

SOCIALISATION DIFFÉRENTIELLE DES SEXES À L'ÉCOLE

Max KUPELESA

Ilunga, Jésuite.

Psychologue

de l'éducation

Professeur à

l'Université de

Kinshasa (Faculté

de Psychologie

et Science de

l'Éducation).

Recteur de

l'Université de

Kikwit. kupelesam@

gmail.com

Longtemps les psychosociologues de l'école ne se sont pas beaucoup intéressés à la variable sexe. À la fin des années quatre-vingt, l'intérêt porté à cette variable a d'abord servi à montrer l'extraordinaire percée, en termes de taux de scolarisation et de la réussite scolaire que les filles ont réalisée depuis le début du 20^e siècle. Ainsi Baudelot et Establet¹ rappellent que les étudiantes étaient 624 en 1900 à l'université dans toute la France pour 27.000 étudiants, alors qu'en 1990, elles étaient 520.000 pour 450.000 étudiants. Une autre thématique apparue dans les recherches et reprise par les politiques fut la faible présence des filles dans les filières scientifiques et techniques².

Dès lors, on a fait appel à la recherche en sciences humaines pour expliquer ces différences. Ces recherches permettent d'éviter de céder à la « psychologie sauvage » et à la « sociologie spontanée » qui seraient tentées de donner des explications « évidentes » et « naturalistes » de ces phénomènes, en termes « d'aptitudes », de « motivations », de « vocations » ou de « mentalités » différentes. Mais elles ont plus tendance à invoquer la socialisation familiale, l'influence des pairs ou des médias³ que d'essayer d'apprécier l'influence d'une socialisation scolaire différenciée selon le sexe.

Les recherches ont été très nombreuses en langue anglaise, et toutes convergent dans leurs résultats : elles montrent que garçons et filles vivent à l'école une socialisation très sexuée, très différente selon le sexe. Dans les relations enseignants – élèves et élèves-élèves, à travers une multitude de mécanismes quotidiens parfois très fins, le plus souvent

1 C. BAUDELLOT et R. ESTABLET, *Allez les filles !*, Paris, Seuil, 1992.

2 M. DURU-BELLAT, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 1990.

3 C. BAUDELLOT et R. ESTABLET, op. cit.

non aperçus par les protagonistes, enseignants et élèves contribuent à faire vivre aux garçons et aux filles des expériences très différentes, où se construisent et se transforment des identités sexuées qui contribuent à « fabriquer », conjointement avec de nombreuses autres influences, ces différences de cursus scolaires, universitaires et professionnelles.

Cette contribution va tenter de faire le point sur ces travaux. Dans une première partie, nous préciserons leurs théories de référence. Dans une seconde partie, nous examinerons les travaux sur les interactions enseignants-apprenants. Dans une troisième partie, nous considérerons les recherches sur les relations entre apprenants et leurs effets sur les attitudes, les positions et les préférences des deux sexes.

Les référents théoriques

Les travaux de recherches sur la socialisation différentielle des sexes, en sciences de l'éducation renvoient à des disciplines différentes (psychologie, psychologie sociale et sociologie) et à des champs de recherches différents. Nous n'avons pas la prétention de les évoquer tous de façon exhaustive. Cependant nous voudrions souligner certaines références qui nous paraissent importantes.

Du côté de la sociologie, au plan des théories générales, les travaux sur la sociologie de la socialisation, du point de vue de la variable sexe, se partagent entre les grandes théories de références. Si certaines⁴ se réfèrent de préférence à l'individualisme méthodologique de Raymond Boudon et à sa théorie de l'acteur rationnel pour étudier « les usages différentiels que garçons et filles font de l'appareil de formation » et pour montrer que les filles « ont de bonnes raisons de faire les choix qui sont les leurs quant à l'utilisation qu'elles font de l'appareil scolaire ». D'autres⁵ se réfèrent plutôt aux théories de la domination et préfèrent comprendre la scolarisation des filles comme l'effet de la structure des rapports sociaux de sexe, comme rapports de pouvoir et de domination du groupe de sexe masculin sur le groupe de sexe féminin, rapports qui se traduisent au niveau scolaire par des formes de discriminations sournoises entre les sexes dans le quotidien de la vie scolaire et par la division sexuelle des savoirs dont les orientations différentielles sont la conséquence.

De ce point de vue, nous soulignerons l'importance et l'intérêt de la théorie du curriculum.

4 M. DURU-BELLAT, op. cit.

5 N. Mosconi, *Femmes et savoirs. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1994.

La théorie du curriculum

Cette théorie de la sociologie de l'éducation anglaise s'inscrit dans le paradigme des sociologies conflictualistes. Le « *curriculum* »⁶ est défini comme la manière dont les savoirs s'organisent dans un cursus ou, plus précisément, comme un ensemble continu de situations d'apprentissage auxquelles un individu s'est trouvé exposé dans le cadre d'une situation donnée.

En somme, le curriculum, c'est ce qui arrive réellement aux apprenants sur le plan cognitif, mais aussi affectif et social, du fait de l'enseignement qu'ils reçoivent. La notion de curriculum a été construite à partir de la prise de conscience de la différence entre ce qui doit théoriquement être enseigné dans les classes (ce que le programme prescrit) et ce qui s'enseigne effectivement. D'où la distinction entre « *curriculum formel* » ou prescrit, le parcours d'enseignement, les finalités, les objectifs, les contenus prescrits dans les textes officiels, l'ensemble des programmes organisés en cursus, d'une part et le « *curriculum réel* », d'autre part, ce qui est effectivement accompli par la scolarisation comme développement des capacités ou modifications des comportements et des attitudes chez les élèves.

