

## *Le devenir sexué*

Philippe Foray\*



EISSN  
2036-5462

### **Suggested citation for this article:**

Foray, P. (2012), «Le devenir sexué», in *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n.12: 169-183;

URL: [http://www.topologik.net/P\\_Foray\\_Topologik\\_Issue\\_n.12\\_2012.pdf](http://www.topologik.net/P_Foray_Topologik_Issue_n.12_2012.pdf)

### **Subject Area:**

*Educational Studies*

### **Résumé**

Comment les enfants deviennent des jeunes garçons et des fille? Cette question n'est pas fréquente dans la philosophie éducative, qui doit se renseigner aux autres sciences: biologie, psychologie, sociologie, anthropologie... Notions de "genre" et "stéréotypes" occupent toujours une grande place dans les études sur ce sujet. Cette place est justifiée. Mais est-ce qu'il y n'a pas quelque chose d'autre? Est-ce que notre identité sexuelle n'est rien autre qui une combinaison d'éléments innés et l'action du milieu social?

*Mots-clés:* devenir sexué; genre; stereotypes; soinn; identité sexuelle

### **Abstract**

*How children get aware of their gender*

How do children become young girls and young boys? This question in the field of Philosophy of Education lies beyond other sciences, such as Biology, Psychology, Sociology or Anthropology, inasmuch they discuss the subject mainly in the category of "sex" which leads to stereotyped explanations. In opposite to this, the contribution takes the category "gender" into consideration which defines sexual identity no longer as a combination of "nature" and socialization.

*Keywords:* becoming aware of sex/ gender, gender, stereotypes, care, sexual identity

Le devenir sexué n'est pas un objet fréquent de la réflexion philosophique. Il ne l'est pas non plus *a fortiori* de la philosophie de l'éducation. C'est dommage. Beaucoup de choses peuvent certes être dites, sur le devenir humain *en général*. Mais si l'on tient compte du fait que l'humanité est sexuée, il est difficile de négliger l'importance de cette différence qui répartit les êtres humains en deux groupes. C'est elle qui est traitée ici. Comment devient-on un garçon ? Comment devient-on une fille ? Pour répondre à cette question, la philosophie possède peu de ressources. Elle doit se mettre à l'école d'autres disciplines, mieux informées : biologie, psychologie, sociologie, anthropologie...

Pendant des siècles, les êtres humains n'ont eu visiblement aucune hésitation sur le fait que la différence entre les hommes et les femmes était un fait de nature. Il n'en va plus de même aujourd'hui. Le domaine des sciences humaines et sociales semble actuellement dominé – en France tout du moins – par un mode de pensée qui tend à attribuer au moyen de la notion de genre, l'ensemble des caractéristiques sexuées à l'influence de l'environnement social. Si l'on devient une petite fille ou un petit garçon, ce n'est pas tant en vertu d'une différence de nature que de l'action continue et convergente du milieu qui façonne les qualités sexuées conformément aux attentes sociales. Si par exemple, les enfants s'approprient très jeunes des stéréotypes sexués, ce serait nécessairement parce qu'ils seraient d'emblée imprégnés par un environnement façonné par des rapports de pouvoirs.

Ce mode de pensée est politique et il répond à de bonnes raisons. Les études consacrées au genre depuis quelques décennies ne sont pas nées au hasard. Sous l'influence des courants féministes, elles ont été dirigées dès le départ par la volonté de dénoncer la domination subie par les femmes et de contribuer à changer cet état de choses. Elles contribuent donc à œuvrer en faveur de l'égalité des hommes et des femmes. Et dans la mesure où la référence aux différences de nature était un des moyens idéologique principal pour justifier et perpétuer la domination masculine, il est logique que les approches naturalistes de la question soient frappées de suspicion à leurs yeux.

En même temps, la notion de genre est embarrassante. Comme le remarque Geneviève Fraisse (2010) – à laquelle les analyses présentées ici sont très redevables - elle est dépendante d'une opposition conceptuelle massive entre nature et culture. Le genre, c'est le côté social par opposition au côté biologique. Cette opposition ne pose-t-elle pas problème ? Dans le genre conçu comme construction sociale existant séparément de la nature, « le sexe comme sexualité semble disparaître » (p.416). Le « concret du sexe » tend à disparaître au profit d'une « abstraction » (p.48-49). Genre est un terme neutre, un terme qui aseptise. Ne faut-il pas regretter cet escamotage ?

