

Le soutien aux élèves en difficulté, aussi une question de genre ?

Annie Léchenet

Maîtresse de conférences en philosophie, Université Lyon1- ESPE
Membre du laboratoire TRIANGLE (UMR 5206)
S'intéresse aux conditions de la citoyenneté,
dont la violence de genre, notamment à l'école (recherche ANR « Violécogène »)
et aux inégalités éducatives entre les filles et les garçons,
membre du groupe GEM (Genre Egalité Mixité) de l'ESPE de Lyon
annie.lechenet@univ-lyon1.fr

Sabrina Hani

Professeure de français vacataire en collège
Titulaire d'un MASTER MESFC
(Métiers de l'enseignement scolaire de la formation et de la culture)
A travaillé dans le cadre de son mémoire sur la mixité telle qu'elle est mis en place
aujourd'hui en France
Sabrina.hani@etu.univ-st-etienne.fr

Marion Zarniak

Professeure des écoles stagiaire,
Titulaire d'un MASTER MESFC
(Métiers de l'enseignement scolaire de la formation et de la culture)
A travaillé dans le cadre de son mémoire sur la mixité telle qu'elle est mis en place
aujourd'hui en France.
Marion.Zarniak@ac-lyon.fr

La sociologie de l'éducation s'inquiète de l'échec scolaire des garçons, surtout ceux issus de milieux populaires et s'interroge sur la réussite – paradoxale – des filles, mais elle a peu étudié la difficulté scolaire des filles. Une observation de type ethnographique de l'aide aux élèves (étayage, interactions avec les élèves, gestion des relations dans la classe) dans plusieurs classes d'école primaire et de collège permet de montrer combien les conduites des professeur-es sont différenciées selon le sexe des élèves : les garçons bénéficient de davantage d'étayage, leur indiscipline est davantage tolérée, et on les laisse davantage prendre la parole. La conformité aux attitudes attendues selon le genre des élèves semble également déterminante du soutien apporté par les professeur-es aux élèves en difficulté. Les filles en difficulté semblent invisibles et invisibilisées par l'institution scolaire et ses agents.

Mots-clefs : difficulté scolaire ; étayage ; soutien scolaire ; différenciation sexuée ; prise en compte du genre.

Contemporaneous sociology of education is concerned about boys' scholar failure –specially boys coming from lower social groups – and questions girl's – paradoxical – success, but it little studies girls' scholar difficulties. An ethnographical type study of scholar help to students (academic support, interactions with students, conduct of relations in the classroom) in several classes of elementary school and college shows how the teachers' conducts are different according to the students' sexes: boys profit more academic support, their indiscipline is more tolerated, and they are more allowed to take the floor. The conformity to expected attitudes according to gender norms also seems to determine the support teachers give to underperforming students. Girls who have academic difficulties seem to be invisible, and made invisible, by the scholar institution and its agents.

Key words: *learning difficulties; teacher's help; school support; sex differentiated attitudes; taking gender in account.*

La sociología contemporánea de la educación se preocupa por el fracaso escolar de algunos muchachos – especialmente de los que salen de medios populares – y interroga acerca del éxito – paradójico – de les muchachas, pero poco estudió la dificultades escolares de algunas muchachas. Una observación de tipo etnográfico de la ayuda a los alumnos y alumnas (apuntalamiento, interacciones con los alumnos y alumnas, gestión de las relaciones dentro de la clase), realizada en varias clases de escuela primaria y de colegio, da a conocer cuánto los comportamientos de los profesores y profesoras son diferenciados según el sexo los alumnos: los muchachos gozan más apuntalamiento, su indisciplina es más tolerada, y son más concedidos hacer uso de la palabra. La conformidad con las posturas esperadas según el género de los alumnos también parece determinar la ayuda que los profesores conceden a los alumnos quienes están en dificultades. Las muchachas con dificultades parecen invisibles – y hechas invisibles – por la institución escolar y sus agentes.

