisée en quatre parties. La première présente l'état de la littérature sur le sujet des inégalités scolaires en général et fixe le cadre analytique de notre étude qui est celui de l'intersectionnalité. La deuxième partie revient sur la méthode adoptée pour notre recherche, et décrit le déroulement des observations et des entretiens menés auprès des lycéens de l'académie de Créteil. La troisième partie présente les résultats des observations et des entretiens, validant de fait les hypothèses émises ci-avant. Enfin, la quatrième et dernière partie conclue et présente nos recommandations à la lumière des résultats obtenus.

Partie 1 - Comprendre les inégalités scolaires : les enseignements de la littérature :

I - Inégalités scolaires et inégalités sociales : retour sur 60 ans de recherche

A – Les inégalités scolaires en histoire et en chiffres :

Au début du XIX^e siècle la question des inégalités scolaires se pose principalement au prisme de l'accès à l'école pour tous, du nombre d'établissements scolaires, d'enseignants, l'objectif est alors d'assurer la démocratisation de l'école au sens propre du terme, c'est-à-dire de l'augmentation du taux d'accès à l'instruction. C'est dans ce cadre qu'est pensée la loi Guizot en 1833 ayant pour but d'assurer l'accès à l'éducation à tous les enfants du territoire (Trudeau, 2014). Cette démocratisation, qualifiée de démocratisation quantitative (Prost, 1986) puisque centrée sur l'évolution des taux de scolarisation et de diplomation fut incontestablement un véritable succès aux XIX^e et XX^e siècles. Ainsi, si en 1950 seuls 50% d'une classe d'âge accédait à la classe de sixième (Defresnes et Krop, 2016), la réforme Berthoin de 1959 généralisant l'entrée en sixième, puis l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans par l'ordonnance du 6 janvier 1959 et enfin la loi Haby mise en œuvre dès 1977 et instaurant le collège unique ont continué la révolution débutée par la loi Guizot et permettaient en 2019 de compter 12,9 millions d'enfants scolarisés dans les premiers et second degrés, pour des taux de scolarisation entre 97 et 100% pour les enfants de 3 et 15 ans et ce depuis les années 1980 (Insee, 2019). De même, si les taux d'admission au baccalauréat n'étaient que de 10% dans les années 1960 en France (Felouzis, 2020), ils étaient de plus de 85% en 2019 (Thomas, 2019). Cependant la démocratisation scolaire peut aussi être d'ordre qualitative (Prost, 1986) et avoir pour objectif la réduction des inégalités de performances, d'acquis, d'opportunités entre les élèves scolarisés. C'est cette démocratisation qualitative et dans son sillage la problématique des inégalités scolaires en lien avec les inégalités sociales qui est aujourd'hui, et depuis le milieu du XX^e siècle, au cœur de la recherche en sciences humaines.

L'étude des inégalités scolaires porte principalement sur l'inégale répartition des ressources symboliques, des diplômes, de la maîtrise des savoirs et compétences instruits par l'institution scolaire. Cependant, les chercheurs se sont rapidement aperçus que les inégalités scolaires touchaient plus particulièrement les élèves concernés directement ou indirectement par des inégalités sociales. Les inégalités sociales peuvent être entendues comme « le résultat d'une distribution inégale, au sens mathématique de l'expression, entre les membres d'une société, des ressources de cette dernière, distribution inégale due aux structures mêmes de cette société et faisant naître un sentiment, légitime ou non, d'injustice au sein de ses membres » (Bihl et Pfefferkorn, 2021, 11), lesdites ressources pouvant être matérielles, sociales et politiques ou encore symboliques. Les inégalités sociales sont ainsi l'œuvre de la société, de ses institutions et le sentiment d'injustice qui découle de leur existence provient de la différence de désirabilité entre les différences états ou ressources des individus (Lahire, 2019).

Les inégalités de classes sociales et les inégalités de genre sont des formes d'inégalités sociales qui ont été particulièrement étudiées par les chercheurs afin de comprendre les liens

pouvant exister entre ces différentes formes d'inégalités sociales et les inégalités scolaires. La suite de ce développement s'attache donc à présenter ces théories de façon non exhaustive mais en mettant en avant les grands mouvements de pensée qui ont été développés pour justifier à la fois des inégalités de performances scolaires, mais également des inégalités d'opportunités scolaires au cours du parcours scolaire des élèves.

B – Comprendre les inégalités scolaires au prisme de la classe sociale – ou comment la naissance conditionne la réussite :

1 – L'institution scolaire, lieu de reproduction des inégalités de classe et influence du statut social familial :

L'histoire française et notamment l'héritage révolutionnaire du XVIII^e siècle est intrinsèquement liée au concept de méritocratie : tous les hommes doivent réussir grâce à leur travail, et non pas grâce à leur naissance. L'école est censée s'en assurer en organisant une compétition juste et équitable entre les élèves qui consacre pour gagnants les élèves disposant des meilleurs résultats grâce à leur travail ou leur talent. L'organisation du système scolaire français et notamment sa grande centralisation, les décisions relatives aux programmes scolaires, à la gestion des carrières des enseignants étant prises à un niveau étatique, a ainsi pour objectif l'uniformisation du système scolaire afin que tous les élèves, sur l'ensemble du territoire, bénéficient de la même qualité d'enseignement. La loi Haby sur le collège unique ou encore la réforme plus récente de l'instruction obligatoire de juillet 2019, abaissant l'âge de l'instruction obligatoire de 6 à 3 ans, ont également participé à assurer la même éducation à tous les enfants entre 3 et 16 ans. Métaphoriquement, selon le projet méritocratique, la compétition scolaire est une course de vitesse, les élèves se disputent la première place au 100 mètres, tous se positionnent sur la ligne de départ en entrant à l'école et le podium sera réservé aux plus sportifs, aux plus rapides.

En 1964 pourtant, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron affirmaient que "La cécité aux inégalités sociales condamne et autorise à expliquer toutes les inégalités, particulièrement en matière de réussite scolaire, comme inégalités naturelles, inégalités de dons."(1964, 103). Pour les deux sociologues, les inégalités scolaires ne sont donc pas l'œuvre de la nature, mais doivent être envisagées comme dues aux inégalités sociales préexistantes entre les élèves : autrement dit, la course est pipée dès les premiers instants puisque tous les élèves ne partent pas de la ligne de départ. L'école sanctionnerait l'inégale distance à la culture légitime : comme il existe différentes classes sociales, il existe différentes cultures de classe. Ces dernières sont hiérarchisées au sein de chaque société, la culture de la classe supérieure, la plus aisée, tendant à se trouver en haut de la pyramide de valeur. Ces différentes cultures de classe sont transmises aux enfants au cours de leur socialisation primaire, qui peut se définir comme l'ensemble des processus par lesquels l'individu acquiert des façons de faire, de penser, de sentir et d'être, processus qui prennent place dès la petite enfance quand l'esprit des enfants est encore influençable et influencé par la famille, les camarades etc. (Darmon, 2006, 6 ; Berger et Luckman, 1997). Pour Bourdieu, au cours de cette socialisation les parents ne font pas qu'élever leurs enfants, mais les font héritier d'un *habitus*, un moteur interne produit d'une histoire collective, naturalisé par son hôte, et producteur d'histoire forgeant les goûts, les

manières d'être et de faire d'un individu (Bourdieu, 1979), un *habitus* qui serait donc spécifique à chaque classe sociale. L'enfance serait donc le lieu de transmission de l'*habitus* au travers des processus de socialisation, permettant ainsi aux enfants d'acquérir très tôt une certaine culture de classe.

Or l'institution scolaire est conçue sur la base de la culture de la classe aisée, considérée comme légitime. À leur entrée à l'école, les enfants disposant de cette culture sont avantagés par rapport aux enfants qui ont hérité d'une culture populaire et sont donc moins familiarisés avec la culture de l'institution scolaire, le langage, les comportements attendus (Bourdieu et Passeron, 1964). L'institution scolaire ne se présente donc plus comme organisatrice d'une juste et équitable compétition entre les talents mais bien comme une instance de reproduction des inégalités sociales préexistantes.

Raymond Boudon (1973) théorise le lien entre ces formes d'inégalités comme étant relatif aux stratégies mises en œuvre par les élèves et leur entourage. Boudon défend l'idée que les individus ne sont pas aveuglément guidés par leur *habitus* mais effectuent des choix rationnels notamment pour leur orientation scolaire. La classe sociale de l'élève conditionnerait l'évaluation du risque d'échec encourus en fonction de l'orientation choisie, puis des coûts liés à la poursuite d'un certain type d'étude, et du bénéfice espéré en cas de réussite ; évaluation qui elle même pousserait les élèves à faire des choix d'orientation stratégiques, leur permettant de maximiser leur bénéfice à moindre coût.

L'investissement des parents dans la carrière scolaire de leurs enfants et indirectement le style parental qui est le leur sont également fonction de leur milieu social et peut impacter leur réussite (Périer, 2009 ; Lareau et McCrory, 2012). Ainsi, les parents issus de milieux plus aisés tendent à jouer leur rôle de parents d'élève de façon active, allant au devant des institutions scolaires pour se renseigner sur leurs enfants, pour les aider au mieux, quitte à opérer des choix tactiques, par exemple changer leurs enfants d'établissements afin de lui assurer la meilleure réussite possible (van Zanten, 2010). Les parents issus de la classe populaire sont quant à eux décrits comme des « parents invisibles » par Périer, ils ne possédant pas les codes de fonctionnement de l'institution scolaire, sont plus en difficulté pour accompagner la scolarité de leurs enfants dans le cadre familial, et donc possiblement moins à même de les guider vers les choix d'orientation qui seraient les plus rentables (Lareau et McCrory, 2012).

2 – L'école produit-elle des inégalités scolaires ?

Si les institutions scolaires semblent donc participer à la reproduction des inégalités sociales, elles produisent également directement des inégalités scolaires.

Ainsi, la ségrégation scolaire, la composition des écoles et la diversité sociale qui s'y retrouve, est une des premières façons dont l'organisation des institutions scolaires peut mener à un renforcement des inégalités scolaires sur la base des inégalités sociales. On observe une corrélation entre le profil social et économique des communes et l'offre scolaire qui s'y retrouve, notant une offre dite d'excellence dans les zones plus aisées (Oberti, 2007). Ces données nous laissent à penser que les enfants ayant grandi dans ces quartiers plus aisés auront la chance d'étudier dans des écoles mieux dotées, et travaillant donc à leur réussite scolaire, tandis que les élèves provenant de milieux populaires, qui sont également ceux qui sont le moins susceptibles de changer d'établissement, ne bénéficieront pas de ces avantages.

L'agrégation d'élèves dans certaines zones urbaines sur la base de critères économiques et/ou de critères ethniques, entraîne donc une agrégation de ces élèves dans certaines écoles, qui s'avèrent moins développées pour ce qui est des programmes dits d'excellence.

La ségrégation scolaire peut également être due à la segmentation du système scolaire en filières différenciées et hiérarchisées. En France, une telle segmentation prend corps au moment du passage au lycée, les élèves les plus « méritants », les plus performants, étant dirigés vers les filières disposant des programmes les plus ambitieux et généralistes possible, tandis que les autres élèves sont dirigés vers des filières plus spécialisées et surtout moins valorisées en France. À terme, en France, les élèves ayant suivi une filière générale plutôt qu'une filière professionnelle ou technologique, tendent à profiter de bénéfices supérieurs sur le marché du travail (Barone et al., 2021). Que ce soit du fait de la segmentation du système scolaire, de la ségrégation urbaine ou bien encore de la simple composition par les établissements de classes de niveaux, la ségrégation entre les élèves de niveaux différents et/ou de classes sociales différentes peut avoir un impact important sur leur capacité à évoluer au cours de leur parcours scolaire. En effet, ces derniers ne sont pas en contact avec leurs camarades de meilleurs niveaux ou de niveau social plus élevé, il n'existe donc aucun échange de culture d'apprentissage qui pourrait les tirer vers le haut (Duru-Bellat, 2002).

Les effets d'agrégation, c'est-à-dire les effets résultants de la ségrégation des élèves dans des établissements ou des classes sur la base de leur appartenance sociale ou ethnique – les deux étant liées – pourraient ainsi expliquer 10 à 20% des inégalités de résultats entre les élèves (Jenks, 1979, 134).

Outre l'effet de la ségrégation scolaire, les chercheurs ont fait état d'un effet dit « maître » qui pourrait être généralisé à un effet « enseignant ». Cet effet producteur d'inégalités sur la base de la classe pourrait expliquer jusqu'à 15% de l'évolution positive ou négative des élèves d'une année sur l'autre (Duru-Bellat, 2002, 122). Les élèves issus des classes aisées comprendraient plus facilement les attendus de leurs professeurs qui ne seraient pas forcément complètement explicités tandis que les élèves issus des milieux populaires auraient plus de difficultés à comprendre les tenants et les aboutissants des cours (Bautier et Rayou, 2009). En outre, en milieu populaire, Agnès van Zanten a observé que les enseignants voient les tâches de maintien de l'ordre empiéter sur leur temps d'enseignement (2000), ce qui les pousse en retour à repenser l'organisation de leurs cours, voir à revoir à la baisse leurs exigences (van Zanten, 2012), ne poussant pas ces élèves à se dépasser et les privant d'une partie des programmes.

Qu'ils soient le lieu de reproduction ou de production des inégalités sociales, les établissements scolaires sont le témoin du lien existant entre inégalités scolaires et inégalités sociales. Cependant, la classe sociale n'est pas le seul rapport social menant à des inégalités scolaires. Dans la partie suivante il s'agira donc d'étudier l'impact d'une autre forme d'inégalité sociale, les inégalités de genre, sur les inégalités scolaires.

C – Naitre XX ou XY : comment le genre des élèves impacte les trajectoires scolaires :

1 – La domination de la compétition scolaire par les filles...

Éduquer les filles n'a pas toujours été la priorité des politiques publiques. Si la loi Guizot a débuté la révolution vers la démocratisation scolaire quantitative, ladite démocratisation ne devait au départ s'appliquer qu'aux garçons. Il faudra ainsi attendre 1869 et la Loi Duruy pour que la même politique soit imposée aux écoles de filles, et 1880 et la loi Camille Sée pour voir apparaître les premiers lycées féminins qui enseignaient alors aux jeunes filles à devenir de bonnes épouses, près de 80 ans après l'apparition des lycées masculins. Pourtant, ce retard initial sur leurs pairs masculins n'a pas empêché les filles de rattraper les garçons puis de les dépasser au cours du XX^{ème} siècle. Aujourd'hui meilleures à tous les échelons de la scolarité (Baudelot et Establet, 1992), les filles ont su tirer leur épingle du jeu et renverser le schéma traditionnel des inégalités scolaires, qui veut que les groupes socialement moins dotés réussissent statistiquement moins bien. Cela signifie-t-il pour autant que la réussite des filles s'est accompagnée de la disparition des stéréotypes genrés qui tendent à positionner les femmes en bas de la hiérarchie sociale? Non, au contraire les chercheurs se sont accordés à dire que ce sont justement ces stéréotypes qui ont permis aux filles d'être si performantes à l'école.

La socialisation primaire telle que définie ci-avant a pour objectif d'inculquer aux enfants des manières d'être, de faire et de sentir. Le genre, qui peut être défini comme un système visant à produire une bicatégorisation hiérarchisée des deux sexes biologiques, hommes et femmes, ainsi que des concepts, représentations, idéaux qui leur sont associés (Bereni et al., 2012), est, comme toute construction sociale, inculqué au cours de la socialisation primaire. Pour les agents de socialisation des enfants il s'agit de transmettre aux enfants, par des paroles, des injonctions, ou bien par l'achat de certains jouets ou encore en leur donnant en exemple une répartition des tâches domestiques et professionnelles genrées entre les parents, les normes qu'ils devront respecter à l'avenir pour rendre compte de leur genre. Cette phase de socialisation primaire est donc le lieu de transmission d'un certain nombre de stéréotypes associés à chaque genre. Une telle socialisation permet aux enfants, puis aux adultes qu'ils deviendront de mettre en place des « parades d'identification » qui consistent à travailler son apparence physique, sa façon de s'habiller, mais aussi et surtout son comportement, ses goûts, ses activités de prédilection, dans le but de ressembler physiquement et psychologiquement à ce qu'on attend de l'individu en question en fonction de son sexe perçu (West et Zimmerman, 2009). Le genre est en outre une notion qui doit être conceptualisée comme dynamique : il se construit au fur et à mesure des interactions. Ainsi dès leurs premières années de vie, avant même d'être confrontés au système scolaire, les enfants apprennent au cours des interactions avec leurs proches quels comportements sont acceptables et lesquels sont considérés comme des déviances à corriger. Ce processus, lorsqu'il est effectué dès le plus jeune âge, participe à naturaliser la notion de genre (West et Zimmerman, 2009).

La socialisation des filles, poussées à rester plus calmes, à privilégier les activités en intérieur, à développer leurs compétences artistiques ou littéraires, leur permettrait de

comprendre plus rapidement les attendus du système scolaire. Rester assises sur une chaise, lever la main, maîtriser ses interventions en classe serait ainsi rendu plus aisé pour les filles que pour les garçons qui sont quant à eux socialisés à privilégier les activités en extérieur et qui sont moins brimés dans l'expression de leurs pensées quand ils le souhaitent, ce qui est peu compatible avec le fonctionnement d'une classe (Baudelot et Establet, 1992). Bianka Zazzo a ainsi observé que dès l'école maternelle les filles présentaient « plus de stabilité, plus de maîtrise de soi, plus d'autonomie dans l'exécution des tâches communes » (1982, 274).

Il apparaît ainsi que les filles ont une meilleure maîtrise des codes associés au « métier d'élève » (Felouzis, 1991). Ainsi elles tendent à réaliser plus souvent leur travail par rapport à leurs camarades masculins, en favorisant la coopération avec leur pairs et en bavardant en classe moins que les garçons, ce qui permettrait en retour de créer les conditions de leur réussite. Les comportements des garçons en classe et leurs interactions autant avec leurs camarades qu'avec leurs professeurs seraient en revanche d'après Felouzis des « extériorisation de l'idéal d'affirmation viriliste » (1991, 204) qui desserviraient leur résultats scolaires.