Plus grave encore du point de vue théorique : la dissociation du sexe et du genre reconduit l'opposition nature/culture sans la mettre en question. Au moment où le choix stratégique du terme de genre permet d'affirmer que rien n'est donné et que tout est construit, l'opposition conceptuelle binaire sur la base de laquelle ce choix est fait (l'opposition nature-culture) laisse subsister le premier terme. Affirmer que le naturel n'y est pour rien ou presque dans la construction du genre, c'est laisser ouverte la possibilité qu'il puisse être quelque chose, sinon tout. Par exemple, pour dénoncer la domination masculine socialement construite, le risque existe d'en appeler à certaines qualités « naturellement » propres aux femmes. « Ainsi le biologique sort conforté par la séparation même qu'il semble nécessiter » (p.145) et ce renforcement est directement lié au fait que la dénonciation s'inscrit dans le cadre d'une structure binaire. Le dualisme du mode de pensée s'impose subrepticement à l'argumentation. G.Fraisse note qu'il est « toujours difficile de sortir de l'opposition nature/culture » car cette opposition a permis de prendre congé de la métaphysique et de l'opposition humain/divin. Mais « en laissant subsister un jeu d'opposition, la binarité reste première, plus importante que l'accent porté sur l'un ou l'autre terme du duo » (p.384-5). Cette opposition « forme un cercle : dénoncer l'argument naturaliste pour mieux démontrer que la condition (des femmes) est une résultante culturelle a pour effet premier de maintenir l'opposition, donc de la reconduire indéfiniment » (ibid.).

Face à ces difficultés, G.Fraisse propose de penser autrement. Se situant non pas « contre » le genre mais « à côté » de lui, elle s'en tient à une pensée de la réalité sexuée. « L'humanité est sexuée » (p.144). Cette conviction aussi ancienne que l'humanité elle-même est reprise contre la neutralisation opérée par le genre. Il n'y a donc pas lieu de se passer du terme de nature<sup>1</sup>. La différence des sexes est un « fait de nature » (p.289). Mais cette naturalité ne signifie pas une négation du social. Le sexe est aussi social. Il est naturel et social à la fois. Ce qu'il faut refuser, c'est la séparation du naturel et du social, le dualisme nature/société. « Les sexes ne sont-ils pas d'emblée ce mélange de naturel et de culturel qui fait leur histoire » (p.146) ? Le point de départ de l'étude de la réalité sexuée est l'impossibilité pratique de dissocier nature et culture. Il faut penser à partir de la réalité du mélange<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>L'acceptation de la part de la nature ne signifie pas une acceptation du « naturalisme spontané » qui répartit de façon rigide les qualités sexuées. Il est vrai que le naturalisme n'est pas seulement une attitude du sens commun. Il existe aussi des recherches scientifiques sur les différences de nature entre les hommes et les femmes. Ce genre de recherches ne date pas d'hier. Dès le dix-neuvième siècle, Broca établissant que le cerveau masculin pèse plus lourd que celui des femmes, concluait en faveur de la supériorité de l'intelligence masculine. Dans une même perspective, la science des années soixante-dix a soutenu que les différences entre les hommes et les femmes viendraient de la différence des hémisphères cérébraux, gauche et droit. Cette théorie semble avoir été abandonnée aujourd'hui. Ce que montre l'IRM, c'est plutôt que les deux hémisphères ne fonctionnent jamais séparément et qu'une fonction psychologique donnée (par ex. le langage) n'est jamais assurée par une seule région cérébrale, mais par un ensemble. Plus généralement, la thèse de la plasticité du cerveau s'oppose à la recherche d'une différenciation naturelle entre les sexes. S'il est vrai comme le note C.Vidal, que « les circuits neuronaux sont essentiellement construits au gré de notre histoire personnelle » (in Héritier, 2005, p.71), c'est-à-dire de nos expériences et de nos interactions avec l'environnement, on ne peut soutenir que les différences entre filles et garçons sont innées. La plasticité du cerveau rend vaine la question de la différence inné – acquis. C'est d'abord cette distinction qu'il faut remettre en question. Inversement, on n'oublie pas la dimension idéologique de ces questions. Très souvent, les références à la « nature » servent à justifier les inégalités entre les sexes et la domination des hommes sur les femmes (Héritier, 2005, p.9-34)

