

Journée de travail et d'échanges
Égalité filles-garçons dans la société : de la maternelle à la fin de vie
Une égalité à construire

15:00 - 15:30

**Conscience morale et construction
de l'identité fille-garçon dans la République**

Jean-François Clément
Philosophe

Introduction

Plusieurs conférences de la journée ont **déjà abordé** la question de la construction identitaire plus particulièrement celle des identités filles et garçons. On a pu voir que l'identité sexuelle n'est que très partiellement un fait naturel, d'ailleurs le schéma binaire de genre opposant des corps, voire des cerveaux différents, ne date que du XVIII^e siècle¹. **Cette dualité commence** à être construite, dès avant la naissance ou au moment même de **la naissance**, par les attentes des parents et leur réaction au moment où ils découvrent que l'enfant est un garçon ou une fille. **Cette construction fait intervenir de nombreux acteurs** à commencer par les **parents, les instituteurs et professeurs**, et de nombreux autres intervenants dans l'éducation, qu'ils soient ou non des professionnels comme, par exemple, les médecins scolaires ou familiaux ou les **éducateurs** qui sont présents en dehors du milieu scolaire. Les personnes chargées de la formation religieuse des enfants peuvent aussi influencer cette construction. Et très rapidement, les **groupes de pairs**, c'est-à-dire les interrelations nouées par l'enfant avec d'autres enfants, qu'ils soient ou non de son sexe, vont faire sentir leurs effets².

Ces êtres humains adultes, qui constituent le milieu social de l'enfant, **agissent par l'intermédiaire d'objets ou de pratiques sociales** dont les présupposés ne sont jamais interrogés tant ils semblent être des évidences. Avant même que l'enfant ait accès au langage articulé, il vit dans un milieu où tout lui est imposé. Il reçoit ainsi des jouets qui vont agir sur cette construction comme outils de socialisation sexuée. Il entend des discours et voit des comportements qui se répètent. Très vite, dans les milieux familiaux, religieux ou scolaires, des différences vont apparaître dans les discours et les images montrées, qu'il s'agisse des manuels scolaires de l'enseignement primaire ou secondaire, ou des films et spectacles destinés à ce que l'on appelle un « jeune public ».

De **très nombreuses études**, que l'on peut rapidement commencer par résumer, ont analysé ces différents points. Mais on remarque aussi, indépendamment des résistances que ces études créent chez ceux qui ont l'illusion d'une naturalité des sexes et qui refusent en eux-mêmes l'idée de genre trop anxigène pour leurs bricolages sécuritaires, que toutes **ces recherches n'ont pas réellement d'effet** majeur à la fois sur les objets utilisés et sur les conséquences attendues. Il y a là une question essentielle. Une **autre question** porte sur la place que l'on peut accorder à la **conscience morale**, elle aussi construite progressivement, dans la construction du genre. En effet, si sa construction repose sur des valeurs patriarcales qui ne sont jamais interrogées par quiconque, les outils utilisés pour produire les genres ne seront jamais contestés par l'individu lui-même, mais uniquement par des adultes et le plus

¹ Laqueur T., *La fabrique du sexe*, Paris, Gallimard, 1992.

² Delalande Julie, S'identifier à un genre sous l'effet du rapport aux pairs : quels changements lors du passage de l'enfant-écolier au préadolescent-collégien ? in Sabrina Sinigaglia-Amadio, *Enfance et genres, de la construction sociale des rapports de genre et ses conséquences*, PUN, Presses universitaires de Lorraine, 2014, p. 161-176.

souvent, par ceux d'entre eux qui peuvent souffrir d'une telle construction et de ses arbitraires, c'est-à-dire des femmes ou des groupes sexuels qui refusent tout classement dans un genre déterminé. La conséquence, c'est que les analyses de la production identitaire seront perçues comme étrangères au sujet qui ne peut, à condition qu'il les connaisse, se les approprier.