Face aux succès scolaires des filles, certains médias ou auteurs ont fait (re)naitre des discours virilistes et machistes vis-à-vis du fonctionnement des institutions scolaires, jugées inadaptées à l'éducation des garçons ce qui justifierait leur retard par rapport à leurs camarades féminines (Bouchard et Devreux, 2004). Seulement, faire reposer l'échec des garçons sur les seules épaules de l'organisation scolaire, c'est prétendre que les succès des filles ne sont permis que grâce à ladite organisation. Or si les filles sont statistiquement meilleures que leurs camarades masculins au cours de leur scolarité, elles restent conditionnées dans leurs choix de filières au cours du secondaire puis dans le supérieur. À l'issue de leurs études, si elles s'insèrent dans le marché du travail comme les hommes, les filières qu'elles ont choisies d'étudier et dans lesquelles elles tendent à mener leurs carrières sont moins rentables et elles tendent à gagner moins que leurs pairs masculins, pour le même niveau d'étude (Ministère de l'éducation, 2018). Si les performances scolaires des filles les rendent donc meilleures que leurs camarades, leurs choix d'orientation ne leur permettent cependant pas d'atteindre leur niveau de vie, de salaires, de responsabilité à terme.

2 - ... ne leur permet pas de s'orienter dans les filières les plus valorisantes et les plus rentables :

C'est au moment de l'entrée au lycée, et plus particulièrement de l'entrée en classe de première, moment où les élèves doivent effectuer leurs choix d'orientation pour les deux dernières années de lycée, qu'une ségrégation s'opère entre filles et garçons. Baudelot et Establet notaient déjà dans les années 1990 que les filles tendent à se diriger vers les séries plus littéraires, tandis que les garçons privilégient les parcours scientifiques. (1992, 34, 59).

Le premier réflexe serait de dire que si les filles s'orientent plus facilement vers les filières littéraires c'est qu'elles les préfèrent naturellement, or nous l'avons vu précédemment, les goûts sont socialement situés et inculqués au travers des processus de socialisation. Une autre solution serait de dire que les filles sont moins douées que les garçons pour les matières scientifiques ce qui les pousserait à s'orienter vers des domaines littéraires. Cependant, que ce soit en primaire, au début du collège ou à l'entrée au lycée, les filles ne sont pas moins douées que les garçons en mathématiques et autres matières scientifiques (Ministère de l'éducation

nationale, 2018). Pourtant, en 2015, à l'issue de leur seconde générale et technologique, 14,8% des filles s'orientaient vers une filières Littéraire, contre seulement 4,2% des garçons, et seulement 29,9% des filles s'orientaient vers une filière Scientifique contre 38,4% des garçons (Ministère de l'éducation nationale, 2018). De même dans le supérieur, elles constituaient l'essentiel des élèves dans les formations paramédicales et sociales, ainsi qu'en droit, qu'en langues ou encore qu'en lettres, tandis qu'à peine plus qu'un quart des élèves ingénieurs étaient des filles.

Alors, comment expliquer cette ségrégation des orientations entre garçons et filles ? Tout d'abord, la socialisation de genre favorise l'orientation des garçons vers des filières plus compétitives – classes préparatoires, écoles d'ingénieurs etc.- qui nécessitent non seulement d'avoir une grande confiance en soit, mais également d'apprécier la compétition. Or ces caractéristiques tendent à être développées par l'institution scolaire elle même et notamment au travers des différents agents de socialisation que les élèves peuvent y croiser, à savoir leurs enseignants et leurs camarades de classe. Marie Duru-Bellat (2016) note ainsi que les professeurs consacrent plus de temps en classe à interagir, interroger et reprendre les garçons que les filles – 56% de leur temps contre 44% consacré aux filles, notamment lors des cours de mathématiques : ils s'attendent probablement à ce que les garçons soient meilleurs parce qu'ils projettent sur leurs élèves les stéréotypes qu'ils ont eux mêmes intégrés au cours de leur vie. En outre, les groupes de pairs participent à construire et diffuser les normes en matières de comportement genrés. Les groupes de filles insisteraient principalement sur les règles en terme d'apparence physique et sur la nécessité de préserver la susceptibilité des garçons. Les groupes de garçons insisteraient sur le fait de ne pas avoir de comportements jugés féminins – par exemple être performant à l'école- ou alors de surinvestir dans des matières jugées traditionnellement masculines, comme les sciences. À terme, les filles se retrouvent donc moins sûres d'elles que les garçons, avec un goût pour la compétition moins développé, qui ne les pousse pas à tenter d'atteindre les filières les plus valorisantes et rentables.

À cette analyse, Baudelot et Establet (1992) ajoutent que les filles tendent à prendre en considération leur avenir personnel au moment de choisir leur carrière. Les stéréotypes genrés qu'elles ont intégré en grandissant leur ont souvent prouvé qu'il leur reviendrait de prendre soin de leur famille une fois adultes, or les carrières scientifiques nécessitent un investissement important qu'elles ne pensent pas pouvoir fournir à terme.

Les développements précédents nous amènent tous à la conclusion que les inégalités sociales se reflètent dans les inégalités scolaires. Si ces études nous apportent des informations sur le monde social, elles semblent pourtant oublier un aspect primordial de ce dernier : les individus sont des êtres complexes, qui se définissent par rapport à différentes caractéristiques, développent différentes identités. Ainsi, un homme né dans un milieu populaire n'est pas seulement un homme, ou seulement un être humain issu de la classe populaire, il est les deux. Or les enquêtes et études présentées ci-avant tendent à considérer les groupes d'études comme homogènes selon tout autre caractéristique que celle étudiée. La partie suivante a donc pour objectif d'expliquer pourquoi ces deux dimensions doivent être considérées simultanément, comment les chercheurs se sont emparés de cette nécessité et quels résultats il en résulte.

II - Complexifier notre étude du monde social : l'intersectionnalité comme outil théorique et pratique

A – Dépasser la dichotomie genre ou classe sociale pour comprendre l'impact simultané de ces rapports sociaux sur l'identité et les comportements des individus

1 – Étudier l'impact du genre et de la classe sociale sur les parcours scolaires des élèves :

Étudier le genre des élèves sans prendre en considération leur classe sociale d'appartenance c'est indirectement supposer que la classe n'a aucun impact sur les rapports sociaux genrés entre les élèves. De même, étudier les différences de performances scolaires ou d'orientation entre des élèves issus de la classe supérieure et des élèves issus de la classe populaire c'est faire la conjecture que la vie des filles et des garçons issus de la même classe sociale est identique. Or les résultats sont clairs : les différences genrées en terme de performances scolaires sont moins marquées chez les élèves issus de la classe sociale supérieure (Casalonga et al., 2020).

Dès lors, il est évident qu'autre chose entre en jeu, qu'il ne s'agit pas que d'étudier l'impact du genre ou l'impact de la classe sociale sur les trajectoires scolaires, mais que les deux doivent être étudiés simultanément puisqu'ils semblent interagir entre eux comme l'affirment Baudelot et Establet : « Les différences entre filles et garçons n'auraient aucun sens si elles ne s'observaient à classe sociale identique » (1992, 162).

Les deux auteurs ont donc confronté la corrélation classique réussite scolaire – sexe à la corrélation réussite scolaire – origine sociale. D'après eux, il existe ainsi un emboîtement de hiérarchies entre les élèves : ces derniers peuvent être séparés en quatre catégories de genre et de classe, qui s'emboîtent selon une hiérarchie précise, les filles des classes sociales supérieures ont les meilleurs résultats, suivies par les garçons de classe sociale supérieure, puis par les filles issues de milieux moins aisés, et enfin, en fin de course, par les garçons de classe populaire (Baudelot et Establet, 1992). L'effet de la classe sociale serait donc plus important chez les garçons que chez les filles et le genre ne serait que la seconde dimension de l'architecture du système scolaire, derrière la classe des élèves : ils estiment donc que ces deux régimes agissent de façon simultanée mais indépendante l'un de l'autre.

Pour Felouzis il existerait un lien concret entre classe sociale et genre. En effet, l'auteur estime que c'est la classe sociale des élèves qui forme le cadre de leur socialisation genrée (Felouzis, 1993). Autrement dit, la socialisation genrée des élèves dépend de leur origine sociale, les deux concepts ne peuvent donc être considérés indépendamment puisque l'un influence l'autre.

Felouzis parvient ainsi à une typologie composée de quatre catégories construites selon les deux dimensions étudiées et présentées dans le schéma ci-contre emprunté à son article (1993, 209).

Typologie des comportements en classe

	Milieu ouvrier	Milieu cadre
Filles	Coopération Concentration	Pas de chahut Compétition
Garçons	Chahut Apathie	Chahut Compétition

Ainsi, la socialisation genrée des élèves, encadrée par le poids des déterminants sociaux de classe pousserait les filles à toutes avoir des comportements plus proches des attentes de leurs professeurs, ainsi qu'une meilleure compréhension du métier d'élève. Les filles issues des milieux aisés seraient en plus socialisées pour participer de façon proactive à la compétition scolaire, tandis que les filles provenant de milieux populaires privilégieraient la coopération qui leur permettrait de combler les lacunes issues de la distance de leur classe sociale d'origine à la culture scolaire. Les garçons quant à eux adopteraient des comportements plus contradictoires. Ceux issus de milieux favorisés chahuteraient autant que les garçons issus de milieux populaires, mais ils surinvestiraient la compétition scolaire afin de parvenir à se maintenir à niveau. Les garçons issus de milieux populaires quant à eux chahuteraient, sans pour autant compenser par un fort investissement dans la compétition scolaire, au contraire ils s'opposeraient plus fermement aux règles interactionnelles et comportementales édictées par l'enseignant.

Ces derniers résultats indiquent que les garçons ressentent un besoin d'affirmer leur adhésion aux valeurs de défit et d'affirmation de soi, qui sont propres au modèle de la masculinité traditionnelle (Felouzis, 1991). Cependant il semble qu'une telle affirmation ne prenne pas la même forme en fonction du milieu social de l'élève. « Être un homme » et donc par réciprocité « être une femme », ne semble pas avoir exactement le même sens en fonction de la classe d'appartenance des élèves. Nous pouvons déduire de ces résultats qu'il existe une masculinité populaire et une masculinité de classe supérieure, et réciproquement pour les féminités.

Dès lors, il semble que la théorie initiale de Baudelot et Establet (1992) quant à la simultanéité mais à l'indépendance de l'effet du genre et de la classe sur les parcours scolaires des élèves ne puisse pas être complètement vérifiée. Si on postule comme le propose Felouzis que la classe sociale encadre la socialisation genrée et que de fait les concepts mêmes de féminité et de masculinité prennent des sens différents en fonction de la classe d'appartenance de l'individu concerné, alors il semble bien que genre et classe sociale soient entremêlés à un niveau bien plus élevé.

C'est cet entremêlement, cette dépendance qui existe entre le genre et la classe sociale que cette recherche se propose d'étudier afin de comprendre de façon plus approfondie quels mécanismes entrent en œuvre dans la production des inégalités scolaires auprès d'élèves de genre et de classes sociales différentes. Il s'agit donc d'étudier non pas l'effet de la classe, non pas l'effet du genre, mais un troisième effet issu de l'action simultanée et interdépendante de ces deux notions. Pour atteindre cet objectif, la présente recherche s'ancre dans un cadre analytique particulier qui est celui des études intersectionnelles, telles que définies ci-après.

2 – Utiliser l'intersectionnalité en recherche sur l'éducation :

L'intersectionnalité est un concept à l'origine issu des *Women and Gender studies* américaines et fondé par la féministe, juriste et professeur Kiberlé Crenshaw sur la base du constat suivant : l'expérience sociale d'une femme blanche ne peut pas être identique à celle d'une femme noire, dans la mesure où cette dernière se situe à l'intersection de plusieurs régimes d'inégalités, de pouvoir et d'oppression. Si l'on éloigne ce concept de l'étude spécifique des femmes et des rapports raciaux entre individus, on obtient la définition suivante de l'intersectionnalité : « Intersectionality thus entails the elucidation of the

intertwining of these identity [race, class and gender] categories, which constitute multiple axes of intragroup and intergroup difference and elicit multilayered narratives embedded within and across critical social and cultural contexts » (Nelson et al. Based on Crenshaw, 2015). L'intersectionnalité se présente donc à la fois comme un outil théorique permettant d'analyser nos sociétés et d'atteindre un degré supérieur de compréhension des rapports et des interactions sociales, mais également comme un outil pratique permettant de mettre en avant la situation des personnes les plus en difficultés dans notre société parce que victimes de plusieurs systèmes d'oppression simultanément.

Pour comprendre ce qu'est l'intersectionnalité il faut d'abord comprendre ce qu'elle n'est pas. L'intersectionnalité ne se résume pas à penser la relation des différents systèmes d'inégalités comme étant purement algébrique. Il ne s'agit pas d'estimer qu'une personne est victime des rapports de classe « plus » de ceux de genre, ou bien qu'elle est doublement discriminée (West et Fenstermaker, 2006). De même, de façon contrintuitive, l'intersectionnalité n'est pas simplement l'étude de ce qu'il se passe à l'intersection et elle ne concerne pas qu'une minorité de la population, les résultats de son étude ne pouvant ainsi jamais être généralisés, elle s'applique à tous, dominants et dominés (West et Fenstermaker, 2006).

Ce cadre analytique a pour objectif de reconnaître l'influence relative que peuvent avoir les différents systèmes d'inégalités les uns sur les autres, la façon dont ils dépendent les uns des autres, interagissent et sont inextricables. Cette définition de l'intersectionnalité pourrait être rapprochée de ce que Danièle Kergoat nomme la cosubstantialité et la coextensivité des rapports sociaux. La première notion renvoie au nœud inextricable formé par les différents rapports sociaux qui ne peuvent pas être séquencé si l'on veut saisir toute l'ampleur des pratiques sociales. La coextensivité quant à elle renvoie à l'idée que les rapports sociaux, de classe, de genre, se reproduisent et se co-construisent mutuellement (Kergoat, 1982).

Dans le cadre de cette recherche nous utiliserons le terme intersectionnalité pour nommer l'intégralité des concepts développés ci-dessus : les systèmes d'inégalités que sont le genre et les classes sociales sont entremêlés, se co-construisent, et c'est leur imbrication et les résultats qui en ressortent qui doivent être étudiés pour rendre compte de la façon la plus complète possible de la réalité du monde social.

Bien sûr, une première critique peut être tout de suite adressée à la description de ce cadre analytique : si nous faisons référence au genre et à la classe sociale comme des systèmes d'inégalités, nous laissons de côté les autres systèmes d'inégalités qui peuvent exister. Ainsi nous ne traitons ni de l'origine ethnique, ni de l'origine migratoire, ni des compositions familiales des élèves. Si une analyse purement intersectionnelle nous imposerait de prendre en considération tous ces facteurs afin d'avoir la photographie la plus nette des inégalités scolaires en France aujourd'hui, les contraintes de temps et d'accès au terrain et aux données relatives aux élèves ne permettraient pas une analyse si approfondie, ce qui nous a poussé à faire le choix de se concentrer sur deux régimes d'inégalités seulement.

En outre, un certain nombre de précautions sont à prendre lorsqu'on traite d'intersectionnalité dans le domaine de l'éducation. Tout d'abord il faut s'assurer que l'étude intersectionnelle ne souligne pas que l'expérience d'un individu en particulier, mais qu'elle mette en avant les interactions systémiques entre les différents systèmes de pouvoir et puisse

ainsi être généralisée (Núñez, 2014). Enfin, il est important de noter que l'intersectionnalité peut entraîner la production d'inégalités à différents niveaux : au niveau organisationnel – structures familiales, scolaires etc. ; au niveau des relations entre individus – entre élèves, entre les élèves et les professeurs ; au niveau personnel – impact sur l'estime de soi, sur la perception de ses propres opportunités (Anthias, 2013).

B – Appliquer l'approche intersectionnelle à notre étude :

Cette étude tente donc de prendre en considération classe sociale et genre des élèves dans une approche intersectionnelle. Nous cherchons ici à observer les effets issus de cette relation intersectionnelle entre ces régimes d'inégalités, qui sont à différencier de l'effet simple du genre et de l'effet de la classe. L'objectif est de comprendre quels mécanismes expliquent l'impact intersectionnel du genre et de la classe sociale sur les performances scolaires des élèves du secondaire.

Afin de répondre à ces questions nous développerons plusieurs hypothèses :

Hypothèse 1 : Le genre et la classe sociale des élèves participent selon un prisme intersectionnel à influencer l'adhésion des élèves aux stéréotypes de genre.

La classe sociale encadre la socialisation genrée des élèves, qui a elle-même pour but de transmettre aux enfants les normes et stéréotypes socialement acceptés afin de leur permettre de rendre compte de leur genre. Nous supposons donc que l'adhésion aux stéréotypes genrés traditionnels et donc indirectement le degré de socialisation genrée réalisé dépend de la classe sociale de l'élève et du genre qui lui a été attribué à la naissance. Autrement dit, nous supposons que la socialisation à une masculinité populaire implique une plus grande transmission des stéréotypes genrés et donc a terme une plus grande adhésion à ces derniers, de même qu'une socialisation à une féminité de milieu plus aisé repose moins sur la transmission de ces stéréotypes.

Hypothèse 2 : L'adhésion aux stéréotypes genrés impacte négativement les performances scolaires des élèves.

Si cette hypothèse peut sembler être en contradiction avec les théories classiques qui prétendent que c'est la grande adhésion des filles à leurs rôles qui leur permettent de réussir scolairement (Baudelot et Establet, 1992), elle ne les rejette pas pour autant. Au contraire, nous partons du principe que la réussite des filles en primaire et au collège s'explique par cette socialisation genrée qui leur donne un avantage sur leurs camarades masculins, mais rappelons que cet avantage disparaît au moment de l'orientation au lycée puis dans le supérieur pour une partie des élèves. Nous supposons donc que l'orientation vers les filières les plus rentables, conditionnée aux résultats scolaires des élèves et en lien avec la confiance en soi des élèves, avec leur capacité à s'imaginer dans des domaines majoritairement masculins, ou bien encore à conceptualiser leur avenir en fonction de ces filières, est rendue facilitée par une adhésion faible aux stéréotypes classiques de genre. Dans cette étude nous nous contenterons d'étudier les résultats, la confiance et le bien-être des élèves et pas directement leurs orientations.

