

Selon leur genre, les élèves ne rencontrent pas les mêmes difficultés aux mêmes moments du cursus scolaire. Potvin, Paradis et Pouliot (2000), examinant les attitudes des enseignants de maternelle envers les enfants, montrent que les filles sont souvent perçues plus positivement que les garçons et considérées comme plus intelligentes, tranquilles, motivées, aidantes, responsables et conformistes. Au début de la scolarité, le cadre scolaire et ses exigences semblent plus favorables aux filles. Elles rencontrent moins de difficultés d'adaptation que les garçons. Les comportements féminins prescrits étant en bonne adéquation avec les attentes de l'institution (obéissance, soumission, calme, conformisme, attention, contrôle de soi...), elles exercent correctement leur métier d'élève. Ces comportements facilitant la tâche des enseignants, les filles font alors de leur part l'objet d'un biais évaluatif favorable qui est cependant limité aux aspects à la fois comportementaux et disciplinaires (Duru-Bellat, 2005 ; Ferrez, 2006). Ainsi le fait que les filles ne posent pas problème – en tout cas dans le système de représentation des maîtres – les dessert en même temps. En effet, en partie à cause de cette facilité qu'elles ont à endosser le rôle d'élève, elles deviennent moins visibles dans la classe et captent moins l'attention des enseignants qui, de fait, interagissent moins avec elles. L'école de la différence vaut pour les deux sexes. Les garçons affrontent quant à eux à une contradiction entre les caractéristiques masculines socialement reconnues (indépendance, agressivité, comportements moteurs vifs) et les normes et obligations scolaires (Felouzis, 1993). En fait ce conflit, entre les modèles de genre et le modèle scolaire, se résout généralement par une attention particulière de la part des enseignants à l'égard des garçons, perçus comme des élèves à fort potentiel qui se révéleront ultérieurement dans la scolarité. Sans en être conscients, les enseignants mobilisent des schèmes stéréotypés sur les qualités scolaires respectives des filles et des garçons.

Les recherches montrent également que les stéréotypes de sexe véhiculés par les enseignants ont des répercussions sur l'estime de soi des élèves (Mosconi, 2001 ; Marry, 2003 ; Jarlégan & Tazouti, 2007) et, de fait, sur leur expérience scolaire (Dafflon Nouvelle, 2006). Ainsi ces stéréotypes amènent les filles à douter plus fortement de leurs capacités intellectuelles, ce qui renforce chez elles un moindre sentiment de

valeur personnelle. Si ce questionnaire et cette interrogation sont souvent perçus comme une vulnérabilité, comme l'analyse Raïd (2009), cette attitude renvoie à la problématique du « care » (souci des autres, sensibilité et responsabilité). Tronto (2006, cité par Raïd, 2009) suggère de réviser notre représentation de l'autonomie et, plus largement, des relations de l'être humain à ses vulnérabilités, en assumant ce que le care met au grand jour : « Il ne s'agit pas d'une reconnaissance demandée à autrui, mais d'une reconnaissance de soi à soi » (Raïd, 2009, p. 83), d'une posture réflexive dont certains des enjeux peuvent être favorables à la réussite scolaire et dont le contraire est le déni. Cette voie nous permet de comprendre que nous sommes tous vulnérables (à ne pas confondre avec fragiles !).

La prédominance paradoxale des filles dans la réussite et l'adaptation scolaire a été maintes fois soulignée (Zazzo, 1993 ; Duru-Bellat, 2005 ; Baudelot & Estabiet, 2007 ; MEN, 2008). Selon Terrail (1992a, 1997), la « surscolarisation » des filles est inhérente à leur investissement scolaire différentiel et s'explique en partie par une structuration historique des rapports de sexe, qui a longtemps tenu les femmes éloignées du pouvoir et de la concurrence marchande, les incitant à construire une vision moins compétitive de l'activité scolaire. Quant à leurs rapports plus faciles avec les enseignants, ils s'étaient sur la relation (elle-même plus facile) qu'elles ont avec leurs parents, fondée sur la confiance et la circulation de la parole. Enfin on peut relever plus souvent chez elles un effet propre de mobilisation personnelle qui serait au principe de leur intérêt pour l'appropriation des savoirs, de leurs attentes différenciées à l'égard des enseignants, de leur application au travail et de leur plaisir à l'école, assez fortement ancrés pour résister à l'expérience du redoublement.

La construction différenciée de l'identité psychosexuelle et sociale des filles et des garçons, fortement orientée par les stéréotypes sociaux, contribuerait pour un certain nombre d'auteurs à expliquer une plus grande réussite scolaire chez les filles et une plus grande démobilité chez les garçons (Courtinat-Camps & Prêteur, 2010). Les stéréotypes, transmis aux adolescent-e-s et intégrés par eux au cours de la socialisation, susciteraient des valeurs et encourageraient des attitudes et des comportements nettement différenciés selon le genre. Certains de ces stéréotypes de genre entreraient en contradiction avec les attentes et exigences de l'institution scolaire. Le fait de rompre avec les « stéréotypes sexués » ou de s'affranchir des rôles sexués pourrait avoir des

effets sur la performance scolaire des élèves (Chevet, 2006). L'affranchissement des stéréotypes de sexe s'accompagnerait d'une meilleure réussite scolaire, cet affranchissement serait plus marqué dans les milieux favorisés que dans les milieux modestes et chez les filles que les garçons (dans une proportion du simple au double, voir notamment Bouchard, Saint-Amant & Tondreau, 1998).



Safont-Mottay Claire, Oubrayrie-Roussel Nathalie et Prêteur Yves (2010). Valeurs et attentes des collégiens et des collégiennes envers l'école: une mixité à construire. In Duru-Bellat Marie et Marin Brigitte (dir). La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité? *Revue Française de Pédagogie*, 171, 31-45.