<sup>2</sup>G.Fraisse ne dit rien sur les bases biologiques de l'identité sexuée et peu de choses sur les discussions actuelles à ce sujet, mais on peut penser que l'affirmation de l'identité sexuée comme fait de nature, permet d'intégrer cette dimension. La détermination génétique – chromosomique – du sexe conduit à la différenciation des structures génitales dès les premières semaines de la vie embryonnaire. Puis les différences hormonales donnent lieu à la différenciation morphologique. « Le corps parle par le jeu des hormones » (F.Héritier). Des discussions contemporaines portent sur la remise en question du dimorphisme sexuel. Les biologistes semblent avoir pendant longtemps tenu pour évident que la reproduction (sexuée) impliquait nécessairement la différence des sexes. Le dimorphisme sexuel, extérieurement observable, semblait être solidement fondé sur des bases hormonales, cérébrales et génétiques. Aujourd'hui, les choses semblent moins claires. G.Fraisse note que la « physique des sexes » a une réalité « problématique » (p.414) et que les « attributions individuelles » sont « arbitraires » (p.416). Certains biologistes soutiennent qu'il est impossible de trouver des critères indépendants permettant de séparer une population quelle qu'elle soit en deux classes hermétiques. La nature ne serait donc pas bi-catégorisée. Non seulement certaines espèces – dont l'espèce humaine – comprennent une certaine part d'individus intersexués à la naissance ; mais la répartition des individus en mâles et femelles peut aussi varier selon le critère qu'on adopte. Que l'on adopte une pluralité de critères et l'on ne pourrait plus obtenir un classement fixe. Il y aurait plutôt un continuum entre les différents individus d'une même population, qui ne permet pas d'identifier des barrières fixes. La frontière entre le sexe mâle et le sexe femelle serait inattestable biologiquement. Si l'on admet ces résultats, on doit en conclure que l'évidence de la différence des sexes, qui est immédiatement donnée à la perception commune dans la très grande majorité des cas, répond principalement à un besoin social et culturel, que c'est la société plus que la nature qui a besoin d'une bi-catégorisation hommes-femmes.

Penser de cette façon conduit à affirmer que les sexes sont simultanément « semblables et différents » (p.132). Que signifie cette simultanéité ? G.Fraisse s'appuie à plusieurs reprises sur l'opposition classique de la raison et du corps. La différence des sexes se fait par le corps, non par la raison qui est la même. Mais cette distinction serait trompeuse si on la dotait d'un contenu substantiel. En réalité, l'essentiel semble être ceci : dans l'affirmation de la similitude et de la différence des sexes, les termes de similitude et de différence sont vides. Il y a certes « le mécanisme de la reproduction humaine » qui est un « point fondamental de la différence » (p.316). Mais il y a aussi aujourd'hui la nouveauté révolutionnaire de la contraception qui autorise un affranchissement de la femme par rapport à la loi de l'espèce et une prise de distance par rapport à sa propre nature (p.320). Au-delà de la prise en compte du rapport différencié à la reproduction, nous sommes dans l'« aporie » (p.300) : on ne sait pas au fond en quoi les hommes et les femmes se ressemblent et en quoi ils diffèrent mais c'est une aporie productive, « la promesse d'une discussion sans fin sur les ressemblances et les différences entre les sexes » (p.301). G.Fraisse énumère quelques-uns des garde-fous qui devraient régler cette discussion : il ne s'agit ni d'adhérer à une « valorisation unilatérale » d'un des deux sexes, ni à « la solution toute faite de la complémentarité ». Il ne s'agit pas non plus d'oublier le fait de la domination masculine (p.289). Plus important peut-être : avoir conscience du fait que les différences de nature ne recouvrent pas les qualités sexuées : « on dit "les hommes et les femmes" et ceux-ci sont dotés de caractères "masculin" et "féminin". L'être se dit par conséquent de deux façons, du côté des êtres sexués, humains porteurs d'un organe sexuel, et du côté des qualités distribuées ou appropriées par ces êtres » (p.369). Le masculin n'est pas l'apanage exclusif des hommes et le féminin, celui des femmes. « Les êtres humains sont sexués, mais rien n'est préjugé de leur identité masculine ou féminine, mélange toujours improbable, aléatoire, singulier » (p.425).

Deux points supplémentaires :

On pourrait ajouter que si le « masculin » et le « féminin » sont des termes initialement vides, auxquels seule une discussion pourrait donner un contenu, c'est sans doute parce que l'essentiel réside dans la relation entre les termes et non dans l'identification de qualités supposées exister de façon séparée. Merleau-Ponty avait déjà relevé ce point dans ses cours de psychologie en s'appuyant sur M.Mead : « il n'y a pas lieu de parler *du* masculin et *du* féminin car chaque civilisation élabore un certain type de masculinité corrélatif avec un certain type de féminité » (Mead in Merleau-Ponty, 1962, p.122). Soulignons l'idée de corrélation. Les différences sont relatives l'une à l'autre. Il n'y a pas d'un côté la psychologie féminine et de l'autre la psychologie masculine. « Le portrait qu'on fait de la femme implique une certaine représentation de l'homme ». Si la femme est qualifiée de plus fragile, c'est parce que l'homme est qualifié de plus fort, etc. La définition des sexes est différentielle (id. 1962, p.111). Ce primat de la relation se retrouve aujourd'hui dans le travail de F.Héritier pour qui la différence des sexes est première. « Toutes les espèces animales, homme y compris, sont coupées en deux groupes par la même constance de la différence sexuée » (F.Héritier, 2005, p.38). La « dualité sexuelle du monde » est une « réalité anthropologique » (Fraisie, 2010, p.310).