Partie 2 - Méthodologie :

I – Échantillonnage

Notre étude consistant à étudier par quels mécanismes l'effet intersectionnel du genre et de la classe sociale a un impact sur les performances des élèves, nous avons décidé de privilégier une méthodologie qualitative.

Nous avons voulu cette étude tournée vers les élèves, les premiers concernés par leurs résultats scolaires. Il nous a donc fallu déterminer à quel stade de leur scolarité nous interrogerions les élèves. Le choix s'est porté sur la classe de seconde pour des raisons théoriques et pratiques. En effet, la classe de seconde représente un moment pivot dans la socialisation des élèves dans la mesure où ils quittent le collège, entrent dans des lycées souvent plus grands puisque moins nombreux sur le territoire et rassemblant les effectifs de plusieurs collèges, et se voient donc obligés de renégocier leur identité et leurs relations interpersonnelles. En outre, depuis la réforme du baccalauréat général et technologique de juillet 2018, la classe de seconde représente une étape particulièrement importante pour ces élèves : en supprimant les filières S, L et ES existant depuis 1994, la réforme a permis une moindre segmentation du système scolaire laissant les élèves libres de choisir leurs matières de prédilection parmi toutes les matières proposées, mais elle les oblige également à opérer des choix stratégiques et souvent angoissants vis-à-vis de leurs ambitions post-baccalauréat. En outre, les élèves de seconde sont les seuls à ne pas passer d'épreuve du baccalauréat et l'étude se déroulant sur le deuxième trimestre de l'année scolaire 2021-2022, des élèves de première ou de terminale auraient été particulièrement occupés par la préparation des épreuves blanches ou des épreuves anticipées du baccalauréat, contrairement aux élèves de seconde.

A - Choix de l'académie étudiée :

L'étape suivante consistait à déterminer dans quels lycées mener l'étude. Notre étude portant en partie sur l'effet de la classe sociale des élèves, il nous a semblé important de pouvoir comparer des lycées identiques en tout point à l'exception de leur composition sociale. Pour cela il nous fallait trouver un terrain disposant d'une densité d'établissements suffisamment élevée pour avoir le choix entre plusieurs lycées, que les populations de ces derniers soient considérées comme semblables mais que l'un d'entre eux présente une diversité sociale légèrement plus importante. La banlieue parisienne nous a semblé être un choix idéal. Caractérisée au Nord et au Sud par ses habitants issus de la classe populaire, c'est-à-dire ayant « une position matériellement et culturellement dominée dans notre société et dont les chances de vie et les conditions de vie sont marquées par un espace des possibles relativement restreint » (Schwartz, 2002), elle sert à partir milieu du XIX^e siècle tantôt de dortoir, tantôt d'usine aux travailleurs prolétaires. L'implantation du parti communiste dans les années 1920 fait des banlieues parisiennes, désormais « banlieues rouges », le fer de lance de la lutte pour l'amélioration des conditions de vie des familles ouvrières, se développent alors politiques de santé, de logement et politiques éducatives visant notamment à répondre aux problématiques liées à l'explosion démographique après-guerre particulièrement forte

dans ces quartiers populaires (van Zanten, 2012). La construction des grands ensembles dans les années 1960, marque la fin de l'ère des banlieues dites rouges et l'apparition des citées, dont le fonctionnement est critiqué dès leur construction et qui se caractérisent rapidement par un état de dégradation et de stigmatisation important (van Zanten, 2012). À partir de cette époque, l'objectif de la politique éducative n'est plus de promouvoir la classe ouvrière, mais bien de réduire les inégalités scolaires et de minimiser l'échec scolaire dans ces zones populaires. Des banlieues rouges aux citées, la politique éducative et la volonté de promouvoir l'éducation de la jeunesse est donc restée une constante associée à la banlieue parisienne, et c'est cette histoire désormais centenaire qui nous l'a fait choisir comme terrain d'étude.

Plus précisément, l'étude se concentre sur l'académie de Créteil, rassemblant les établissements de trois départements : la Seine-et-Marne, la Seine-Saint-Denis et le Val-de-Marne. Caractériser les lycées de l'académie de Créteil passe d'abord par étudier la dernière année de collège des élèves de l'académie, année censée les préparer au lycée. Dans son rapport d'octobre 2018, le Conseil national d'évaluation du système scolaire rapportait ainsi que c'est dans l'académie de Créteil qu'on trouve les moins bons résultats au Diplôme National du Brevet, juste derrière les Outre-mer (Cnesco a, 2018). Pourtant, c'est également dans l'académie de Créteil qu'on trouve une des proportions les plus élevées d'élèves admis en seconde générale et technologique. Ainsi, près de 35% des élèves ayant obtenu au plus 8 de moyenne aux épreuves écrites du DNB est admis en seconde générale et technologique, nous indiquant la très grande diversité de niveau qu'on peut retrouver dans cette académie, ce qui représente un terreau d'étude particulièrement intéressant. Enfin, c'est également dans cette académie que sont rassemblés la majorité des territoires considérés comme socio économiquement défavorisés en Île-de-France (Cnesco b, 2018).

B - Profil des établissements sélectionnés :

Nous avons donc envoyé des mails auprès des directions de plusieurs établissements dans l'académie de Créteil, ayant été choisis pour la relative diversité sociale pouvant y être rencontrée. Deux lycées nous ont répondu et nous avons pu y mener notre étude dès le mois de février.

Le lycée A est un lycée polyvalent situé dans une ville de plus de 90 000 habitants et est l'un des quatre lycées de la ville. Construit il y a plus de 30 ans dans une zone qui était alors agricole, il a vu ses effectifs augmenter après la création de grands ensembles en lieu et place de la zone agricole. Le taux de pauvreté de la ville, c'est-à-dire le pourcentage de la population dont le niveau de vie est inférieur au seuil de pauvreté (Insee, 2021) est estimé à 20% (Observatoire des inégalités, 2021). En comparaison, le taux de pauvreté sur l'ensemble du territoire métropolitain est de 14,6% (Insee, 2021).

Le lycée B quant à lui est situé dans une ville de moins de 30 000 habitants. C'est également un lycée polyvalent, mais il propose plus de voies professionnelles que le lycée A. C'est le seul lycée de cette ville, et c'est également le lycée de secteur de deux autres communes. Construit au début des années 1970, il est entouré de constructions et de grands ensembles. Le taux de pauvreté de la ville dans laquelle se trouve le lycée B est seulement de 12% (Observatoire des inégalités, 2021).

Les deux lycées sont situés à une quinzaine de kilomètres l'un de l'autre, ils dépendent tous deux de l'académie de Créteil, et sont même situés dans le même département. Les taux de pauvreté des villes dans lesquelles ils se trouvent sont cependant très différents, nous indiquant que le lycée B reçoit une population légèrement plus aisée, pouvant être qualifiée de classe moyenne – on reste loin des taux de pauvreté des villes les moins pauvres de France qui sont de 5% en moyenne, tandis que le lycée A reçoit une population plus modeste, appartenant à la classe populaire.

II – Choix et construction de la méthode

A - Choix de la méthode :

Une fois le terrain sélectionné, il a fallu choisir la méthode la plus adaptée à notre étude. Notre choix s'est porté sur une méthode en deux temps : tout d'abord nous avons décidé de réaliser des observations en classe, puis nous avons mis en place des entretiens avec des élèves de chaque lycée sous la forme d'entrevues de groupe, aussi appelées *focus group*.

Les observations avaient deux objectifs. Le premier était de nous familiariser avec les lycées, en apprenant à connaître les élèves, leur professeur – nous avons été pris en charge par des professeurs de SES dans les deux lycées et n'avons fait des observations que lors de cours de SES – mais également de laisser le temps aux élèves de s'habituer à notre présence et d'établir un semblant de relation de confiance avec eux, ce qui devait nous faciliter la phase d'entretiens. Le deuxième objectif était de tirer des conclusions quant à l'organisation de la classe. En effet, en fonction du positionnement des élèves par rapport à leur professeur, nous pouvons avoir des informations sur leur implication relative, leur envie de l'écouter et d'être proactifs. Le positionnement en fond de classe peut ainsi représenter une stratégie d'évitement de l'autorité du professeur (Çinar, 2010), mais également être une position stratégique pour vérifier si on est surveillé ou non, et ainsi adapter son comportement plus rapidement (Clerc, 2020). De même, le positionnement relatif des élèves conditionne les liens qui les lient et dans la mesure où ce dernier n'est pas aléatoire, il nous donne des indications sur les normes sociales qui s'appliquent à la classe et à ses élèves (Teffo-Sanchez, 2020). Autrement dit, l'organisation de la classe peut être le miroir des normes et des relations qui existent entre les élèves et l'observer peut nous permettre de les comprendre.

Pour ce qui est des entrevues de groupe, le but était de mettre « l'accent sur les représentations et les significations que les actrices et les acteurs sociaux accordent à leurs actions » (Bouchard et al., 1996, 110) et d'observer les interactions qui pouvaient se jouer entre pairs et notamment les négociations collectives de ces représentations et significations.

Nous avons mené dix-neuf heures d'observations au total dans les deux lycées. À chaque fois que nous nous retrouvions face à une nouvelle classe, nous nous présentions aux élèves sans pour autant préciser le sujet exact de notre étude : nous disions que nous étudions la « vie dans les lycées et la façon dont elle se passe pour les élèves, pour leurs professeurs » afin qu'ils ne puissent pas anticiper nos questions lors de la phase d'entretiens, ce qui aurait pu impacter leurs réponses dans la mesure où ils auraient pu réfléchir à quel type de réponse nous attendions ce qui aurait en retour biaisé nos résultats. Nous précisions également aux

élèves de faire comme si nous n'existions pas. Pendant les cours, nous nous asseyions en fond de classe pour prendre des notes sur un carnet en s'assurant qu'il ne soit pas lisible par les élèves.

Pour ce qui est des entretiens, la méthode du *focus group* impose de former des groupes répondant à des critères homogènes, à les faire discuter de façon ouverte à partir d'une grille d'entretien de groupe, selon les mêmes modalités que pendant des entretiens semi-directifs (Simard, 1989). L'analyse de ces entretiens permet de déterminer les messages clés transmis par les participants ainsi que les points de convergence ou de divergence au sein des groupes ou entre les groupes.

Nous avons mené un total de 11 entretiens, dont 7 dans le lycée A et 4 dans le lycée B. Les groupes étaient en moyenne composés de 3 élèves, le maximum étant 6 et le minimum 1 –aucun autre élève ne partageant les caractéristiques de cet élève.

La composition des groupes a été décidée par les professeurs de SES qui nous ont accompagné lors de mes venues dans les deux lycées. Nous leur avons transmis les critères nécessaires à la constitution des groupes, ils se sont chargés de les former en précisant aux élèves concernés qu'ils avaient le droit de refuser, aucun élève n'a cependant refusé.

Les entretiens ont eu lieu sur les heures de cours : dans le lycée B ils se sont fait au CDI dans une salle isolée, tandis que dans le lycée A ils ont été réalisés dans une salle mise à disposition.

Au début de chaque entretien, une fiche de consentement a été fournie aux élèves, sur laquelle était précisé les modalités de déroulement de l'entretien, les règles de confidentialité et de consentement auxquels sont tenus les enquêteurs et les adresses mails à contacter en cas de besoin. Tous les élèves ont signé une version de la fiche et en ont conservé une copie.

10 entretiens sur 11 ont été enregistrés, le 11^e groupe s'y étant opposé. Les enregistrements ont été détruits sous 7 jours. Les entretiens ont duré en moyenne 45 minutes. Toutes les citations présentes dans la suite du développement ont été anonymisées : les prénoms des élèves ont été remplacés par des prénoms ayant la même consonance ou la même étymologie.

B – Grille d'entretien et typologie des groupes :

L'objectif des entretiens était de déterminer les liens unissant nos trois variables principales : l'intersectionnalité de la classe et du genre, l'adhésion aux stéréotypes de genre, et les résultats scolaires.

Pour ce faire nous avons séparé les élèves en 8 types de groupes – 4 types par lycée - avec pour impératif que ces derniers devaient être homogènes en terme de niveau, de classe sociale, et non mixtes. Faire des groupes de niveau devait nous permettre d'affirmer ou d'infirmer la présence d'une corrélation entre l'adhésion aux stéréotypes genrés et les résultats scolaires. L'homogénéité de genre dans les groupes devait nous permettre de comparer les réponses données par les groupes de garçons et les groupes de filles de mêmes caractéristiques, mais elle avait aussi pour but de faciliter le dialogue au sein des groupes : une partie des questions portait sur les stéréotypes genrés et pouvait amener les élèves à

définir les caractéristiques du genre opposé, nous ne voulions pas qu'ils se sentent brimés à l'idée que leurs camarades de l'autre sexe pouvaient entendre leurs réponses.

Ces critères nous ont permis d'obtenir la typologie suivante :

- Groupe de garçons de moins bon niveau provenant du lycée A
- Groupe de garçons de meilleur niveau provenant du lycée A
- Groupe de filles de moins bon niveau provenant du lycée A
- Groupe de filles de meilleur niveau provenant du lycée A
- Groupe de garçons de moins bon niveau provenant du lycée B
- Groupe de garçons de meilleur niveau provenant du lycée B
- Groupe de filles de moins bon niveau provenant du lycée B
- Groupe de filles de meilleur niveau provenant du lycée B

La séparation en terme de classe sociale a été effectuée en s'appuyant sur les données socioéconomiques se rapportant aux villes A et B, présentées ci-dessus. Outre ces données, il semble que la classe sociale des élèves était relativement homogène dans chaque lycée et correspondait à ce que le niveau de pauvreté de la ville laissait entendre. De fait, les élèves ont été amené à énoncer le métier de leurs parents : dans le lycée A la majorité des parents étaient ouvriers, employés ou sans emplois, tandis que dans le lycée B la majorité étaient cadres ou classifiés dans la catégorie des professions intermédiaires, si l'on s'en tient à la nomenclature des professions et catégories professionnelles proposée par l'Insee on retrouve bien l'idée que les élèves du lycée A sont issus du milieu populaire, tandis que les élèves du lycée B tendent plutôt vers la classe moyenne à supérieure.

La grille d'entretien (Cf. Annexe 1) était identique pour chaque entretien. Elle était divisée en plusieurs parties visant à mesurer :

- Le sentiment de bien-être, d'aisance ressenti par les élèves dans le cadre scolaire : les questions relatives aux matières préférées des élèves, ou à ce qu'ils pourraient changer dans le fonctionnement de l'école s'ils le pouvaient avaient surtout pour objectif de les faire parler d'eux et d'observer la façon dont ils interagissaient.
- Les relations interpersonnelles : questions relatives aux groupes d'amis, et aux relations avec le genre opposé.
- Le rapport des élèves à leur lieu de vie : ces questions avaient pour but de déterminer à quel point les élèves étaient attachés à ou au contraire en rejet de la banlieue parisienne, et s'ils avaient ou non conscience de l'impact de leur environnement social sur leur vie.
- La conception du genre et l'adhésion aux stéréotypes genrés : l'objectif était de voir comment les élèves se définissaient et définissaient le genre opposé et comment ils réagissaient lorsque nous leur demandions s'ils étaient d'accord avec des stéréotypes genrés très marqués et plutôt connus relatifs par exemple à l'appétence pour les mathématiques des garçons, ou encore à des questions sur l'habillement et l'apparence physique. De même, les élèves étaient invités à se projeter dans l'avenir afin que nous puissions étudier la place relative de la vie de famille et de la carrière dans leurs priorités.

III – Limites, précautions et validité des résultats

La première limite qui s'impose à nous est celle du manque de données, du manque de groupes entretenus : en effet, le risque avec l'utilisation du concept d'intersectionnalité c'est de rendre les résultats trop peu généralisables, trop spécifiques aux individus entretenus. C'est pour éviter cette limite que plusieurs entretiens ont pu être menés avec des groupes de même caractéristiques ; ainsi nous avons mené trois entretiens avec des garçons de moins bon niveau élèves au lycée A. Idéalement il aurait toutefois fallu pouvoir mener trois ou quatre entretiens pour chaque catégorie de groupe de la typologie, mais les contraintes de temps ne nous l'ont pas permis.

Mener des entretiens de groupe peut également avoir pour limite de produire un effet d'homogénéisation, aussi appelé « effet caméléon » : les élèves tendraient ainsi à copier les réponses de leurs camarades et à se laisser influencer par ces dernières. Si à certains moments les élèves, lorsqu'ils avaient des difficultés à répondre à une question, se contentaient d'acquiescer à la réponse de leurs camarades, la plupart du temps ils débattaient voire s'opposaient sur leurs réponses au sein du groupe, invalidant ainsi la limite de l'effet caméléon.

Un autre effet qui pourrait avoir conditionné les réponses des élèves est le genre de l'entretenant, en l'occurrence nous – moi – soit le genre féminin. En effet, les garçons ont pu se sentir mal à l'aise à certains moments notamment lorsqu'il s'agissait des questions relatives au genre. Certains d'entre eux ont clairement censuré leurs réponses par peur de me choquer ou par pudeur, les regards et sourires échangés entre garçons m'indiquaient alors que la réponse n'était peut être pas complète. L'idéal aurait été qu'un homme mène les entretiens avec les garçons puis que nous échangions, confrontions et corroborions nos données afin de minimiser les effets possibles de notre subjectivité.

Pour ce qui est des observations, la présence d'un autre adulte dans la salle de classe aurait pu avoir un effet sur le comportement et les interactions des élèves. Très peu d'élèves se sont cependant retournés pour nous regarder en cours, ils ont semblé interagir sans faire attention à nous. Les professeurs nous ont également rapporté qu'il leur semblait qu'ils ne faisaient pas attention à notre présence et que eux-mêmes avaient tendance à l'oublier.

Partie 3 –Résultats et Analyses :

I - Des masculinités et des féminités de banlieue : comment la classe sociale conditionne le genre et son expression

A – Des comportements genrés dans l’espace de la classe : production et reproduction du genre sous l’influence des pairs et des professeurs :

1 – Ségrégation dans l’espace et relations filles-garçons :

Dans le lycée A, les élèves étaient relativement peu nombreux dans chaque classe, environ une vingtaine, et ils étaient très rarement tous présents, surtout aux premières heures de la journée. Les élèves tendaient à prendre place de part et d’autre de la classe, soit accolés à la fenêtre, soit près du mur, et la plupart se positionnaient en fond de classe. Dans le lycée B en revanche les élèves étaient beaucoup plus nombreux dans chaque classe, entre 30 et 35. Ainsi, tout l’espace était occupé, il ne restait souvent qu’une ou deux places de libres.

