

Mosconi Nicole, 2001, « Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, Toulouse, n°5, p.97-109.

COMMENT LES PRATIQUES ENSEIGNANTES FABRIQUENT-ELLES DE L'INÉGALITÉ ENTRE LES SEXES ?

Nicole Mosconi

CREF Paris X-Nanterre

Équipe « Savoirs et rapport au savoir »

mars 2001

Résumé : La mixité a été introduite en France sans finalité pédagogique et politique précise, avec l'idée qu'elle suffirait à réaliser l'égalité entre les sexes à l'école. Or, l'observation des pratiques enseignantes dans des séquences vidéoscopées de classe de mathématiques, selon une méthode clinique, montre des différences, quantitatives et qualitatives, de traitement des élèves selon leur sexe. D'autre part, on observe aussi des différences dans les positions que les enseignant/es assignent aux élèves selon leur sexe et leur niveau scolaire par rapport au savoir mathématique. À travers ces pratiques différenciées, les enseignant/es opèrent une socialisations différentielle des sexes et contribuent à fabriquer des inégalités entre les sexes par rapport au savoir mathématique, reproduisant ainsi, au niveau de la scolarisation, les rapports inégaux entre les sexes qui organisent l'ensemble de la société.

Abstract: *The French co-educational system has been introduced without any pedagogical and political aims. People thought that co-education would be a sufficient support to create equality between sexes. Thus video tape recorded clinical observations of teaching practices were made at mathematical classes and yielded quantitative and qualitative differences between pupils, according to their sexes. On the other hand, differences in positions assigned by teachers to pupils, according to their sexes and school standards, with respect to mathematical knowledge are distinguished. These differentiated practices revealed that teachers create different kinds of socialising processes depending on the pupils' sexes. This attitude towards mathematical knowledge inclines them to create inequality between sexes. Further more, we observed that existing sex inequality in the society is reproduced in the school system by the teachers.*

INTRODUCTION

En France, la mixité scolaire, même si elle n'a été introduite que dans les années 60-70, semble aller de soi. Elle apparaît comme une application du principe d'égalité (égalité devant la

loi, égalité devant l'instruction et l'éducation) et de laïcité à la française (qui commande de traiter tous les élèves de la même façon, abstraction faite de leurs particularités sociales, religieuses, culturelles et sexuées). Donc il est entendu que la mixité « ne pose pas de problèmes ».

On peut donc comprendre que, alors que les inégalités sociales ont été mises en évidence dès les années 60-70, il ait fallu si longtemps avant que les chercheurs ne s'intéressent aux inégalités sexuées à l'école. Mais, pour cela, une observation fine des pratiques enseignantes est nécessaire, car ces phénomènes échappent à la vigilance de tous, faisant partie de ce qui est appelé en psychologie sociale la « cognition sociale implicite » : ces représentations et ces « catégorisations » qui, sans que l'on en ait conscience, agissent sur nos perceptions, normalisent nos jugements, nos évaluations, nos interprétations, nos attentes et guident nos conduites.

Cet article montrera, d'une part, les différences de traitement des élèves selon leur sexe et, d'autre part, les différences des positions qui leur sont assignées par rapport au savoir. Sur ces deux points, seront présentées mes contributions à des recherches collectives menées au sein d'un groupe de recherche, animé par Claudine Blanchard-Laville, constitué pour répondre à des appels d'offre de la DRED, puis du CNCRE. Il s'agit d'un travail d'observation et d'analyse clinique d'enregistrements vidéo de séquences de classes de mathématiques, mené avec une équipe de 9 chercheurs de disciplines différentes (didactique, psycho-sociologie, sociologie, psychanalyse) travaillant ensemble, d'une manière que nous nommons « co-disciplinaire ». La méthode employée sera une observation clinique et socio-clinique des pratiques enseignantes. Cette approche est fondée sur l'étude d'un petit nombre de cas singuliers et sur l'analyse en profondeur des interactions entre enseignant/es et élèves, dans leurs aspects verbaux et non-verbaux, didactiques mais aussi socio-psychiques.

I LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DU POINT DE VUE DU TRAITEMENT DIFFÉRENCIÉ DES ÉLÈVES SELON LEUR SEXE.