Mais les sociologues ont encore apporté une nouvelle distinction en parlant de « *curriculum latent* » ou « caché »⁷, pour désigner ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites. Par exemple, frauder dans les évaluations sans se faire prendre est une « compétence » que certains apprenants acquièrent, mais qui ne fait pas partie des objectifs explicites de l'école.

Cette notion de curriculum caché est précieuse pour comprendre la socialisation sexuée à l'école. En effet, nous pouvons faire *l'hypothèse* que, en même temps que sont transmis des contenus d'enseignement et que se font des apprentissages disciplinaires, s'opèrent des apprentissages sociaux, se transmettent des modèles, des représentations, des comportements, des rôles, des valeurs, des positions, s'apprennent et se remanient des identités de sexe, liés aux rapports sociaux de sexe. Mais pour détecter ce curriculum caché, ces apprentissages dont les auteurs eux-mêmes n'ont pas conscience, il est nécessaire de faire des observations fines du quotidien de la classe et de la vie scolaire.

Dans la littérature anglo-saxonne, certains travaux sur les interactions dans les classes renvoient à un référent soit interactionniste,

6 J.-C. FORQUIN, *L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement*, Perspectives documentaires en Sciences de l'éducation, n°5, 1985, pp. 31-37.

7 N. SEMBEL, *Le travail scolaire*, Paris, Nathan, 2003, p. 104.

soit ethnométhodologique, l'idée étant que les acteurs sociaux ou les membres des interactions sociales, donc les enseignants et les apprenants dans les classes, construisent la nature et le sens des interactions dans ces interactions mêmes.

Sans doute, y a-t-il une certaine vérité dans cette conception, mais on peut faire remarquer que les constances que l'on observe dans ces interactions s'expliquent mal si on ne suppose pas qu'il existe des structures sous-jacentes de ces interactions, liées aux rapports sociaux.

Mais les travaux de langue anglaise ont aussi des référents psychologiques, soit behavioristes, soit cognitivistes. La psychologie est, en effet, une autre source de ces travaux sur les apprentissages de sexe ou sur l'étude des différences de comportement. Quand la psychologie sort de ces positions naturalistes, qu'elle cesse de considérer les différences sexuées comme innées, qu'elle reconnaisse le caractère acquis et construit des identités de sexe, elle peut s'intéresser à la manière dont l'école contribue à cette construction.

Catégorisation de sexe et stéréotypes de genre

Les théories les plus pertinentes, dans ce domaine, sont celles de la psychologie sociale cognitive. La psychologie cognitive a étudié le processus de catégorisation, comme processus très général permettant de simplifier l'appréhension du monde, en faisant des classements dans l'infinie variété de la réalité et en construisant, à partir de ces classements, des systèmes d'inférences permettant d'attribuer certaines qualités aux objets pour accélérer l'appréhension et guider les comportements à leur égard.

La catégorisation procède de la même façon pour le monde social. Elle en simplifie et en accélère la compréhension, par la construction d'un système d'inférences qui permet d'attribuer des propriétés données à des catégories sociales données. C'est ce processus qui aboutit au stéréotypage : le stéréotype est un ensemble de traits et d'attributs censés caractériser les membres d'une catégorie sociale. La psychologie cognitive a aussi souligné l'importance des relations intercatégorielles dans l'appréhension des catégories. Les catégories cognitives sociales dépendent fortement des rapports sociaux entre catégories.

Les catégories de sexe sont très importantes dans l'appréhension du monde social, elles sont à la fois des catégories cognitives et sociales. Les catégories hommes-femmes déclenchent toute une chaîne d'inférences, permettant d'attribuer des traits stéréotypés incluant des traits de personnalité, des professions, des rôles sociaux, ce qu'on appelle des « effets d'étiquetage ». Ces stéréotypes du masculin et du féminin servent

à faire fonctionner un système de bi-catégorisation : tous les comportements, intérêts, capacités et attitudes d'une personne sont catalogués comme masculins ou féminins et classés comme conformes ou non par rapport à ces stéréotypes. Les stéréotypes de genre sont partagés par les hommes et les femmes, prescriptifs, résistants à ce qui les infirme et ils ont des effets sur nos modes de penser et sur nos façons de nous comporter. Les stéréotypes de sexe « donnent forme et contenu à nos perceptions, normalisent nos jugements, nos évaluations, nos interprétations, nos attentes relatives aux hommes et aux femmes, guident nos comportements, modifient nos rapports à autrui et génèrent un monde à leur image. En orientant et en altérant le regard sur autrui et sur soi, ils contribuent non seulement à créer des différences entre les sexes mais aussi à hiérarchiser les deux sexes »⁸.

En effet, la catégorisation de sexe obéit aux lois qui caractérisent les statuts inégalitaires et dépend fortement des rapports sociaux de genre. Ceci veut dire que c'est une catégorisation hiérarchisée, valorisante pour la catégorie supérieure (masculine), dévalorisante pour la catégorie inférieure (féminine). D'autre part, elle obéit à la loi qui veut que les membres de la catégorie supérieure soient individualisés, alors que les membres de la catégorie inférieure sont définis uniquement par leur appartenance catégorielle et considérés comme semblables et interchangeables⁹. Les stéréotypes de sexe donnent un « contenu valué aux croyances et aux préjugés, ils fournissent des explications aux places différentes assignées à chaque genre et qu'ils ne créent pas les discriminations sociales, ils fournissent des éléments pour les maintenir et les justifier »¹⁰.