Cette occupation de l’espace différenciée dans les deux lycées était caractérisée par une ségrégation des élèves en fonction de leur genre. Dans le lycée A, les élèves se mélangeaient très peu par genre : filles et garçons étaient spatialement séparés, assis par groupes non mixtes, et les groupes étaient la plupart du temps positionnés à des extrémités opposées de la salle. Dans le lycée B en revanche, les élèves étaient répartis dans la classe sans ségrégation genrée spécifique, filles et garçons étaient mélangés de façon vraisemblablement aléatoire.

L’organisation de l’espace relevant d’une négociation entre les différents individus qui y évoluent, une ségrégation genrée telle qu’observée dans le lycée A nous donne des indications sur le type de rapports et de normes qui peuvent exister entre les filles et les garçons du lycée (Teffo-Sanchez, 2020) : leur séparation spatiale nous indique que la norme est à la ségrégation genrée dans ce lycée, tandis que dans le lycée B, la norme est à la mixité des relations.

En outre, la ségrégation des élèves dans l’espace conditionne leur capacité à interagir (Teffo-Sanchez, 2020). La ségrégation des filles et des garçons dans le lycée A ne leur permettait pas d’échanger, de discuter du cours ou de leurs vies personnelles. Ainsi, aucune conversation mixte n’a été observée pendant le temps de cette étude dans le lycée A, tandis que les élèves du lycée B discutaient entre eux, de façon non genrée.

Lorsque nous leur avons demandé quel était l’état des relations qui les liaient avec les élèves du genre opposé, les élèves du lycée A nous ont affirmé qu’il n’en existait pas :

Naya : « Y’a pas de relation. Après il y’en a ils sont gentils, mais souvent on ne va pas les voir. On n’a pas la même méthode de faire les choses en fait. »

Amine : « Ça existe pas l’amitié fille-garçon, les gens ils se voilent la face.

Ibrahim : Ouais ça existe pas.

Amine : Genre, sans critiquer, la dernière fois que moi j'ai parlé à une fille, bah genre on arrive pas à faire durer la discussion, elles mènent à rien les discussions.

Ibrahim : En vrai on peut parler avec des filles normal, mais être proche proche non. »

La ségrégation genrée des élèves s'accompagne donc d'une absence de relations entre eux, que les élèves estiment être dues à des différences irréconciliables, à une impossibilité naturalisée d'être proche du genre opposé. Ces premières constatations nous indiquent que les normes genrées qui régissent les relations filles-garçons sont différentes dans les deux lycées. Dans le lycée A la règle est à la ségrégation spatiale et relationnelle : les élèves ne doivent pas avoir de relations, ou alors ces dernières doivent rester superficielles, si les individus n'agissent pas de la sorte c'est qu'ils se « voilent la face ». Dans le lycée B les élèves ne sont pas ségrégués dans l'espace, ils communiquent et estiment même que leurs liens sont évidents, en effet lorsque la question des rapports filles-garçons a été posée, plusieurs élèves m'ont laissé comprendre que la question n'était pas pertinente parce que la réponse allait de soi.

2 – Bavardages et interjections en classe : quelle masculinité et quelle féminité normales en fonction du contexte :

Après avoir étudié le positionnement des élèves dans l'espace classe, il convient d'étudier leurs comportements dans cette dernière, et la façon dont les professeurs peuvent y réagir. Si des bavardages ont été observés dans les deux lycées étudiés, dans le lycée A les élèves qui tendaient à intervenir à voix haute le plus souvent, à bavarder avec leurs camarades ou à perturber la tenue du cours tendaient à être des garçons. Une seule fille a perturbé la tenue du cours, s'opposant frontalement à une décision de l'enseignant et décidant de ne pas respecter ses instructions, ce qui a poussé le professeur à l'exclure temporairement de classe. Après le cours, il est venu m'expliquer que cette élève avait de grandes difficultés, que certains professeurs la trouvaient même ralentie intellectuellement. Deux autres filles sont arrivées en retard lors d'une autre séance, elles n'ont pas été acceptées en cours. Un des garçons de la classe a alors crié avant que le professeur ne referme la porte « *Salopes !* » à l'intention des deux jeunes filles. Une telle interaction souligne qu'arriver en retard pour ces jeunes filles était considéré comme une déviance au comportement qui était attendu d'elles, déviance qui s'est renforcée quand elles ont tenté d'insister, justifiant de fait que leur camarade les insulte. Il est à noter que le commentaire de l'élève en question n'a pas été relevé ou réprimandé par le professeur. De même le fait que le professeur se soit senti obligé de venir justifier le comportement de l'élève perturbatrice, en soulignant que ce dernier n'est pas normal et qu'il doit être dû à une incapacité intellectuelle de l'élève à se comporter comme on l'attend, illustre bien que dans le lycée A il est attendu des filles qu'elles se comportent convenablement, et en cas de déviance, les sanctions sont directes. Lors d'une autre séance, un groupe de quatre garçons a perturbé le cours à plusieurs reprises, prenant la parole sans y avoir été invité, se levant dans la classe, insultant leurs camarades. Si le professeur les a repris à plusieurs reprises, il ne les a pas sanctionnés. De nouveau, le professeur est venu me voir à la fin de la séance et m'a dit en riant que ces élèves étaient

difficiles à gérer, et que j'avais eu l'illustration de ce qu'une « masculinité hégémonique pouvait faire dans le cadre d'un cours ».

De ces observations nous pouvons tirer deux conclusions. Tout d'abord, il semble que dans le lycée A, les mauvais comportements de la part des garçons soient un attendu, naturalisé par le professeur comme faisant partie de leur personnalité, tandis que pour les filles, les mauvais comportements sont forcément le fait d'un problème intellectuel, et s'il ne le sont pas alors les camarades de classe et le professeur les rappellent à l'ordre quant à la place qu'elles doivent adopter dans le fonctionnement de la classe. Ces résultats correspondent aux résultats attendus par la littérature sur les inégalités scolaires étudiées au prisme unique du genre (Felouzis, 1993 ; Baudelot et Establet, 1992). Cependant si on compare ces derniers à ceux observables dans le lycée B, il est aisé de se rendre compte qu'une distinction existe.

Dans le lycée B en effet, nous avons pu observer des bavardages autant chez les garçons que chez les filles. Un seul garçon s'est fait reprendre pour un comportement jugé insolent, en l'occurrence il s'est endormi sur la table après être arrivé en retard. Sa professeure de SES l'a alors repris en lui disant « *Tu te redresses, tu te comportes comme un élève normal !* ». Si dans le lycée A le comportement des garçons perturbateurs était jugé problématique, il n'était cependant pas jugé anormal, dans le lycée B au contraire, la norme ne semble pas avoir le même sens puisqu'un comportement moins perturbateur que celui des garçons du lycée A est ici jugé anormal et sera le centre de l'attention de la professeure pour une partie du cours.

Se comporter comme une fille ou comme un garçon « normal » n'a donc pas le même sens dans les deux lycées, ce qui nous laisse conclure que les normes qui régissent ce que sont une masculinité et une féminité acceptables varient en fonction du lycée considéré, et donc en fonction du milieu social étudié. Dans le lycée A, une masculinité agressive et perturbatrice est acceptée : même si le professeur reconnaît le caractère dérangeant de ces comportements il ne les sanctionne pas, et les autres élèves de la classe ne s'en sont pas plaint au cours des entretiens, même quand la question leur a été directement posée. L'acceptation de cette masculinité, à la fois par les pairs et par les figures d'autorité, nous indique qu'elle est probablement la norme de ce que la masculinité doit être dans le lycée A. Au contraire, pour la féminité, les problèmes de comportement ou d'insolence, sont tout de suite repris et corrigés par le professeur et les autres élèves, notamment ceux du genre opposé. Ces deux instances participent donc à encadrer et à construire ce qu'est la féminité dans ce milieu plus populaire. Dans le lycée B au contraire, la masculinité perturbatrice et insolente n'est pas acceptée et est corrigée.

Les observations en classe décrites dans cette première partie de l'analyse (I-A) nous amènent à tirer deux conclusions principales. La première est que le positionnement des élèves en classe nous indique l'existence de normes genrées entre eux. Dans le lycée A, ces normes reposent sur la séparation des élèves en fonction de leur genre et de l'absence de relations entre eux, absence jugée normale et naturelle ; dans le lycée B la tendance est à la mixité. Deuxièmement, les normes associées à la féminité ou à la masculinité semblent être différentes en fonction du lycée, or on le rappelle, la seule différence entre ces deux lycées est le niveau social des élèves, légèrement supérieur dans le lycée B. Il semble donc exister un

lien entre les différentes conceptions de la masculinité et de la féminité, autrement dit les différentes conceptions de comment le genre doit être mis en scène, de comment les élèves doivent en rendre compte (West et Zimmerman, 2009) et la classe sociale des élèves. En outre lesdites normes semblent être négociées et mises en œuvre par les pairs et les professeurs.

Ces premiers résultats nous permettent de mettre en lumière l'interdépendance, et la co-construction du genre et de la classe sociale : le sens de ce qu'est le genre est renégocié et encadré par l'action des pairs et des professeurs dans le cadre scolaire et cet encadrement varie en fonction de la classe sociale dans laquelle évoluent les élèves. Une telle co-construction du genre et de la classe, mais également l'interdépendance de ces deux variables – l'effet de l'une ne peut se comprendre sans prendre en considération l'existence de l'autre, confirme la pertinence d'utiliser un prisme intersectionnel dans le cadre de l'étude.

L'intersectionnalité entre le genre et la classe sociale au sein de l'espace classe et sous l'influence des pairs et des professeurs, a pour conséquence des différences de conception du genre, et donc de la masculinité et de la féminité. Désormais il nous faut étudier quel impact de telles conceptions différenciées peuvent avoir sur les élèves, leurs expériences et leurs parcours.

B – Se définir et définir l'autre comme masculin ou féminin : l'impact intersectionnel du genre et de la classe sociale sur l'adhésion aux stéréotypes genrés :

1 – Définir sa féminité : résistance et adhésion aux stéréotypes genrés :

Après avoir déterminé par observations que l'intersectionnalité du genre et de la classe sociale des élèves s'exprimait par la production de conceptions différenciées des concepts de masculinité et de féminité, nous avons intégré aux entretiens des questions se rapportant au genre (Cf. annexe 1). Ces dernières avaient deux objectifs : le premier était de déterminer comment des élèves de seconde définissaient les différents genres et donc comment ils s'auto-définissaient ; le second était de savoir jusqu'à quel point ils adhéraient aux stéréotypes genrés et aux rôles et comportements jugés traditionnellement associés à la performance de chaque genre (Butler, 1990).

À la question leur demandant de caractériser et/ou de différencier les genres, les filles du lycée B sont toutes restées assez interdite, ayant des difficultés à répondre. Plutôt que de caractériser les différents genres, leurs spécificités, elles ont donc commencé par dire que les discriminations à l'encontre des filles et des garçons sont de moins en moins prévalentes.

Samia : « C'est très binaire, mais avec le temps ça s'oublie un peu.

Paula : Oui, la mentalité elle a vraiment changé. Maintenant tout le monde fait ce qu'il veut, et même ceux qui critiquaient avant ne disent plus rien. Ça fait du bien. »

Ces réponses nous indiquent tout d'abord leur conscience des problématiques de discriminations liées au genre des individus. En outre, cela souligne leur capacité à s'extraire de la binarité classique garçon-fille, et à reconnaître l'existence et la validité des processus de résistance aux stéréotypes genrés. Elles parviennent de plus à développer une pensée sur les

raisons historiques qui ont poussées à l'apparition de ces discriminations – par exemple elles font mention de l'invisibilisation des femmes dans les sciences et dans l'art, et reconnaissent que les genres sont des catégories socialement construites qui n'ont pas d'existence véritable en dehors du contexte social.

Paula : « Au fil du temps les gens ont sexualisé 'qu'est ce qu'être un homme', alors qu'en réalité un homme doit juste être la personne qu'il veut devenir. Être un homme ça ne veut rien dire.

Samia : En fait c'est un peu une manière de catégoriser les gens, mais ça va mieux maintenant qu'on en parle souvent. »

Parmi les valeurs qu'elles souhaiteraient un jour transmettre, le respect de la différence, le fait de ne pas se moquer d'autrui sont en tête de leurs préoccupations. Si elles ont conscience que certains individus sont dans l'obligation de brider leur identité et de rendre compte de leur genre de façon traditionnelle, elles estiment que le passage au lycée a permis aux élèves de prendre en maturité et d'accepter plus facilement la différence ce qu'elles jugent être plus épanouissant. Elles ne se sentent pas obligées d'être qui que ce soit, de se comporter différemment, et elles n'attendent pas de leurs camarades qu'ils se fassent.

Dans le lycée A, au contraire, les réponses ont été très différentes. À la première question, les filles ont commencé par exprimer leur frustration vis-à-vis des inégalités genrées qu'elles expérimentent dans leur quotidien. Le sentiment prédominant que ce soit dans leur vie quotidienne, ou dans l'expression de leur identité est un sentiment d'enfermement. Elles se sentent prisonnières des normes qui s'imposent à elles dans leur vie privée, et décrivent le lycée comme une extension de cette prison.

Manon : « Nous les filles on doit être vraiment polies etc., être dans les règles.

Naya: Moi les garçons je trouve qu'ils ont beaucoup de liberté, genre personne ne va les surveiller, genre.

Aïssata : Ah ouais ! Même les parents, Oh My God !

Naya : Mais genre ils ont une liberté incroyable, ils travaillent pas c'est pas grave, ils sont responsables que de eux mêmes, les filles ont plus d'obligations. »

Ashley : « Il y a des codes au lycée, mais quand même des fois les profs ils font des réflexions. Genre : 'aujourd'hui t'es beaucoup maquillée'.

Soraya : Moi je me prend surtout des remarques par rapport aux faux cils 'Ah tu vas t'envoler', 'Ah les pattes d'araignées', 'Attention au décollage'. Mais au moins je sais qu'on me remarque.

Ashley : Des fois les réflexions sont drôles, mais des fois non. Il y a des garçons aussi, il y a un garçon dans la classe il a dit 'Ah moi ma femme elle portera pas ce qu'elle veut' et après il a fait des réflexions sur mon crop top¹.

Maya : Moi en tant que fille je l'ai pris comme si il voulait nous dominer en fait. C'est insupportable. »

¹ Tee-shirt court qui s'arrête souvent au milieu du ventre

Cet enfermement s'exprime dans leur vie privée par les interdits que leurs imposent leurs parents, et dans leur vie de lycéenne notamment par l'action, les rappels à l'ordre, des professeurs. Associé à ce sentiment d'enfermement, elles expriment un réel mal être quant au fait d'être élève au lycée. Ainsi lorsque nous leur demandons comment elles décriraient leur vie au lycée en un mot, elles répondent : « *dépressive* », « *décourageante* » « *je ne le fais pas pour mon bien être, je le fais par obligation* », « *nul* », « *la pire année* », alors que la majorité des élèves entretenus, dans le lycée B ainsi que les garçons dans le lycée A ont simplement fait mention de l'aspect routinier de leur scolarité.

Il est à noter que les professeurs avec lesquels nous avons eu contact dans les lycées A et B ne nous ont pas indiqué s'ils adhéraient aux stéréotypes genrés, ce sont les élèves qui ont relevé l'impact qu'ils pouvaient avoir dans la réaffirmation desdits stéréotypes. Lors de nos observations et comme précisé ci-avant, nous avons ainsi pu constater une différence de comportement à l'encontre des filles et des garçons aux moment de sévir dans le lycée A.

Toutefois, se sentir enfermées par sa famille ou le corps enseignant, ne veut pas forcément dire que les lycéennes vont résister aux normes qui s'imposent à elles, à la conception de la féminité telle qu'elle leur est imposée. Cette non résistance s'exprime tout d'abord par les excuses qu'elles trouvent au comportement de leurs parents pour ces différences de traitement entre filles et garçons et qui indiquent que bien qu'elles vivent mal la situation, elles la trouvent justifiée :

Manon : « Après je pense aussi que pour les parents, c'est genre leur petite fille etc. Quand nous on va grandir on aura 20 ans je pense que nos parents auront toujours des restrictions mais ça ira mieux. Après c'est vrai que là, aujourd'hui, tu sors dans la rue tu peux te faire agresser parce que genre tu as un crop top ou quoi que ce soit, donc c'est vrai que nos parents ils veulent nous protéger. »

Ashley : « Mon père... je ne vais pas dire qu'il est sexiste, mais par exemple aux vacances dernières, mon cousin il a le même âge que moi, il a pu rester tout seul chez lui, alors que moi non. En plus on me dit souvent à propos de mon cousin, lui c'est un garçon alors que toi t'es une fille, et c'est super énervant. »

Ashley : « Moi c'est juste ils disent t'es une fille c'est un garçon, c'est tout. Après c'est surtout mon père, ma mère elle le dit moins, elle peut le penser, mais ça c'est surtout à cause des coutumes africaines. »

De plus, si elles estiment que les garçons devraient avoir le droit d'exprimer leurs sentiments comme ils l'entendent, et de s'habiller comme ils le veulent, y compris si cela signifie ne pas se conformer aux stéréotypes de la masculinité, elles reconnaissent que s'ils le faisaient, elles seraient surprises et probablement gênées et elles justifient cette gêne par leur environnement, par le fait d'avoir grandi en banlieue dans un quartier populaire jugé moins ouvert.

Aïssata : « Si on voit des garçons se maquiller on va dire 'pourquoi il se maquille' alors que si il a envie, bah il se maquille.

Manon : En vrai de vrai, je dirais pareil mais dans ma tête ça sonne faux.

Aïssata : Ouais moi aussi, genre dans ma tête je me dis 'pourquoi il se maquille alors que c'est un garçon', genre c'est les filles qui doivent se maquiller ».

