

L'observation des interactions effectives en classe montre que les maîtres recourent très fréquemment aux oppositions entre garçons et filles, comme technique de "management" de la classe, mobilisant ainsi ce qui est supposé typique des uns et des autres, et rappelant constamment aux élèves qu'ils sont avant tout des garçons ou des filles. Les mots utilisés pour s'adresser aux enfants, notamment à la maternelle, sont également fortement sexués, de même que les remarques concernant l'apparence physique qui de fait sont réservées aux filles, leur suggérant ainsi qu'il s'agit, pour elles, de quelque chose d'essentiel. Les maîtres réagissent également de manière différente aux comportements d'agressivité ou d'agitation, jugés déplorables mais naturels quand il s'agit de garçons, condamnables quand il s'agit de filles (Peignard, Roussier-Fusco, et Van Zanten, 1998). Ils s'attendent d'ailleurs à ce que les filles se placent d'elles-mêmes aux premiers rangs dans la classe, les filles qui se placent dans le fond étant perçues comme des opposantes en

<sup>8</sup> Pour ne pas surcharger le texte, nous ne citerons pas toutes les références utilisées (elle sont recensées in Duru-Bellat, 1994 et 1995a), mais seulement les plus illustratives ou les plus récentes, ainsi que les rares références françaises.

puissance (Mosconi, 1989). Bien plus, ils s'attendent à ce que les filles "civilisent" la classe, et organisent parfois leur placement dans la classe de manière stratégique, à cette fin, en veillant soigneusement à placer filles et garçons alternativement dans les rangées pour rendre plus studieuse l'atmosphère de la classe (Zaidman, 1996). Et au total, le climat général des classes semble être très sensible à la proportion respective de filles et de garçons.

De manière générale, les observations faites en classes montrent que les garçons dominent l'espace sonore, aussi bien par la fréquence de leurs interventions spontanées que par les rappels disciplinaires émanant des maîtres. Mais la plupart des études ont cherché, plus finement, s'il y avait des différences quantitatives dans le volume global d'attention accordé aux élèves, selon leur sexe. En l'occurrence, des techniques sophistiquées d'enregistrement s'imposent, car si différences il y a, elles ne semblent pas perçues par les enseignants. Dans la littérature des années 70-80, c'est la "règle des deux-tiers" qui domine : les enseignants consacrent aux garçons les deux-tiers de leur temps, tandis que les garçons émettent les deux-tiers des propos tenus par les élèves dans la classe. Depuis, les chercheurs estiment plutôt (cf. notamment Younger et Warrington, 2002) que *les enseignants consacrent un peu moins de temps aux filles* (environ 44% de leur temps, contre 56% aux garçons), différence qui peut paraître minime, mais qui doit être mise en regard avec le temps qu'un élève passe en classe. Bien que récemment certains chercheurs aient mis en doute l'importance de ces différences ainsi que leur caractère universel (Mifsud, 1993), il semble que cette tendance s'observe bien chez la majorité des maîtres (avec plus ou moins d'intensité), à tous les niveaux d'enseignement, mais de manière plus marquée dans l'enseignement secondaire (cf. par exemple Baudoux et Noircent, 1995), et avec tous les types de public, les modulations les plus importantes étant induites, nous y reviendrons, par la matière enseignée.

Ce temps plus long alloué aux garçons signifie-t-il des interactions plus positives sur le plan pédagogique ? Il faut pour répondre examiner les formes qu'il prend : non seulement les enseignants interrogent plus souvent les garçons et leur parlent plus souvent, mais ils passent aussi plus de temps à réagir à leurs interventions et à attendre leurs réponses (Leder, 1990). A travers ces contacts, les garçons reçoivent un enseignement plus personnalisé, alors que les filles sont davantage traitées et perçues comme un groupe.