I - Les recherches sur la construction identitaire fille-garçon

Que montrent, en effet, les recherches sur la construction identitaire chez le nourrisson, l'enfant, le préadolescent ou l'adolescent ? La différenciation des genres, en apparence, n'existe pas d'emblée. **L'autoperception du genre se développe** selon les stratégies éducatives qui orientent la construction du genre dans la famille et qui peuvent laisser une place plus ou moins grande à la liberté. Elles changent en fonction de l'âge qui détermine, par exemple, l'apprentissage de **l'écriture**. Ainsi de très **jeunes enfants, ne sachant pas encore lire**, peuvent dire qu'ils **préfèrent dans des catalogues des jouets** destinés à **l'autre sexe**. Cette attitude disparaîtra dès que la lecture sera acquise. On observe aussi que les garçons rejettent plus facilement ce qui est destiné à l'autre sexe que les filles³. Et quand on les interroge, les garçons ne justifient que rarement leur rejet de ce qui est destiné à l'autre genre. Au contraire, les filles vont donner au moins des pseudo-arguments comme la laideur ou les couleurs foncées des objets masculins. S'agit-il d'intuitions ensuite rationalisées ? On note que les références à d'anciens codes de couleur, comme l'opposition entre le bleu et le rose⁴, ne sont plus utilisées aussi fréquemment que jadis, mais cela n'a pas disparu. Ceci signifie que les garçons s'enferment plus facilement dans une identité que les filles qui pourraient plus facilement s'emparer d'objets considérés comme masculins à condition qu'on y dessine, par exemple, des fleurs dans des couleurs gaies. Ce qui revient à dire que les angoisses sont plus fortes chez les garçons que chez les filles⁵.

1) Le modèle de causalité

Un premier modèle consiste à **prendre ce que l'on considère comme étant une cause** et à postuler que cela pourrait avoir des **effets sur la construction identitaire** du garçon et de la petite fille. Ces **recherches sont très nombreuses**.

a) La division des tâches domestiques entre les parents

L'enfant observe en permanence **ce que fait son père et ce que fait sa mère**, que cela soit très ou peu différencié. Si on lui a appris à relier le père au masculin et la mère au féminin, il saura très vite quel type de tâches il sera amené à réaliser plus tard. En France, actuellement, les femmes mariées avec enfants en bas âge effectuent 4 h 36 par jour de travail domestique contre 2 h 13 pour les hommes. Et il ne s'agit pas du tout des mêmes activités puisque les uns s'occupent de jardinage et de bricolage et les autres de travaux répétitifs comme la lessive, la cuisine ou le nettoyage.

Pour certains chercheurs, **cette division sexuelle du travail domestique** serait aussi la **cause de la division sexuelle du travail professionnel**. Comme les politiques publiques n'ont pas d'action sur cette cause présente dans l'espace familial privé, les inégalités au travail perdurent.

b) Les jouets

D'autres chercheurs vont, par exemple, se demander si les **jouets** que les parents offrent à leurs enfants n'agiraient pas comme des **outils de socialisation sexuée** en limitant le champ des possibles pour les enfants qui seraient ainsi contraints à devenir petits garçons ou petites filles⁶. Et l'on remarque d'emblée que dans les catalogues des marchands de jouets, ceux-ci sont classés en jouets pour filles et en jouets pour garçons. Dans les jouets pour garçons, on trouve des véhicules, des armes et non ce qui permet de

³ Monnot C., *Petites filles d'aujourd'hui, l'apprentissage de la féminité*, Paris, Autrement, 2009.

⁴ Dafflon Novelle A, « Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman ? Perception des cotes sexuées et constructions de l'identité sexuée chez les enfants âgés de trois à sept ans », in V. Rouyer, S. Ceroisy-Belz et Y. Préteur, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, Érès, 2010.

⁵ Rogers R., F. Thébaud, *La fabrique des filles, l'éducation des filles de Jules Ferry à la pilule*, Paris, Editions Textuel, 2010.