Question : Et si demain un garçon arrive maquillé/habillé de façon non conforme à vos habitudes, ça va vous surprendre ?

Naya : « Ouais, mais c'est pas pour autant que je vais l'insulter. Genre c'est dans ma tête que je me dis que j'aime pas, mais je respecte quand même. »

Ashley : Je pense que j'irais le taquiner un tout petit peu, après il fait ce qu'il veut.

Soraya : C'est sa manière d'être, ça le représente lui.

Maya : On n'est personne pour juger quelqu'un sur comment il s'habille. Mais dans ce lycée ça me surprendrait. Si on est à Paris non, mais ici on est dans les quartiers et tout.

Ashley : Paris les gens ils sont plus ouverts, ici c'est la banlieue, on a des stéréotypes par exemple des garçons en Lacoste.

Soraya : Les jeunes de banlieue quoi.

Ashley : Et les filles... les filles je sais pas comment les décrire. Je verrais pas un garçon s'habiller efféminé en tout cas.

Soraya : Pas dans les banlieues, on est moins ouverts, et c'est possible que pour ce genre de choses ils se fassent fracasser quoi. »

Le fait d'avoir plus de difficulté à décrire les « filles de banlieue », donc à s'auto-définir, souligne l'ambiguïté qu'elles vivent au quotidien : elles veulent être plus autonomes, elles ont soif de liberté, de vivre comme elles l'entendent, de s'habiller comme elles le souhaitent, mais elles acceptent et justifient une partie des restrictions qui s'imposent à elles par l'insécurité qu'elles vivent au quotidien, notamment dans la rue. Elles utilisent aussi cette insécurité pour justifier qu'un garçon qui dévierait des stéréotypes genrés pourrait être maltraité ou harcelé y compris par elles-mêmes. On observe ici que leur milieu social, leur milieu de vie et l'insécurité qui peut y être associé, a un impact à la fois sur la façon dont elles se sentent libres d'exprimer leur féminité, mais également sur le traitement qu'elles font de la masculinité.

Leur discours est donc à double étage : au premier niveau elles dénoncent ce qu'elles vivent, au second elles le justifient et participent à faire respecter les stéréotypes genrés, alors même qu'elles ont conscience qu'il s'agit de stéréotypes.

2 – Définir sa masculinité : rejet de la masculinité subordonnée et contrôle de la féminité :

Si les filles du lycée A adhèrent aux stéréotypes genrés qui les limitent et qui limitent leurs camarades masculins, elles ont tout de même souligné les défauts de ces derniers et leur souhait de les voir évoluer vers plus d'acceptation. Les garçons du même lycée, au contraire, ont pour la majorité non seulement validé les stéréotypes s'imposant à la masculinité, mais ont en plus participé à renforcer ceux concernant la féminité.

Ainsi, les garçons interrogés ont eu tendance à se distancer de toute forme de masculinité qui pourrait être qualifiée de déviante, ou subordonnée (Raewyn Connell, 1995), c'est-à-dire de toute forme de masculinité qui pourrait être associée à la féminité. Tout port de vêtement qui ne pourrait être qualifié de traditionnellement masculin, de maquillage, ou de

comportements jugés déviant, est donc lourdement condamné par les garçons du lycée A, qui tendent à associer ces tendances au fait d'être homosexuel.

Amine : « En vrai, chacun son choix, genre moi je respecte les choix. Après je trainerais pas avec des personnes qui changent de sexe ou de style, par exemple si un garçon il s'habille en fille bah ça va pas trop être mon pote. Après je respecte son choix.

Ibrahim: Chacun sa vie

Amine : Après je vais pas le juger, mais en tous cas ça peut pas être mon pote. »

Anas : « En fait ils ont le droit, après quand ça dit des mots qu'ils aiment pas ils viennent ils commencent à parler alors qu'on leur a pas dit de s'habiller comme ça.

Djibril : Si il a envie de le faire (s'habiller différemment) il le fait, mais franchement ça va être choquant. C'est pas les valeurs d'un homme de faire ça.

Mohamed : Je vais me dire si il vient me parler c'est pour des trucs bizarres.

Djibril : Genre je mange pas de ce pain là.

Anas : Moi si y'a une personne que j'aime pas, je le montre moi ! »

Les garçons du lycée A disposent d'une masculinité qui serait jugée de marginalisée selon la classification de Connell (1995), c'est-à-dire une masculinité hiérarchiquement dominée par l'idéaltype de la masculinité hégémonique, incarnée par l'homme cisgenre, hétérosexuel, blanc, instruit et aisé. Repousser la masculinité subordonnée est une manière pour les lycéens de s'en éloigner et donc de redonner de la légitimité à leur propre masculinité : se rendre complice d'une discrimination permet de lever l'attention d'eux et de faire oublier que eux aussi ne correspondent pas au canon sociétal de la masculinité hégémonique (Morris, 2008).

On note également dans les réactions des élèves qu'ils ont une tendance à la surenchère : la discrimination se fait en groupe et c'est à qui sera le plus virulent pour critiquer la masculinité subordonnée, à qui parviendra le plus efficacement à supprimer le doute qui pourrait peser sur lui. Ces réactions démontrent la puissance que peut avoir le groupe en tant que catalyseur de l'instruction au genre entre pairs, en tant qu'instance de renégociation et de reconstruction du genre (Chu, 2005) : en effet si les élèves reconnaissent que « chacun fait comme il veut », c'est qu'il leur a été enseigné qu'ils ne devaient pas juger autrui sur la base de l'apparence, pourtant lors de leurs échanges l'effet de groupe les pousse à redéfinir les conditions d'exercice de leur masculinité en s'opposant de plus en plus fermement à ce qu'ils estiment être d'abord simplement des déviances à l'expression vestimentaire de leur genre qu'ils finissent par associer à des « déviances » sexuelles.

Toutefois, définir ou redéfinir ce qu'est un homme peut également passer par la définition de ce qu'est une femme. C'est pourquoi, les élèves ne se sont pas contentés de tenir à distance la masculinité subordonnée, ils ont également pris la liberté d'encadrer la féminité afin qu'elle corresponde à leurs attentes. Dans le cadre des relations en classe, lorsque les garçons prennent la parole sans y avoir été invité pour insulter leurs camarades féminines, notamment lorsque ces dernières tiennent des propos jugés féministes, ils imposent à toute la

classe leur vision de ce que doit être la féminité de banlieue et renvoient ces jeunes filles à leurs devoirs.

En l'occurrence, il est attendu des filles qu'elles soient suffisamment féminines pour ne pas être accusées de vouloir se prendre pour des garçons, sans pour autant exprimer leur genre par l'habillement de façon qui serait jugée vulgaire ou provocante :

Amine : « Parce qu'une fille qui s'habille vulgairement, directement, rien qu'à sa tenue, bah on va constater comment elle est ».

Amine : « La directrice elle laisserait pas entrer des gens maquillés, enfin des garçons, après les filles elles sont faites pour se maquiller donc bon. Quand je vois les filles qui le font dehors et je vois tous les hommes qui les regardent, ça me fait de la peine un peu pour les parents parce qu'ils savent pas ce qu'il se passe dehors. Après si ça se trouve y'a des filles qui cherchent les regards des gens, mais pour moi je ne laisserai jamais ma sœur ou ma cousine s'habiller en robe.

Ibrahim : Moi ma petite sœur... c'est non. »

Anas : « Et après quand tu vas dire à la fille, désolé pour le mot, 't'es une salope' elle va le prendre mal, alors qu'elle s'habille pour qu'on lui dise ! Ils ont pas de parents ou quoi ! »

De tels propos démontrent l'adhésion de ces adolescents aux stéréotypes associés à la féminité en banlieue dans toute leur ambiguïté : les filles doivent ainsi être féminines, mais elles ne doivent pas être vulgaires sinon elles sont jugées irrespectueuses. En outre, les garçons expriment leur mécontentement vis-à-vis des filles qui tenteraient de leur faire changer d'idée quant aux stéréotypes de genre :

Anas : « Ils (les filles) croient ils sont tout permis. Ils croient trop on est leur enfants.

Mohamed : elles nous traitent comme des bêtes. Elles nous prennent de haut.

Wesley : Dans la classe elles sont beaucoup dans le jugement, genre tu peux rien faire sans être jugé.

Djibril : Elles sont pas d'accord qu'on soit pas d'accord avec elles (le point de désaccord en question portait sur le fait que les filles s'opposaient à la vision patriarcales qu'ils avaient des femmes.) »

L'expression de la masculinité pour les garçons du lycée A passe donc d'une part par la stigmatisation de toute caractéristique jugée trop peu masculine, ce qui leur permet en retour de protéger leur propre masculinité et de réaffirmer leur position au sein du groupe des garçons, et d'autre part par l'encadrement de ce que doit être la féminité, notamment de par l'interdiction de laisser les filles négocier elles-mêmes les conditions de leur féminité.

Les garçons du lycée B en revanche, tout comme les filles du lycée B, ont eu beaucoup de difficultés à définir ce qu'était une femme ou un homme et à donner les caractéristiques spécifiques de chaque genre. Certains d'entre eux ont même considéré que la question était peu pertinente dans la mesure où ils estimaient ne pas faire de différence entre les élèves de genre différent.

Nathan : « Moi je fais pas trop de différence sur la base du genre.

Baptiste : C'est plutôt la personnalité de la personne. »

Leur description de la masculinité était plutôt critique. Ils jugeaient ainsi que les garçons tendaient à être plus intolérants, moins capables d'accepter la différence, et uniquement motivés par la compétition. Ces réflexions démontrent leur capacité à prendre du recul sur leur propre identité, sur l'expression de leur genre et à remettre en question ces stéréotypes genrés. Il est en outre intéressant de se pencher sur la façon dont les garçons du lycée B parlent de l'agitation de la gente masculine en classe :

Baptiste : « Parfois, l'insolence des garçons, c'est surtout une façon de se faire remarquer, d'exister pour les autres. »

Dans le lycée A, les garçons définissaient les filles comme les individus qui essayaient de se faire remarquer, tandis que dans le lycée B, les garçons font leur auto-critique.

Ils ne tendent pas non plus à vouloir contrôler les performances de genre des filles ou des garçons :

À la question : filles et garçons peuvent-ils porter ce qu'ils veulent : jupes, robes, maquillage, bijoux, toutes les couleurs possibles etc.

Dorian : « Oui oui, ils font comme ils veulent c'est leur choix. »

Si un garçon arrivait maquillé ou en robe ?

Baptiste : « Peut être ça me surprendrait, mais pas plus que ça, ça m'interpellerait et je passerais à autre chose. »

Non seulement ils ne se sentent pas obligés de contrôler la façon dont les filles rendent compte de leur genre, mais en plus ils acceptent sans trop de difficulté toute forme d'expression du genre masculin, ce qui dénote leur plus grande capacité à s'affranchi des stéréotypes genrés.

Il est possible d'envisager que ce recul que les garçons du lycée B ont sur les stéréotypes associés à la masculinité, leur capacité à les reconnaître et ne serait-ce que songer à les éliminer, soit l'effet direct de la moindre ségrégation des élèves en classe. En effet, lorsque les garçons sont face à des situations de moindre mixité, ils tendent à trouver l'ambiance de classe plus compétitive, plus brutale (Duru-Bellat, 2010). Dans le contexte du lycée A, puisqu'il n'existe aucune relation entre les garçons et les filles, si ce n'est lorsque les garçons ramènent les filles à ce qu'elles devraient être stéréotypiquement, on peut imaginer aisément que la pression à la masculinité au sein des groupes de garçons est plus forte. Cette pression s'observe par exemple dans la façon dont les garçons s'adressent les uns aux autres en classe. En effet, ils ont tendance à se moquer lorsqu'un de leur camarade se trompe comme le démontre les critiques suivantes prononcées par des garçons à l'encontre de leurs camarades masculins : « *T'es con ou quoi ?* », « *Qu'est ce qu'il raconte lui encore ?* », « *Il est bizarre lui, on comprend rien quand il parle !* ». Dans le lycée B, au contraire, la mixité des groupes et les échanges entre élèves de genre différents sont plus importants, ce qui peut permettre de relâcher la pression relative à l'adhésion aux stéréotypes de genre : les garçons

ont moins besoin de prouver leur masculinité puisqu'ils ne sont pas qu'entre eux, et ont donc la possibilité de se détacher des stéréotypes genrés.

Les entretiens avec les élèves et notamment les questions relatives à leur conception du genre nous ont ainsi permis d'observer que les élèves du lycée B sont moins enclins à adhérer aux stéréotypes genrés, qu'ils s'appliquent à eux-mêmes ou qu'ils s'appliquent aux élèves du genre opposé. Dans le lycée A, si les filles ont conscience de ces stéréotypes qui limitent leur liberté, elles ne luttent cependant pas activement contre eux, et ont même tendance à trouver des explications et des excuses à leur existence, preuve qu'elles ont intégré ces derniers et participent à les reproduire malgré la peine qu'ils leur provoquent. Les garçons du lycée A quant à eux, s'interdisent toute déviance à la masculinité, adhérant à tous ces stéréotypes, en matière d'habillement, de sexualité, de comportement, et participent en outre à s'assurer de l'application des stéréotypes liés à la féminité auprès de leurs camarades de classe ou encore de leur entourage.

De cette première partie (I) nous pouvons tirer les conclusions suivantes. La conception de la masculinité et de la féminité et des règles qui y sont associées est issue de l'interaction entre le genre et la classe sociale, de leur interdépendance et co-construction : autrement dit en fonction de la classe sociale, le genre et donc la féminité et la masculinité et les règles qui régissent ces systèmes n'ont pas le même sens (I-A). Ces différences de sens associées aux masculinités et aux féminités s'expriment par des différences d'adhésion aux stéréotypes genrés. Ces adhésions sont, d'après nos résultats moins fortes dans le lycée B, donc lorsque les élèves sont issus d'une classe sociale plus élevée. Dans le lycée A, l'adhésion est moins forte pour les filles, rejetant ou du moins se plaignant plus grandement les « assignations identitaires qui auraient pour effet de les enfermer dans une position dominée » (Dufour sur Bouchard et Saint-Amand, 1998, 103), sans pour autant si opposer tout à fait, et en validant même une partie des stéréotypes genrés. L'adhésion est plus intense pour les garçons du lycée A, qui font du respect des stéréotypes masculins, mais également du respect de ceux s'appliquant à leurs camarades féminines, une nécessité pour le maintien de leur réputation (I-B).

Ces résultats nous indiquent qu'il semble exister un impact intersectionnel du genre et de la classe sociale, qui s'exprime en terme de conception et de construction différenciées de la masculinité et de la féminité, sur l'adhésion aux stéréotypes genrés, validant de fait l'Hypothèse 1 de cette étude.

Les résultats présentés dans cette première partie font état de ce que nous ont rapporté la majorité des élèves interrogés dans chaque lycée. Cependant, les groupes entretenus ont été conçus pour être homogènes d'un point de vue des résultats scolaires, et si les tendances présentées restent vraies pour chaque lycée, elles le sont d'autant plus que les élèves sont en difficulté scolaire. À ce stade, il est également important de préciser que nous n'avons pas demandé aux élèves leur orientation religieuse, non plus que leur orientation sexuelle. Certains élèves nous en ont fait part, mais ces dernières n'étaient pas corrélées à des degrés d'adhésion plus ou moins importants. La partie suivante se propose d'une part de prendre en considération les variations d'adhésion pouvant exister au sein de chaque lycée, et d'autre part d'étudier si l'adhésion— ou l'absence d'adhésion, pourrait impacter le parcours des élèves.

II – Résister pour mieux réussir : impact intersectionnel du genre et de la classe sociale sur les résultats scolaires :

A – L'impact d'une féminité populaire et contradictoire sur les résultats scolaires :

1 – Une adhésion plus importante dans les groupes de moins bon niveau :

Les filles du lycée A expriment à la fois leur frustration de se retrouver enfermées par des stéréotypes genrés et leur adhésion à ces derniers. Cependant, ces résultats sont d'autant plus vrais que les résultats des filles en question sont faibles. On observe donc bien une corrélation négative entre adhésion aux stéréotypes genrés et résultats scolaires : à plus grande adhésion, moindres résultats.

La corrélation pourrait être expliquée par le manque de confiance en elles de ces jeunes filles, dû à leur adhésion aux stéréotypes genrés. Si elles reconnaissent avoir de mauvais résultats, elles ne pensent pas être capables de rattraper leur retard et de performer mieux et s'estiment n'être pas assez matures pour gérer la masse de travail et la pression qui s'imposent à elles.

Ce manque de confiance est à mettre en parallèle avec les attentes de leurs parents. Elles ont été socialisées entre autre par leur famille, si elles adhèrent plus aux stéréotypes genrés, leurs familles en sont probablement au moins partiellement responsables.

Naya : « Moi mes parents ils me disent, je crois que tous les parents disent ça, que les filles travaillent plus que les garçons, que les filles c'est trop intelligents, mais moi vu que j'ai des mauvaises notes et tout, il me disent genre pourquoi t'as des mauvaises notes, pourquoi t'es pas la plus forte. »

Naya relevait ici que ses parents attendaient d'elle que ses résultats correspondent à la norme de ce qui est attendu des filles, pas simplement des élèves en général mais bien du genre féminin. Les jeunes filles se retrouvent donc à avoir à gérer un sentiment d'échec dû à leurs notes qui ne sont pas satisfaisantes pour elles, ou pour leur entourage et à avoir à gérer en plus le sentiment d'avoir échouer dans l'expression convenable de leur genre. Autrement dit, leur genre provoquerait des attentes de la part de leur entourage, qui mettraient la pression à ces jeunes filles et les rendraient incapables de surmonter leurs difficultés scolaires.

On observe en outre chez les filles ayant les moins bons résultats du lycée A, un attachement particulier aux valeurs de la maternité et du mariage. Une des question posée lors des entretiens les poussait à se projeter dans l'avenir, toutes ont commencé par dire qu'elles voulaient être mariées avant 25 ans et avoir plusieurs enfants, avant de mentionner leurs idéaux en termes de carrière

Ashley : « Ah je serai mariée !

Maya : Mariée avec un travail, dans tout ce qui es marketing, commerce, et peut-être un ou deux enfants.

Ashley : Moi mariée avec des enfants, un job etc.

