

L'observation montre que les enseignant-e-s, dans leur gestion de la classe, opposent fréquemment le groupe des filles au groupe des garçons et réservent aux filles les remarques sur l'apparence physique. Tout se passe comme si les enseignant-e-s se sentaient tenus d'avoir sans cesse des pratiques de gestion de la classe qui rappellent aux uns et aux autres ce qui est typique de leur sexe. D'autre part, bien qu'ils pensent que les filles facilitent la vie quotidienne de la classe et aident à la discipline, ceux qui indiquent une préférence déclarent préférer enseigner aux garçons, qui seraient plus vivants et plus stimulants (Clarricoates, 1980 ; Spender, 1982 ; Mosconi, 1989).

Toutes les observations fines de classe, menées avec des enregistrements vidéo, montrent que les enseignant-e-s, dans les classes mixtes, sans en avoir conscience, interagissent nettement plus avec les garçons qu'avec les filles. D'une part, ils interrogent plus souvent des garçons que des filles, ils répondent plus aux interventions spontanées des garçons qu'à celles des filles. Lorsque, dans une classe, il y a des élèves « invisibles » et d'autres, au contraire, particulièrement « visibles », les élèves invisibles sont plus souvent des filles et ceux qui se « font voir » plus souvent des garçons. On observe également que les élèves garçons sont plus perçus comme des individualités et les élèves filles comme un groupe indifférencié, elles sont « toutes pareilles », comme dit une enseignante de lycée (Mosconi, 1995). Ces constats ont été faits aussi bien dans des classes anglaises ou américaines (Kelly, 1981, 1988 ; Stanworth, 1983) que dans des classes françaises (Zaidman, 1996 ; Mosconi et Loudet-Verdier, 1997).

Dans les années soixante-dix/quatre-vingt, les Anglo-saxons ont formulé cette différence sous la forme d'une « loi deux tiers-un tiers » (deux tiers d'interactions avec les garçons pour un tiers avec les filles). Les méta-analyses récentes concluent plutôt qu'en moyenne les enseignant-e-s auraient 44 % des interactions avec les filles et 56 % avec les garçons (Kelly, 1988). Bien que certains chercheurs aient mis en doute le caractère universel de ces différences, il semble bien qu'il s'agisse d'une tendance générale que l'on peut observer à tous les niveaux d'enseignement et avec tous les publics. Il y aurait cependant des différences

dans l'enseignement secondaire et supérieur selon les disciplines : les différences seraient plus nettes dans les disciplines scientifiques et techniques. Toutefois, le fait que ces différences semblent moins fortes aujourd'hui que dans les années soixante-dix montre bien qu'il ne s'agit pas d'un phénomène immuable. On peut se demander si cette baisse n'est pas due à la connaissance des premiers résultats de recherche par les enseignant-e-s, qui, une fois sensibilisés au phénomène, se sont efforcés de changer leurs comportements.

Non seulement les enseignant-e-s ont plus d'interactions avec les garçons qu'avec les filles, mais encore ils passent plus de temps avec eux. Quand ils interrogent un élève, « le temps de latence », c'est-à-dire le temps qu'ils laissent à l'élève pour élaborer sa réponse et trouver la bonne réponse, pour corriger une réponse erronée ou compléter une réponse incomplète, est plus long quand il s'agit d'un garçon que quand il s'agit d'une fille.

Notons que ces constats valent que l'enseignant soit un homme ou une femme (Dunkin, 1985 ; Brophy, 1985). Ce fait montrerait bien que ce comportement n'est pas tant lié à la personnalité des enseignant-e-s qu'aux processus de catégorisation de sexe évoqués plus haut. Il faut noter que ces différences en général ne sont pas du tout perçues par les enseignant-e-s ; nous sommes ici au niveau de la « cognition sociale implicite ». L'expérience suivante va le montrer.