Les recherches montrent aussi que ce processus de catégorisation et de stéréotypage ne relève pas de la conscience, du contrôle et de l'intentionnalité, mais plutôt de processus automatiques, inaccessibles à la conscience et que les psychologues appellent « cognition sociale implicite ». Elles montrent enfin que la catégorisation de sexe est plus prégnante dans certaines situations que dans d'autres. C'est ce que la psychologie sociale appelle la « saillance » d'une catégorisation. Ainsi la catégorisation de sexe est beaucoup plus saillante en situation mixte qu'en situation non-mixte. La mixité a tendance à accentuer les stéréotypes de sexe. Ces observations sont de grande conséquence pour la mixité scolaire.

8 M-C. PICHEVIN, *De la discrimination sociale entre les sexes aux automatismes psychologiques*, Paris, La Découverte, 1995.

9 LORENZI-CIOLDI, *Individus dominants, groupes dominés. Images masculines et féminines*, Grenoble, PUG, 1988.

10 M-C. PICHEVIN, op. cit.

Cette théorie de la psychologie sociale cognitive rejoint une autre théorie, plus sociologique, développée aux États-Unis par West et Zimmerman¹¹.

La théorie du « doing gender »

Cette théorie pose que toute interaction « *est une praxis du genre* », c'est-à-dire joue un rôle actif et constructif dans la production et la reproduction des identités de sexe et tend à fabriquer des différences entre les sexes. West et Zimmerman font l'hypothèse qu'il existerait quelque chose comme une obsession sociale d'établir et de réinstaurer sans cesse un ordre sexuel du monde quotidien et un découpage de notre vie en territoires sexués. Du premier moment où un être humain s'identifie comme garçon ou fille, il apprend à confirmer sa confiance en soi par des intérêts, des comportements, des activités conformes aux territoires de son genre. En outre, ces territoires sexués contiennent une hiérarchie de valeur qui est conforme à l'ordre social des sexes.

Ces théories nous donnent des cadres très importants pour analyser ce qui se passe dans le quotidien des établissements scolaires et des classes et pour comprendre par quels processus opère la socialisation différentielle des sexes à l'école. Nous examinerons tout d'abord les interactions entre enseignants et apprenants, de ce point de vue.

Interactions entre enseignant et apprenants

Les interactions dans la classe

En préalable, il est nécessaire de faire une remarque, à savoir que le facteur sexe n'est pas le seul qui opère des différences dans les interactions entre enseignants et élèves. On pourrait montrer que la position scolaire des élèves et leur origine sociale sont aussi des facteurs importants dans cette différenciation. En réalité, ces trois facteurs – et sans doute d'autres encore – se combinent dans la manière dont les enseignants opèrent les différenciations et les étiquetages que l'on peut observer dans les classes. Nous présenterons ici des résultats de recherche concernant le seul facteur sexe, en ayant bien conscience de procéder ainsi à une opération d'abstraction très importante par rapport à la réalité de l'institution scolaire et de la classe.

L'observation montre que les enseignants, dans leur gestion de la classe, opposent fréquemment le groupe de filles au groupe de garçons et réservent aux filles les remarques sur l'apparence physique. Tout se

11 C. WEST et D.H. ZIMMERMAN, *Doing gender*, in *Gender and Society* 1/2, Beverly Hills/ London, Sage, 1987, pp. 125-151.

passé comme si les enseignants 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 genre. 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 les garçons, qui seraient plus vivants et plus stimulants¹².

Toutes ces observations fines de classe, menées avec des enregistrements vidéo, montrent que les enseignants, dans les classes mixtes, sans en avoir conscience, interagiraient nettement plus avec les garçons qu'avec les filles. Par ailleurs, 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 »¹³. Ces constats ont été faits aussi bien dans les classes anglaises ou américaines que dans des classes françaises.

Dans les années soixante-dix/ quatre-vingt, les Anglo-saxons ont formulé cette différence sous la forme d'une « loi des tiers-un tiers », c'est-à-dire, deux tiers d'interactions avec les garçons pour un tiers avec les filles. Les méta-analyses récentes concluent plutôt qu'en moyenne les enseignants auraient 44% des interactions avec des filles et 56% avec des garçons¹⁴. Bien que certains chercheurs aient mis en doute le caractère universel de ces différences, il nous semble bien qu'il s'agisse d'une tendance générale que nous observons 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 le passé 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 certains enseignants, qui, une fois sensibilisés au phénomène, se sont efforcés de changer leurs comportements.

12 N. MOSCONI, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris, PUF, 1989.

13 N. MOSCONI, « La mixité scolaire : une institution masculiniste », in *Cahiers du Mage* n°1, 1995, pp. 17-24.

14 A. KELLY, « Gender differences in Teachers-Pupils interactions : a meta-synthesis Review », in *Research in Education*, n° 39, 1988, pp. 1-24.

Non seulement les enseignants 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 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. Ce fait montrerait bien que ce comportement n'est pas tant lié à la personnalité des enseignants 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 enseignants ; nous sommes ici au niveau de la cognition sociale implicite. Cette expérience peut en témoigner. Nous savons que la vie 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 anglaise¹⁵ 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 enseignants 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.

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 enseignants et apprenants, on observe que les enseignants gratifient les garçons de plus de contacts strictement pédagogiques¹⁶ 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

15 D. SPENDER, *Invisible women. The schooling scandal*, London, Writers and readers Publishing Cooperative Society, 1982.