Soraya : Avec un job et en train de voyager. Et pas du tout mariée. »

Seule Soraya semblait ne pas vouloir se marier, pourtant dans la suite de la conversation, elle s'est contredit et à même expliqué vouloir se marier très jeune :

Question : Quel est l'âge idéal pour se marier pour vous?

Soraya : « Moi je pense, en tant que croyante, se marier devant Dieu à la vingtaine, et en civil autour de 26-30.

Ashley : Moi mariage religieux plutôt vers 18-19 ans, comme ça même si on ne vit pas ensemble au moins je sais qu'il y a quelqu'un.

Maya : Moi pareil la vingtaine pour le mariage religieux après mariage civil il y'a le temps. »

Le même type de contradiction se retrouve également au sujet des enfants :

Aïssata : « Nan mais en vrai je veux pas d'enfants... mais je veux un enfant quand même, ou deux. »

Les contradictions de Soraya et d'Aïssata soulignent à quel point le lien entre maternité, mariage et féminité est ancré dans l'esprit de ces jeunes filles. Bouchard et Saint-Amand ont analysé que le mariage, la fidélité et la procréation étaient les préoccupations les plus importantes des jeunes filles issues de milieux populaires et ayant des résultats scolaires moins satisfaisants (1996), adhérant ainsi de façon disproportionnée par rapport à leurs camarades de meilleur niveau aux stéréotypes de la mère et de l'épouse, stéréotypes classiquement associés à la féminité. Une telle adhésion pourrait les faire remettre en cause leurs parcours professionnel et de fait avoir une influence sur leurs ambitions en terme d'études et donc leur investissement scolaire (Baudelot et Establet, 1992). On note en outre que ces jeunes filles du lycée A se répondent très vite, et que les réponses tendent à être brèves. Cela illustre la renégociation du rôle de la femme qui prend corps au sein du groupe : si Soraya et Aïssata changent d'avis c'est non seulement parce qu'elles ont intégré qu'être mères et épouses faisaient partie intégrante de leur rôle, mais surtout parce que leurs camarades le leur rappellent au fil de la conversation. La rapidité des échanges semble presque être une surenchère : c'est à qui voudra se marier le plus jeune, à qui aura des enfants en premier.

2 – Une adhésion aux stéréotypes genrés moins forte chez les filles de meilleur niveau :

Les filles du lycée A ayant un niveau supérieur étaient celles qui tendaient à adhérer le moins aux stéréotypes genrés, confirmant de nouveau la corrélation négative entre adhésion aux stéréotypes et performances scolaires : à moindre adhésion, meilleurs résultats. Cependant, ces résultats ne viennent pas contredire les conclusions tirées ci-dessus (I) qui soulignaient la plus grande adhésion des élèves du lycée A, car si elles adhéraient moins que leurs camarades de moins bon niveau, elles partageaient tout de même un certain nombre de valeurs avec elles: à moindre adhésion meilleur résultat ne veut pas dire qu'il n'y a pas du tout d'adhésion.

La façon dont leurs familles les considéraient, et évaluaient leurs parcours scolaires avait ainsi moins d'importance à leurs yeux. Au moment d'exprimer ce qui les motivait à venir en cours chaque matin, elles ont mentionné leur volonté de réussir, de s'offrir un avenir, alors que les filles – et les garçons - de moins bon niveau ont plutôt mentionné leur envie de rendre fiers leurs parents. Cette réponse nous indique à la fois l'importance accordée aux études et à leur réussite, mais également la distance qu'elles parviennent à prendre d'avec leurs familles, leur indépendance et leur confiance en elles-mêmes.

Elles rejettent également tous les stéréotypes liés aux exigences en termes d'apparence physiques associées à la féminité, ne se sentant obligées ni de s'habiller ni de se comporter de façon correspondante à leur genre.

Question : Vous vous définiriez comme féminines ?

Kadiatou : « Si par rapport à la société, non.

Yasmine : Mais rien à faire.

Jennah : On s'en fou.»

Pour ce qui est de leur rapport à l'avenir, leurs réactions sont plus ambivalentes :

Si vous deviez vous imaginer dans 10 ou 15 ans comment seriez-vous ?

Jennah : « Toujours dans les études.

Yasmine : Moi je me vois déjà mariée, avec un travail, avec trois chats.

Kadiatou : Vers la fin des études quoi.

Yasmine : Moi avec un métier déjà.

Kadiatou : Après nous c'est long médecine. »

Kadiatou : « Après j'imagine aussi le mariage.

Yasmine : C'est ce que j'ai dit en premier !

Kadiatou : Avant je voulais me marier à 25 ans.

Yasmine : Ouais moi aussi.

Jennah : Mais en fait 25 c'est tard.

Kadiatou : Du coup 20-22

Jennah : Ouais entre 20 et 22. »

Et vous voulez des enfants un jour ?

Jennah : « Bah oui.

Yasmine : Mais plutôt après les études. Quand on aura une situation stable, avec un métier et un salaire fixe. »

Ici il semble que la priorité des filles soient les études et leur réussite professionnelle, cependant le mariage fait également partie de leur objectifs à relativement court terme. De même, la réponse de Jennah « Bah oui » indique qu'il serait absurde de ne pas vouloir d'enfants, mais sa camarade souligne qu'elle ne l'envisagera qu'une fois les études terminées. Si les études sont leurs priorités absolues, elles adhèrent tout de même à certains stéréotypes notamment pour ce qui est de leur vie personnelle qu'elles ne peuvent imaginer que mariées et avec des enfants, et en cela elles se rapprochent de leurs camarades de moins bon niveau.

Malgré cette adhésion partielle, elles parviennent à prendre une certaine hauteur par rapport aux stéréotypes genrés, et s'autorisent à conceptualiser leur avenir, et donc leur

investissement actuel, comme d'abord centré autour de leur épanouissement professionnel. Se distancer des stéréotypes genrés permet aussi d'investir dans des matières jugées peut être plus masculines comme les domaines scientifiques, comme c'était le cas pour la majorité d'entre elles. En effet, une moindre adhésion aux stéréotypes genrés relatifs aux compétences ou incompétences féminines dans les domaines scientifiques, peut leur permettre d'éviter l'effet de la « menace du stéréotype » (Duru-Bellat, 2016), qui soumet les élèves qui savent ne pas appartenir dès le départ au groupe censé réussir dans un domaine, à une pression évaluative telle qu'elle minimise effectivement les chances de réussite.

De même, la moindre adhésion aux stéréotypes genrés peut leur permettre d'avoir une vision plus utilitariste de l'école, telle que certains garçons pourraient l'avoir, et ainsi d'investir un peu mieux les matières les plus rentables scolairement, et à terme les filières les plus rentables (Deville, 2007). La conception qu'elles ont de ce qu'est une bonne école nous prouve qu'elles perçoivent l'institution scolaire comme un outil devant les mener vers la réussite, de même que leurs camarades de classe à l'intérieur de l'institution :

Kadiatou : « Le lycée A c'était le lycée de secteur, on aurait préféré être dans un des autres lycées de la ville.

Yasmine : Ailleurs la réussite au bac elle est de 99%, alors qu'ici elle est de 92%. C'est important les résultats au bac pour avoir une idée du niveau global. »

À la question : Est-ce que vos amis sont importants au quotidien au lycée ?

Jennah : « Ça dépend.

Yasmine : À l'extérieur je trouve que c'est important, mais dans le lycée pas forcément. Après ça peut être bien d'avoir quelqu'un sur qui compter, par exemple quand on a besoin des devoirs ou qu'on loupe les cours pour les récupérer. »

Cette ambivalence dans leurs résultats, entre adhésion certes faible mais existante aux stéréotypes et capacité à s'extraire des rôles qui sont attendus d'elles et à privilégier une approche utilitariste de l'école, ces jeunes filles en ont conscience comme le démontre les réactions suivantes :

Yasmine : « Dans ma famille on me dit toujours de mettre des robes, mais j'ai pas envie donc je le fais pas. »

Dans le contexte d'un cours sur la socialisation de genre, une élève de bon niveau dit en riant à une de ses camarades :

Alia : « Bah ma socialisation elle a bien foirée ! »

Les filles de moins bon niveau adhéraient aux stéréotypes et même si elles y résistaient et s'y opposaient en théories, elles s'imposaient et imposaient à leurs camarades masculins de suivre les règles prescrites par ces stéréotypes. Les filles de bon niveau au contraire sont en capacité de reconnaître l'existence des stéréotypes, d'adhérer à certains comme leur conception d'une vie de famille réussie, mais elles reconnaissent qu'elles sont « hors normes » au sens de la norme moyenne de leur lycée, et elles s'en satisfont. Ce qui différencie ces filles, ce n'est pas leur capacité à reconnaître l'existence des stéréotypes et la

pression qu'ils peuvent leur imposer, mais à faire fi de ces derniers, et les élèves qui en sont capables tendent à réussir mieux.

3 – Lycée B : une adhésion identique mais des résultats différents :

Si dans le lycée A une corrélation négative a été constatée entre adhésion aux stéréotypes genrés et résultats scolaires, dans le lycée B, seule une très légère différence en terme d'adhésion aux stéréotypes genrés a été observée entre les groupes de niveau. Cette différence reposait principalement sur l'idée que pour les élèves de meilleur niveau, le genre n'était pas réellement un sujet, ils n'en faisaient cas ni dans leur relations amicales, ni dans leur façon de considérer une personne, tandis que dans les groupes de moins bon niveau, si les élèves s'opposaient aux stéréotypes genrés et à la pression qu'ils infligent aux élèves, ils reconnaissaient pouvoir parfois faire des blagues discriminantes. On note que ceci était valable autant pour les groupes de filles que pour les groupes de garçons. Cette distinction très légère ne peut pas suffire à conclure qu'à l'échelle du lycée B la même corrélation entre l'adhésion aux stéréotypes genrés et les performances scolaires est à l'œuvre. Cela signifie-t-il pour autant que la seconde hypothèse est à écarter, qu'il n'existe aucun lien entre adhésion aux stéréotypes et performance scolaire ?

Il est tout d'abord nécessaire de préciser que les échantillons interrogés ne peuvent pas être représentatifs de toute la population du lycée : seuls deux entretiens ont été menés avec des filles dans le lycée B, si les entretiens avaient été plus nombreux, nous aurions peut-être obtenu plus de variation dans les réponses des élèves de bon et de moins bon niveau.

Outre ces préoccupations d'ordre méthodologique, il est tout de même important de préciser que ces résultats ne remettent pas nécessairement en question la corrélation adhésion aux stéréotypes/performance, simplement cette dernière est observable non pas à l'échelle d'un lycée, mais à l'échelle de la comparaison entre les lycées. Le lycée B tend à performer en moyenne mieux que le lycée A au baccalauréat, avec 96% de réussite pour le lycée B contre 92% pour le lycée A en 2019 (Ministère de l'éducation nationale, 2019). Parmi ces 96% d'élèves qui ont obtenu leur baccalauréat en 2019, 73% l'ont obtenu avec mention, contre 62% dans le lycée A (Ministère de l'éducation nationale, 2019). En terme de comparaison de résultats à la fin du parcours lycéen, les élèves du lycée B sont plus performants que ceux du lycée A. En cela, à l'échelle de la comparaison entre lycée, il existe bien une corrélation négative entre l'adhésion aux stéréotypes genrés plus forte dans le lycée A, et les performances scolaires des élèves, moins bonnes dans le lycée A.

À l'échelle du lycée B, de la comparaison entre ces élèves, la corrélation n'est pas visible. L'accès aux dossiers des élèves afin de déterminer vraiment quelles étaient leurs différences de niveau et un nombre plus important d'entretiens pourraient nous permettre de constater la corrélation, mais dans les conditions de cette étude nous ne pouvons pas conclure de façon certaine à l'échelle du lycée B ce que nous avons conclu à l'échelle du lycée A.

B – Une masculinité incompatible avec la performance scolaire ?

1 – Les garçons adhérant le plus aux stéréotypes genrés sont en difficulté scolaire:

Au même titre que les filles du lycée A qui adhéraient plus aux stéréotypes genrés, les garçons du même lycée y adhérant tout autant tendent à avoir de moins bons résultats, la corrélation négative entre adhésion aux stéréotypes genrés et performance scolaire est donc également vérifiée pour les garçons du lycée A.

Comme décrit ci-avant, l'expression de leur masculinité implique non seulement de restreindre les comportements genrés acceptables de la part des hommes, mais aussi de contraindre l'expression de la féminité, le tout impliquant une grande adhésion aux stéréotypes genrés. Ces contraintes à la féminité se sont souvent exprimées en classe par la violence verbale des garçons à l'encontre des filles et par leur besoin de réaffirmer la supériorité des hommes et la validité des stéréotypes genrés.

Lors des entretiens, ils ont exprimé à plusieurs reprises être persuadés que les garçons étaient plus intelligents que les filles.

À la question : Êtes-vous d'accord avec l'idée que les filles sont meilleures à l'école que les garçons ?

Mohammed : « C'est faux, c'est faux !

Anas : La preuve dans la classe c'est les garçons plus intelligents.

Kenzo : Les plus grands scientifiques c'est des hommes, les plus riches aussi ! »

Naïm : « Non, moi je pense que les garçons sont plus intelligents que les filles, historiquement, les hommes sont plus intelligents, les hommes ils ont créé beaucoup de choses comme les voitures ou l'électricité.

Amine : Au lycée c'est plutôt les garçons qui sont meilleurs. Généralement les filles elles n'aiment pas l'école, elles sont pas intelligentes. Même au collège. Généralement les filles elles abandonnent l'école, elles ont plus envie, elle vont à l'école que pour les copines, elles ça les intéresse plus, ce qu'elles veulent c'est le maquillage ou devenir influenceuses. Pour moi un garçon il aura plus de motivation à travailler qu'une fille.

Ibrahim : Le garçon il aura un instinct de compétiteur.

Amine : Ouais il aura la faim de réussir. Les filles elles sont moins dans la compétition. »

Non seulement il leur paraît évident qu'ils ne sont pas moins bons que les filles, mais en plus ils estiment être meilleurs et que cette supériorité vient à la fois de leur capacité à être compétiteurs et de l'incapacité des filles à se concentrer et à travailler. L'adhésion aux stéréotypes genrés qui s'exprime ici par leur besoin de réaffirmer leur supériorité personnelle sur non seulement leurs camarades féminines, mais également la supériorité des hommes sur les femmes en général, est si forte qu'elle ne leur permet même pas de prendre conscience qu'un certain nombre de leurs camarades féminines ont de meilleurs résultats qu'eux. L'adhésion est si forte qu'elle les aveugle sur leur propre situation, ce qui pourrait en retour les empêcher de progresser correctement. D'ailleurs, à plusieurs reprises ils ont expliqué ne

pas comprendre les commentaires de leurs professeurs et leurs réticences à les faire passer en première générale :

Commentaires des élèves après m'avoir expliqué qu'ils passent leurs cours à jouer sur leurs portables et arrivent régulièrement en retard :

Anas : « Ce trimestre j'ai eu des super mauvaises notes. Du coup je suis en réserve pour ma filière technologique (il n'est pas accepté directement).

Kenzo : Moi aussi ils m'ont réservé parce qu'ils ont dit je suis immature. Je sais pas trop quoi. »

La moindre performance scolaire des garçons adhérant plus aux stéréotypes genrés pourrait être due à la connotation négative qu'a la réussite scolaire pour ces garçons. En effet, l'investissement scolaire est considéré comme une caractéristique féminine, qui ne doit donc pas être adoptée par les garçons, sous peine de voir leur masculinité être remise en cause (Duru-Bellat, 2010).

Amine : « Elle (la prof d'espagnol) aime quand les gens ils l'a respectent, ils lui coupent pas la parole, ils sont là au fond ils lèvent la main et disent madame ceci, madame cela. Elle aime les élèves qui sont des toutous. »

Amine : « Au début d'année c'est le jeu des profs, ils vont essayer d'analyser le comportement des élèves, les élèves qui sont perturbateurs, les bons élèves. »

Ici, Amine qui nous expliquait détester sa professeure d'espagnol, associe les élèves qu'elle apprécie à des « toutous », et opère une opposition entre les bons élèves et les élèves perturbateurs. Dans sa conception de l'école, les bons élèves doivent être l'objet de critiques et s'ils ne sont pas bons, ils doivent être perturbateurs.

De plus, les garçons de moins bon niveau sont les seuls ayant laissé entrevoir des comportements ou des attitudes violentes. La violence en question dans le cadre scolaire était souvent exprimée à l'intention des filles, afin de s'assurer par la force qu'elles ne remettent pas en question l'ordre établi en matière de genre :

Anas : « Nan mais genre si tu t'énerve vraiment, tu la tapes, elles vont aller porter plainte et tout. C'est des provocatrices.

Mohamed : Elles font trop de boucan. »

À plusieurs reprises ils ont également mentionné des activités illégales, vente de drogue, ou même l'utilisation d'armes:

Mourad : « Après dans le quartier c'est chaud. Mais si il faut prouver quelque chose bah moi je me bats. Et si je perd, je vais pas me mettre à pleurer. Je reviens, mais avec un truc en plus (une arme) pour leur apprendre à pas me chercher. »

Le témoignage de Mourad illustre que la violence est ici utilisée pour faire barrage à une gestion de la situation par les émotions, qui irait à l'encontre des stéréotypes genrés

auxquels il adhère. Or dans le cadre scolaire, cette violence semble être peu compatible avec une conception sereine de l'apprentissage. Willis (1977) et MacLeod (1995) ont ainsi démontré que s'engager dans des comportements à risque comme les bagarres, l'utilisation de drogues, ou encore les activités illicites était à la fois une conséquence de l'adhésion aux stéréotypes genrés, mais également une façon de réaffirmer cette adhésion, de prouver qu'ils sont des hommes. Or pour les auteurs, cette réaffirmation par la violence est incompatible avec le fonctionnement réglé du système scolaire, poussant ainsi ces élèves à s'en tenir éloigné.

Enfin, ces élèves ont souvent mentionné leur fierté d'avoir grandi dans des quartiers populaires et d'avoir appris les valeurs de « la cité », de la « rue ».

À la question : Quelles sont les valeurs les plus importantes que vous aimeriez transmettre à des enfants/amis/neveux.nièces ?

Anas : « La cité !

Kenzo : Bah la rue quoi.