⁶ Zegaï M., « la mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation », *Les cahiers du genre*, n° 49, 2010, p. 35-54.

s'occuper des enfants ou de faire le ménage. On apprend ainsi à **intérioriser la compétition, la domination, le risque ou le courage dans un cas, et le soin aux autres, l'amour ou la beauté dans un autre cas**. Et dès que cette intériorisation est terminée, l'enfant le manifestera en rejetant les jouets considérés comme étant reliés à l'autre sexe tout comme il peut rejeter les jouets qui ne sont pas en adéquation avec son âge lorsqu'il déclarera, par exemple que ce sont des jouets pour les bébés. C'est ainsi que le **jouet** n'est pas seulement un pré-apprentissage de la vie, c'est aussi un **outil producteur positivement ou négativement d'identité**. En imitant les autres, mais aussi en entendant leurs parents dire qu'il a « toujours » aimé ce type de jouet, l'enfant exprime ce qu'il va rapidement croire comme étant « son » goût et donc ses dégoûts.

Les jouets constituent ainsi un outil de différenciation assignant à l'un ou l'autre sexe des préférences et des pratiques différentes. Les enfants savent ainsi très tôt, c'est-à-dire bien avant même de savoir lire, ce qui relève du masculin et du féminin.

c) Les contenus des livres scolaires

C'est un des thèmes classiques de ce genre d'étude⁷. Mais on peut d'emblée s'interroger : développer de telles recherches, n'est-ce pas dû au fait qu'on peut alors **accuser l'édition scolaire et non les enseignants** eux-mêmes, ce qui aura pour effet de maintenir des valeurs sexistes dans les écoles⁸.

On cherche alors à démontrer que les **manuels scolaires transmettent moins des connaissances que des valeurs** ou des normes permettant de classer les genres entre eux. L'analyse de contenu des textes et des images montre, en effet, que la place du masculin et du féminin n'est pas identique. De manière générale, les **femmes ont une faible présence** dans ces manuels. On les montre en **position souvent inférieure**, dans des espaces privés et non publics, en train d'accomplir des **tâches bien particulières** dans des cuisines, dans des logements ou en présence d'enfants ou dans des emplois peu valorisés⁹ (infirmière, secrétaire, caissière, etc.), ce qui peut **jouer sur l'imaginaire des petites filles**. Dans les **manuels d'histoire**, les femmes sont très peu présentes¹⁰. Il en est de même dans les manuels de **français** ou de langue où peu d'auteurs ou d'artistes femmes sont signalées. Même les manuels de **sciences** obéissent à des stéréotypes genrés. Dans les manuels de **mathématiques**¹¹, les stéréotypes diminuent avec l'âge parce que cette science devient de plus en plus abstraite lorsqu'on s'approche du baccalauréat. On ne dit plus : « Charlotte achète trois kilos de petits pois », mais $x = 3$. Toutefois, dans tous les cas, lorsqu'il est question d'histoire des mathématiques, les femmes mathématiciennes sont pratiquement absentes.

Dans beaucoup de ces manuels, les **femmes sont traitées à part**, par exemple dans des encadrés ou dans des chapitres particuliers.

d) Les lectures de loisir

Même pour les **très jeunes enfants** qui ne savent pas encore lire, il existe des livres où les images sont conçues pour permettre l'identification à des petites filles et d'autres à des petits garçons¹². Et il en sera de même plus tard où l'on continuera à différencier des **mangas de garçons de mangas de filles**. Il

⁷ INRP, *Images de la femme dans les manuels scolaires*, Paris, Ministère des droits de la femme, 1975 ; Rignault S, Ph. Richert, *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*, rapport au premier ministre, Paris, la documentation française, 1997 ; Brugeilles C., S. Cromer, *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*, Paris, Ceped, collection « les clés pour », 2005 ; Sinigaglia-Amadio S., « placer représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes », nouvelles questions féministes, volume 29, n° 2, 2010, p. 46-59.

⁸ Mosconi N., « Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? », Les dossiers des sciences de l'éducation, 5, 2001, p. 97-109.

⁹ Épiphane D., « My tailor is a man, la représentation des métiers dans les livres pour enfants », *Travail, genre les sociétés*, n° 18., 2007, p. 65-85.