Dans le champ anglo-saxon, de nombreuses recherches ont montré que, dans les classes, le nombre d'interactions des enseignant/e/s avec les élèves de chaque sexe est inégal (« loi » des 2/3 d'interactions pour les garçons, 1/3 pour les filles). Ces recherches montrent aussi, d'une manière plus qualitative, qu'il y a des différences sur les questions posées, les consignes données

et la qualité des interactions verbales et non-verbales avec les garçons et les filles.

Dans les recherches évoquées ci-dessus, j'ai testé ces résultats, désormais classiques, sur deux classes en élémentaire. Dans l'une, une séquence de mathématiques de 60 minutes a été enregistrée dans une classe de CM1, tenue par une enseignante. C'est une séquence très vivante et très interactive. Sur 309 interactions, il y en a 205 avec des garçons et 104 avec des filles ; soit, en tenant compte de la répartition des élèves dans la classe selon leur sexe (15 garçons et 11 filles), 59,1% d'interactions avec les garçons et 40,9% avec les filles. Notons aussi qu'il y a plus d'interventions spontanées chez les garçons que chez les filles (53 contre 17).

Si on mesure le temps consacré par l'enseignante à chaque élève, selon son sexe, on constate la même inégalité : trois garçons interrogés au tableau y ont passé 16mn 30s et deux filles 6mn ; si on tient compte de tous les élèves, le temps consacré aux garçons est de 49mn 30s (60,7% du temps) et aux filles, de 23mn 30s (39,3%)

Bien sûr, ces différences dissimulent aussi de grandes inégalités dans chaque groupe de sexe, selon l'origine sociale et la position scolaire, mais si on tient compte de ces facteurs, on s'aperçoit qu'à origine sociale et position scolaire égales, la différence de sexe joue nettement.

On voit donc que la norme d'équité très stricte qui est supposée régner dans la classe - de traitement égal de chacun - dissimule en fait une norme implicite favorisant les garçons. On en a une preuve dans le fait que lorsque l'enseignant essaie de rétablir un traitement plus égal, les garçons protestent qu'ils sont négligés et les enseignant/e/s souvent partagent cette impression.

Les différences qualitatives sont importantes aussi. Les consignes complexes (« *explique* », « *réfléchis* », « *tu te comprends* ») sont réservées à certains garçons, alors que les filles, comme les autres garçons, qui sont en position sociale et scolaire moins haute, reçoivent des consignes plus simples ("*fais-le*", "*écris-le*", "*dis-nous*"). Au niveau des gestes, quand l'enseignante prend un garçon par les épaules, c'est pour se rapprocher de lui et pour l'inviter à réfléchir ; quand elle touche une fille, c'est pour l'éloigner d'elle et la renvoyer à sa place.

La deuxième classe est une classe à double niveau CP-CE1, tenue par un homme. Nous disposons, pour cette classe, des enregistrements de trois demi-journées, une par trimestre. Nous avons totalisé les interactions sur les trois séquences filmées. Pour le groupe des CP qui comprenait 8 garçons et 4 filles, un calcul pondéré donne une proportion de 62,6% d'interactions avec les garçons et de 37,4% avec les filles. Sur le groupe des CE1 qui comprenait 4 garçons et 5

filles, on a une proportion de 62,2% d'interactions avec les garçons et 37,7% avec les filles.

Les résultats montrent aussi une évolution dans la place des élèves dans la classe au fur et à mesure que l'année avance : les garçons sont de plus en plus proches du bureau de l'enseignant et, par voie de conséquence, les filles en sont de plus en plus éloignées. La raison donnée par l'enseignant est qu'il veut aider les élèves qui « ont des difficultés » et qui ne sont pas assez autonomes pour travailler d'eux-mêmes. Mais cette raison ne vaut en fait que pour les garçons ; les filles en difficulté ne sont pas rapprochées de lui : l'enseignant a mis près d'elles une fille en position scolaire haute, à qui est déléguée une fonction d'auxiliaire pédagogique auprès des deux filles en difficulté.

Avec cette classe, on peut aussi illustrer la notion classique du « double standard » concernant l'appréciation des comportements des filles ou des garçons. L'enseignant nous fournit un plan de la classe, avec le nom des élèves et il écrit au bas : « *Imad et Brahim, très vivants ; Sarah : perturbatrice* ».