16 G. FÉLOUZIS, « Interactions en classe et réussite scolaire, une analyse des différences filles-garçons », in *Revue française de Sociologie*, vol. xxxiv, n°2, 1993, pp. 199-222.

quand elles s'adressent aux garçons que quand elles s'adressent aux filles. Beaucoup de feed-backs adressés aux filles concernent la mauvaise qualité intellectuelle de leur travail. Les enseignants se montrent parfois plus sarcastiques avec 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 secondaire, une observation montre que les filles reçoivent 30% des commentaires encourageants et 84% des commentaires décourageants. De plus, les interactions persistantes, celles où les élèves ont les temps d'élaborer leur savoir, concernent les garçons pour 70% d'entre elles. Ceux-ci étaient aussi les seuls avec qui l'enseignant restait en contact pendant plus de cinq minutes. Ces résultats se retrouvent dans une recherche concernant une séquence de mathématiques au primaire¹⁷. Ces études montrent aussi que ces différences de contact entre enseignants et apprenants 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 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.

Derrière ces différences de comportement didactique, il y a chez les enseignants des représentations et des attentes différentes selon le sexe des apprenants.

Représentations et attentes des enseignants

Tout d'abord, les enseignants s'attendent à l'indiscipline et à l'agressivité des garçons et à la discipline et à la docilité chez les filles. Pour eux, les filles ont une attitude positive à l'égard de l'école, elles acceptent l'autorité enseignante, et, de plus, elles sont consciencieuses, elles travaillent ; en somme, elles sont bien adaptées à l'école et elles font bien leur métier d'apprenant. Les garçons, au contraire, y sont

17 N. MOSCONI et J. LOUDET-VERDIER, « Inégalités de traitement entre les filles et les garçons », in C. BLANCHARD-LVILLE, (éd.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : l'écriture de grands nombres*, Paris, L'Harmattan, 1997.

mal adaptés, ils acceptent mal l'autorité enseignante, ils ont du mal à se tenir immobiles dans la classe, ils ne travaillent pas beaucoup, ils manquent de soin. Sans doute, ces représentations correspondent-elles à des tendances. Pour autant, la généralisation renvoie au processus typique de stéréotypage que nous avons évoqué dans la première partie.

Ces représentations et attentes différentes entraînent des réactions et des jugements différents par rapport aux comportements d'agressivité et d'agitation selon qu'ils viennent des filles ou des garçons. Quand ils viennent des garçons, ces comportements sont stigmatisés mais jugés naturels et, quand ils viennent des filles, ils sont jugés inacceptables et souvent pris pour des attaques personnelles. Les questions de place sont très importantes dans les classes : il y a des « géographies obligatoires ». Les enseignants s'attendent à ce que le fond de la classe, qui signifie souvent une moindre allégeance à l'autorité enseignante, soit occupé plutôt par des garçons, les filles étant supposées a priori avoir une attitude positive vis-à-vis des enseignants. Dès lors, si les filles se placent au fond de la classe, elles sont d'emblée perçues comme des opposantes en puissance et suscitent chez les enseignants des réactions vives d'hostilité¹⁸.

Au plan des résultats scolaires¹⁹, les enseignants sont portés à considérer que les filles, puisqu'elles travaillent, doivent normalement réussir en classe ; si elles ne réussissent pas, c'est donc qu'elles n'ont pas de moyens intellectuels. Les filles « font ce qu'elles peuvent ». Ainsi la réussite des filles est attribuée à leur conformisme, à leur obéissance aux normes scolaires, quand celle des garçons est attribuée préférentiellement à leurs capacités intellectuelles. Le plus souvent, les enseignants considèrent les garçons comme « sous-réalisateurs » : ils pourraient faire beaucoup mieux, ils « ne font pas tout ce qu'ils peuvent » ; s'ils ne réussissent pas, ce n'est pas faute de moyens mais parce qu'ils refusent de se plier aux normes scolaires et qu'ils ne travaillent pas assez. Ces processus d'attribution aboutissent donc à un « double standard » dans l'évaluation que les enseignants font de leurs élèves, selon leur sexe.

Ces différences d'attentes et d'appréciations sont particulièrement sensibles dans les matières scientifiques : les enquêtes majoritairement anglo-saxonnes auprès des enseignants montrent que ces derniers ont tendance à mettre en doute les capacités ou les motivations des filles en ce qui concerne les mathématiques, les sciences et les techniques. Quand elles obtiennent de bons résultats dans ces disciplines, ils pensent

18 C. ZAIDMAN, *La mixité à l'école*, Paris, L'Harmattan, 1996.

19 J-P. TERRAIL, « La réussite scolaire : la mobilisation des filles », in *Sociétés contemporaines*, n° 11-12, 1998, pp. 53-90.

qu'ils sont dus uniquement à leur travail et ont tendance à ne pas penser qu'elles sont « douées » pour celles-ci. Pour les garçons au contraire, ils pensent que leurs résultats sont dus à leurs capacités autant qu'à leur travail. Une enquête britannique²⁰ montre que les enseignants du secondaire estiment que les disciplines scientifiques sont plus importantes pour la formation générale des garçons que pour celle des filles. Ces représentations des maîtres se reflètent aussi dans leurs évaluations.

