

Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école

Nicole Mosconi

Volume 11, numéro 1, 1998

Éducation et émancipation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/057964ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/057964ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue Recherches féministes

ISSN

0838-4479 (imprimé)

1705-9240 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Mosconi, N. (1998). Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école. *Recherches féministes*, 11(1), 7–17.
<https://doi.org/10.7202/057964ar>

Résumé de l'article

Cette note de recherche présente une critique des explications ordinairement données quant à la réussite scolaire des filles, en montrant leur caractère fortement stéréotypé. Elle propose une explication en fait de stratégies et d'attitudes face à l'école, au personnel enseignant et aux autres élèves. L'auteure illustre cette proposition par l'analyse qualitative d'une séquence de mathématiques à l'école primaire qui montre l'inégalité de traitement des filles et des garçons par l'enseignante, mais aussi des différences de positionnement des élèves selon leur sexe et leur origine sociale.

Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école

Nicole Mosconi

Aujourd'hui, que ce soit dans les milieux enseignants, les médias ou ailleurs, on parle volontiers de la «meilleure réussite scolaire des filles». Le contraste est aussi établi avec leur «moins bonne» réussite professionnelle et sociale au point que le mensuel français *Le Monde de l'éducation* pouvait titrer un de ses articles : «La fausse réussite scolaire des filles». Il faut donc s'interroger à savoir si l'école, tout en créant des conditions qui permettent aux filles de réussir sur le plan scolaire, ne contribue pas, par les modalités de socialisation qu'elle met en place, à créer des entraves pour leur développement futur.

Je me propose de présenter ici quelques résultats d'une recherche empirique qui pourrait illustrer cette hypothèse générale. La recherche en question se situe dans le cadre d'un travail d'équipe pluridisciplinaire (se référant à la didactique, à la psychosociologie et à la psychanalyse) qui a porté sur des analyses, effectuées à partir de ces diverses disciplines, d'une séquence de mathématiques en CM1 (4^e année du primaire). Pour ma part, ma contribution consistait à analyser finement (en considérant les consignes, les gestes et les positions respectives de chacun et de chacune) les interactions entre l'enseignante et les élèves selon leur sexe. Ce travail a donné lieu à un ouvrage dans lequel j'ai rédigé un chapitre consacré à cette analyse (Blanchard-Laville 1997).

Auparavant, je proposerai une réflexion sur deux points. D'une part, qu'entend-on par «réussite scolaire» et comment détermine-t-on la meilleure réussite scolaire des filles? Je soulignerai d'abord quelques éléments de la discussion dans le champ français à ce sujet, ainsi que sur les explications que l'on propose. Ensuite, dans la perspective de la seconde question, je présenterai les hypothèses qui peuvent se dégager de l'analyse de la séquence de mathématiques de CM1.

Qu'est-ce que la réussite scolaire?

On peut définir la réussite scolaire en inversant la définition que donne Viviane Isambert Jamati (1989) de l'échec scolaire. L'élève qui réussit est celui ou celle qui a acquis dans les délais prévus les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire convenus par l'établissement d'enseignement, conformément aux programmes d'études en vigueur. Notons que les notions de réussite et d'échec sont relatives à l'établissement scolaire, à ses programmes et à ses normes d'évaluation. Cette notion suppose la comparaison entre élèves au sein d'un même groupe ou par rapport à un groupe de référence. Par exemple,

on compare les filles et les garçons dans une même classe, ou l'on compare les filles aux garçons pris comme groupe de référence. On fait rarement l'inverse...

Notons aussi que jusqu'ici l'échec scolaire a beaucoup plus été un sujet de préoccupation que la réussite elle-même. Le pouvoir politique et la société, en effet, ont tendance à inciter les chercheuses et les chercheurs à s'intéresser plutôt aux questions qui apparaissent comme des «problèmes sociaux». Or «le problème social», c'est l'échec massif des enfants des classes populaires. En réalité, la prise en considération de la variable «sexe» a permis de mettre en évidence le fait que ce sont surtout les garçons de classes populaires qui échouent massivement et qui représentent un «problème social». On peut bien sûr se demander si cet intérêt actuel pour la réussite scolaire des filles signifierait qu'elle est, elle aussi, considérée comme un «problème social»...