¹⁰ Berton-Schmitt A., « La place des femmes dans les manuels d'histoire du secondaire » in : *L'observatoire de la parité entre les hommes et les femmes*, IEP de Grenoble, Université Pierre Mendès France, 2005 ; Wieworka A., *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ?*, Paris, rapport du conseil économique et social, 2004.

¹¹ Cromer S. et C. Brugeilles, « Genre et mathématiques dans les images des manuels scolaires en France » in Cromer S. et M. Hassani-Idrissi (dir.), « Valeurs, représentations et stéréotypes dans les manuels scolaires de la Méditerranée », *Tréma*, n° 35-36, décembre 2011, p. 143-154.

¹² Association du côté des filles, *Stéréotypes sexistes dans les albums, histoire et décryptage*, 2004 ; Brugeilles C., I. Cromer et S. Cromer, « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés. Ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *Population* n° 57, 2002 ; Béréaud S., Les images masculines et féminines dans les albums pour les tout-petits, *L'école des parents*, 9, 1974.

faudrait également examiner les BD ou les romans¹³, tout en replaçant ces pratiques dans les loisirs culturels des enfants¹⁴.

e) les produits audiovisuels

Le cinéma, les vidéos, la télévision, mais aussi le théâtre¹⁵ et tout particulièrement les **spectacles pour enfants**¹⁶, sont d'autres supports qui véhiculent des images. Une étude portant sur un millier de spectacles de théâtre, danse, mime, etc., souligne que les **acteurs professionnels sont essentiellement des hommes**. Pour ce qui est des **collaborateurs** artistiques, son, lumière, costumes, décors, etc., les **deux tiers des intervenants sont des hommes**. Les **trois-quarts des pièces pour enfants sont écrites également par des hommes**. Il n'y a qu'en **chorégraphie** que le rapport est moins déséquilibré. Ceci signifie que les femmes, minoritaires, ne sont pas totalement absentes de ces spectacles. Elles jouent, en effet, des **rôles féminins**, mais **ces rôles sont moins décrits et moins porteurs de traits de caractère**, donc moins susceptibles de retenir l'intérêt des jeunes spectateurs. Et les actrices sont plus chargées d'exprimer des sentiments comme la jalousie ou la séduction que le courage ou l'ambition. Les actrices, dont beaucoup représentent des mères, sont plus dans les échanges alors que les hommes ont des images à la fois positives et négatives. On voit donc des représentations **très asymétriques**.

2) Le modèle des interactions complexes

Il est toutefois évident que **ces causes n'agissent pas mécaniquement**. Les parents peuvent, en effet, interpréter d'une manière différente de celle des marchands de jouets les sens des jouets. Il peut aussi y avoir une négociation avec les enfants qui peuvent accepter ou rejeter ce qui leur est proposé par leurs parents. Il en est de même de l'action des autres enfants. Il résulte de telles observations un **modèle plus complexe** de la construction identitaire.

En effet, la perception de différences corporelles visibles, ce que Freud appelle la perception de l'absence d'un organe génital externe chez les filles qui ignorent l'existence du clitoris, n'existe pas chez les très jeunes enfants et pourtant la **perception du genre peut précéder cette perception**. S'agit-il dans ce cas d'une simple donnée physiologique liée à un sexe externe puisque les sexes gonadiques ou hormonaux ne sont pas pensables par un enfant, voir par un adulte ? Est-on seulement en présence d'un fait « naturel » ? Ou **s'agit-il de faits culturels, tout d'abord d'une perception psychologique** produite par l'individu selon les catégories fournies par sa langue ou son groupe culturel d'appartenance ? Ou doit-on penser à une **perception sociale** inculquée par le groupe et intériorisée passivement par l'individu qui a fait l'objet de dressage selon les conceptions de Marcel Mauss ? Il y a là **trois dimensions de cette construction identitaire** qui peuvent se renforcer tout comme elles peuvent se confronter et se détruire. Et dans un cerveau en évolution entre acteurs utilisant des objets et des stratégies différentes.