S'il est vrai que la norme implicite de neutralité consiste, pour l'enseignant/e, à favoriser les garçons en attention, en temps et aussi par une plus grande tolérance à leur indiscipline, on peut supposer que se transmet un message implicite : il est légitime que les filles reçoivent moins d'attention et de temps que les garçons, qu'elles aient une place secondaire. Elles doivent donc limiter leurs échanges avec les enseignant/e/s, prendre moins de place physiquement et intellectuellement. Comment dès lors n'en retireraient-elles pas l'idée qu'elles sont moins « intéressantes » et moins importantes que les garçons ?

Ainsi on peut dire que l'enseignant/e, quand il/elle interagit avec les élèves, même si c'est à son corps défendant, entérine, dans ses catégorisations sexuées et ses pratiques, la dominance sociale du groupe de sexe masculin.

À travers ces interactions, se transmet donc ce que les sociologues nomment un « curriculum caché », « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites ». La socialisation sexuée à l'école est une part de ce curriculum caché. Des positions sociales, liées aux rapports sociaux inégaux entre les sexes, s'apprennent et des identités de sexe se confirment ou se remanient. Même si les enseignants ne sont pas les seuls, bien évidemment, à influencer sur cette socialisation sexuée, il est difficile cependant d'affirmer, à travers ces observations, qu'ils

n'y ont pas aussi leur part.

Jusqu'ici nous avons fait abstraction des savoirs dans les relations entre enseignant/e/s et élèves. Il est donc maintenant nécessaire de s'interroger sur l'influence que peuvent avoir les enseignant/e/s sur les apprentissages et sur le rapport au savoir des élèves filles et garçons.

II LES ENSEIGNANT/E/S EXERCENT-ILS UNE INFLUENCE SUR LE RAPPORT AU SAVOIR DES ÉLÈVES SELON LEUR SEXE ?

En fait cette question très générale supposerait, pour trouver une réponse, un grand nombre d'observations de classes. Les données d'observation dont nous disposons ne fourniront que quelques éléments de réponse très limités : d'une part, ils ne concerneront que quelques classes et, d'autre part, uniquement le savoir mathématique.

Je préciserai d'abord ce que j'entends par rapport au savoir, j'introduirai ensuite les notions de division socio-sexuée des savoirs et de bicatégorisation sexuée des disciplines et je montrerai que, en fonction de ces divisions, les enseignants assignent des positions différentes aux élèves selon leur sexe et ainsi risquent d'influer sur leur rapport au savoir.

La notion de rapport au savoir est travaillée dans notre équipe à Paris X, à partir d'une double référence, psychanalytique et sociologique. Pour nous, le sujet humain individuel se développe à l'articulation du biologique (le système corps-cerveau) et de la culture familiale et sociale du sujet. C'est cette articulation qui produit un champ nouveau, celui des processus psychiques conscients et inconscients (désirs, affects, fantasmes, représentations, aspirations, conduites, pratiques). Dans la constitution du psychisme et de la personnalité, nous postulons que se développe très précocément une pulsion épistémophilique, un désir de savoir, créateurs de questionnements et de fantasmes (les « théories sexuelles infantiles »). Ce désir de savoir devient rapport au savoir quand le sujet doit se défaire de ce « savoir privé » pour rencontrer les savoirs communs que la société lui propose et lui impose. Dans ce passage à l'appropriation d'un savoir commun, l'école joue un rôle central dans notre société.

Nous posons donc que le rapport au savoir d'un sujet se constitue dans une dynamique et une histoire psycho-familiale et psycho-sociale (par l'école), à la fois comme « disposition intime » (Jacky Beillerot) et comme compétence sociale. Le rapport au savoir d'un sujet, sorte de

condensé de son histoire psychique et de son histoire scolaire et sociale, désigne un « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » ; il s'agit d'un processus créateur qui fait de tout sujet un « auteur de savoir ».