Enfin, le vide conceptuel qui caractérise l'affirmation conjointe de la similitude et de la différence hommes-femmes, ouvre cette relation à l'historicité. Contre la représentation de « l'immuabilité du rapport entre les sexes », de l'« éternité de l'amour et de la guerre » (Fraisie, 2010, p.136), le choix de l'histoire signifie la reconnaissance que des évolutions sont possibles. « C'est le mouvement qu'il faut reconnaître, le rapport qui fait l'histoire et change l'histoire » (p.371). Les relations entre les hommes et les femmes ont été marquées par la domination des premiers sur les seconds. Mais cette situation n'est pas irréversible.

Si l'on considère le devenir sexué du côté des interactions sociales, le premier élément qui arrête la réflexion concerne le poids des stéréotypes. On connaît leur importance au moins depuis le travail d'Elena Belotti (1973). Les stéréotypes apparaissent dès les souhaits pré-nataux des parents (on souhaiterait avoir un garçon/une fille pour telle raison) puis ils sont à l'œuvre dans les choix de décoration, d'habits, de jeux. Les parents sont soumis à une pression sociale et commerciale qui distingue des cibles sexuées. Mais ils se conforment aussi eux-mêmes à des stéréotypes dans les interactions avec leurs enfants : les enfants ne sont pas sollicités de la même façon pour les tâches domestiques, les attitudes dans les jeux ne sont pas les mêmes. Les qualités valorisées chez les enfants sont sexuées.

Il en va de même à l'école. Les enseignants attendent par exemple plus d'obéissance et d'adaptation de la part des filles que des garçons. Ils consacrent plus de temps à ces derniers, ont plus d'ambition pour eux comme s'ils avaient des aptitudes plus élevées (Duru-Bellat, 1990, ch.5). Plus tard, les choix d'orientation sont sexués. Dans certaines filières, il y n'a que des filles ; dans d'autres, que des garçons. Cette sexuation des choix rend compte du paradoxe qui veut que les orientations soient défavorables aux filles, alors que pourtant elles réussissent mieux à l'école (Baudelot & Establet, 1992).

On constate enfin que les enfants s'approprient les stéréotypes et les renforcent. Dès la fin de la deuxième année, ils semblent être sensibles aux normes sexuées (Declercq, 2008). A l'école maternelle, ils se regroupent déjà par sexe, ont des jeux, des attitudes et des opinions différentes (Duru-Bellat, 1990, ch.5). Par exemple, les filles valorisent plus l'apparence physique que les garçons. Dans les histoires qu'ils inventent, les héros des garçons sont indépendants et les héroïnes des filles ont d'abord des qualités physiques et sociales. Bref, les enfants acceptent l'idéologie naturaliste et les illusions qu'elle véhicule. Ils se construisent une image d'eux-mêmes conforme aux stéréotypes en vigueur.

Certains auteurs – par exemple J.R.Harris (1998, p.354s) – défendent l'utilité des stéréotypes. Un stéréotype est une catégorie, autrement dit, un moyen de découpage du

réel. Il donne des repères et permet d'établir des différences. On pourrait aussi souligner leur caractère apparemment irréductible – les stéréotypes que l'on croyait avoir définitivement éliminés, ressortent dans les moments de crise. Si les stéréotypes sont irréductibles, n'est-ce pas parce qu'ils seraient inhérents aux appartenances ? S'il est vrai qu'on ne se comprend soi-même que par opposition, on a besoin de systèmes d'opposition pour savoir qui on est : être français, c'est ne pas être allemand, être un garçon, c'est ne pas être une fille, etc. Les stéréotypes serviraient donc à se définir soi-même. Mais à ces arguments, on doit objecter que le prix à payer est trop lourd. La quantité d'information inhérente au stéréotype est faible et caricaturale. Le stéréotype ne dit rien de la personne ; il réduit l'individu à une généralité et confirme nos préjugés (« on voit bien que c'est un garçon/une fille »). Surtout, les stéréotypes sont rarement simplement descriptifs. Ce sont des jugements de valeur qui s'avancent sous le masque de la factualité. Cette normativité met en difficulté ceux qui ne s'y conforment pas et elle véhicule un système de hiérarchisations implicites et de domination. Dans une société qui n'accorde pas la même importance aux hommes et aux femmes, les stéréotypes sont des facteurs d'inégalité. On pourrait peut-être répondre qu'ils ne sont pas une cause, mais un effet de l'inégalité et que si les sexes étaient effectivement égaux, les stéréotypes ne seraient pas hiérarchisés ; mais est-il possible en pratique de dissocier les deux ? Certes, les stéréotypes sexués sont des faits. Mais ce sont des faits idéologiques qui ont pour conséquence la justification de la domination. Idéologie signifie ici illusion. Les stéréotypes sont des traits historiques qui revêtent l'apparence du naturel. Ils ne peuvent être constatés que pour être dénoncés.