C'est alors un tout autre modèle qui apparaît dans lequel **les objets utilisés** pour servir de support à la construction identitaire comme un **jouet** pourrait **ne pas être une cause, mais déjà un effet** issu de valeurs sexuées qui agissent sur les choix des marchands qui produisent les catalogues et ensuite sur les acheteurs qui vont les offrir aux enfants. De façon analogue, **les manuels scolaires** ne sont pas seulement des **outils de transformation sociale, mais aussi des miroirs de la société**. On entre alors dans un modèle complexe avec des **interactions permanentes entre l'enfant, ses parents et ses camarades du même groupe d'âges ou d'âges différents**. La plupart des enfants imiteront ce qu'ils voient dans la famille ou à la télévision, mais **certains d'entre eux choisiront des positions originales** en contradiction avec les valeurs collectives usuelles.

a) Des instances multiples dans la socialisation

Les **instances de socialisation sont multiples et pas nécessairement cohérentes entre elles**. Ainsi les parents peuvent ne pas tenir le même discours que les **professionnels de santé** et ceux-ci peuvent **se contredire entre eux** (ils y a ceux qui croient en un abaissement actuel de l'âge de la puberté et ceux

¹³ Dannequin Cl., « Les voix des filles dans les romans pour la jeunesse », *Étude de linguistique appliquée*, n° 52, 1983, p. 57-66.

¹⁴ Octobre S (dir.), *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La documentation française, 2004.

¹⁵ Observatoire de l'égalité hommes-femmes dans la culture et la communication, *Premier état des lieux*, 1er mars 2013.

¹⁶ Gablin A., *Le théâtre jeune public : un espace en débat*, mémoire IEP de Toulouse, 2007, 128 pages.

qui pensent que c'est une totale illusion), ce que les enfants perçoivent aussitôt. Ceci peut permettre, par exemple, aux filles promues **Lolitas**, soucieuses d'utiliser leur corps comme capital social, d'imposer une féminisation précoce de leur corps au collègue et de l'imposer aux adultes ou aux garçons nommés « gamins ».

De même, si un **enfant voit son père faire la vaisselle à la maison**, il constate également que dans les **livres, c'est presque toujours un personnage féminin**. Il est alors placé dans une attitude où il est **libre** de produire une relation plutôt qu'une autre.

Il y a ensuite le fait que les enfants, lorsqu'ils jouent entre eux, peuvent **se prêter des jouets**, par exemple une petite fille qui reçoit un **gameboy délaissé par son frère aîné**. Les enfants peuvent aussi utiliser à l'occasion, avec de proches parents, des jouets de l'autre sexe, ce qui pourrait être beaucoup plus difficile avec des pairs étrangers à la famille.

C'est aussi le cas à l'occasion de **carnaval**. Les petits garçons pourraient alors porter des habits féminins, mais très souvent, de façon préventive, les parents interviennent afin d'éviter les moqueries de camarades de classe.

On peut aujourd'hui voir des hommes sages-femmes et des infirmiers travaillant sous les ordres d'une femme chef de service d'un CHU. Parfois on peut observer la répartition des tâches domestiques dans un couple homosexuel. Ce sont d'autres occasions qui permettent de **relativiser la naturalité des identités sexuées et leur bi-catégorisation**.

Il y a maintenant des enfants qui, lors de la phase de **négativisme** de la troisième année ou à l'occasion de la **crise d'adolescence**, ou à d'autres moments de leur développement, peuvent se poser en s'opposant.

b) Les contradictions internes productrices de culpabilité

Il y a aussi des garçons qui vont jouer avec des jouets de filles ou qui vont lire des livres qui ont été écrits pour des petites filles. Ils **franchissent alors une frontière symbolique** plus ou moins étanche. Mais, dès qu'un autre **garçon du groupe des pairs apparaîtra**, les garçons prétendront de manière mensongère qu'ils détestent tous les produits destinés à l'autre sexe. Cela crée une **conscience d'une contradiction**.