Pour chaque sujet, son rapport au savoir est une « disposition intime », mais celle-ci est construite dans le cadre des rapports sociaux que le système social a institués, comme rapports de division et de hiérarchie, entre les classes et entre les sexes, à une époque historique donnée. En particulier, ces rapports sociaux induisent une division socio-sexuée des savoirs qui se traduit à travers la division socio-sexuée du travail et qui se reproduit dans le système scolaire sous la forme des orientations différenciées des élèves selon leur origine sociale et leur sexe. La notion de rapport au savoir peut permettre d'analyser les processus qui aboutissent à des « investissements » différenciés de disciplines et de filières et à des « choix » d'orientation différenciés, sans les comprendre comme des choix purement individuels et encore moins naturels. Il faut comprendre que ces choix se font pour chaque sujet dans le cadre d'une socio-culture complexe, qui vient à la fois de la famille, des pairs, des médias, et aussi des diverses institutions fréquentées, en particulier l'école. Et les orientations scolaires ne sont que la résultante finale de ce processus de constitution et de transformation du rapport au savoir.

La manière dont l'école, entre autres, contribue à ces orientations différenciées, c'est qu'elle produit et reproduit une division sexuée des disciplines scolaires et des filières.

À l'école, il existe, en effet, dans la « cognition sociale implicite », une bi-catégorisation sexuée des disciplines scolaires, plus stéréotypée encore en milieu mixte qu'en milieu non-mixte, qui divise les disciplines en territoires masculins et féminins. Cette division contient aussi une hiérarchie de valeurs conforme à l'ordre social des sexes, c'est-à-dire à la hiérarchie entre les groupes de sexe. On peut penser que, si les sciences "dures" aujourd'hui sont plus valorisées que les lettres, c'est qu'elles sont territoire masculin et les lettres moins valorisées, parce qu'elles sont devenues territoire féminin..

Pour les élèves, la constitution de leur rapport à ces différentes disciplines se fait donc dans le contexte de ces divisions sociales et sexuées des disciplines. « Choisir » d'investir telle ou

telle discipline n'a pas seulement à voir avec des aptitudes, des capacités ou des savoir-faire, c'est avant tout une question d'identité personnelle, où l'identité sexuée intervient plus ou moins fortement.

La question que je voudrais maintenant poser, c'est de savoir comment se traduisent mais aussi se produisent ces divisions de territoires dans le quotidien de l'école et de la classe et quel rôle jouent les enseignant/e/s dans cette construction.

Bien sûr, les enseignants, si on les interroge, disent qu'ils n'y sont pour rien, qu'il s'agit de préjugés largement répandus dont ils ne sont pas responsables. Sans doute, mais on peut montrer, par des observations fines de classe, qu'eux-mêmes ne sont pas exempts de cette « cognition sociale implicite » qui catégorise disciplines et élèves, selon leur sexe, et que celle-ci peut parfois, sans qu'ils s'en rendent compte, orienter leurs conduites vis à vis des élèves.

J'illustrerai cette hypothèse en montrant comment des enseignants peuvent positionner différemment leurs élèves par rapport au savoir mathématique.

On a montré que les enseignants évaluaient les performances des élèves selon un « double standard », lié à leur sexe : les filles réussissent par leur travail, les garçons par leurs capacités intellectuelles ; les filles « font ce qu'elles peuvent », elles expriment toutes leurs capacités dans leurs performances ; les garçons sont « sous-réalisateurs », ils « ne font pas tout ce qu'ils peuvent », ils ont des capacités qui dépassent leurs performances. Telle est une des formes scolaires de la hiérarchisation des sexes.

Ces différences d'attentes et d'appréciations des enseignants sont particulièrement sensibles dans les matières scientifiques Et on peut supposer qu'elles renforcent chez les élèves des façons d'investir les disciplines et de s'y rapporter, conformes à ces divisions sexuées. C'est sans doute aussi un élément d'explication du moindre sentiment de compétence et de la moindre estime de soi en mathématiques qu'on observe chez les filles à l'adolescence par rapport aux garçons, à résultats scolaires comparables.

Dans la classe de CM1 que j'ai déjà mentionnée dans la première partie, j'ai pu montrer que, du point de vue du savoir mathématique, l'enseignante ne positionnait pas les élèves en position scolaire haute, de la même façon : les filles étaient interrogées pour rappeler les savoirs

déjà acquis dans la classe dans les séances précédentes, alors que c'étaient des garçons qui étaient interrogés pour construire les savoirs nouveaux au cours de la séquence, comme si, dans les savoirs, comme dans d'autres domaines, les filles étaient appelées à conserver les traditions et à les transmettre, quand les garçons sont appelés à produire ou créer du nouveau.