Les évaluations

Plusieurs expériences ont été faites qui ont consisté à faire corriger les mêmes copies à divers correcteurs, en disant aux uns qu'il s'agissait de copies des filles et aux autres qu'il s'agissait de copies des garçons. Les appréciations des enseignants montrent qu'ils n'attendent pas la même chose et n'apprécient pas selon les mêmes critères les copies des filles et des garçons. Censées provenir des filles, les copies sont jugées plus favorablement pour leur propreté ; censées provenir des garçons, elles sont appréciées positivement pour l'intérêt pour la discipline, la richesse des idées, la correction scientifique et la concision.

Une enquête française sur la physique au collège²¹ a montré que les enseignants ont tendance à être plus indulgents avec les copies faibles des filles qu'avec les copies faibles des garçons, comme si le genre des premières était une excuse pour leur non-réussite ; inversement les enseignants étaient plus généreux pour les bonnes copies des filles comme si les bons résultats des premiers paraissaient normaux là où ceux des garçons paraissaient anormaux.

Nous nous demandons quels effets psychologiques pouvaient avoir sur les apprenants ces différences d'attitudes, d'attentes, d'évaluation des enseignants.

Les effets psychologiques sur les apprenants

Nous savons depuis les expériences de Rosenthal et Jacobson sur « l'effet Pygmalion »²² que les attentes et les attitudes des enseignants peuvent avoir un effet de « prophéties auto-réalisatrices » : parce que nous y croyons, une idée, fausse au départ, peut devenir exacte à l'arrivée. Les idées que les enseignants se font sur leurs élèves – et qu'ils expriment plus ou moins implicitement – provoquent chez ces derniers des comportements en accord avec ces idées. L'élève dont l'enseignant

20 MG. SPEAR, "Teachers' views about the importance of science to boys and girls", in KEELY (ed). *Science for girls ?*, Open University Press, M. Keynes, 1988.

21 M. DESPLATS, *Les femmes et la physique*, Thèse NR. Sciences de l'Éducation, Université de Strasbourg, 1989.

22 R. ROSENTHAL et L. JACOBSON, *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1975.

attend qu'il soit bon élève ou mauvais élève a de fortes chances de le devenir effectivement. Ainsi les attitudes et attentes des enseignants, forgées sur les stéréotypes de sexe, ont de fortes chances de renforcer chez les élèves des façons d'être conformes à ces stéréotypes.

Plusieurs études anglaises²³ se sont intéressées à cette question. Nous savons que les filles à l'adolescence ont en général un moindre sentiment de compétence, une moindre estime de soi et une moindre confiance en elles que les garçons, à résultats scolaires comparables. Il y a, à première vue, un paradoxe, puisque ce sont les garçons qui reçoivent le plus de critiques et de jugements négatifs de la part des enseignants. En fait, il semble que l'usage fréquent d'appréciations négatives à l'encontre des garçons affaiblit leur portée ; et les garçons ne les interprètent pas comme leur fournissant des informations sur leur niveau de compétence. Pour les filles, au contraire, les évaluations négatives étant rares, elles leur donnent une grande portée et les interprètent comme une véritable information sur leurs compétences et sur leurs capacités. De plus, les garçons sont supposés avoir des capacités mais ne pas travailler et sont plus blâmés sur ce point ; il est donc logique qu'eux-mêmes attribuent plutôt leurs échecs à leur manque d'engagement cognitif. Les filles, elles, quand elles ne réussissent pas, acceptent l'interprétation de l'enseignant par le manque de capacités et le reprennent à leur compte. Finalement les attentes et les représentations des enseignants motiveraient chez les apprenants des modes d'attribution de leurs échecs et de leurs réussites différents selon leur sexe.

Cependant, si les comportements et les attentes des enseignants diffèrent selon le sexe des apprenants, n'est-ce pas avant tout parce que les comportements des élèves eux-mêmes diffèrent ? Avant de répondre à cette question qui fait l'objet d'une controverse dans la littérature, il est nécessaire de préciser d'abord ce que l'on sait sur les différences de comportements des élèves.

Les comportements des élèves

Plusieurs observations montrent en effet que les garçons initient des interactions avec les enseignants plus souvent que les filles. Les filles attendent d'être interrogées pour répondre, elles n'essaient pas de répondre à une question qui ne leur est pas nommément posée. Les garçons, eux, répondent sans y avoir été expressément invités et ils n'hésitent pas à prendre la parole spontanément dans la classe ou à

23 C. CALLAGHAN et A.S.R. MANSTEAD, Causal attribution for task performance : the effects of performances outcomes and sex subjects, British Journal of Educational Psychology, vol 53, n° 1, 1990, pp. 14-23.

interrompre l'enseignant ou d'autres élèves, particulièrement quand il s'agit de filles, il faut noter cependant que ces différences de comportement sont modulées par l'appartenance sociale : si certains comportements sont plus liés au sexe (le chahut, majoritairement masculin), d'autres (le fait de répondre à une question) sont plus différenciés par la classe sociale (les élèves de classe populaire, garçons et filles, qui s'abstiennent)²⁴.

Ceci est encore plus vrai dans les cours de mathématiques et de physique. Au niveau du secondaire, les garçons auraient une probabilité huit fois supérieure à celle des filles de faire des interventions insistantes, pour obtenir la parole ou attirer l'attention de l'enseignant. Ils savent aussi à cette fin déployer des stratégies spécifiques, par exemple, fournir des réponses ou des questions inattendues. Dans la classe, un certain nombre de garçons semblent avant tout préoccupés de se « faire remarquer ». Ils auraient même tendance à monopoliser l'espace de la classe, soit l'espace didactique, quand ils peuvent utiliser le savoir pour se faire valoir, soit l'espace sonore quand leur position scolaire ne leur permet pas de se mettre en avant autrement qu'en créant des « problèmes de discipline »²⁵.