D'un point de vue plus qualitatif, on observe que dans ces interactions, les garçons reçoivent davantage de réprimandes et de

critiques concernant leurs conduites ; les enseignants semblent soucieux de ne pas se laisser déborder par les garçons, ce qui les rend très attentifs à leur comportement ; du coup, ces derniers se plaignent parfois d'être traités injustement par les enseignants. Ce regard plus attentif et plus critique des enseignants concerne également leur travail. Les garçons font l'objet d'une notation plus sévère, sans doute parce que les maîtres tiennent compte, dans leur note, des comportements des élèves (qui seraient en l'occurrence moins appliqués, moins soigneux...). Réciproquement, à niveau de connaissance identique aux garçons (mesurées par des épreuves standardisées), les filles obtiennent en moyenne des notes plus élevées. Il n'en demeure pas moins que les garçons reçoivent également plus de contacts strictement pédagogiques et un peu plus d'encouragements. Les encouragements en direction des garçons portent essentiellement sur le fond, sur leurs performances, alors que pour les filles, les compliments portent davantage sur la forme, sur leur conduite ou la beauté de leur écriture. Une étude américaine (Dweck, Davidson, Nelson et Enna, 1978) montre par exemple qu'en primaire, plus de 90% des *feed-backs* positifs adressés aux garçons concernent spécifiquement la qualité intellectuelle de leur travail, le chiffre correspondant étant inférieur à 80% pour les filles (les 20% restant concernant notamment la présentation). Pour ce qui est des *feed-backs* négatifs, moins d'un tiers de ceux visant les garçons touchent à des aspects intellectuels de leur travail, tandis que pour les filles c'est le cas des deux-tiers (à l'inverse de ce que l'on observait concernant les compliments, les critiques portent plus sur la forme pour les garçons et sur le fond pour les filles). Tout se passe comme si les maîtres, tendant à considérer les filles comme ayant en général une attitude positive, n'évoquaient pas, en cas d'échec, le manque d'efforts mais des problèmes intellectuels.

Quels sont les effets possibles de ces différences dans l'intensité et la nature des interactions entre maîtres et élèves ? On peut faire l'hypothèse que les filles apprennent ainsi qu'elles méritent moins l'attention des enseignants, qu'elles sont moins intéressantes, que leur réussite est moins importante ... ce qui serait "fonctionnel" pour accepter plus tard certaines caractéristiques de la domination masculine. Quelques recherches empiriques précises ont porté sur les conséquences psychologiques des appréciations des maîtres (cf. par exemple Callaghan et Manstead, 1983). Il semble que l'utilisation plus rare et plus discriminante des appréciations négatives adressées aux filles en fasse des messages qu'elles prennent particulièrement au sérieux et très informatifs quant à leur niveau de compétence. Au contraire, l'usage fréquent et étendu des appréciations négatives adressées aux garçons

affaiblit leur portée évaluative et amène les garçons à les attribuer soit à leurs propres efforts soit à des facteurs propres à l'enseignant. Au total, *la distribution et le type de feed-backs émis par les enseignants seraient donc susceptibles de conforter des modes d'attribution différents chez les élèves*. Ainsi, le fait qu'au total les filles reçoivent plus d'appréciations positives (mais sur la forme) et moins d'appréciations négatives (mais dans ce cas sur le fond), les inviteraient à expliquer leurs échecs par des facteurs stables et incontrôlables (manque d'aptitude par exemple), et non par des facteurs comme la motivation ou l'effort. On comprendrait ainsi que les garçons aient plus de confiance en eux alors même qu'ils reçoivent plus de critiques (mais sur la forme) et moins de compliments (mais dans ce cas sur le fond)...