On observe la même chose dans la classe de 5ème de collège dont nous allons parler maintenant. Mais l'observation fine de cette classe a permis d'analyser de plus près comment des épisodes infimes de la vie quotidienne des classes peuvent contribuer à attribuer une position différente aux filles et aux garçons par rapport au savoir mathématique.

Il s'agit d'une leçon sur la multiplication des fractions ; l'enseignant est un homme. Son style d'enseignement est extrêmement directif : tout est cadré ; les élèves finissent les phrases que l'enseignant commence. La classe se déroule selon une succession d'exercices que les élèves cherchent d'abord individuellement à leur place, puis un/e élève est appelé/e au tableau pour faire la correction.

Du point de vue des interactions de l'enseignant avec les élèves en fonction de leur sexe, cette classe est intéressante, car elle est paradoxale : il y a plus d'interactions de l'enseignant avec les filles qu'avec les garçons ; même si on pondère en fonction du déséquilibre des sexes dans la classe (15 filles et 9 garçons), l'avantage des filles est maintenu (59,7% des interactions avec les filles et 40,3% avec les garçons). Mais si on regarde le détail des interactions, il n'est pas sûr que cet avantage quantitatif des filles leur assure une meilleure position par rapport aux mathématiques.

Tout d'abord, la plupart des filles envoyées au tableau, y compris celle que l'enseignant désigne comme la meilleure élève fille de la classe, ne font qu'écrire sous la dictée (la consigne est « *vas l'écrire* (le produit de fractions) »). Une des membres de l'équipe les a caractérisées comme élèves « porte-craie » ou « petites secrétaires » : il est difficile de penser qu'elles construisent un savoir mathématique pendant ces passages très brefs au tableau (en général, moins d'une minute).

Puis arrive un moment crucial. Après l'institutionnalisation de la règle de multiplication de deux fractions, l'enseignant propose un produit de trois fractions, sans préciser que la règle s'applique de la même façon, et surtout il change le « contrat didactique » : il ne s'agit plus seulement de calculer le produit des fractions mais de faire les simplifications qui permettent de

donner le résultat sous la forme d'une fraction irréductible.

À ce moment, même phénomène que dans la classe de CM1 évoquée plus haut : l'enseignant va interroger un garçon, en position scolaire haute, (l'enseignant dit de lui « *C'est le meilleur de la classe, le prof, c'est parole d'évangile, il est intelligent, très à l'aise, excellent* »), celui qui est supposé savoir : « *Alors viens nous montrer comment tu as procédé* », lui dit l'enseignant.

Mais, comme la consigne n'a pas été claire, cet élève va errer : « *Là tu nous coupes les cheveux en quatre hein !* ». Et l'enseignant va devoir l'aider, comme il ferait d'un élève moyen, pour l'amener pas à pas au résultat. Mais il lui laisse le temps de se ressaisir et de comprendre ce qui lui est demandé (l'élève reste 4 mn au tableau). L'enseignant est tout prêt de lui et parle à la première personne (« *il me faut un produit de facteurs* », « *mais j'ai vu qu'il y avait un lien entre 7 et 21* », comme s'il voulait que sa propre pensée entre directement dans la tête de l'élève. Le message transmis à ce garçon, c'est qu'il est important qu'il comprenne et que pour cela du temps peut être dépensé.

Au moment où l'élève est perdu et ne répond pas à l'attente de l'enseignant, celui-ci, s'adressant à un autre élève, dit « *tu peux l'aider, parce qu'il a un trou ! c'est bizarre chez lui ! ça arrive, vous voyez...* » (« *ça arrive* » sous-entendu que même les meilleurs élèves aient des « trous »). Mais en disant que « *c'est bizarre* », l'enseignant signifie à cet élève qu'il considère cette défaillance comme accidentelle et que sa confiance en ses capacités n'en est pas entamée.

Tout autre est le message transmis à la fille interrogée aussitôt après. D'elle, l'enseignant dit : « *A fait bonne impression au début, bonne participation au premier trimestre et, après, a eu d'autres préoccupations, ça s'est dégradé...* » (elle est passée de 12 à 8 de moyenne). Et, plus encore, elle a un comportement « typiquement féminin » : « *C'est une capricieuse, une écervelée... La moindre chose, c'est les larmes, l'hystérie...* ».