Une éducation satisfaisante requiert donc une opposition aux stéréotypes. Cette opposition implique d'abord pour l'éducateur, un travail sur soi-même et une prise de conscience. S'il est vrai qu'en matière de différence sexuée, le recours aux illusions naturalistes et aux stéréotypes revient toujours (Fraise, 2010, p.361), n'est-ce pas un



point sur lequel les éducateurs devraient justement être attentifs ? Attentifs à soi et à ses propres réflexes stéréotypés.

Une telle attitude est sans doute difficile si l'on considère que le conditionnement social est fort dans ce domaine, mais elle n'est pas impossible. Les formes de la domination ne sont en effet jamais entières. Il y a toujours des foyers de résistance. Ce peut être des contre-modèles, des contre-stéréotypes, à condition qu'ils ne soient pas une validation en creux du stéréotype (cf la figure du « garçon manqué »). Ce peut être plus simplement le fait de proposer aux enfants l'image d'une autre façon de grandir et de devenir un garçon ou une fille. La littérature de jeunesse contemporaine abonde en exemples de ce genre : tel jeune loup ne deviendra pas chasseur, en dépit de son destin que son père n'a de cesse de lui rappeler, mais fleuriste ou parfumeur. Tel garçon qui grandit dans une société structurée par des valeurs sexuées rigides, expérimente qu'il peut y avoir d'autres façons d'être courageux que celle qui consiste à tuer une bête sauvage. L'enjeu consiste à différencier l'appartenance à un sexe et les qualités qui lui sont traditionnellement attribuées (Fraisie 2010, p.369). Cela ne signifie pas admettre qu'un garçon puisse avoir des qualités qui seraient caractéristiques des filles et *vice versa*, car cette façon de penser reconduit l'opposition qu'elle veut combattre. Il s'agit plutôt d'être moins affirmatif, de se contenter de la dissociation de l'être et des qualités sexuées, ce qui est ouvrir la porte à la pluralité des façons d'être quel que soit le sexe et œuvrer en faveur d'une « société "multisexuée" où tous les types de masculin et de féminin serait admis » (M.Mead, citée par Merleau-Ponty p.122).

La volonté de s'opposer aux stéréotypes a-t-elle des chances d'obtenir des résultats significatifs ? Si l'on est convaincu qu'une pression sociale, commerciale et médiatique forte s'exerce sur les enfants et les éducateurs, on ne voit pas comment l'action de quelques-uns pourrait changer quoi que ce soit. On le voit à l'école qui pourrait être plus que d'autres un lieu pour l'égalité des sexes et où stéréotypes et traitements inégaux demeurent. C'est un vieux débat : peut-on compter sur l'éducation pour changer les

choses ? A l'optimisme des éducateurs « progressistes » partisans du changement politique par l'éducation, un réalisme d'inspiration sociologique peut toujours objecter que l'éducation est un reflet de la société avant d'être un moyen de la changer. Dans ce cas, refléter veut dire renforcer les stéréotypes sexués. C'est visiblement la conviction de F. Héritier écrivant qu'il n'est pas étonnant que les représentations sociales sur la différence des sexes soient si durables, vu la force de la transmission éducative (2005, p.30-2). Il est vraisemblable que les deux choses sont vraies ensemble : l'éducation est à la fois un facteur de changement et d'inertie. En pratique, l'espoir d'une éducation égalitaire entre les sexes est renvoyé à une échéance indéterminée. La lutte contre les stéréotypes est condamnée à faire perpétuellement de la résistance et à se contenter de victoires locales – ce qui n'est déjà pas rien. Les éducateurs sont voués à l'inconfort de la conscience malheureuse et aux commodités de l'indignation morale.