Dès la maternelle, il semblerait que les garçons posent plus de problèmes disciplinaires aux enseignants selon Morgan et Dunn (1990) et amènent ainsi ces derniers à leur consacrer davantage d'attention, voire à s'y attacher davantage. Ce qui explique aussi qu'une partie des interactions les concerne plus spécifiquement dans la classe, puisqu'il s'agit pour l'enseignant d'assurer la gestion de la classe de telle sorte que le travail scolaire soit possible.

Quant aux filles, on observe chez elles des comportements de retrait, de silence, mais aussi leur adaptation à l'école, leur esprit de sérieux²⁶. On a même montré que les filles savent utiliser de véritables « techniques du corps » (maintien, focalisation du regard, contrôle de toutes les manifestations extérieures de non-allégeance à l'enseignant) pour appuyer des attitudes de concentration, de coopération, propres à satisfaire les enseignants. Ces éléments sont interprétés par certains chercheurs comme le simple effet d'une socialisation familiale qui prédispose les filles à ces comportements scolaires adaptés. D'autres estiment que la socialisation scolaire contribue elle aussi à ces manières de se conduire. Car, à travers ces différences de traitement entre garçons et filles, les uns et les autres apprennent à se conduire différemment.

24 G. FÉLOUZI, *Filles et garçons au collège*, Thèse de doctorat, Université de Provence, 1990.

25 M-C. PICHEVIN, op. cit.

26 N. MOSCONI, op. cit.

D'autres enfin critiquent ces explications qui présupposent la passivité des filles. Ils montrent que les filles ont de véritables stratégies dans leurs conduites scolaires : elles se tiennent tranquilles pour « avoir la paix » et mieux répondre aux exigences de l'école dans une perspective de réussite scolaire. Elles peuvent même utiliser les attentes stéréotypées des enseignants pour en tirer quelques avantages, plus d'aide là où elles sont supposées peu compétentes, comme dans les matières techniques, ou plus d'indulgence pour du travail non fait. D'une manière plus large, certains chercheurs montrent que, face à cet ensemble de traitements des enseignants inconsciemment inéquitables, « les filles recourent à diverses stratégies de survie, de compensation et de rébellion²⁷, (le silence relatif, comme repli stratégique, la concentration sur le travail, la recherche de relations individualisées avec l'enseignant après les cours, mais aussi l'excellence scolaire, comme stratégie de résistance ou de défi, ainsi que l'ironie et la dérision).

Il reste maintenant à revenir à la question : qui est à l'origine de ces interactions en classe, l'enseignant ou les apprenants ?

Qui est à l'origine du traitement inéquitable ?

Certains chercheurs pensent que les différences de traitement des élèves par les enseignants sont presque entièrement la conséquence des différences de comportements des élèves. C'est la nécessité de « tenir » les garçons pour que le travail scolaire soit possible qui entraîne les enseignants à s'occuper beaucoup plus d'eux que des filles.

Mais d'autres soulignent que les interactions initiées par les enseignants ne sont pas plus équitablement réparties entre les filles et les garçons que celles qui sont initiées par les élèves.

Ce qu'on veut dire c'est qu'une dynamique s'enclenche dans la classe entre l'enseignant et ses élèves. Certes, quand ils arrivent en classe, à quelque niveau que ce soit, les élèves ont déjà subi une socialisation familiale très fortement marquée par les catégories de sexe, qui les poussent à des comportements différents. Et on peut en dire autant des enseignants qui, eux, ont subi, de surcroît, toute une socialisation scolaire et universitaire. Mais les pratiques de sexuation ne s'arrêtent pas au seuil de la classe, elles s'y poursuivent. Face aux comportements des élèves, les enseignants réagissent, de par leur propre socialisation, avec des tendances soit à renforcer ces différences ou à les amplifier, soit plus rarement, à les diminuer. À leur insu, en effet, les enseignants sont poussés à appliquer la norme implicite d'équité, partagée par tous, qui

27 C. BAUDOUX et A. NOIRCENT, « Culture mixte des classes et stratégies des filles », in *Revue française de pédagogie*, n° 110, 1995, pp. 5-16.

commande de favoriser les garçons. Et, quand ils cherchent à revenir à une réelle équité entre les sexes, le groupe des garçons, ou certains de ce groupe, se chargent bruyamment de la rappeler. Le fait que les filles, le plus souvent, ne cherchent pas à se mettre en avant implique qu'elles facilitent la gestion de la classe mais aussi que les enseignants sont moins poussés à leur donner la parole et l'occasion de montrer qu'elles ont des choses à dire et des idées, ce qui renforce la croyance que les garçons dominent les échanges et que cette situation est donc « normale ». Quand on songe au temps que les élèves passent dans les classes durant toute leur scolarité, il est difficile de penser que cette vie quotidienne n'ait pas des effets durables sur la constitution des identités des unes et des autres, et ceci jusqu'à l'âge adulte.