En France, c'est le féminisme qui a imposé une prise en considération de la variable «sexe», au même titre que la variable «classe sociale», permettant de mettre en évidence le caractère différencié selon le sexe – à classe sociale égale – de l'échec et de la réussite scolaires, avec l'apparition du paradoxe : c'est le «groupe de référence» (celui des garçons) qui est «anormal».

Mais il ne suffit pas de définir la réussite scolaire, il faut trouver des moyens de la mesurer. La littérature sociologique, en France, propose plusieurs indicateurs :

- les notes obtenues par les élèves durant une période donnée ou aux examens. Mais la docimologie nous a enseigné la relativité extrême de ces notations;
- les appréciations globales par les enseignantes et les enseignants. Là aussi la relativité est forte, d'autant que les appréciations du personnel enseignant ne tiennent pas seulement compte des résultats scolaires mais aussi du comportement en classe et de ce qui est perçu chez les élèves quant à leur adhésion aux normes scolaires ou à leur refus de celles-ci (Perrenoud 1984);
- les réussites ou les échecs aux examens;
- le taux de redoublement ou d'abandon;
- les orientations;
- les épreuves standardisées passées par tous les élèves d'un niveau.

J'utiliserai ces trois derniers indicateurs (cas de redoublement, orientations et épreuves standardisées) pour apporter quelques éléments sur la situation française en ce qui concerne l'enseignement obligatoire, à savoir les cinq années d'école primaire et les quatre années de collège (premier cycle de l'enseignement secondaire¹).

1. Le système scolaire français est organisé en trois niveaux : l'enseignement obligatoire comprend : l'enseignement primaire, avec trois années d'école maternelle (enfants âgés de 3 à 5 ans), non obligatoire mais fréquentée par une très grande majorité des enfants, l'école élémentaire (de 6 à 10 ans : cours préparatoire, cours élémentaire I, cours élémentaire II, cours moyen I, cours moyen II), le premier cycle de l'enseignement secondaire (de 11 à 14 ans : 6^e, 5^e, 4^e, 3^e). À l'issue de la 3^e, les élèves vont en second cycle de l'enseignement secondaire. C'est un palier d'orientation décisif avec trois possibilités : le lycée d'enseignement général ou technologique, qui conduit au baccalauréat en trois ans (seconde, première et terminale), le lycée professionnel, qui conduit au brevet d'études professionnelles (BEP) en deux ans ou au baccalauréat professionnel en trois ans, et, enfin, l'apprentissage, qui permet de préparer un

Du côté de l'enseignement primaire, les filles passent avec plus de succès que les garçons (sans redoublement) la première classe, où l'on fait l'apprentissage de la lecture (CP), et avancent plus régulièrement de classe en classe. On comprend donc que le taux de filles en âge normal ou en avance dépasse celui des garçons. Des réformes récentes ont permis de limiter les taux de redoublement au moment de l'alphabétisation – qui étaient très importants en France. Il reste cependant un peu moins du quart des enfants qui entrent en retard au collège, et parmi ceux-ci une plus grande proportion de garçons que de filles. Plus précisément, en 1995, 80 p. 100 des filles sont «à l'heure» et seulement 74 p. 100 des garçons, et ce, en dépit du passage des élèves les plus faibles (qui sont pour les deux tiers des garçons) dans des classes spéciales.

Donc ce sont des garçons, en général de milieux populaires, qui représentent la proportion majeure de ces élèves qui connaissent les premiers échecs (redoublement ou relégation), les plus handicapants pour la suite de la scolarité.

Au collège, à peu près un ou une élève sur deux redouble et, là encore, les garçons plus que les filles. En fin de 5^e année (2^e année du secondaire), 48 p. 100 ont au moins un an de retard, ce qui signifie que ces élèves ont redoublé au collège ou avant. Sur les 52 p. 100 d'élèves «à l'heure» ou en avance, la proportion des filles est supérieure à celle des garçons (54 contre 46 p. 100). En fin de 4^e (3^e année du secondaire), les filles confirment leur avance, et d'autant plus qu'elles ont une origine moins favorisée. Cela est dû aux processus d'orientation précoce qui touchent plus les garçons. À la fin de la 5^e, l'âge joue un rôle très important et, comme les garçons des classes populaires sont les plus âgés, ce sont eux qui sont dirigés vers la quatrième technologique qui les destine au lycée professionnel ou à l'apprentissage. Dans ces classes, les filles sont moins nombreuses et encore plus âgées.