Mais il n'est pas impossible que ce pessimisme soit – au moins en partie – dépendant de notre façon de penser. Il en va peut-être des stéréotypes comme du genre. Raisonner en termes de stéréotypes, n'est-ce pas présupposer implicitement que l'individu est façonné par son environnement ? N'est-ce pas reconduire au sein de l'argumentation critique elle-même la forme de domination que l'on prétend combattre ? Il est possible qu'ici aussi, le constructivisme social se donne un adversaire tellement fort (l'environnement structuré par la domination masculine) qu'il s'enlève d'emblée la possibilité de le vaincre. « La dénonciation se prend toujours à son propre piège et valide ce qu'elle croit annuler » (Fraisie, 2010, p.146). Or, il se peut que les choses ne se passent pas tout à fait ainsi. Il se peut que la transmission ne soit pas un façonnement, parce qu'elle implique un travail de réception qui comporte une part d'invention ; que par conséquent transmission et construction de soi soient deux processus indissociables. Aux analyses précédentes, on objectera donc qu'elles simplifient la transmission éducative en la réduisant à une forme d'imposition et en oubliant ce qui relève de la réception, de l'invention et de la construction de soi. Les enfants ne sont pas nécessairement livrés pieds et poings liés aux

stéréotypes sexués, même s'ils sont soumis à leur influence. Chacun a simultanément sa façon de réagir à cette action et d'en faire quelque chose de personnel. Pour une part, l'action des stéréotypes produit des traits communs à chaque sexe. Pour une autre part, chacun a sa façon de devenir un garçon ou une fille. Si c'est vrai, cela signifie que les éducateurs attachés à l'égalité des sexes ne sont pas isolés dans leur combat. Ils peuvent aussi compter sur les singularités individuelles et encourager la façon proprement unique que chacun a de devenir soi-même. On ne croira pas que ce point de vue annule le poids des stéréotypes, mais on pourra simplement se rendre plus attentif au parcours à chaque fois singulier qui permet le devenir sexué. Cette dimension expérientielle doit aussi être enregistrée.

Les considérations précédentes insistent sur les particularités sexuées. Elles soulignent la nécessité de lutter contre les représentations stéréotypées et d'ouvrir pour les enfants un éventail de possibilités sur les différentes façons de devenir un garçon ou une fille. A côté de ce devenir particulier, il faut aussi mentionner ce qui ne l'est pas, parce qu'il s'agit d'apprentissages communs. Dans ce cas, il n'est pas question de se situer –même de façon critique – par rapport aux stéréotypes, mais de les refuser et de raisonner en termes d'égalité stricte, d'indifférence à la différence sexuée. Mais ce refus ne peut pas consister à faire comme si de rien n'était. J'ai signalé plus haut que même dans un domaine de traitement égalitaire des enfants comme l'école devrait en principe l'être, les enseignants agissent inconsciemment de façon stéréotypée. Ici aussi, une prise de conscience est nécessaire de la part des éducateurs, pour que l'éducation commune soit une éducation égale.

Le premier domaine de mise en œuvre de l'éducation commune est celui du développement intellectuel. Le dissemblable écrit G.Fraisse, réside dans la différence des corps. A l'inverse, « nous savons que chez les hommes et les femmes, le semblable est la raison, l'activité cérébrale humaine, intelligence et volonté » (2010, p.364). L'emploi du verbe « savoir » mérite d'être souligné. Il s'oppose aux études mentionnées plus haut qui

recherchent des différences sexuées dans l'activité cérébrale des hommes et des femmes (les garçons plus forts en représentations spatiales et en résolutions de problèmes, etc.). Ces différences, à supposer même qu'elles puissent être attestées empiriquement, doivent être tenues pour un effet de l'acculturation et non pour un fait de nature. La raison n'est pas sexuée. Elle est en droit la même pour tous. Garçons et filles sont à égalité devant les apprentissages intellectuels. Ils doivent donc être traités à égalité dans le cadre scolaire. Cela implique la mixité de l'éducation qui seule garantit l'égalité de traitement. L'éducation physique et sportive est l'unique discipline dans laquelle les ambitions sont sexuellement différenciées, en raison de la prépondérance du corps. Dans les autres matières, les différenciations sexuées sont socialement produites et doivent être combattues au nom de l'égalité. Cela est vrai aussi pour l'orientation des élèves pendant l'enseignement secondaire. Les filles doivent être incitées à formuler des choix d'orientation aussi ambitieux que ceux des garçons. Ce pourrait être un des moyens concrets par lequel l'éducation contribue au changement social.