Et la culpabilité ne peut que s'accroître si les parents prétendent, face à de telles situations, qu'il faut **protéger leurs enfants de l'homosexualité**. Ders stratégies sont alors mises en place par les parents pour protéger la féminité des petites filles ou la virilité des petits garçons.

c) L'identité de genre produite par des négociations

On peut prendre **plusieurs exemples** comme les différents **objets de toilette** qui sont des vecteurs de normes apparaissant quotidiennement sous forme d'objets ou d'odeurs dont le sens est relié à la perception du corps et aux liens familiaux. Les **parfums ou les déodorants**, par exemple, se développent lorsqu'on prend conscience des mauvaises odeurs du corps des autres ou lorsqu'on veut séduire. Ils sont à la fois un marqueur de groupes d'âges et de classes sociales, mais il se trouve qu'ils sont également sexués et classés en masculins et féminins. Il sera donc intéressant de voir quelle est la **circulation des parfums entre les sexes ou les générations**, ce qui peut être signe de complicité, tout comme on peut se demander quel sexe offre un parfum à un autre et pourquoi. On pourrait aussi prendre l'exemple des produits de **maquillage** comme le vernis à ongles, les rouges à lèvres ou les eye-liner qui vont être associés à un des deux genres, ce qui n'empêche pas les garçons de **les utiliser en cachette** tout comme des fillettes peuvent vouloir, en se maquillant, se déguiser en femmes. Par cette **méthode des essais et des erreurs**, les jeunes testent ce qui est permis et ils voient ce qui fera l'objet de moqueries. Mais ils apprennent aussi que ce qui est possible dans un cadre, un jour de carnaval ou une fête familiale, n'est pas possible dans l'espace public ou dans l'école. La **relativité de l'identité de genre** est ainsi précocement comprise. Il n'y a pas qu'un seul processus identificatoire puisqu'on peut échapper aux catégorisations imposées si on change de cadre. On voit alors que l'identité de genre résulte à la fois de conflits internes et de négociations externes et elle n'existe que dans un cadre donné et non dans un autre. Elle peut exister des contextes dans lesquels l'identité demeure indécidable.

II – La place de la conscience morale

Toutes ces études reposent sur un présupposé. On imagine que le fait de lire un texte ou de voir une image a d'emblée de l'autorité sur les enfants même si celle-ci pourrait varier selon l'âge. Or aucune enquête ne porte véritablement sur la validation de cette hypothèse à partir de l'observation de groupes témoins et de groupes expérimentaux afin de voir comment, par exemple, les textes scolaires ou les images des manuels sont réellement perçus par les enfants et s'ils le sont, s'il y a une influence sur leur personnalité.

Et c'est là où la conscience morale peut apparaître¹⁷. En particulier, si les valeurs fondamentales de la République, liberté, égalité et fraternité, étaient transmises par les médias de l'État, l'école, autrefois par l'armée, le seul fait de voir la répétition d'images dans lesquelles seuls des hommes exercent des activités à haute responsabilité et à revenus élevés, cela devrait déclencher logiquement des fous rires ininterrompus chez tous les enfants quels que soient leurs genres. Car l'enfant doté d'une conscience morale jugerait, en fonction du principe d'égalité, de telles images comme absurdes¹⁸. Et s'il ne le fait pas, il conviendrait de se demander pourquoi et peut-être de s'interroger sur la légitimité des théories usuelles proposées pour expliquer l'apparition d'identités différenciées.

Est-ce que la fonction de l'école de la République d'aujourd'hui est de détruire la conscience morale ? Ou est-ce que les manuels scolaires ont une autorité telle qu'ils échappent à tout jugement d'une quelconque conscience morale ? Ou est-ce que l'explication pourrait être tout autre ?