À la fin de la 3^e (4^e année du secondaire), qui est le palier essentiel d'orientation, trois possibilités s'offrent aux élèves : passage en seconde de lycée (enseignement long), passage en lycée professionnel (dit «cycle court»), redoublement. La plupart de ceux et celles qui ont fait le cursus du collège en quatre ans passent au lycée. Pour les élèves qui l'ont fait en cinq ans, c'est la moitié seulement; ceux et celles qui ont redoublé deux fois n'ont pratiquement aucune chance d'aller en enseignement long. Il y a plus de garçons que de filles orientés vers le lycée professionnel. À l'entrée au lycée, les filles sont donc majoritaires (54 p. 100 des élèves). Notons que l'orientation différentielle de l'enseignement long, les filles vers les sections littéraires et tertiaires et les garçons vers les sections scientifiques et techniques industrielles, se fera un an plus tard, à l'issue de la première année du lycée.

Donc, globalement, du point de vue du redoublement, les filles redoublent vraiment moins souvent que les garçons et ces différences sont surtout nettes dans les classes populaires. Elles sont de plus beaucoup moins orientées précocement vers des filières dites «de relégation» ou vers les formations professionnelles courtes.

Si l'on regarde maintenant les résultats aux tests standardisés, la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale,

en France, a mis sur pied une évaluation des acquis des élèves en CE2 (3^e année du primaire), 6^e (première année du secondaire) et fin de 3^e (4^e et dernière année du secondaire), en mathématiques et en français.

Baudelot et Establet (1992) ont fait des analyses fines de ces résultats. Si l'on compare les résultats des élèves, on voit que les variations les plus fortes sont dues à l'origine sociale et à l'âge (élèves en retard ou à l'heure). Toutefois, le sexe joue un rôle, second certes, mais important. En français, les filles l'emportent nettement sur les garçons aux trois niveaux, à l'école primaire comme au collège, et l'écart demeure constant. Les filles ont le dessus en orthographe, en grammaire, en maîtrise du sens du texte et du vocabulaire. Là où les filles triomphent le plus, c'est lorsque, selon Baudelot-Establet, l'attention au verbal et le respect des règles formelles doivent être les plus soutenus.

En mathématiques, l'écart entre les sexes est très faible : les garçons et les filles sont quasiment à égalité aux deux premiers niveaux; les garçons l'emportent légèrement au troisième. Plus finement, Baudelot-Establet distinguent trois types d'exercices : les exercices mettant en jeu la manipulation directe et l'appréhension globale de figures spatiales, où les garçons dominent nettement; des exercices qui exigent une maîtrise efficace et disciplinée de la lecture, où les filles se montrent nettement supérieures; et des exercices qui ne touchent pas ces deux éléments où les résultats s'équilibrent. Au total, les différences de résultats entre filles et garçons sont minimales, les courbes se chevauchent beaucoup.

À partir de là, on peut, schématiquement, tirer des résultats de ces tests standardisés deux portraits contrastés : les élèves très bons en mathématiques et en français, qui sont généralement des filles avec père et mère cadres supérieurs ou de professions intermédiaires, filles uniques ou venant de familles de deux enfants; les élèves faibles ou très faibles en mathématiques et en français, qui sont surtout des garçons âgés, ayant redoublé le CP, avec père ouvrier, mère inactive sur le marché de l'emploi et nombreuse fratrie.

On voit que la prise en considération de la variable «sexe» complique singulièrement les données concernant le déterminisme de l'origine sociale, car, à origine sociale égale, celui-ci ne joue pas de la même façon pour les garçons et pour les filles. La différence de réussite entre filles et garçons est à son minimum dans le milieu favorisé et à son maximum au bas de l'échelle sociale. Quelle interprétation doit-on donner de ce paradoxe?

Comment expliquer la meilleure réussite scolaire des filles?

Pour expliquer la meilleure réussite des filles, on a eu recours à des explications contradictoires.