Djibril : Moi je transmettrais la pudeur à ma fille.

Anas : Se respecter soi-même.

Djibril : Faire attention à son entourage.

Mohammed : Ah ouais parce que l'entourage c'est ça qui est dangereux.

Djibril : Après les garçons ils seront plus débrouillards, alors que les filles elles ont besoin de faire des études. »

Cet attachement à l'environnement populaire est rendu possible par l'aisance qu'ils ont à y circuler en tant que garçon, aisance qui n'existe pas pour les filles. Ces quartiers populaires, ces cités dans lesquels ils ont grandi sont des espaces masculins, dans lesquels les filles n'ont pas leur place. Ici, l'identité genrée, c'est-à-dire leur masculinité et les stéréotypes qui y sont associés, comme la force, l'importance de la fraternité virile, le refus de l'autorité, sculpte la perception de leur environnement, soulignant de nouveau le processus de co-construction du genre et de la classe sociale. Cependant, si l'adhésion aux stéréotypes genrés permet une adhésion aux valeurs de leur socialisation populaire, elle participe également à favoriser la reproduction des inégalités sociales, ne poussant pas les garçons à tenter d'atteindre une position sociale plus élevée, et contraignant ainsi leur mobilité sociale (Morris, 2008).

L'adhésion aux stéréotypes genrés, s'exprimant par exemple par certains comportements en classe, par une quasi glorification des valeurs de la « rue », frêne donc la capacité des élèves à non seulement travailler, mais également à prendre conscience de leur retard par rapport à leurs camarades et à vouloir s'élever socialement étouffant toute motivation, toute envie de faire mieux et justifiant ainsi leurs moins bons résultats scolaires.

2 – Les bons élèves tentent de se distancer de la masse :

Les résultats décrits ci-dessus sont à mettre en parallèle avec ceux concernant les garçons ayant de meilleurs résultats scolaires qui sont beaucoup moins nombreux dans le lycée A. Pour ces derniers également on retrouve une corrélation négative entre adhésion aux

stéréotypes genrés et résultats scolaires : ils tendent à rejeter toutes les valeurs associées à la forme de masculinité prédominante auprès de leurs camarades.

À la question : Comment définiriez-vous le fait d'être un garçon et celui d'être une fille ?

Soan : « Alors déjà le sexe biologique. Ensuite le genre social : on peut avoir un sexe biologique masculin et avoir une identité construite autour de la sexualité féminine, c'est-à-dire se sentir comme une femme. Pour moi il n'y a pas vraiment de grande différence d'un point de vu social. »

À la question : les filles doivent-elles faire plus attention à leur apparence ?

Soan : « Non, enfin au lycée oui, mais de ce que j'aimerais non. »

À la question : Êtes-vous d'accord avec l'idée qu'un garçon n'a pas besoin de montrer ce qu'il ressent ?

Soan : « Ah non pas du tout, on reste tous des humains, je trouve ça stupide de dire qu'un garçon ne doit pas pleurer, être fort, être viril, je ne suis pas du tout d'accord. »

Et toi personnellement tu le ferais ?

Soan : « Euh... personnellement je ne pleure pas en public, voilà je préfère garder ça pour moi. »

Ici il est intéressant de noter que Soan, bien qu'il n'adhère pas aux stéréotypes et les condamne, ne se sent tout de même pas libre d'exprimer ses sentiments en public : il n'adhère pas complètement, mais ne s'en défait pas totalement non plus. Au même titre que l'expression de la masculinité populaire, marginalisée, implique d'encadrer la féminité en interpellant les filles qui dévièrent de la norme, elle peut entraîner une stigmatisation des garçons qui s'écarteraient de cette norme. Pour cet élève il peut donc s'agir simplement de survivre dans son milieu scolaire, et de ne pas être stigmatisé par ses camarades masculins.

Pour les garçons n'adhérant pas aux stéréotypes genrés, il s'agit donc de développer des stratégies d'évitement afin de se préserver. Ainsi, Soan expliquait garder à distance les garçons de sa classe parce qu'il n'adhérait pas à leur vision de la vie, vision jugée discriminatoire, sexiste et homophobe. Il avait donc favorisé les amitiés développées dans le cadre de ses activités extrascolaires, en l'occurrence des activités plutôt artistiques. S'écarter de ces élèves est une façon de se protéger de leurs réflexions, et permet ainsi de prendre de la largeur par rapport aux interdits associés à la masculinité populaire, en choisissant ici des activités qui ne seraient pas jugées comme suffisamment masculines. Or ce sont lesdites activités qui peuvent aider à développer des compétences oratoires et comportementales, favorisant la réussite scolaire.

Soan expliquait également ne pas apprécier le communautarisme propre à la banlieue parisienne, estimant que cela participait à la fermeture des esprits. Il rejetait l'idée qu'il pouvait exister un lien entre la classe d'origine et la capacité à réussir scolairement :

Soan : « Non, pour moi cet argument il retourne de la victimisation. Si on veut évoluer de la bonne façon, on peut, si on se dit je suis né en banlieue mes parents m'ont éduqué comme ça, je ne peux pas changer, c'est stupide. »

Ne pas adhérer aux stéréotypes genrés permet à Soan de mettre en lumière les défauts de son environnement, de ne pas les prôner, et d'espérer pouvoir en sortir par le travail et l'investissement scolaire, contrairement à ses camarades de moins bon niveau.

Les résultats présentés ci-dessus (II) nous indiquent qu'il existe une corrélation négative entre l'adhésion aux stéréotypes genrés et les performances scolaires : les élèves qui réussissent le mieux sont ceux qui adhèrent le moins aux stéréotypes. Ces résultats nous permettent ainsi de valider la deuxième hypothèse de cette étude. L'affranchissement ou du moins la mise à distance des stéréotypes genrés permet aux élèves de prendre de la distance par rapports aux attendus sociaux associés à leur genre et d'opérer les choix nécessaires à la réussite scolaire.

Partie 4 - Conclusion et recommandations :

L'objectif principal de cette étude était de comprendre par quels mécanismes le genre et la classe sociale pris dans leur intersectionnalité produisaient des effets sur les performances scolaires des élèves de seconde.

- Les résultats des observations et des entretiens menés auprès des lycéens de l'académie de Créteil ont permis de démontrer l'existence d'effets intersectionnels du genre et de la classe sociale sur les résultats scolaires des élèves de seconde.

Tout d'abord, nous avons observé que la masculinité et la féminité n'avaient pas le même sens en fonction de la classe sociale des élèves et que la négociation des normes associées à ces catégories se faisait au travers des relations entre pairs et entre élèves et professeurs. Ainsi, comprendre ce qu'être un homme et ce qu'être une femme n'a de sens qu'en prenant en considération la classe sociale d'appartenance de l'individu concerné. Il existe bien une relation d'interdépendance entre genre et classe sociale et le genre se construit en fonction des rapports de classe. L'intersectionnalité du genre et de la classe sociale s'exprime donc principalement dans ces différences de conceptions de la masculinité et de la féminité.

Ces différences de sens associées aux masculinités et aux féminités s'expriment par des différences d'adhésion aux stéréotypes genrés. L'adhésion est moins importante chez les filles toute classe sociale confondue mais elle s'exprime différemment en fonction de la classe : les filles issues de classe moyenne à aisée rejettent les stéréotypes genrés et affirment leur opposition à toutes restrictions qui pourraient être imposées à elles ou aux autres. Pour les filles issues de la classe populaire la situation est plus contradictoire : à la fois elles rejettent les stéréotypes associés à la féminité qui les enferment, et en même temps elles justifient leur existence, de même qu'elles prônent la libération des corps et des esprits masculins, tout en reconnaissant qu'elles participent à s'assurer de l'application des stéréotypes soumettant les hommes. Leur conception de la féminité est progressiste en théorie et conservatrice dans les faits. Les garçons issus de milieu populaire adhèrent fortement aux stéréotypes genrés s'appliquant à la masculinité et s'assurent de les respecter afin de réaffirmer leur masculinité auprès de leurs pairs. Cette masculinité populaire s'exprime en outre par un encadrement de ce que doit être la féminité populaire. Enfin les garçons de classe moyenne à aisée tendent à se sentir moins obligés d'adhérer aux stéréotypes genrés, d'avoir moins à se prouver entre eux et ne contrôlent pas l'expression de la féminité de leurs camarades. En milieux populaire et aisés les élèves ayant de meilleurs résultats tendent à être ceux qui ont le plus de facilité à s'affranchir des stéréotypes genrés, bien que ceux de milieu populaire n'y parviennent pas complètement.

L'intersectionnalité du genre et de la classe sociale s'exprime donc au travers des différences de conception de la masculinité et de la féminité en milieu populaire et en milieu plus aisé, qui en retour influencent le degré d'adhésion aux stéréotypes genrés qui est plus fort en milieu populaire et particulièrement pour les garçons.

- Il existe une corrélation négative entre l'adhésion aux stéréotypes genrés et les performances scolaires des élèves : les élèves qui adhèrent le moins aux stéréotypes genrés sont ceux qui réussissent le mieux scolairement. Les élèves qui adhèrent le plus aux stéréotypes genrés tendent à avoir de moins bons résultats : chez les garçons l'adhésion entraîne une incapacité à se rendre compte de son propre niveau et à corriger son comportement en fonction, chez les filles les stéréotypes genrés restreignent le champ des possibles. La question qui demeure est de savoir pourquoi parmi les élèves issus d'une même classe sociale, censés partager les mêmes conceptions de la masculinité et de la féminité, certains élèves parviennent à s'affranchir au moins partiellement des stéréotypes genrés et tendent à performer mieux, tandis que d'autres n'y parviennent pas. Les élèves issus de la classe populaire, qui tendent à adhérer plus aux stéréotypes genrés y adhèrent dans tous les cas mais moins quand ils ont de meilleurs résultats. Il est possible de conjecturer qu'une autre variable comme l'exposition à un certain milieu familial, ou à certaines activités, ou encore à une autre culture leur permettent de prendre de la distance d'avec les stéréotypes, distance qui en retour favorise de meilleurs résultats.

- L'intersectionnalité du genre et de la classe qui s'exprime par les différences de conception de la masculinité et de la féminité en fonction de la classe des élèves est liée aux différents degrés d'adhésion aux stéréotypes genrés – plus fort pour la classe populaire, moins fort pour la classe moyenne à aisée. Il existe une corrélation négative entre l'adhésion aux stéréotypes genrés et les résultats scolaires des élèves. L'adhésion aux stéréotypes genrés semble bien jouer le rôle de variable médiatrice entre le genre et la classe pris dans leur intersectionnalité et les résultats scolaires des élèves.

Forts de ces résultats, nous proposons trois recommandations à mettre en œuvre pour lutter contre les effets intersectionnels du genre et de la classe sociale sur les performances scolaires des élèves.

Dans le cadre de la politique quinquennale se rapportant à la lutte contre les inégalités femmes-hommes, le comité interministériel du 8 mars 2018 a défini les mesures à mettre en œuvre pour diffuser la culture de l'égalité dans les écoles du primaire et du secondaire. Ces dernières se divisent en trois volumes : mesures auprès des parents, auprès du personnel éducatif, auprès des enfants. La convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2019-2024) issue de ce comité interministériel, insiste sur 5 axes de mise en œuvre, dont trois seront particulièrement utiles dans le cadre de nos propositions : Piloter la politique de l'égalité au plus près des élèves; Former les personnels aux problématiques relevant des inégalités femmes-hommes ; Transmettre une culture de l'égalité et du respect mutuel aux élèves.

On note que nos recommandations sont fondées sur la base des résultats de notre étude : cette dernière est limitée dans l'espace à deux lycées, présents dans la même académie, et au sein de ces lycées une minorité d'élèves en classe de seconde ont été interrogés. Les recommandations ne peuvent donc être que provisoires et d'autres études seraient nécessaires afin de pouvoir les compléter et les rendre opérationnelles sur un territoire plus vaste. Il serait ainsi envisageable de mener des recherches du même type que cette étude sur le reste du territoire, en province, de comparer les résultats obtenus pour des élèves de seconde à ceux obtenus pour des élèves plus jeunes ou plus vieux afin d'avoir un tableau plus complet de

l'impact intersectionnel du genre et de la classe sociale sur les performances scolaires des élèves. En outre, il serait judicieux d'étudier l'impact sur les choix d'orientation des élèves, notamment pour ce qui est de l'orientation des filles.

1 - Mesures à destination des personnels : former aux problématiques issues de l'intersectionnalité du genre et de la classe sociale.

a) Formation des personnels éducatifs

Les enseignants sont en première ligne pour observer chaque jour l'impact des inégalités sociales sur les inégalités scolaires. Afin de leur assurer de disposer des informations nécessaires à la lutte contre les inégalités notamment entre les hommes et les femmes, la Loi de refondation de l'école de juillet 2013 a imposé de faire de l'éducation à l'égalité des genres une partie intégrante de la formation des personnels éducatifs – enseignants, CPE etc. – dans les ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation). Cependant, le Haut Conseil à l'Égalité entre les Hommes et les Femmes notait en 2017 qu'au sein des 32 ESPE présents sur le territoire français cette formation n'était pas obligatoire mais optionnelle et n'avait donc concerné que 900 000 membres du personnel éducatif – pour ce qui est de la formation initiale. En outre, à peine 1% du personnel déjà en poste avait reçu des journées de formation sur le sujet en 2015-2016. Pour ce qui est de l'académie de Créteil en particulier, le syndicat Snesup notait qu'à l'ESPE de Créteil à peine 10% des effectifs suivaient les cours optionnels sur la sensibilisation aux inégalités genrées.

Le Grenelle contre les violences conjugales de novembre 2019 a conduit à la publication d'un cahier des charges rendant obligatoire l'instauration dans les maquettes de formation initiale et continue des personnels d'éducation et des enseignants d'un module « égalité ». Nous proposons donc que cet enseignement désormais obligatoire inclut une analyse de la co-construction et de l'interdépendance genre-classe sociale, afin que les futurs enseignants et personnels éducatifs soient en capacité de comprendre les différentes formes que la masculinité et la féminité peuvent prendre dans le contexte scolaire, et comment gérer les différentes situations pour permettre aux élèves de se détacher de leurs stéréotypes genrés et d'avoir les meilleures chances de réussite scolaire. Le comportement des professeurs à l'intention des élèves, en fonction de leur genre, de leur classe sociale, mais également le contenu ou la façon de présenter le contenu de leurs enseignements, ou bien encore leur capacité à gérer les interactions entre élèves dans le cadre de la classe, doivent être des compétences acquises et donc être travaillées dans le cadre de leur formation afin de donner aux personnels éducatifs toutes les armes nécessaires pour aider les élèves dans leurs parcours scolaires. Il est à noter que si l'étude souligne que la négociation de la masculinité et de la féminité des élèves passe en partie par les enseignants, leur gestion de la classe et leurs réflexions, au vu de leur importance dans le quotidien des élèves il aurait fallu s'intéresser de façon plus poussée à l'effet concret de leurs comportements et actions.

La formation initiale, devrait en outre être complétée par une formation continue des enseignants du primaire à la fin du secondaire, afin d'assurer une action coordonnée de tout le corps éducatif à l'encontre des inégalités scolaires produites par l'intersectionnalité du genre

et de la classe. Cette formation continue devrait être renforcée dans les zones les plus susceptibles de voir des masculinités et des féminités particulièrement attachées aux stéréotypes genrés se développer. D'après nos résultats, plus le milieu est populaire, plus le genre s'exprime selon une masculinité et une féminité attachées aux stéréotypes genrés. Les Réseaux d'Éducation Prioritaires (REP) et les REP+ pour lesquels la formation continue des personnels éducatif est déjà censée être favorisée, devraient ainsi être l'objet d'une attention particulière, afin que tout le personnel puisse avoir conscience que la lutte contre les inégalités scolaires ne peut se faire qu'en luttant à la fois contre les inégalités de classe sociale et les inégalités de genre, les deux étant interdépendantes.

b) Agir en amont : former les personnels intervenant dans les structures d'accueil de la petite enfance

L'étude nous a permis de déterminer l'impact intersectionnel des inégalités de classe et de genre sur les performances scolaires des élèves et donc sur les inégalités scolaires. Cependant, force est de constater que les inégalités sociales préexistent à l'entrée à l'école des enfants : si leur masculinité et leur féminité est renégociée au cours de leur scolarité sous l'influence des pairs et des enseignants, elle se détermine au moment de la socialisation primaire, sous l'influence de la classe sociale. Lutter contre les inégalités scolaires doit donc passer par des politiques ayant pour cible les structures et les agents qui participent activement à la socialisation des enfants dès le plus jeune âge. En l'occurrence, si les parents sont leur agent de socialisation primaire principal, les enfants passent également beaucoup de temps dans les structures d'accueil de la petite enfance qui prennent le relais des parents lorsque ces derniers travaillent.

D'après le « Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance » réalisé par l'Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS) en 2012, la question de la socialisation différenciée est absente des programmes de formation des professionnels de la petite enfance, si elle n'est pas traitée dans les programmes, elle risque d'être mise de côté par le personnel des structures, et sera moins traitée au prisme de l'interaction entre la classe et le genre.

Nous proposons donc que soit intégré aux programmes de formation aux métiers de la petite enfance un volet sur la production d'inégalités de genre et de classe au sein des structures d'accueil, afin de pouvoir minimiser à terme la reproduction de ces inégalités et donc leur impact futur sur les inégalités scolaires entre élèves.

2 – Agir auprès des enfants : une transmission de culture de l'égalité adaptée au profil des élèves :

Nous proposons la création d'interventions spécifiques au genre, encadrées par des associations locales, dans le but de fournir à tous les élèves, dès le collège, une éducation au genre. Actuellement, et depuis la loi Aubry de 2001, tous les collèges et lycées doivent mettre en œuvre l'éducation à la sexualité qui couvre la promotion des pratiques responsables en terme de sexualité, la sensibilisation aux violences sexistes et sexuelles, le sujet du cyber harcèlement et la promotion de l'égalité entre les hommes et les femmes. Si le sujet du genre est abordé dans ces séances d'éducation à la sexualité, il nous semble que ces dernières

englobent trop d'éléments pour permettre aux élèves d'avoir une compréhension complète de ce qu'est le genre, comment il se construit, ce qu'il implique sur leur vie quotidienne et sur celle de leurs pairs et des inégalités scolaires qui en découlent. Bien sûr, les cours de Sciences Économiques et Sociales en seconde sont censés aborder les thèmes de la socialisation, des inégalités genrées au prisme de leur impact économique, politique et social, cependant cet apprentissage n'apparaît qu'au lycée, et ne dure qu'un an pour les élèves qui décident de ne pas garder cette matière dans leur cursus à partir de l'année de première.