Pourquoi les institutions de la République comme la mission égalité du ministère de la Culture et de la communication ou la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité¹⁹ (la HALDE) sont-elles incapables de transformer véritablement les relations inégalitaires entre garçons et filles ? Pourquoi, malgré toutes les études entreprises depuis une cinquantaine d'années²⁰, les filles, qui dominent dans le système scolaire secondaire, sont-elles toujours globalement écrasées dans l'enseignement supérieur²¹ ? Pourquoi les filles ne tirent finalement aucun profit de leurs compétences ou d'un meilleur capital scolaire acquis dans le secondaire ? Pourquoi les choix d'orientation et finalement les emplois ou les salaires demeurent largement sexués ? Actuellement, il y a 79 % de filles en baccalauréat littéraire et 11 % au baccalauréat Sciences et technologies industrielles. Mais on pourrait aussi se demander comment ont évolué, depuis une cinquantaine d'années, les discriminations entre filles et garçons dans les manuels scolaires par exemple ? Nul ne le sait puisqu'il n'existe aucune étude sur ce point. Les acteurs et les actrices de l'enseignement supérieur, pourtant informés, seraient-ils des êtres totalement immoraux, des adversaires acharnés de la République qui ne sont jamais punis pour les violations des valeurs républicaines qu'ils perpétuent ?

Et que se passerait-il si on imposait tout à coup la non-mixité dans l'enseignement²² ou des contre-stéréotypes, par exemple « papa coud et maman lit le journal »²³, dans les manuels ? Sans doute rien ou pas grand chose puisque les écoles non mixtes allemandes qui forment les ingénieurs femmes recrutent uniquement dans des groupes sociaux élevés. Dans ce cas, les stéréotypes ont-ils la moindre action ? Car ils apparaissent très tard et interdisent de percevoir d'autres faits bien plus importants. Ce qui fait qu'une petite fille reste enfermée dans des statuts et des rôles peut être également la langue parlée. Si toutes les fonctions importantes de la société s'énoncent au masculin, et si on refuse de féminiser ces termes, il devient impossible à une petite fille de se projeter dans de tels rôles. Si pour soigner, on ne peut être que médecin, et non une médecine, cela peut être un obstacle linguistique antérieur à toute vision d'images ou lecture de textes²⁴. Et l'absence dans les manuels scolaires d'images de femmes chefs de

¹⁷ Piaget J., *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 1932.

¹⁸ Brunisso B., « Reconnaître la différence pour faire l'égalité », *Cahiers pédagogiques*, 2010.

¹⁹ Sinigaglia-Amadio S., « les stéréotypes des discriminations liées au genre dans les manuels scolaires », in Tisserant P. et al. (dir), *Place des stéréotypes des discriminations dans les manuels scolaires*, rapport pour la HALDE, mars 2008, p. 84-110.

²⁰ Marie-José Chombart de Lauwe, « Convergences et les divergences des modèles d'enfants dans les manuels scolaires et dans la littérature enfantine », *Psychologie française*, trois, 1965, p. 236-244 ; Marie-José Chombart de Lauwe et C. Bellan, *Enfants de l'image*, Paris, Payot, 1979 ;

²¹ Collet Isabelle, Lutter contre l'influence du genre sur les orientations scientifiques et techniques, De grands progrès et depuis ? in Sabrina Sinigaglia-Amadio, *Enfance et genres, de la construction sociale des rapports de genre et ses conséquences*, PUN, Presses universitaires de Lorraine, 2014, p. 177-190.

²² Durand Delvigne et M. Duru-Bellat, « mixité scolaire la construction du genre », in Maruani M. (éd.), *Les nouvelles frontières de l'inégalité*, Paris, la découverte, 1998, p. 83-92 ; Lemarchant C., « La mixité inachevée, garçons et filles minoritaires dans les filières techniques », *Travail, genre et sociétés*, 2 (18), 2007, p. 47-64.

²³ Decroux-Masson A., *Papa lit, maman coud, les manuels scolaires en bleu et rose*, Paris, Denoël-Gonthier, 1979.

²⁴ Yaguello M., *Le sexe des mots*, Paris, Belfond, 1989.

service dans les grand CHU, loin d'être l'explication d'un manque de motivation, ne serait-elle que l'effet de causes qui sont difficilement identifiables ?