Précédemment dans la séquence, elle s'était déjà attiré des remarques pour son inattention ou son attitude relâchée, mais les didacticiens ont fait remarquer que, chaque fois qu'elle avait été interrogée, elle avait donné un résultat juste. Sur l'exercice où elle est envoyée au tableau, elle a donné un résultat exact mais non simplifié, donc faux aux yeux de l'enseignant, qui n'accepte que le résultat simplifié (elle avait fait de même sur l'exercice précédent).

Superficiellement, cet épisode a les apparences d'une interaction didactique comparable

par sa longueur à celles qui sont ordinairement réservées aux bons élèves (7 mn) ; mais, à l'analyse, on s'aperçoit qu'il est plutôt de l'ordre du règlement de comptes où chacun cherche plus à embarrasser ou à neutraliser l'autre qu'à favoriser l'avancée du temps didactique. L'élève va jouer l'inertie et la lenteur. En retour, elle va être harcelée par une série de questions et des injonctions réitérées « *vas-y, dépêche-toi!* », jusqu'au renvoi final à sa place avec l'appréciation : « *Allez! la honte!* ».

Sans passer en revue tout le dialogue, on soulignera deux épisodes. Dès la première minute, alors qu'elle est invitée à répondre à la question : « *dis-nous ce qu'est grand E* » (un produit de quatre fractions), et qu'elle écrit au tableau sans répondre oralement, elle s'attire la remarque : « *Aurais-tu perdu ta langue ?* ». D'emblée, elle est située dans le registre du manque. Mais la fille, au lieu de « dire ce qu'est grand E », répond « *non* », (comme si, à quelqu'un qui demande « *auriez-vous l'heure ,?* on répondait « *oui* », au lieu de la lui donner). L'élève réitérera à trois reprises cette rupture des conventions. Par exemple, un peu plus tard, à l'enseignant qui lui demande : « *T'as pas des nombres là qui attirent..qui doivent attirer ton attention ?* », elle répond « *si* », au lieu d'indiquer les nombres en question.

On peut supposer qu'elle profite de la présence de la caméra et que, se sentant de ce fait protégée contre les remarques critiques de l'enseignant à son encontre, celles qui déclenchent habituellement ses larmes, « *l'hystérie* », elle se permet de casser le jeu didactique et de jouer son propre jeu, son conflit avec l'enseignant.

Mais l'épisode le plus significatif pour notre propos est sans doute le suivant : à la deuxième minute de son passage au tableau, à l'enseignant qui lui dit : « *fais ce que tu as à faire* », l'élève répond : « *Je ne comprends pas, monsieur* ». À quoi l'enseignant lui rétorque : « *On te demande de calculer ce produit, alors vas-y ! calcule ce produit !* ».

Sans doute cette phrase signifie-t-elle : je ne comprends pas ce qu'il y a à faire. Les résultats qu'elle donne montrent qu'elle a construit le savoir correspondant à la première phase de la séquence (la règle de la multiplication de deux fractions) mais que ce qui s'est passé dans l'épisode précédent, avec le bon élève, (la généralisation de la règle à trois fractions et surtout les simplifications), lui a échappé. On peut supposer soit qu'elle n'a pas écouté la correction de l'exercice, soit qu'elle n'en a toujours pas compris l'enjeu qui a dépassé son rythme d'assimilation. On en a un indice dans le fait que, face à l'injonction de l'enseignant « *alors vas-*

y ! calcule ce produit ! », elle propose : « *on prend les calculs deux à deux* », ce qui reviendrait à appliquer à la lettre la règle institutionnalisée dans la première phase de la leçon. L'enseignant va bien sûr rejeter cette solution et demander à une autre élève de l'aider.

Mais on peut donner une autre signification à ce dialogue entre l'élève et l'enseignant. Cette fille a une demande qui peut paraître sensée par rapport aux mathématiques : comprendre. Or, l'enseignant ne l'entend pas ainsi. Au lieu de situer cette demande dans le registre cognitif, il l'entend plutôt dans celui d'une insubordination ou d'un caprice (Cf« *C'est une capricieuse...* »), par laquelle cette fille ne manifeste rien d'autre que son indocilité. Tout se passe comme si l'enjeu qui semblait essentiel pour le garçon, l'aider à comprendre, n'avait plus lieu d'être quand il s'agit de la fille. Comment pourrait-on imaginer qu'une « *écervelée* » veuille sincèrement comprendre ?