Un second domaine de l'éducation commune est celui de la vie morale. Il faut noter que l'évidence de cette affirmation – qu'est ce qui justifierait que tel sexe dispose plus de telle qualité morale que l'autre ? – est loin d'être attestée en fait. En écrivant cela, je ne pense pas seulement aux stéréotypes répandus sur la répartition sexuée des qualités morales (le courage vs la sensibilité, etc.), je pense surtout aux discussions théoriques sur la question. En 1982, l'ouvrage de Carol Gilligan, *A différent voice*, a proposé un examen critique de différentes théories du développement moral, en particulier celle de Lawrence Kohlberg qui fait de l'autonomie individuelle le stade supérieur du développement moral. Gilligan analyse à cette occasion un point pudiquement négligé par Kohlberg : les filles réussissent moins bien que les garçons les tests de mesure de la personnalité morale. Que peut-on en conclure ? Seraient-elles moins autonomes ? Gilligan donne une autre réponse : les tests sont biaisés parce qu'ils sont implicitement régis par une morale masculine qui met les filles en difficulté. Derrière cette objection, il y a donc la conviction que la vie morale

n'est pas universelle, mais au contraire sexuellement différenciée. Soit par exemple le dilemme suivant (Gilligan, 1982, p.49s) : un homme se demande si pour sauver la vie de sa femme, il doit ou non voler un médicament qu'il n'a pas les moyens d'acheter. Face à ce problème, Jake (garçon, 11 ans) pense que le vol est légitime. Il analyse le dilemme comme un conflit entre le droit de propriété et la vie humaine. Il reconnaît l'importance de la loi, mais pense que le fait de sauver une vie humaine est un principe plus universel. Au contraire, Amy (fille, 11 ans) cherche un arrangement : ne pas voler et tenter de convaincre le pharmacien, ou bien s'adresser à quelqu'un d'autre. Elle ne confronte pas des principes universels, mais elle compte sur les bienfaits de la communication dans les rapports humains. Pour Gilligan, cette différence de réponse ne montre pas deux degrés différents d'autonomie, mais deux visions différentes du monde moral : celle d'Amy est « constituée de relations humaines qui se tissent et dont la trame forme un tout cohérent » ; celle de Jake se compose « d'individus isolés et indépendants dont les rapports sont régis par des systèmes de règles » (id. p.55). Bref, la morale serait sexuée. L'autonomie serait une valeur masculine. Les femmes, quant à elles, valoriseraient la solidarité, les liens avec les autres, la sollicitude, ce que l'anglais exprime par le terme de *care*. Pour elles, écrit Gilligan, « le problème moral surgit à l'intersection de responsabilités conflictuelles plutôt qu'à l'intersection de droits rivaux, et sa solution requiert un mode de pensée contextuel et narratif plutôt qu'abstrait et formel. Cette conception de la moralité préoccupée par l'activité de soin centre le développement moral sur la compréhension de la responsabilité et des liens humains » (id. p.40). La conception masculine de la moralité lie au contraire le développement moral à la compréhension de droits et de règles. On aurait donc deux morales différentes, dont la ligne de partage est la différence des sexes<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup>Le problème est évidemment que dans des sociétés dominées par les hommes, l'éthique du *care* apparaît comme subordonnée. « Quand l'accent mis sur l'individuation et la réussite individuelle se prolonge dans la vie adulte et que la maturité est assimilée à l'autonomie personnelle, le souci de l'autre et des rapports humains apparaît plutôt comme une faiblesse que comme une force humaine » (Gilligan, 1982, p.37).

On voit quel débat cette approche de la vie morale a pu susciter, notamment parmi les féministes. Ces débats sont reproduits pour une grande part dans l'ouvrage dirigé par P.Paperman et S.Laugier, sous le titre significatif, *Le souci des autres* (2005). Le *care* est-il ou non une vertu *essentiellement* féminine ? Aux yeux des féministes qui s'accordent pour répondre par la négative à cette question, la faiblesse du livre de Gilligan est de ne pas échapper à l'essentialisme, comme si c'était en quelque sorte « par nature » que les femmes étaient du côté du *care* et les hommes, du côté de l'autonomie. Plusieurs critiques majeures doivent être formulées :

- Une première critique s'appuie sur la sociologie des inégalités sociales. Elsa Dorlin souligne que les pratiques de *care* ne sont pas uniformément répandues parmi les femmes. Croire en une telle uniformité, c'est oublier les différences sociales. L'auteure souligne par exemple qu'aux Etats-Unis, la condition domestique de nombreuses femmes (immigrantes, noires...) a été nécessaire pour permettre aux femmes blanches bourgeoises de développer les vertus que Gilligan leur attribue (Paperman et al. 2005, p.87-97).