La première consiste à faire appel à ce que l'on croit être l'expérience commune. Les filles seraient moins mobiles ou agitées et plus dociles, plus soumises aux règles, donc elles s'adaptent mieux aux exigences de l'enseignement et des enseignantes et enseignants. Les filles «s'appliquent beaucoup» et «écoutent bien tout ce qu'on dit», affirme souvent le personnel.

Ainsi, l'explication de la meilleure réussite des filles renverrait aux plus communs stéréotypes du féminin (soumission, docilité, passivité). Tant il est vrai

que la tentation est toujours d'expliquer un avantage féminin, non pas par une qualité féminine, mais par un défaut féminin...

Et, quand on dit que les filles font mieux leur «métier d'élève», n'est-ce pas une manière euphémique de dire la même chose? En fait, c'est toute l'ambiguïté de cette notion. Comment définir le «métier d'élève»?

Une psychologue comme Bianca Zazzo (1993) en donne une définition moins négative. Elle montre, dans deux études où elle suit une cohorte d'élèves à deux moments cruciaux (passage de la maternelle au primaire et du primaire au collège), que les filles ne sont pas plus intelligentes (selon les mesures des tests), mais qu'elles font un meilleur usage de leur intelligence pour s'adapter aux situations collectives d'apprentissage. Elle distingue, parmi les comportements scolaires observés, «participation active», «participation passive» et «instabilité». Seule la participation active est corrélée avec de bons résultats scolaires. Cette «participation active», selon Bianca Zazzo (1993 : 101), se traduit par un ensemble de comportements «qui témoignent d'une vigilance sélective, d'une attention relativement durable et d'une certaine autonomie dans l'exécution de la tâche proposée, qualités interdépendantes, qui caractérisent plus souvent les filles que les garçons». La participation passive faite d'écoute, de réceptivité et d'attention n'a aucune incidence, ni positive ni négative, sur les notes scolaires. Elle n'empêche pas forcément l'apprentissage, mais elle peut aussi être le signe, surtout chez les élèves d'origine populaire, d'une absence de maîtrise de la situation scolaire. Quant aux garçons, ils se caractérisent souvent par des comportements de mobilité et d'instabilité qui sont signes de décrochage de l'attention et sont associés à des résultats scolaires médiocres. Ainsi, avec ses observations fines, Bianca Zazzo réfute nettement l'hypothèse d'une passivité des filles qui réussissent et met en avant l'idée de façons d'apprendre plus efficaces que celles des garçons.

On peut cependant faire deux objections à sa thèse. Tout d'abord, elle renvoie cette supériorité des filles à une origine biologique : «La supériorité adaptative des filles n'est ni dans leur docilité, ni dans leur conformisme ou passivité, mais dans leur développement mieux assuré et plus harmonieux» (Zazzo 1993 : 101). Et surtout la limite du point de vue psychologique de Bianca Zazzo, c'est de considérer chaque élève séparément et non pas dans la dynamique même de la classe. Je tâcherai d'illustrer ce point plus loin avec ma propre recherche sur une classe de CM1. Sur le premier point, plutôt que d'attribuer cette supériorité des filles à leur seul développement, on peut penser qu'elle est liée à un mode de socialisation différencié. Toute la question est cependant de savoir comment on le définit.

Baudelot et Establet (1992) proposent l'idée d'une double culture : culture du respect des règles chez les filles et culture de l'agôn chez les garçons. Cette culture desservirait les garçons dans les premières années de la scolarité et les aiderait ensuite quand le système devient plus compétitif. «Dans les premières années d'école, les filles tirent pari de leur capacité à intérioriser les règles, à s'exprimer dans le cadre des conventions scolaires, à tenir compte d'autrui dans leurs stratégies personnelles. À trop vouloir s'affirmer, les garçons ont bien du mal à entrer dans le jeu scolaire. La première manche est donc pour les femmes. Mais à l'heure des orientations tout bascule» (Baudelot et Establet 1992 : 132). Tout bascule, aux temps des orientations décisives au lycée, car il faut bluffer,

surestimer ses propres mérites et afficher des prétentions appropriées. Est-on encore si loin du stéréotype?

Je ferais deux objections à cette explication lapidaire. Tout d'abord, elle met en jeu un modèle simpliste là encore d'oppositions entre compétition (masculine) et régularité (= docilité? féminine). D'autre part, cette explication fait bon marché – paradoxalement pour des sociologues – des différences entre classes sociales.