Pour conclure cette partie, nous pouvons dire que, si la norme implicite de neutralité consiste, pour l'enseignant, à favoriser les garçons en attention, en temps et par la croyance en leurs capacités, le curriculum caché transmet un message selon lequel il est légitime que les filles reçoivent moins d'attention et de temps que les garçons, aient une place secondaire et que leurs intérêts, leurs idées aient moins d'importance que ceux des garçons. Ainsi, sans volonté explicite de l'enseignant, le curriculum caché enseigne aux garçons à s'exprimer, à s'affirmer, à contester l'autorité et aux filles à se limiter dans leurs échanges avec les enseignants à prendre moins de place physiquement et intellectuellement, à être moins valorisées, à se soumettre à l'autorité de l'enseignant et à supporter sans protester la domination du groupe des garçons. Les filles, tout en s'appropriant les savoirs disciplinaires, se persuadent qu'elles sont moins intéressantes que les garçons, que leur réussite est moins importante ; qu'elles n'ont pas droit, au même titre que les garçons, à l'expression publique de leur pensée.

Certes, des filles peuvent réagir et se rebeller contre un tel état de fait et développer des stratégies de résistance. Cependant, qu'il s'agisse de résistance, voire de rébellion et de défi, montre bien que l'excellence signifie pour les filles une transgression, comme si elle n'était pas pour elles un statut de plein droit.

Mais cette socialisation scolaire ne se fait pas seulement par l'intermédiaire des interactions avec les enseignants. Elle s'opère aussi dans les relations entre pairs et entre groupe de sexes dans l'école.

Les relations entre les élèves

La psychologie sociale nous montre que, dans le quotidien des classes, jour après jour, opère un certain nombre de processus cognitifs de

catégorisation, selon le sexe, des disciplines, des options, des professions, mais aussi de soi-même et d'autrui. Et l'ensemble des interactions entre les individus dans la classe est modulé par ces processus. On sait aussi que la « saillance » de la catégorie de sexe est beaucoup plus forte en milieu mixte que non-mixte. En milieu mixte, les processus du « *doing gender* » qui poussent à la division en territoires sexués jouent à plein et c'est pourquoi les relations entre élèves garçons et filles, dans les classes mixtes, vont jouer un grand rôle dans le renforcement des stéréotypes de genre.

Les relations entre pairs

Les relations entre pairs constituent un aspect essentiel de l'expérience scolaire, au travers de laquelle les élèves constituent et transforment leur identité de filles ou de garçons. Dès l'école maternelle, les enfants ont appris à se diviser en groupes de sexe et à jouer plus volontiers à des jeux conformes à leur sexe²⁸.

Les attitudes contraires aux rôles de sexe sont mieux acceptées chez les filles que chez les garçons. Chez ces derniers, compte tenu de la hiérarchisation des catégories de sexe, adopter des valeurs ou des comportements « féminins » est perçu comme dégradant et est fortement stigmatisé par les pairs. Le groupe des garçons exerce une importante pression à la conformité aux stéréotypes de sexe. Il existe, au contraire, une relation tolérante vis-à-vis des filles « garçons manqués », même si celle-ci décroît avec l'âge.

Si nous considérons maintenant les relations dans la classe, surtout dans l'enseignement secondaire, nous pouvons dire que la dynamique de la classe mixte est très souvent organisée autour de la dominance du groupe des garçons²⁹. Cette dominance se marque par la prise de parole, nous l'avons vu, mais aussi par la moquerie et la dérision dont usent les garçons, pour limiter la prise de parole des filles, lorsqu'elles veulent exprimer une opinion personnelle, plus encore, s'il s'agit de prendre le *leadership*³⁰ de la classe. Cette attitude n'est pas forcément celle de la majorité pour « faire la loi » de cette façon dans la classe.

Dans un certain nombre de cas aussi, quand les filles sont très minoritaires, les garçons disent qu'ils les considèrent comme inexistantes, ou qu'ils les traitent « comme des garçons » : annulées ou assimilées. Les élèves, comme les enseignants, trouvent normale cette dominance des garçons et l'effacement des filles, et ceci est particulièrement vrai

28 O. LASCARRET et M. LÉONARDO, *Séparation des sexes et compétences*, Paris, L'Harmattan, 1996.

29 N. MOSCONI, op. cit.

30 Kets de VRIES, *La face cachée du leadership*, Paris, Pearson, 2010.

quand il s'agit de cours scientifiques et technologiques, et plus encore, de travaux pratiques ou de travaux d'atelier³¹.

Contexte mixte et non mixte

La mixité des classes est récente à l'échelle de l'histoire et reste limitée, notamment dans certaines filières scientifiques et techniques. Mais elle passe aujourd'hui pour une évidence et un signe de modernité, conforme aux relations entre les sexes dans l'ensemble de la société. On est toujours persuadé que la mixité a été, pour les filles, une conquête, leur permettant d'accéder aux mêmes études que les garçons, supposées a priori meilleures que celles que l'on organisait auparavant pour les filles seules.

Cependant, une controverse est née en Angleterre autour de la mixité. Après un temps où la mixité apparaissait comme assurant une « co-éducation » des sexes, sans influencer sur les résultats scolaires, plusieurs chercheurs ont montré que les filles réussissaient moins bien aux examens quand elles étaient scolarisées dans des écoles mixtes que quand elles étaient scolarisées dans des écoles non-mixtes. D'où certaines expériences de retour à la non mixité, en particulier pour les matières scientifiques, où la mixité paraissait désavantager particulièrement les filles. Une expérience berlinoise de retour à la non-mixité a débouché sur une baisse des résultats scolaires des garçons, à cause de graves problèmes de discipline. En RD Congo, de telles études sont encore inimaginables, étant donné la croyance que l'école doit fonctionner comme d'habitude, et qu'il n'y a rien à débattre sur l'école, excepté les résultats aux examens d'État !