A travers ces interactions, les enseignants expriment des attentes diversifiées en fonction du sexe de l'élève (Good, Neville Sikes et Brophy, 1973). Si les garçons sont plus réprimandés, et poussés à réussir, c'est peut-être parce que les enseignants considèrent *a priori* qu'ils n'exploitent pas toutes leurs possibilités (indéniables). De même, les enseignants s'attendant à davantage d'indiscipline de la part des garçons (comme si elle était naturelle ou inévitable), ils répriment plus l'indiscipline ou l'agressivité des filles (comme si elle était contre-nature), mettant donc en oeuvre des standards de comportement différents pour les unes et pour les autres. Cela ne veut pas dire que les maîtres ont globalement des attentes négatives à l'encontre des filles ; au contraire, ils reconnaissent que celles-ci leur facilitent la vie par leur bonne adaptation à la vie quotidienne de la classe, et ils déclarent les apprécier pour leurs qualités tant scolaires que personnelles (concentration, attention, maturité...) ; mais ils trouvent les garçons plus stimulants, et disent avoir plus de plaisir à leur enseigner (Mosconi, 1989).

*Ces attentes des maîtres s'avèrent particulièrement différenciées dans les matières supposées convenir inégalement aux élèves des deux sexes*. Ceci vaudrait dès l'école primaire, où les maîtres tendent à passer plus de temps et à avoir plus de contacts pédagogiques avec les filles en lecture et avec les garçons en mathématiques, cette tendance étant discrète mais significative (Brophy, 1985), comme si des domaines différents de compétence étaient d'ores et déjà attendus. Or on sait depuis les débats autour de l'"effet Pygmalion" (Rosenthal et Jacobson, 1972) que les attentes tendent à fonctionner comme des prophéties auto-réalisatrices : "parce que nous y croyons, une théorie fautive au départ peut être exacte à l'arrivée" (Leyens, 1983), l'enfant s'efforçant de devenir ce que l'on lui demande plus ou moins explicitement d'être. Bourdieu (1998), quant à lui, décrit ces attentes comme des "rappels à

l'ordre" incessants qui tendent "à faire dépérir, en la décourageant, l'inclination même à accomplir les actes qui ne sont pas attendus...". Et effectivement, quand les maîtres pensent que les garçons ont davantage de difficultés que les filles en lecture, ces derniers en éprouvent effectivement plus que quand leurs maîtres ne partagent pas cette conviction (Palardy, 1969). Néanmoins, les différences d'attente n'expliquent pas tout, et en l'occurrence, elles ne seraient pas assez nettes pour rendre compte intégralement des difficultés spécifiques des garçons en lecture ; celles-ci refléteraient avant tout un manque de motivation face à une activité perçue comme féminine (nous l'avons évoqué), et n'indiqueraient d'ailleurs pas de perception de soi-même comme "non doué" en la matière. Il faut aussi noter que les maîtres s'attachent à contrer ces difficultés précoces des garçons en lecture, alors que celles (ultérieures) des filles dans les matières scientifiques sont perçues avec plus de fatalisme. De même, une certaine infériorité des filles en EPS passe volontiers pour naturelle, alors même qu'en primaire, les filles sportives par ailleurs peuvent avoir de meilleurs résultats dans cette matière que les garçons non sportifs (Coupey, 1995). On constate alors que les garçons progressent davantage que les filles dans les classes où ce différentiel d'attente est plus marqué, c'est-à-dire quand les maîtres reconnaissent qu'ils ont des exigences différentes avec les filles et les garçons (ce qui signifie en fait qu'ils attendent plus des seconds).

Mais la grande masse des travaux concerne les interactions en mathématiques, et dans cette discipline connotée comme masculine, les constats sont convergents. Tout d'abord, les maîtres expriment très tôt des différences d'attentes : si on n'observe pas de différences significatives au début de la scolarité primaire, en fin de primaire, et alors même que filles et garçons réussissent (encore) aussi bien en mathématiques, ils prédisent pour les garçons des réussites ultérieures supérieures à celles des filles (Jarlégan, 1999). Dans le quotidien des classes, on observe que les enseignants interagissent significativement plus avec les garçons qu'avec les filles et leur consacrent plus de temps, même si des variations existent selon les classes. Les différences de temps alloué ne sont jamais massives, mais elles se cumulent au cours de la scolarité de l'élève : les chercheurs anglo-saxons ont estimé que les garçons recevraient de fait environ 36 heures de cours de mathématiques de plus que les filles, entre le primaire et la fin de la seconde année du collège (Eccles et Jacobs, 1986). Les enseignants stimulent également moins les filles : dès le niveau primaire ou le collège, on observe moins d'encouragements à trouver la bonne réponse (et moins de temps laissé pour répondre), moins de remarques d'ordre cognitif (et de haut niveau cognitif), moins de questions ouvertes (Jarlégan, 1999 ; Mosconi et