Une observation fine des conduites concrètes des élèves en classe amène plus de nuances. On peut reprendre à l'interactionnisme symbolique, pour les interpréter, la notion de stratégie. J'entends cette notion au sens où l'emploient Perrenoud et Montandon (1988 : 29) : «Le concept de stratégie se réfère à des actions plus ou moins cohérentes, dont l'insertion dans un contexte donné conduit le chercheur à prêter aux acteurs un projet relativement conscient et une part de calcul à partir d'une analyse plus ou moins perspicace de la situation et des possibilités d'action.» Ainsi, la participation active, au sens de Bianca Zazzo, est une stratégie qui assure l'efficacité des apprentissages en situation collective. Je fais l'hypothèse que chaque élève a une stratégie personnelle en fonction de la signification qu'il ou elle donne à la situation scolaire; mais précisément cette signification est différente selon les élèves et, par conséquent, leurs stratégies aussi sont diverses. Le sexe et l'origine sociale exercent une influence commune et corrélée sur ces stratégies.

Dans l'ensemble primaire, les garçons ont des stratégies à court terme qui s'expriment assez bien par le verbe de «s'affirmer», mais dans un sens plus large que celui que lui donnent Baudelot et Estabiet, soit s'affirmer essentiellement par rapport au groupe des pairs, et avec des modalités différentes selon leur origine sociale. Souvent on observe que les garçons cherchent à occuper l'espace de la classe. Cette occupation peut être en rapport avec le travail didactique et leur profiter, c'est le cas de certains garçons qui sont en position haute (socialement et sur le plan scolaire). Mais pour ceux qui sont en position basse, ils occupent plutôt l'espace physique et sonore, sans rapport nécessaire avec les activités didactiques, sans utilité pour les apprentissages scolaires.

Les filles, dont les enjeux par rapport au groupe des pairs s'expriment beaucoup moins par la nécessité de s'affirmer et peut-être plus par celle de se faire accepter (par l'enseignante ou l'enseignant et par le groupe de pairs, où la réussite scolaire peut être un facteur de popularité), peuvent mieux se concentrer sur les contenus didactiques et sur leurs apprentissages.

L'analyse des interactions dans une séquence de mathématiques

Dans la recherche que j'ai évoquée au début, la séquence a fait l'objet de plusieurs analyses didactiques, d'analyses psychosociologiques et d'une analyse d'inspiration psychanalytique. J'ai mené, pour ma part, une analyse qualitative des interactions dans une classe entre l'enseignante et chaque élève selon son sexe. La situation concerne l'écriture en chiffres de grands nombres donnés en lettres et le problème est de placer correctement les zéros.

La classe en question se situe dans une école expérimentale, où le personnel enseignant travaille avec une équipe de didacticiennes et de

didacticiens, animés par Guy Brousseau. La méthode pédagogique est active : le savoir est l'objet d'une construction collective, par la discussion; chacun et chacune doit défendre sa position en fournissant des arguments. Dans ce contexte, les enjeux sont forts pour certains élèves, surtout des garçons, enjeux sans doute amplifiés encore par la présence de la caméra et de spécialistes de la didactique qui font de l'observation.

Durant cette leçon de mathématiques qui dure à peu près 60 minutes, j'ai observé le nombre d'interactions qu'a l'enseignante avec les garçons et les filles de la classe et le temps passé avec les uns et les autres. Les résultats obtenus montrent un fort déséquilibre en faveur des garçons, conformément aux résultats classiques que l'on trouve dans la littérature.

Mais je voudrais plutôt m'attarder sur l'analyse qualitative d'une sous-séquence particulière, le deuxième des cinq exercices de la leçon (il s'agit d'écrire en chiffres le nombre «dix-sept millions deux mille cinquante-huit» : 17 002 058). Cet exercice donne lieu à un incident critique; en effet, après une correction au tableau de l'exercice faite par un premier élève (Jérôme), un élève (Louis) conteste le résultat déjà obtenu. Son objection est erronée mais logique, compte tenu des règles d'écriture, non fondées mathématiquement, qu'a données l'enseignante. Celle-ci l'appelle au tableau pour qu'il développe son argumentation. Et Louis va s'entêter dans sa position. Ainsi, ce second exercice, qui avait duré jusque-là à peu près le même temps que le premier (13 minutes), va se prolonger pendant 15 minutes supplémentaires.