Il y a toutefois la **possibilité de comprendre pourquoi la différenciation filles-garçons demeure** avec des valorisations différentes qui ne choquent pas. Il faut alors **examiner la genèse de la conscience morale**. Selon Piaget, la conscience morale est d'abord fondée sur la réaction des autres. Elle est dite hétéronome. L'enfant reçoit une sanction qui, pour lui, peut être arbitraire ou injustifiée. Lawrence Kohlberg parle d'une **conscience morale préconventionnelle** qui se manifeste de 2 ou 3 ans jusqu'à 8 ou 10 ans²⁵. L'enfant n'a pas, à ce moment, conscience de règles que les autres lui donneraient. Il vit d'abord dans un **système de punition puis de récompense**. Tout est centré sur lui-même : serais-je puni ? C'est la réaction des autres qui crée dans cette phase la notion du bien ou du mal.

Ce n'est que peu à peu, au **cours de la préadolescence**, que le jeune deviendra autonome. Il pourra **sortir de son point de vue** propre pour tenir compte des autres, mais de manière réfléchie. Apparaît alors, dans un âge variable qui peut aller de 7 à 11 ans jusque vers 14 ou 15 ans, le **niveau conventionnel**. Les jeunes se conforment aux attitudes de leurs familles ou de la culture dans laquelle ils se trouvent. L'enfant se pose de nouvelles questions puisqu'il est capable de se décentrer : tout d'abord, que va-t-on penser de moi ? Ensuite une autre question existe : que se passerait-il si les autres agissaient comme moi ? La notion d'intention, le désir de bien faire sont, dans ce cas, quelque chose de nouveau.

Ce n'est qu'après 15 ans, mais chez certains cela commence à 12 ans, que l'idée de convention peut être dépassée. Ce n'est plus dans le rapport aux autres et aux normes qu'ils incarnent, dans la peur des punitions puis dans le désir de bien faire, que réside la conscience morale, mais dans un jugement qui opère en fonction de valeurs perçues comme universalisables comme le respect des droits des hommes en général ou de l'égalité entre eux. On entre alors **dans une phase adulte post-conventionnelle**, ce qui n'est toutefois le cas que dans des groupes très réduits qui représentent d'un dixième à un quart de la population

Il y a donc des décalages permanents chez les êtres humains, en particulier entre le développement cognitif et le développement de la conscience morale. En raison des procédés d'imitation ou d'empathie qui sont mis en œuvre, un enfant est un être social bien avant d'intégrer la notion d'altérité dans un comportement autonome. Mais il peut aussi être déjà relativement âgé et être incapable de juger à partir d'un principe général comme celui d'égalité.

Et l'on est obligé d'en tenir compte. **Comme la conscience morale adulte**, beaucoup trop rare, est **incapable d'assurer un début d'égalité entre filles et garçons**, on a **recours à la loi** pour assurer dans les livres scolaires une relative égalité de traitement entre les sexes ou pour imposer la parité dans les élections. Aujourd'hui, des consignes sont données aux éditeurs pour ne plus réserver des professions dans le champ du politique ou de la science uniquement aux hommes et pour supprimer les rapports inégalitaires entre les sexes.

Mais pourquoi la variable sexuelle, telle qu'elle est proposée, est-elle utilisée pour construire l'identité et donc la notion d'altérité ? De nombreuses autres variables auraient été possibles comme l'âge, l'origine nationale, l'appartenance religieuse, des visions racialisantes, etc. Qu'est-ce qui justifie le choix de ces variables et surtout les importances relatives qu'on leur donne ?

Discussion

Modération : Johanna Latché-Henrion et Gérard Toussaint.

²⁵ Lawrence Kohlberg, *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16*, Ph. D. dissertation, University of Chicago, 1958. Cette vision plus centrée sur la notion de justice que sur les soins à apporter aux autres a été critiquée pour cette raison qui favoriserait les garçons : Carol Gilligan, *Une voix différente*, Paris, Champs-Flammarion, 2008.