On sait que la vie quotidienne de la classe est régie par une norme d'équité extrêmement stricte. Les élèves sont très sensibles aux traitements préférentiels et aux injustices. Or, une expérience anglaise (Spender, 1982), montre comment cette norme fonctionne en réalité dans les classes mixtes. Une première observation, dans des classes d'enseignantes volontaires de l'enseignement primaire, aboutit au résultat habituel : deux tiers d'interactions avec les garçons de la classe, un tiers avec les filles. Dans un deuxième temps, les enseignantes essayent de réaliser une répartition plus égalitaire de leur attention : elles ont alors l'impression d'avoir négligé les garçons et ceux-ci confirment cette impression, car ils s'agitent davantage, cherchent à attirer l'attention des enseignantes et se plaignent de ce que leurs enseignantes favorisent les filles : or, les résultats montrent que les enseignantes avaient atteint un maximum de 45 %

d'interactions avec les filles. On voit ainsi que ce qui est considéré comme l'équité, par les enseignant-e-s comme par les élèves, dans la classe mixte, correspond à un traitement qui privilégie les garçons. La norme explicite d'équité dissimule une norme implicite favorisant les garçons. On peut penser que la catégorisation de sexe agit ici, en tant que catégorie hiérarchisante.

En France, les enseignant-e-s adhèrent à l'idéologie républicaine de la laïcité et de la neutralité (Zaidman, 1996), qui leur prescrit de traiter chaque élève en faisant abstraction de toute appartenance sociale, religieuse, ethnique et aussi sexuelle. De bonne foi, les enseignant-e-s pensent donc qu'ils ne tiennent pas compte du sexe de leurs élèves. Mais sous cette idéologie explicite à laquelle ils adhèrent, les mécanismes implicites des catégorisations de sexe et des stéréotypages opèrent et produisent des comportements que des observateurs extérieurs peuvent décrypter comme des discriminations sournoises.

Par-delà cette étude quantitative du nombre d'interactions et du temps consacré à chaque élève selon son sexe, si l'on étudie plus qualitativement les interactions entre enseignant-e-s et élèves, on observe que les enseignant-e-s gratifient les garçons de plus de contacts strictement pédagogiques (Lafrance, 1991) et de beaucoup plus d'encouragements, parfois aussi de beaucoup plus de critiques à la fois sur leur travail et sur leur comportement. Quant aux consignes, elles sont plus complexes quand elles s'adressent aux garçons que quand elles s'adressent aux filles.

Par exemple, dans une étude anglaise sur le primaire (Dweck et al., 1978), 90 % des *feed-back* positifs adressés aux garçons concernent la qualité intellectuelle de leur travail, alors que, pour les filles, ils représentent moins de 80 %, les autres appréciations concernant surtout la présentation du travail. Du côté des *feedbacks* négatifs, pour les garçons, moins du tiers concerne les aspects intellectuels de leur travail, alors que deux tiers de ceux-ci sont dans ce cas pour les filles.

Ces différences sont encore plus sensibles dans les matières scientifiques et, en particulier, en mathématiques, où, de plus, elles semblent s'accroître avec l'âge : dans un cours de géométrie de niveau « *high school* » (second cycle de l'enseignement secondaire), une observation montre que les filles reçoivent 30 % des commentaires encourageants et 84 % des commentaires dé-

courageants. De plus, les interactions persistantes, celles où les élèves ont le temps d'élaborer leur savoir, concernent les garçons pour 70 % d'entre elles. Ceux-ci étaient aussi les seuls avec qui l'enseignant-e restait en contact pendant plus de cinq minutes (Kimball, 1989). Ces résultats se retrouvent dans une recherche concernant une séquence de mathématiques en CM1 (Mosconi et Loudet-Verdier, 1997). Ces études montrent aussi que ces différences de contact entre enseignant-e-s et élèves en fonction de leur sexe sont plus marquées chez les bons élèves en mathématiques. Les garçons qui ont un bon niveau font l'objet d'interactions plus intenses et plus encourageantes que les filles qui ont des résultats comparables.

Un travail mené avec des didacticiens sur les savoirs enseignés dans un cours de mathématiques (Mosconi et Loudet-Verdier, 1997), a permis de montrer que l'enseignante concernée n'assignait pas la même place aux garçons et aux filles par rapport aux savoirs, en particulier parmi les bons et les bonnes élèves. Les filles étaient préposées à rappeler les savoirs déjà institués dans la classe, elles apparaissaient comme la mémoire de la classe, alors que les garçons étaient chargés de découvrir et de construire les savoirs nouveaux.



Mosconi Nicole (1999). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. In Lemel Yannick et Roudet Bernard (dir). *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence*. Paris: L'Harmattan.