Dans l'ensemble de cet exercice, j'ai observé la position tenue par les élèves garçons et filles. La discussion qualifiée à la fin par l'enseignante de *très intéressante* a été fort animée; plusieurs élèves vont venir au tableau pour aider Jérôme, puis Louis. À certains moments on observera jusqu'à quatre élèves au tableau en même temps. Mais l'essentiel de la discussion se déroulera entre Louis et Jérôme (ce dernier sera rappelé au tableau par l'enseignante, dans la seconde partie de l'exercice, pour aider Louis à «se rendre compte de son erreur») – deux garçons en position relativement haute sur les plans scolaire et social. Nous les avons appelés les *showmen*. Certains autres garçons vont jouer des rôles accessoires (l'un, par exemple – position haute socialement aussi –, se déplace à plusieurs reprises sans être interrogé pour venir au tableau, allant jusqu'à dire à l'enseignante que cette difficulté vient de ce qu'elle a mal expliqué). Très symbolique : quand, au début de l'incident critique, Louis tente d'expliquer de sa place sa manière à lui d'écrire le nombre, l'enseignante dit à une fille (Nathalie) qui lève le doigt avec insistance : «Tu baisses le doigt, Nathalie, tu diras après. Tu as entendu ce qu'a dit Louis?»

Quant aux filles, elles jouent un rôle essentiel : à deux reprises, elles vont contribuer à dénouer une situation bloquée et à faire avancer le temps didactique. Mais quand elles interviennent, elles lèvent le doigt, ne viennent pas au tableau sans être sollicitées et, quand elles sont appelées au tableau, c'est le plus souvent pour un temps très court et pour aider les garçons dans la construction de leurs apprentissages. Ainsi, dans la première partie de l'exercice, Fatia va être appelée au tableau pour aider Jérôme à corriger son erreur. Elle lui montre, par la parole et par le geste, la différence entre 200 000 et 2 000; elle efface ce qu'a écrit Jérôme (17 200 058) et elle cherche alors une craie pour écrire au tableau; à ce moment l'enseignante l'interrompt en disant : «Jérôme a

compris!» Fatia sent qu'elle doit céder la place et comme l'enseignante ne s'occupe plus d'elle, la jeune fille retourne aussitôt à sa place, d'elle-même. Quand elles viennent au tableau pour aider l'élève interrogé, les filles n'ont pratiquement jamais la craie en main pour écrire au tableau. Durant l'incident critique (seconde phase de l'exercice), Karina va être interrogée pour aider Louis. Pour résoudre le problème d'écriture des zéros, elle propose de faire le «tableau de numération». Karina est invitée à venir au tableau. «On va faire le tableau», dit l'enseignante, mais c'est elle qui le fait, pas Karina, «Karina, aide-moi», lui dit-elle. Quand ce tableau est fait, Karina est oubliée et l'enseignante s'adresse à nouveau à Jérôme et à Louis et un peu plus tard, l'enseignante dit à Karina : «Karina va peut-être aller s'asseoir, parce qu'il y a trop de monde au tableau.» C'est Karina qui est en trop, pas Jérôme!