Loudet-Verdier, 1997).

Ces différences semblent s'accroître avec l'âge, et seraient plus marquées dans les filières, souvent spécialisées, du niveau lycée. Une étude américaine à ce niveau montre qu'en géométrie, les filles reçoivent 30% des commentaires encourageants, et 84% des commentaires décourageants (Kimball, 1989); les "interactions persistantes" concernent les garçons à hauteur de 70% (ces derniers monopolisent notamment tous les contacts durant plus de cinq minutes). Les maîtres passent plus de temps à pousser les garçons à compléter une réponse incomplète ou à parvenir à trouver la bonne réponse, en les mettant sur la voie, ce qui mérite d'autant plus d'être souligné que le temps laissé à l'élève a une influence sur la qualité de la réponse qu'il fournit (Gore et Roumagoux, 1983). Certes, ces résultats concernant le temps laissé pour répondre restent discutés et ne se retrouvent pas à tous les niveaux scolaires (Leder, 1990). De plus, ces différences d'interaction maître/élèves selon le sexe, dans les matières scientifiques, seraient plus marquées chez les bons élèves : les garçons forts font l'objet d'interactions beaucoup plus intenses et encourageantes que les filles fortes. Ceci ne serait pas sans incidence en terme de confiance en soi (Parsons, Adler et Kaczala, 1982) : à partir de l'adolescence, les auto-évaluations des filles de bon niveau, en mathématiques, ne sont plus liées à leur niveau scolaire, et leur confiance dans leurs propres possibilités est systématiquement plus faible que chez les garçons de niveau identique ; ces filles "bonnes" s'avèrent aussi plus sensibles aux critiques, et commencent à penser que l'étude des mathématiques est moins importante et moins utile pour elles, par rapport aux garçons (Eccles et Blumenfeld, 1985). Des tendances analogues sont observées en classe de physique (Crossman, 1987), où l'on compte davantage d'échanges verbaux entre les maîtres et les élèves garçons (à hauteur d'une fois et demi), trois fois plus de critiques en direction des garçons, et plus de questions simples adressées aux filles.

Ces convictions latentes des maîtres, comme quoi les garçons sont plus capables de réussir dans ces matières -et aussi qu'il est effectivement plus important pour eux d'y réussir -, se reflètent dans les évaluations qu'ils délivrent. Par exemple, les enseignants ont tendance, en physique (Desplats, 1989), à être plus indulgents pour les copies faibles émanant de filles que pour celles émanant de garçons (comme si les premières étaient, vu leur sexe, "excusées" de ne pas réussir), alors qu'ils seraient plus sévères avec les copies fortes émanant de filles, cas sans doute perçu inconsciemment comme "anormal". De même en ce qui concerne les appréciations : des copies identiques, censées émaner de filles, sont jugées plus favorablement pour leur propreté, tandis que, censées émaner

de garçons, elles sont louées pour l'intérêt pour la discipline, la richesse des idées, la correction scientifique et la concision (Spear, 1984).