Les séances d'éducation au genre permettraient de sensibiliser les élèves au sujet du genre et à toutes les problématiques qui en découlent, et ainsi remettre en question leur propre socialisation et les stéréotypes genrés qui leur ont été inculqués. Puisque la politique serait à mettre en place à l'échelle locale, ils pourraient avoir une compréhension concrète de l'intersectionnalité entre leur classe sociale propre et leur genre et des effets sur leurs performances scolaires que nous avons décrits dans cette étude.

Cette proposition soutient en réalité que la seule façon d'endiguer l'effet intersectionnel du genre et de la classe sociale sur les performances scolaires des élèves et donc sur les inégalités scolaires est de s'assurer aujourd'hui que les adultes de demain soient en capacité de déconstruire les notions genrées qui leur ont été inculquées, en se fondant sur l'idée que le savoir est la vraie source de pouvoir et le seul levier du changement.

3) Diversifier l'offre de cours proposée aux élèves : déconstruire les stéréotypes genrés en favorisant les relations mixtes au cours d'activités culturelles ou artistiques.

Au cours de cette étude nous avons pu faire le constat du caractère routinier des semaines de cours des élèves, et nombreux s'en sont plaints. Contrairement au collège, le cursus classique du lycée général et technologique ne propose pas d'activités manuelles, ou artistiques en dehors de celles qui peuvent être proposées par les enseignants dans le cadre de leur cours. Or ces activités sont importantes à plusieurs égards : tout d'abord, elles obligent les élèves à sortir de leur position de passivité et à s'engager concrètement, physiquement, dans une activité. En outre, elles permettent aux élèves de développer des compétences difficiles à acquérir dans le cadre des cours, pensons par exemple à des ateliers théâtres ou débat qui permettraient aux élèves de travailler leur oralité, leur aisance et qui leurs imposeraient de sortir de leur zone de confort.

Ainsi, si les matières proposées aux élèves en seconde leur permettent d'acquérir les connaissances nécessaires à leur entrée dans les études supérieures, il est primordial de prendre conscience qu'outre des savoirs et des savoirs faire, l'école devrait également transmettre des savoirs être. Afin de briser cette routine qui crée de l'ennui et de l'apathie auprès des élèves, nous proposons l'organisation de façon bi-mensuelle ou mensuelle d'activités artistiques ou culturelles, notamment dans les classes de seconde et de première.

Une telle proposition s'inscrit dans le cadre de l'étude selon plusieurs axes :

- Les activités péri ou extrascolaires sont peu utilisées par les enfants d'origine modeste, et ce dès l'âge de trois ans (Insee, 2020). En outre, en fonction de l'activité concernée, une ségrégation genrée des élèves est observable (Herman, 2005). Leur imposer des activités auxquelles ils n'auraient pas eu accès en temps normal de part leur origine sociale et/ou leur genre, leur impose de prendre de la hauteur par rapports à leur socialisation et aux stéréotypes qui leur ont été inculqués.

- Les activités n'ayant pas un format traditionnel de cours, permettent aux élèves d'entrer en interaction selon des modalités différentes. Ainsi, des interactions mixtes pourraient apparaître là où elles n'existent pas aujourd'hui et les liens interpersonnels à la fois au sein des groupes de même genre, mais également entre groupes pourraient se former. La création de liens interpersonnels solides au sein des groupes de garçons issus de milieux populaires de est primordial. En effet, ils permettent notamment aux élèves de résister aux formes toxiques de la masculinité, de minimiser l'adhésion à un certain nombre de stéréotypes et donc à terme de maximiser leurs résultats scolaires (Chu, 2005). En outre, l'existence de liens mixtes entre les élèves permettrait notamment aux garçons d'échapper à la pression issue de la culture masculine (Duru-Bellat, 2010).
- Dans les quartiers les plus populaires, la masculinité populaire impose une certaine distance à l'institution scolaire. Organiser des activités qui ne seraient pas considérées comme traditionnellement scolaires pourrait faire changer la perception que ces garçons ont de l'espace scolaire, de leurs camarades voire même de leurs propres compétences.

Résultat espéré : Exposer les élèves à des activités vers lesquelles ils ne seraient pas allés du fait de leur origine sociale, de leur genre, ou de l'intersectionnalité des deux concepts permettrait donc de favoriser les liens mixtes entre eux, de renforcer les liens d'amitié, et de prendre de la distance par rapport aux conceptions de ce qui est masculin et de ce qui est féminin, et ce qui est acceptable en fonction de ces dimensions. L'idée est donc de contrer dans le cadre scolaire les inégalités dues à l'intersectionnalité du genre et de la classe en terme d'adhésion aux stéréotypes genrés.

L'objectif de cette étude était de comprendre l'effet intersectionnel de la classe sociale et du genre sur les performances scolaires des élèves du secondaire et donc sur les inégalités scolaires existantes. Nos résultats nous indiquent que cette intersectionnalité influe la conception que les élèves de milieux différents peuvent avoir de leur masculinité ou de leur féminité. Ces conceptions différenciées ont un impact sur l'adhésion aux stéréotypes genrés, qui elle-même est négativement corrélée aux performances scolaires des élèves.

Cette étude n'a pas pour prétention de bouleverser la littérature académique portant sur les inégalités scolaires, mais elle veut souligner la complexité de l'origine de ces dernières, qui renvoie en réalité à la complexité du monde social et des identités humaines. Comprendre cette complexité, comprendre ses effets, c'est se donner la possibilité de lutter contre ces derniers de la façon la plus efficace possible, et ainsi assurer aux futures générations une éducation moins empreinte d'inégalités.

Bibliographie :

Anthias, F. (2013). « Intersectional what? Social divisions, intersectionality, and levels of analysis. » *Ethnicities*, 13, 3–19.

Baudelot, C. et Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris, Le Seuil.

Barhoumi M., et al. (2020) « Les inégalités sociales à l'épreuve de la crise sanitaire : un bilan du premier confinement » dans *France Portrait Social, Édition 2020*, Insee.

Barone, C., Estelle Herbaut, E., Mathieu Ichou, M. et Louis-André Vallet, L.-A. (2021). « Social origins, track choices and labour-market outcomes: evidence from the French case ». *Longitudinal and Life Course Studies*, vol. 12, n° 3, p. 345-388.

Bautier, Élisabeth, et Patrick Rayou. *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaire*. Presses Universitaires de France, 2009

Bereni L., Chauvin S., Jaunait A., et Revillard A. (2012). *Introduction aux études sur le genre*. Paris : « Ouvertures Politique » de De Boeck Supérieur.

Berger P.L, Luckmann. (1997). T. *La Construction sociale de la réalité*, Paris : réed. A. Colin.

Bihr, A. et Pfefferkorn, R. (2021). « I / Le champ des inégalités », Bihr, A. éd., *Le système des inégalités*. La Découverte, pp. 11-32.

Boudon, R. (1973). *L'Inégalité des chances. La Mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.

Bouchard, P., St-Amant, J.-C. & Tondreau, J. (1996). Socialisation sexuée, soumission et résistance chez les garçons et les filles de troisième secondaire au Québec. *Recherches féministes*, 9(1), 105–132.

Bouchard, P. et Devreux, A. (2004). « Les masculinistes face à la réussite scolaire des filles et des garçons: À propos de la réception des résultats d'une recherche ». *Cahiers du Genre*, 36, 21-44

Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les Étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Grands documents ».

Bourdieu P., Passeron J.-C., *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1970.

Bourdieu P. (1979). *La Distinction. Critique Sociale du jugement*. Paris : Les de. de Minuit.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.

Casalonga, L., Chatellard, E., Weber, I. (2020) « Socialisées au métier d'élève ? La classe à l'épreuve du genre dans l'accès à la réussite scolaire : Enquête sur le rapport des étudiants et de leur famille à l'école. Influences croisées du genre et de l'ancienneté du capital culturel sur la réussite scolaire ». UP8 - Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.

- Chu, J. Y. (2005). *Adolescent boys' friendships and peer group culture*. *New directions for child and adolescent development*, Vol.2005 (107), p.7-22.
- Cnesco. -a (2018). « Éducation et territoires. inégalités scolaires d'origine territoriale en France métropolitaine et d'Outre-mer »
- Cnesco –b (2018). Panorama des inégalités scolaires d'origine territoriale dans les collèges d'Île-de-France, Dossier de synthèse.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. University of California Press.
- Conseil de l'Union européenne. (2018). « Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative à la promotion de valeurs communes, à l'éducation inclusive et à la dimension européenne de l'enseignement », Document 32018H0607(01).
- Courtioux, P. (2011). « L'origine sociale joue-t-elle sur le rendement des études supérieures ? ». EDHEC Business School, Pôle de recherche en économie.
- Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés & Représentations*, 11, 515-538.
- Darmon, M. (2006). *La Socialisation*. Paris : A. Colin.
- Defresne, F et Krop, J. (2016). « La massification scolaire sous la V^e République. Une mise en perspective des statistiques de l'Éducation nationale (1958-2014) », *Éducation & formations* N° 91.
- Deville, J. (2007). Jeunes filles « invisibles » dans les quartiers populaires. *Espaces et sociétés*, 128-129, 39-53.
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, 69, 90-100.
- Guyon, N. and Huillery, E. (2016) «Biased aspirations and social inequality at school : evidence from French teenagers ». Sciences Po publications 44, Sciences Po.
- Félouzis, G. (1991). « Comportements de chahut et performances scolaires des filles et des garçons au collège », *Enquête* 6.
- Felouzis Georges, (1993). « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 2, p. 199-222
- Felouzis, G. (2020). *Les inégalités scolaires*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Gallot, F. et Pasquier, G. Snesup. (2017). « ÉSPÉ de Créteil : une équipe pluridisciplinaire de formateurs et de formatrices compétente...mais trop peu exploitée ». *Former des Maîtres*, Supplément au mensuel le Snesup N°656.
- Gresy, B. et Georges, P. (2012). « Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance ». IGAS.

- Herman, E. (2015). « 'Activités de filles ou de garçons?' Genre et socialisation dans l'animation périscolaire ». dans Camus, J. et Lebon, F. *Regards sociologiques sur l'animation, La documentation française*.
- Insee. (2020). France, portrait social, Édition 2020.
- Insee. (2021). L'essentiel sur...la pauvreté.
- Kergoat, D. (1987 [1982]). *Les ouvrières*. Paris, Minerve.
- Lahire B. (dir.). (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris, Seuil.
- Lareau, A. et McCrory Calarco, J. (2012) « Class, cultural capital and institutions : the case of families and schools. », in *Facing social class, How societal rank influences interaction* ed. Fiske, S et Markus, H.
- Ministère de l'éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2018). « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur ».
- Morris, E.W. (2008). " "Rednecks," "Rutters," and `Rithmetic: Social Class, Masculinity, and Schooling in a Rural Context". Volume: 22 issue: 6, page(s): 728-751
- Nelson, J. D., Stahl, G. and Wallace, D. O. (2015). "Race, Class, And Gender In Boys' Education: Repositioning Intersectionality Theory". *Culture, Society And Masculinities*. Volume 7, Issue 2. Pp.175. Quote based on Crenshaw Kimberlé W. (2005 [1991]), « Cartographie des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur ». *Cahiers du Genre*, 39 (2) : 51-82.
- Núñez, A.-M. (2014). « Employing Multilevel Intersectionality in Educational Research: Latino Identities, Contexts, and College Access ». *Educational Researcher*. 43(2):85-92
- Observatoire des inégalités. (2021). « Les communes les plus touchées par la pauvreté ». [online]. Disponible à :<https://www.inegalites.fr/Les-communes-les-plus-touchees-par-la-pauvrete-2086> [Accessed date: 08/04/2022].
- OCDE. (2018). Programme for International Student Assessment (PISA) Results.
- Périer, P. (2006). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social ». 221 pages.
- Rocher, T. (2008). « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM 2 à vingt ans d'intervalle, 1987-2007 », publication de la DEPP, Ministère de l'éducation nationale, Paris.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Émile ou de l'Éducation*. La Haye, 4 vol.
- Salle, M. (2014). Formation des enseignants : les résistances au genre. *Travail, genre et sociétés*, 31, 69-84.
- Schwartz, O. (2002). *Le monde privé des ouvriers*, Paris, Puf, coll. « Quadrige »
- Simard, G. (1989). *La méthode du « Focus Group »*. Laval, Mondia.

Thomas, J.-E. (2019). « Le baccalauréat 2019. Session de juin », Note d'information n° 19.08, DEPP.

Trudeau, P. (2014). *Histoire de l'action sociale à Pantin du xvii^e au xx^e siècle*, p. 81

Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris, Puf.

van Zanten, A. (2010). Choix de l'école et inégalités scolaires: Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents. *Agora débats/jeunesses*, 56, 35-47.

van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie: Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

West, C. et Fenstermaker, S. (2006). « Faire » la différence: (Traduction de Laure de Verdalle et Anne Revillard). *Terrains & travaux*, 10, 103-136.

West C., et Zimmerman, D.H. (2009). « Faire le genre ». *Nouvelle Questions féministes*. Ed. Antipodes. Vol. 28. p.34 à 61.

Zazzo, B. (1982). *Les 10-13 ans: Garçons et filles en CM2 et en 6^e*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Annexe 1 : Grille d'entretiens en focus group

- le sentiment de bien-être, d'aisance ressenti par les élèves dans le cadre scolaire ; les questions relatives aux matières préférées des élèves, ou à ce qu'ils pourraient changer dans le fonctionnement de l'école s'ils le pouvaient avaient surtout pour objectif de les faire parler d'eux et d'observer la façon dont ils interagissaient.
- Les relations interpersonnelles : questions relatives aux groupes d'amis, et aux relations avec le genre opposé
- Le rapport des élèves à leur lieu de vie : ces questions avaient pour but de déterminer à quel point les élèves étaient attachés ou au contraire en rejet de la banlieue parisienne, et s'ils avaient ou non conscience de l'impact de leur environnement social, de leur milieu, sur leur vie.

La conception du genre et l'adhésion aux stéréotypes genrés :

1 – Relation au travail scolaire et bien être au lycée:

- Comment se passe votre vie au lycée ? Si vous deviez la décrire en un mot ?
- Qu'est ce qui vous motive à venir en cours le matin ?
- Quelles sont les matières que vous préférez étudier ?
- Est-ce que vous avez le sentiment que vos conditions d'apprentissage sont optimales ? Qu'est ce que vous voudriez changer si vous en aviez le pouvoir ?
-

2 – Relations interpersonnelles :

- Est-ce que vos amis sont importants au quotidien au lycée ?
- Comment se passent vos relations entre garçons et filles au lycée ?

3 – Milieu de vie :

- Comment pourriez-vous qualifier la ville dans laquelle se trouve votre lycée ?
- Est-ce que vous aimez vivre ici ?
- Est-ce que vous pensez rester ici après le lycée ? Pour construire votre vie ?

2 – Représentation de l'identité de genre et adhésion aux stéréotypes genrés :

- Comment définiriez-vous le fait d'être un garçon et celui d'être une fille ?
- Quelles sont d'après-vous les caractéristiques principales d'une fille et d'un garçon ?
- Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes :
 - les filles sont meilleurs à l'école que les garçons ;
 - les filles aiment moins les maths que les garçons ;
 - les filles doivent faire plus attention à leur apparence ;
 - un garçon n'a pas besoin de montrer ce qu'il ressent ;
 - filles et garçons peuvent porter ce qu'ils veulent : jupes, robes, maquillage, bijoux, toutes les couleurs possibles etc.
- Si vous deviez vous imaginer dans 10 ou 15 ans qui seriez-vous devenu ?
- Quelles sont les valeurs les plus importantes que vous aimeriez transmettre à des enfants/amis/neveux.nièce ?

Cette collection rassemble les mémoires de Master en Politiques Publiques et en Affaires européennes de l'École des affaires publiques de Sciences Po. Elle vise à promouvoir des mémoires de recherche de haut niveau reposant sur une approche analytique interdisciplinaire et débouchant sur des recommandations politiques fondées sur des résultats de recherche.

Naitre fille ou garçon en banlieue : quel effet sur la scolarité ? Une étude qualitative de l'impact intersectionnel du genre et de la classe sociale sur les performances scolaires des élèves du secondaire

Laura Ménager

Résumé

Le projet démocratique français s'est construit depuis le XVIII^e siècle sur l'importance de la méritocratie et de l'égalité. Pourtant, à l'heure du constat des inégalités scolaires existantes sur le territoire, ces deux concepts semblent bien éloignés. Chercheurs français et internationaux ont démontré depuis le milieu du siècle dernier l'impact de la classe sociale des élèves ainsi que l'impact de leur genre sur leurs performances scolaires, et sur leurs choix d'orientation. Cette étude se propose de dépasser cette dichotomie entre influence du genre ou influence de la classe sociale et d'étudier l'effet simultané de ces deux régimes d'inégalités sociales sur les inégalités scolaires et les mécanismes par lesquels ces effets prennent corps, dans une perspective intersectionnelle. Les résultats de cette étude indiquent que l'intersectionnalité du genre et de la classe sociale se traduit par des conceptions de la masculinité et de la féminité différenciées en fonction des milieux sociaux, ce qui s'exprime par des niveaux d'adhésion aux stéréotypes genrés différenciés. En outre, l'existence d'une corrélation négative entre l'adhésion aux stéréotypes genrés et les performances scolaires des élèves est démontrée dans l'étude. L'adhésion aux stéréotypes genrés joue donc le rôle de médiateur dans la relation entre le genre et la classe sociale des élèves, considérés dans leur intersectionnalité, et les performances scolaires. Nos recommandations visent à développer la formation des enseignants et personnels éducatifs ainsi que des élèves quant aux inégalités genrées en général et l'impact qu'elles peuvent avoir associées aux inégalités de classe.

Mots clés

Inégalités scolaires, genre, classe sociale, intersectionnalité