Nous avons aussi essayé d'observer finement les gestes. Or, la gestuelle de l'enseignante est aussi très symbolique : quand l'enseignante prend un des garçons par les épaules, c'est pour se rapprocher de lui, comme si elle voulait l'aider à comprendre; quand elle touche une fille, c'est pour l'éloigner d'elle et la renvoyer à sa place. Une fille, en particulier (Nathalie), fait de gros efforts pour prendre part à la discussion. Elle lève sans cesse le doigt pour être interrogée. Son insistance finira par être récompensée : elle va être appelée au tableau pendant l'incident critique et elle y restera assez longtemps (9 minutes), en même temps que les deux garçons (Louis et Jérôme); mais, comme elle soutient la position erronée de Louis, elle est presque toujours ignorée de l'enseignante. Épisode symptomatique : Jérôme, pour convaincre Louis et Nathalie de leur «erreur» (à savoir que l'écriture 17 2 58 est différente de l'écriture 17 002 058 et ne donne pas «le même nombre»), écrit 17 2 58 et dit à Nathalie : «Alors maintenant lis-le moi!» À ce moment l'enseignante intervient pour faire taire quelques élèves bavards et quand elle revient à la question, elle dit à Jérôme : «Comment il te l'a lu, Louis ? Tu lui as demandé de te le lire. Il te l'a lu?», comme si elle avait oublié que Jérôme avait sollicité Nathalie et non pas Louis. Plus tard, à une autre question de l'enseignante, Nathalie tente encore de répondre : «Moi je sais de quoi! Moi j'ai un exemple!», mais l'enseignante, que cette discussion prolongée commence à irriter, fait un geste assez brusque pour la repousser et la renvoyer à sa place, en lui disant : «Non! Nathalie, assieds-toi! Chut! assieds-toi, Nathalie!» D'autre part, on peut noter aussi que cette fille a une modalité de discussion que l'on n'observe pas chez les garçons : elle mentionne et prend en considération les positions des autres protagonistes (garçons) : «Ce que dit Louis, c'est vrai, parce que là, si on met, comme a dit Jérôme, les trois chiffres (pour la tranche des mille), on met les zéros d'accord, mais alors il faut en mettre un là aussi (dans la tranche des millions).» Mais cette manière de procéder n'est pas du tout valorisée par l'enseignante.

Sans doute cette différence de conduite ne s'explique-t-elle pas seulement par les attitudes de l'enseignante. Elle est aussi liée au fait que certains garçons ont un comportement plus dominant que les filles. Ils occupent l'espace didactique et sonore de la classe et les interroger est une manière pour l'enseignante de les canaliser afin d'éviter qu'ils ne s'agitent et décrochent de l'activité didactique. Mais la conjonction entre les comportements de dominance des garçons et le souci de l'enseignante d'une bonne gestion de la classe conduit à une situation où les filles – tout comme certains garçons d'ailleurs

(ceux qui sont en position basse sur le plan social ou scolaire) – sont peu sollicitées et très brièvement, comme si elles étaient reléguées à l'arrière-plan.

Donc la stratégie de certains garçons est bien de s'affirmer dès l'école primaire et d'avoir un comportement de dominance dans la classe. Cette affirmation ne se produit pas seulement dans les grandes classes. Mais elle est modulée par la position sociale des élèves. Certains garçons s'affirment dans l'espace pédagogique et didactique, soit les garçons en position sociale haute. Pour eux, l'enjeu scolaire est important, surtout lorsque, comme ici, il se présente sous la forme de la discussion publique, en mathématiques de surcroît. Pour les autres, surtout ceux qui sont en position sociale basse, il n'est pas sûr que l'enjeu scolaire soit aussi important. L'école est facilement fantasmée comme le lieu du travail intellectuel, «faux» travail par rapport au «vrai» travail, celui que l'on fait avec ses mains, celui où s'affirment la force et la «virilité». Tenter de s'affirmer dans ce milieu, c'est perdre ses valeurs et prendre de gros risques, car, dans ce domaine, la supériorité n'est pas assurée. On peut penser que l'affirmation se fait plus par résistance à la culture scolaire, d'où le bavardage ou le décrochage de l'attention – les deux seuls moments où l'enseignante de cette séquence fait des remarques de discipline, ces remarques visent des garçons (en position basse sur le plan scolaire ou social). Dans ce contexte, la récréation est un enjeu beaucoup plus important que la classe pour assurer sa dominance.

Pour les filles, au contraire, la scolarisation est un enjeu essentiel, elle est liée à une conquête récente et à une possibilité d'avoir un travail rémunéré, un travail à l'imitation de leurs mères pour les filles des classes moyennes ou favorisées, un travail moins déqualifié que celui de leurs mères, pour celles dont la mère est ouvrière. Donc, la solidarité est souvent pour elles un enjeu où il ne s'agit pas d'abord de s'affirmer à l'égard des pairs, mais d'apprendre pour s'assurer un avenir.