Pourtant l'enseignant signale qu'au début de l'année, elle lui avait « *fait bonne impression* » - cette même impression qu'elle a faite aux didacticiens de notre groupe de recherche - et qu'elle faisait preuve d'une « *bonne participation* ». Elle n'était donc pas a priori allergique aux mathématiques. Ce qui lui est reproché, c'est de ne pas considérer, la parole du « *prof* » comme « *parole d'évangile* », mais aussi de ne pas se conduire comme une fille, qui, plus encore qu'un garçon, doit être docile, soumise et même faire preuve de discrétion, alors que cette fille, par ces attitudes, « se fait remarquer ».

Que peut-elle entendre de ce qui lui est permis ou interdit par rapport au savoir mathématique ? La seule chose permise serait d'appliquer strictement les règles et les procédures édictées par l'enseignant-homme, détenteur du savoir mathématique et de se soumettre entièrement à ses injonctions. Au-delà de cette soumission et de cette docilité, rien n'est permis. Comprendre n'est, semble-t-il, pas une revendication légitime venant d'une fille.

Le garçon symbolisait à la fois la docilité à la parole de l'enseignant et l'excellence mathématique, il était positionné comme auxiliaire didactique et double gratifiant ; la fille symbolise la résistance à l'enseignant et elle ne peut donc être positionnée dans le registre didactique, mais seulement dans un registre disciplinaire, comme rebelle et adversaire à dompter, voire à humilier.

Si le garçon a quelques chances de constituer un rapport positif aux mathématiques, la fille, elle, n'en a guère. Et, s'il est difficile, bien sûr, de généraliser sur l'exemple de ce seul épisode, il est certain cependant qu'on ne peut retirer de l'analyse de l'ensemble de cette

séquence l'idée que l'enseignant attend beaucoup de ses élèves filles en mathématiques, en tout cas, il ne le manifeste pas par les demandes qu'il leur fait, puisque ce qu'il demande avant tout, c'est d'écrire sous la dictée et de se soumettre, sans comprendre, aux règles édictées.

Les pratiques enseignantes réalisent-elles l'égalité entre les sexes, comme, sincèrement, le croient la plupart des enseignants ? En fait, comme les élèves, ils sont pris dans cette « cognition sociale implicite » qui divise et hiérarchise les sexes et les disciplines. Et, par leurs représentations, leurs attentes et leurs pratiques, dans des processus quotidiens parfois très fins, le plus souvent inaperçus d'eux, ils peuvent aussi parfois contribuer à une socialisation très différente et, plus important encore, à une constitution du rapport au savoir différente pour les garçons et pour les filles.

Le fait que, jusqu'à très récemment, on n'ait assigné à la mixité scolaire aucune finalité pédagogique, éthique ou politique a laissé jouer les mécanismes spontanés qui reproduisent les rapports sociaux de sexe, tels qu'ils existent dans l'ensemble de la société, comme rapports inégaux de dominance du sexe masculin sur le sexe féminin. En fait, on pourrait dire que la mixité socialise également les deux sexes à un égal apprentissage de leurs positions sociales et cognitives inégales et que dans cette socialisation les pratiques enseignantes jouent souvent – pas toujours – un rôle déterminant.

Il ne faut pas négliger, certes, l'immense progrès que représente la mixité, par rapport à une situation antérieure de ségrégation des sexes qui aboutissait sans doute à plus d'inégalités encore face aux savoirs. Mais tant que, dans leur formation, les enseignants ne seront pas véritablement sensibilisés à toutes les questions liées aux stéréotypes de sexe, aux stéréotypes sexués des disciplines scolaires, aux phénomènes d'attentes différentes et de double standard, des inégalités persisteront dans l'accès aux savoirs et dans les possibilités de constituer des rapports aux savoirs qui ne discriminent pas les sexes par rapport aux savoirs transmis.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUDELLOT C., ESTABLET G., 1992, *Allez les filles !*, Paris, Seuil.
BEILLEROT Jacky, BOUILLET Alain, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, MOSCONI Nicole, 1989, *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris, Éd. Universitaires.
BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, MOSCONI Nicole, 1996, *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
Claudine BLANCHARD-LAVILLE (sous la dir. de), 1997, *Variations sur une leçon de*

mathématiques. Analyse d'une séquence : « l'écriture des grands nombres », Paris, L'Harmattan.