Une seconde critique consiste à dénoncer la naturalisation du lien entre les pratiques de *care* et les femmes. Marilyn Friedman (id. p.51-72), soutient que si le *care* est une vertu féminine, c'est seulement pour des raisons culturelles et historiques : « la moralité se fragmente en une "division du travail moral" selon les délimitations de genre, division s'expliquant par les développements historiques relatifs à la famille, l'Etat et l'économie. Les hommes ont monopolisé les activités de gouvernement, de régulation de l'ordre social et de gestion des autres institutions "publiques", alors que les tâches de maintien des relations personnelles privées ont été imposées ou laissées aux femmes » (id. p.55). Un autre point est que ces « différences de genre sont bien vivantes dans la perception commune » (id. p.56) : on s'attend généralement à ce que les hommes agissent d'une certaine façon et les femmes d'une autre ; et les écarts empiriques qui peuvent se révéler par rapport à ces attentes n'affectent pas en général la prégnance de ce « mythe culturel ».

- Enfin, on peut aussi soutenir que le *care* n'est pas une vertu propre aux femmes, mais aux dominés. Pour Joan Tronto (id. p.25-43), les « spécificités morales » des femmes ne sont pas d'abord d'ordre psychologique. Elles « pourraient avoir une cause sociale », c'est-à-dire être fonction de leur « position sociale subordonnée ou précaires » (p.29). Cette thèse permet de donner à l'éthique du *care*, une extension plus grande : on pourra s'attendre à la voir mise en œuvre non seulement par des femmes, mais par d'autres groupes sociaux occupant une position dominée.

L'ensemble de ces critiques peuvent converger sur la nécessité d'articuler la morale de l'autonomie individuelle et celle du *care*. Pour J.Tronto par exemple, l'enjeu de la morale et par suite de l'éducation morale, est de permettre à la personne de comprendre « l'équilibre entre le souci de soi et le souci des autres, de concilier ses propres besoins avec ceux des autres, équilibrer la compétition et la coopération, maintenir le réseau des relations sociales dans lesquelles on se trouve placé » (dans Paperman & Laugier, 2005, p.38). L'éducation morale rentre dans le domaine de l'éducation commune, comme l'éducation intellectuelle.

En un sens, le devenir sexué s'inscrit très bien dans une perspective théorique comme celle de G.H.Mead (1936) qui, après J.Habermas, a été récemment repris à son compte par A.Honneth (1992) : le moi sexué est ce que l'environnement fait de nous, en particulier par le biais des stéréotypes et des conditionnements pratiques qui nous font devenir ce que les autres voient en nous. Mais à ce moi social, répond toujours un « je » qui n'est pas emprisonné dans le regard des autres, qui réagit, prend des initiatives et est capable de transformer l'ordre des choses. C'est ainsi que l'assignation à un genre n'est jamais définitive. Il y a ce que l'environnement fait du moi. Mais il y a toujours aussi ce que je suis capable de faire de ce que l'environnement a fait de moi. C'est ainsi que tant du point de vue individuel que collectif, le devenir sexué peut déboucher sur des formes plus égalitaires ainsi que plus librement choisies.

**BIBLIOGRAPHIE/BIBLIOGRAPHY**

- BAUDELLOT Christian & ESTABLET Jean-Paul (1992). *Allez les filles*, Paris, Seuil, édition réactualisée, 2006.
- BELOTTI Elena (1973). *Du côté des petites filles*, Traduction française, Paris, Edition Des femmes, 1994.
- DECHAUX Jean-Hughes (2007). *Sociologie de la famille*, Paris, La Découverte, Repères.
- DECLERQ Christelle (2008). « De la construction de l'identité sexuée aux différences psychologiques selon le genre » ([http://www.ac-reims.fr/files/SAIO\\_identite\\_sexuee.pdf](http://www.ac-reims.fr/files/SAIO_identite_sexuee.pdf)) (17/09/10).
- DURU-BELLAT Marie (1990). *L'école des filles*, Paris, L'harmattan.
- FRAISSE Geneviève (2010), *A côté du genre. Sexe et philosophie de l'égalité*, Lormont (33), Editions Le bord de l'eau
- GILLIGAN Carol (1982), *Une voix différente. Pour une éthique du Care*, traduction Flammarion, Champs essais, 1986, nouvelle édition 2008.
- HARRIS Judith Rich (1998), *Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont*, traduction Pocket, 2004.
- HERITIER Françoise (dir.) (2005). *Hommes, femmes, la construction de la différence*, Editions Le pommier/ Cité des sciences et de l'industrie.
- HONNETH Axel (1992). *La lutte pour la reconnaissance*, traduction Paris, Cerf, 2007.
- MEAD Georges Herbert (1934). *L'esprit, le soi et la société*, trad. Paris, Puf, 2006.
- MERLEAU-PONTY Maurice (1964). « Résumé de ses cours », *Bulletin de Psychologie*, n°236, tome XVIII 3-6.
- PAPERMAN Patricia & LAUGIER Sandra (dir)(2005), *Le souci des autres. Ethique et politique du Care*, Editions de l'EHESS.