On peut même faire à leur sujet, en tant que filles, une hypothèse analogue à celle que présente Monteil (1990) pour les élèves en position basse (socialement). Il montre en effet que ces élèves réussissent mieux dans des classes plus nombreuses que dans des classes à effectifs plus réduits. Pour lui, ce fait est dû à ce que, pouvant suivre la leçon en position d'anonymat, ayant peu à rendre publique leur pensée privée, ces élèves montrent moins leurs difficultés d'apprentissage et apprennent dans un état de plus grande tranquillité – situation qui serait plus favorable à leurs apprentissages. De la même façon, on pourrait supposer que les filles, moins sollicitées mais aussi moins soucieuses de paraître et d'affirmer leur pouvoir en exprimant publiquement leur pensée, sont plus centrées sur les tâches d'apprentissage et apprennent dans une situation de plus grande tranquillité et avec plus grande efficacité.

Mais cette réussite à court terme a peut-être aussi des effets moins favorables à plus long terme, si l'on se situe du point de vue de la place respective qu'occupent les filles et les garçons. Car celles-ci n'apprennent pas à s'affirmer, à s'exprimer publiquement ni à considérer leur pensée personnelle comme importante.

De plus, par rapport aux savoirs, garçons et filles occupent des places différentes, dont on peut supposer qu'elles préfigurent celles qu'auront les deux sexes dans le monde adulte. Car, dans la séquence observée, on peut constater que certaines filles (bonnes élèves ou moyennes) sont préposées à rappeler les savoirs déjà acquis, autrement dit à énoncer le savoir que les didacticiennes et

les didacticiens nomment «savoir institué», savoir qui n'est pas forcément d'ailleurs un savoir mathématique, mais aussi bien un savoir qui a trait aux règles d'«usage» – en l'occurrence, dans la séquence analysée, l'usage, dans la société, de l'écriture des grands nombres – ou un savoir institué dans la classe (le savoir sur cet instrument scolaire qu'est le «tableau de numération»).

Certains garçons, au contraire – pas tous, surtout des élèves en position scolaire haute et de milieu plutôt favorisé –, sont autorisés, voire invités à produire des savoirs nouveaux et à les énoncer dans une parole et une écriture publiques (au tableau).

Or, on peut considérer que ce partage des tâches est très largement celui qui est assigné aux hommes et aux femmes dans la société actuelle : transmettre, enseigner, tâches supposées «féminines»; produire des savoirs nouveaux, tâches «masculines». Ces observations illustrent, dans le quotidien de la vie scolaire, une division des tâches entre les sexes, par rapport au savoir, que j'avais tenté d'analyser d'une manière plus générale dans mon livre (Mosconi 1994).

Alors, meilleure réussite scolaire des filles? Certes, dans les résultats scolaires et dans les carrières scolaires. Mais dans les effets de socialisation, l'école contribue tout autant à une égale socialisation des deux sexes à leurs futures (mais déjà présentes, dans la dynamique de la classe) positions inégales, selon le sexe.

Nicole Mosconi
Centre de recherche en éducation et formation (CREF)
Université Paris X-Nanterre

RÉFÉRENCES

BAUDELOT, Christian, et Roger Establet
1992 *Allez les filles!* Paris, Le Seuil.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (dir.)
1997 *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : «L'écriture des grands nombres»*. Paris, L'Harmattan.

ISAMBERT JAMATI, Viviane
1989 «Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme «problème social» dans les milieux pédagogiques français», in Éric Plaisance (dir.), *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris, Éditions du Centre national de la recherche scientifique (CNRS).

MONTEIL, Jean-Marc
1990 *Éduquer et former, perspectives psychosociales*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

MOSCONI, Nicole

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

MOSCONI, Nicole, et Josette Loudet-Verdier

1997 «Inégalités de traitement entre les filles et les garçons», in Claudine Blanchard-Laville (dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : «L'écriture des grands nombres»*. Paris, L'Harmattan : 127-151.

PERRENOUD, Philippe

1984 *La fabrication de l'excellence scolaire.* Genève-Paris, Droz.

PERRENOUD, Philippe, et Cléopâtre Montandon

1988 *Qui maîtrise l'école? Politique d'institution et pratique des acteurs.* Lausanne, Réalités sociales.

ZAZZO, Bianca

1993 *Féminin, masculin, à l'école et ailleurs.* Paris, Presses universitaires de France.