Néanmoins, il semble que le contexte de la mixité, en mettant en exergue la « saillance » de la catégorie de sexe, en développant chez les élèves des processus de catégorisation sexuée et de stéréotypage, tend à accentuer le caractère asymétrique des catégorisations de genre, valorisant ce qui est masculin et dévalorisant tout ce qui est féminin. Ce processus a des conséquences psychologiques importantes sur le sentiment de compétence des élèves.

On observe une moindre estime de soi, en général, chez les filles des écoles mixtes par rapport à celles des écoles non-mixtes. Les filles ont tendance à se sous-estimer quand elles sont en présence des garçons, particulièrement dans les domaines connotés masculins. Les garçons, au contraire, ont tendance à se surestimer pour les mêmes domaines. Réciproquement, les filles jugent plus favorablement leurs compétences

31 M. DURU-BELLAT, « Filles et garçons à l'école, approches psychologiques et psycho-sociales », in *Revue française de pédagogie*, n° 109, 1995, pp. 111-142.

dans les domaines littéraires en contexte mixte. La situation de mixité scolaire produit les mêmes phénomènes que le laboratoire où l'on constate que les filles, dans une situation d'interaction compétitive diminuent leur auto-attribution de compétence quand le groupe est mixte, par rapport à la compétence qu'elles s'attribuent dans un groupe uniquement féminin³².

Ainsi, la mixité expose les filles à une dynamique relationnelle dominée par les garçons. Dans les classes mixtes, les filles sont confrontées, au jour le jour, à des situations qui, par les plaisanteries, les moqueries aussi bien que par les contenus disciplinaires masculinistes, sans compter le harcèlement sexuel qui n'est pas rare, les renvoient à leur position d'infériorité et à une contrainte virile et à la nécessité de se poser comme dominants. Les filles en retirent une moindre confiance dans leurs possibilités, alors que les garçons confortent leur estime de soi, mais aussi le souci constant de stratégies de dominance qui ne sont pas toujours favorables au travail scolaire.

Les préférences disciplinaires

Si nous reprenons l'hypothèse de West et Zimmerman selon laquelle il existerait quelque chose comme une obsession sociale d'établir et de réinstaurer sans cesse un découpage de notre vie en territoires sexués, nous pouvons dire que les disciplines scolaires jouent un grand rôle à l'école, dans la construction de ces territoires sexués.

En effet, il existe, dans la cognition sociale implicite, une bi-catégorisation sexuée des disciplines, et ces connotations sexuées vont en s'accroissant tout au long de la scolarité. Une des manifestations de cette bi-catégorisation, ce sont les préférences disciplinaires qu'expriment les élèves, différentes selon leur sexe³³.

Par rapport aux mathématiques, à la physique, aux technologies, les filles ont tendance à douter de leurs capacités en expliquant leurs échecs par le manque de don et de capacités plutôt que par leur manque de travail. Cette façon d'expliquer ses échecs ou ses réussites, que la psychologie sociale appelle « *l'attribution causale* » joue certainement un rôle important. Les filles ont aussi tendance à penser que les garçons qui réussissent travaillent moins qu'elles, qu'ils trouvent les bonnes réponses du premier coup et sans effort et que le fait qu'elles ont à chercher et à travailler est le signe de leur absence de don, d'où le risque qu'elles soient moins « accrocheuses » que les garçons.

32 LORENZI-CIOLDI, op. cit.

33 G. FÉLOUZIS, op. cit.

Conformément à la théorie du « *doing gender* », nous pouvons formuler l'hypothèse que le fait de choisir des études et de se consacrer à des disciplines offertes par le système scolaire est une question de confiance en soi et d'identité personnelle, c'est-à-dire n'a rien à voir avec des aptitudes et des capacités ou des compétences, mais renvoie plutôt à la question d'être en équilibre personnel avec ce que l'on fait.

L'on peut soutenir également que la lutte permanente existant entre les sexes en ce qui concerne les positions dans l'espace social, se retrouve dans l'espace scolaire, en tant qu'il préfigure le premier. Dans cette lutte, ce sont les filles qui essaient de gagner des territoires masculins, et c'est exactement cela que l'on attend d'elles dans le débat public sur l'égalité des sexes. Par contre, les garçons ne voient aucun intérêt à s'intéresser aux territoires des filles. Ils utilisent pour cela toutes sortes de formes de guerre psychologique : ils définissent les filles comme non-qualifiées ou comme non-féminines (non séduisantes), ou bien ils utilisent le harcèlement sexuel pour réduire les filles à leur sexe et nier leur être intellectuel.

Conclusion

Soulignons le contraste entre une littérature de langue anglaise extrêmement abondante et une production francophone assez pauvre. Aussi, ce champ de recherche est d'un intérêt double : d'une part théorique, car l'introduction de la question de sexe dans la recherche en sciences sociales et humaines a eu un effet critique très important, a renouvelé les problématiques et les conceptualisations.

Cette contribution est de nature à pouvoir montrer qu'une conceptualisation des notions d'éducation et de socialisation, qui ne prend pas en compte la variable sexe n'a pas beaucoup de sens. Nous avons montré que dans une classe, les filles et les garçons sont positionnés de manière différente par rapport au savoir.

Mais l'intérêt est aussi politique, nous avons montré la place de l'école dans la production-reproduction des rapports sociaux de sexe. Malgré son autonomie relative, l'école est fortement intégrée dans la structure d'ensemble de la société et reproduit les rapports sociaux de sexe. Nous avons ainsi donné les moyens de mesurer la portée, mais aussi les limites de ce que l'école peut changer dans la socialisation des enfants et des jeunes, hommes et femmes de demain. ■