Ces différences dans le volume et les contenus des interactions enseignants/élèves varient selon les caractéristiques des acteurs en présence. Ainsi, dans des contextes multi-raciaux, les garçons blancs occupent une place encore plus dominante dans les interactions, et les filles noires une place encore plus discrète. En France, au collège (cf. Felouzis, 1993), les comportements des garçons (et les interactions qu'ils engagent avec les maîtres) sont fort différents selon qu'ils appartiennent à des milieux favorisés (auquel cas ils sont aussi compétitifs que chahuteurs) ou à des milieux défavorisés (auquel cas ils font preuve plus souvent de refus scolaire). En mathématiques, dès le primaire, ce sont les garçons de milieu favorisé qui inter-agissent le plus avec les enseignants, suivis, à un niveau comparable, des garçons de milieu défavorisé et des filles de milieu favorisé (Jarlégan, 1999).

En ce qui concerne le sexe de l'enseignant, les principaux résultats présentés ci-avant valent que l'enseignant soit un homme ou une femme (Dunkin, 1985 ; Brophy, 1985).

Ce constat peut paraître étonnant ; en fait, les enseignants des deux sexes se meuvent dans un contexte idéologique global implicite, où certaines disciplines sont censées être "masculines" ou "féminines", et où la norme implicite est de valoriser plus les garçons. Enfreindre cette norme les culpabiliserait eu égard à une autre norme, celle de la neutralité de l'enseignement. Intéressantes à cet égard sont certaines observations (cf. par exemple Whyte, 1984) concernant des enseignantes qui avaient tenté de corriger le déséquilibre mis en évidence par un observateur extérieur (alors qu'elles se pensaient équitables, elles allouaient en réalité les deux-tiers de leur temps aux garçons) ; celles qui sont allées le plus loin ont accordé environ 45% de leur temps aux filles (au lieu d'un tiers), et avec force culpabilité, ayant l'impression de faire du favoritisme... Le sentiment (et la norme) de neutralité consistait bien à favoriser les garçons. En même temps, les garçons de ces classes réagissaient à cette pédagogie "compensatoire", par plus d'agitation et des tentatives d'accaparement de l'attention de la maîtresse. Il y a là une autre raison pour fonctionner de façon asymétrique, que l'on soit un maître homme ou femme : il faut "tenir" les garçons, qui revendiquent une grande part d'attention, et qui ont par ailleurs plus de difficulté à s'adapter aux normes scolaires.

Les différences de comportement des maîtres seraient-elles donc

avant tout des réactions aux comportements des élèves garçons et filles ? Elles sont en tout cas plus marquées dans les périodes de transition entre activités que dans le cours de celles-ci, quand le maintien de l'ordre est plus délicat (Eccles et Blumenfeld, 1985). D'autres chercheurs soulignent que les garçons initient plus souvent des interactions avec le maître, notamment dans les cours de sciences (Morse et Handley, 1985), et ce d'autant plus qu'ils sont âgés, ce qui conduit d'autant plus les enseignants à leur répondre que les garçons savent se faire insistants. Au niveau collège, les garçons auraient une probabilité huit fois supérieure aux filles de faire des interventions insistantes, pour obtenir la parole ou l'attention du maître (Sadker et Sadker, 1985) ; ils savent aussi déployer à cette fin des stratégies spécifiques (des interventions originales par exemple ; cf. French, 1984). A l'inverse, en particulier dans les cours de mathématiques, les filles ne font rien pour chercher des interactions avec les enseignants : elles n'essaient pas de répondre à une question qui ne leur est pas spécifiquement posée, ceci étant visible dès l'école primaire (Jarlégan, 1999).