BONORA D., HUTEAU M., 1991, L'effcience comparée des filles et des garçons en mathématiques, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 20, n°3, p.269-290.

BAUDOUX Claudine, NOIRCENT Albert, 1995, Culture mixte des classes et stratégies des filles, *Revue Française de Pédagogie*, n°110, p.5-16.

DALE, *Mixed or Single-Sex School ?*, 1969, 1970, 1974, London, Routledge & Keagan Paul.

DESPLATS M. (1989), *Les femmes et la physique*, Thèse N.R., Sciences de l'Éducation, Université de Strasbourg.

DURAND-DELVIGNE Annick, 1995, Pouvoir et genre, in *La place des femmes*, Ephesia, Paris, La Découverte.

DURAND-DELVIGNE Annick, 1995, Jeu du soi et du genre, *Les Cahiers du Mage. Différences de sexe sur le marché du travail*, n°1, *Mixité des formations, mixité des professions*, p.9-16.

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

DURU-BELLAT Marie, 1994-1995, « Filles et garçons à l'école, approches psychologiques et psycho-sociales. 1. Des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitudes ou de différences d'attitudes ? 2. La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de Pédagogie*, n°109, p. 111-142 ; n°110, p.75-110.

DURU-BELLAT Marie, 1995, « Mieux comprendre, pour mieux combattre, les différences entre garçons et filles, de réussite en sciences et d'orientation vers les filières scientifiques » in *L'enseignement scientifique des filles : un enseignement au-dessus de tout soupçon ?* UNESCO, Ed. Liris.

FELOUZIS G., 1994, *Le collègue au quotidien*, Paris, PUF.

HURTIG Marie-Claude, PICHEVIN Marie-France, 1986, *Les différences des sexes*, Paris, Éditions TIERCE.

JARLÉGAN Annette, 1999, « *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire* », thèse en sciences de l'éducation, Université de Dijon.

KELLY A. 1981, *The Missing Half*, Manchester, Manchester University Press.

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

MANASSEIN Michel de (sous la dir. de), 1995, *De l'égalité des sexes*, CNDP.

MOSCONI Nicole, 1994, *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris, L'Harmattan.

MOSCONI Nicole, 1995, Division sexuelle des savoirs et constitution du rapport au savoir, In M. DE MANASSEIN (ed.), *De l'égalité des sexes*, Paris, CNDP.

MOSCONI Nicole, LOUDET-VERDIER Josette, 1997, Inégalités de traitement entre les filles et les garçons, In Claudine BLANCHARD-LAVILLE (sous la dir. de), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : l'écriture des grands nombres*, Paris, L'Harmattan.

Nicole MOSCONI, Jacky BEILLEROT, Claudine BLANCHARD-LAVILLE, 2000, *Formes et formation du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.

PICHEVIN Marie-France, 1995, De la discrimination sociale entre les sexes aux automatismes psychologiques : serions-nous tous sexistes ?, in *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Ephesia, Paris, La Découverte.

ROSENTHAL R., JACOBSON L., 1972, *Pygmalion in the Classroom*, New York, Holt, Rinehart and Wintston. Trad. 1975, *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman.

SPENDER Dale, 1982, *Invisible Women. The Schooling Scandal*, London, Writers and Readers Publishing Cooperative Society.

TAP Pierre, 1985, *Masculin et féminin chez l'enfant*, Toulouse Privat.

TERLON Claire, 1985, Les filles et l'informatique, *Enfance*, n°2/3, p.255-260.

TERLON Claire, 1990, Attitudes des adolescentes à l'égard de la technologie : une enquête

internationale, *Revue Française de Pédagogie*, n°90, p.51-60.

WEST Candice, ZIMMERMANN, Don H., 1987, Doing gender, in *Gender and Society* (Quarterly) 1/2, Beverly Hills/London/New Dehli, Sage, p.125-151.

WOODS Peter, 1990, *The happiest days ? How pupils cope with Schools*, London, The Falmer Press.

YOUNG Michael, 1971, *Knowledge and control*, Londres, Collin Mac Millan.

ZAIMAN Claude, 1996, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.