

Représentations et attentes des enseignant-e-s

Tout d'abord, les enseignant-e-s 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'élève. Les garçons, au contraire, y sont 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.

Et 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 de filles ou de garçons. Quand ils viennent de garçons ces comportements sont stigmatisés mais jugés naturels et, quand ils viennent de filles, ils sont jugés inacceptables et souvent pris pour des attaques personnelles (Clarricoates, 1980 ; Mosconi, 1989). Les questions de place sont très importantes dans les classes : il y a des « géographies obligatoires ». Les enseignant-e-s 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 enseignant-e-s. Dès lors, si des filles se placent au fond de la classe, elles sont d'emblée perçues comme des opposantes en puissance et suscitent chez les enseignant-e-s des réactions vives d'hostilité (Mosconi, 1989).

Au plan des résultats scolaires, les enseignant-e-s 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 enseignant-e-s 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 enseignant-e-s 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 enseignant-e-s 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 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 britannique (Spear, 1987), montre que les enseignant-e-s 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 de filles et aux autres qu'il s'agissait de copies de garçons. Les appréciations des enseignant-e-s 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 de filles, les copies sont jugées plus favorablement pour leur propreté ; censées provenir de garçons, elles sont appréciées positivement pour l'intérêt pour la discipline, la richesse des idées, la correction scientifique et la concision (Spear, 1984).

Une enquête française sur la physique au collège (Desplats, 1989), a montré que les enseignant-e-s ont tendance à être plus indulgents avec les copies faibles des filles qu'avec les copies faibles des garçons – comme si le sexe des premières était une excuse pour leur non-réussite ; inversement les enseignant-e-s étaient plus généreux pour les bonnes copies de garçons et étaient plus sévères pour les bonnes copies de filles (comme si les bons résultats des premiers paraissaient normaux là où ceux des secondes paraissaient anormaux).



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