Faut-il pour autant parler de passivité ou de docilité des filles ? Pour certains, les petites filles apprennent vite à s'effacer à l'école, leurs propos étant plus souvent disqualifiés comme relevant du bavardage. Pour d'autres, les comportements des filles relèvent de véritables stratégies : elles apprennent que "pour avoir la paix" et s'adapter au mieux aux exigences de l'école, il convient qu'elles se tiennent tranquilles (Stanley, 1986) ; elles savent même utiliser les attentes stéréotypées des maîtres à leur encontre (mettre en avant leur sensibilité par exemple) pour en tirer quelques avantages, de l'indulgence pour un travail non fourni par exemple ; on a ainsi pu parler de "résistance dans l'accommodation" pour désigner cette façon d'endosser les critères de la féminité pour mieux parvenir à ses fins (cf. Peignard, Roussier-Fusco et Van Zanten, 1998). Toujours est-il que pour réussir au collège, ces comportements que les filles mettent en oeuvre (coopération à bon escient, concentration...), voire ces véritables "techniques du corps" - maintien, contrôle des signes de sommeil ou d'impatience, focalisation du regard...- s'avèrent efficaces. Ces analyses sociologiques convergent d'ailleurs avec des recherches psychologiques plus anciennes. Ainsi quand était mis en exergue (Zazzo, 1993), pour rendre compte de la meilleure réussite des filles aux premiers niveaux de la scolarité, leur plus grande autonomie et leur capacité à mieux exploiter leurs ressources intellectuelles grâce à une concentration et une stabilité soutenues. A l'autre bout des scolarités, dans l'enseignement supérieur, on observe pareillement que les étudiantes sont plus nombreuses que les étudiants à respecter un emploi du temps, à réviser leurs cours régulièrement, à

utiliser un agenda, autant de comportements adaptés au métier d'étudiant, et qui entraînent, toutes choses égales par ailleurs, un surplus de réussite (Gruel et Thiphaine, 2004). Ce sérieux dont font preuve les filles dans l'exécution de leur métier d'élève à tous les niveaux s'explique à son tour, nous y reviendrons, par les modes de socialisation familiale, et leur proximité avec les exigences scolaires.

Au total, pour une large part au moins, *les différences de "traitement" observées chez les maîtres sont le reflet des différences de comportement des élèves* : une dynamique s'enclenche dans la classe, entre des élèves qui, de par leur socialisation antérieure se comportent en classe de façon différente, et les maîtres qui y réagissent et tendent à amplifier les différences. Ainsi, quand dès la maternelle, les garçons posent davantage de problèmes disciplinaires aux maîtres, cela amène ces derniers à leur consacrer davantage d'attention, voire à s'y attacher plus, en tout cas à interagir avec eux de manière personnalisée. Ou encore, c'est parce qu'elles font preuve en moyenne d'attitudes positives par rapport au travail scolaire que les filles sont critiquées, quand elles le sont, avant tout pour leurs performances intellectuelles. Autre exemple, leur discrétion en classe fait qu'on leur adresse moins la parole, leur donnant moins l'occasion de montrer qu'elles ont quelque chose à dire et accentuant ainsi l'idée qu'il est normal que les garçons dominent les interactions. Mais certains chercheurs mettent l'accent sur les aspects positifs de cette dynamique : les filles savent aussi demander de l'aide en classe et cela amènerait les enseignants à interagir avec elles de manière constructive (en termes d'apprentissage) ; dans nombre de cas, ceci facilite leur adaptation à la classe alors que le vécu des garçons, même s'ils s'attirent davantage l'attention globale des maîtres, apparaît souvent moins positive (Younger et Warrington, 2002).

Notons pour finir que si les recherches se sont centrées sur la distribution des *feed-backs*, ceci n'est qu'une des facettes du comportement des maîtres ; ces derniers ont avec les élèves des discussions extrascolaires, leur demandent différents services dans le cours de la classe (transport d'objets lourds pour les garçons, aide au rangement pour les filles), leur font volontiers des remarques personnelles (ils se permettent ainsi des remarques sur la tenue ou l'apparence corporelle des filles)... Sur tous ces aspects, les stéréotypes de sexe sont présents, tant l'univers de la classe n'est pas isolé du contexte social global. Ceci n'est sans doute pas sans effet sur la socialisation qui prend place dans le quotidien des classes. Mais sur ce point, sont également capitales les modalités des interactions entre les élèves eux-mêmes.