Vocablos centrales : *dificultad escolar ; ayuda escolar ; diferenciación según el sexo ; consideración del género.*

Introduction

Lors d'un stage de pratique accompagnée dans une classe de CM2 nous avons été frappées par un certain nombre de conduites. Dans cette classe où l'on faisait beaucoup de travail en groupes, et ceci en groupes hétérogènes et mixtes, l'enseignante, chevronnée puisqu'elle était Maîtresse d'Accueil Temporaire, passait très significativement plus de temps, dans chaque groupe, auprès des garçons, pour vérifier s'ils avaient bien compris. Lorsque nous l'avons interrogée sur cette conduite, elle nous déclara que les filles réussissant mieux à l'école, « il semblerait que les enseignants passent moins de temps auprès d'elles ». Pourtant il y avait aussi des filles qui semblaient en difficulté dans cette classe.

D'autre part, en nous faisant part des observations faites mutuellement de nos interventions dans cette classe (en anglais et géographie), nous avons remarqué que nous n'agissions pas non plus de manière égalitaire. Ainsi, lorsque les élèves demandaient à prendre la parole, nous aussi interrogeons plus souvent les garçons. Un élève garçon, redoublant, assis au premier

rang, interagissait tout le temps avec nous et sans demander la parole, ou lorsqu'il levait la main, c'était en se levant entièrement et en « gesticulant » sur sa chaise : il occupait tellement l'espace que nous ne voyions que lui, et l'interrogeons beaucoup plus que les autres élèves. Les garçons prenaient plus souvent la parole sans y avoir été invités et sans que nous trouvions quelque chose à redire. Lorsque nous avons interrogé des élèves sans qu'ils aient demandé la parole, c'étaient toujours des garçons que l'enseignante nous avait décrits « en difficulté scolaire ». Et lorsque nous interrogeons systématiquement une fille (une fille en particulier, la meilleure élève de la classe) c'était lorsque nous voulions conclure sur ce que nous venions de faire – sans doute parce que nous étions sûres qu'elle aurait la bonne réponse, ce qui permettrait de répéter et de conclure rapidement. Nous avons ainsi reconnu dans notre propre pratique ce que nous avons ensuite découvert dans la mise en évidence des pratiques genrées à l'école primaire (Zaidman, 1996), ce qui nous a beaucoup interrogées sur la part des stéréotypes de genre dans les conduites spontanées des enseignants.

C'est au sujet des élèves en difficulté que nous avons estimé particulièrement nécessaire d'interroger la part des stéréotypes de genre dans les pratiques d'aide que les professeur-es apportent à ces élèves, dans la mesure où ces conduites empreintes de stéréotypes de genre risquent d'aggraver les difficultés de ces élèves, qu'il s'agisse de filles ou de garçons.

En effet, les chiffres persistants sur la meilleure réussite *globale* des filles à l'école¹, et l'alerte parfois idéologique sur la proportion de garçons en échec scolaire, font parfois un peu oublier qu'il y a aussi des filles en difficulté scolaire : en moyenne sur 2009, 2010 et 2011, si 20% des jeunes hommes sortent du système scolaire sans diplôme ou seulement avec le brevet des collèges, on compte aussi 11% de jeunes femmes (MEN, 2014, 18). Et les conséquences sociales de l'échec scolaire sont le plus souvent dramatiques tant pour les jeunes femmes que pour les jeunes hommes.

Du côté du système scolaire, certes le *principal* facteur corrélé à la difficulté et à l'échec scolaire (sortie du système scolaire sans diplôme ni qualification) est la classe sociale de la famille des élèves, – et cette réalité ne bouge guère depuis sa mise en évidence dans les études fondatrices de sociologie de l'éducation (Bourdieu et Passeron, 1970).

Une seconde génération d'études met en évidence des facteurs d'une part plus microsociologiques (Charlot, Bautier & Rochex, 1993), et plus précisément, le rôle des professeur-es. Comme le montre Pascal Bressoux (2001), l'enseignant peut avoir des effets sur les élèves et ce à différents niveaux. Que ce soit par ses méthodes pédagogiques, telles l'organisation de la classe et les techniques d'évaluation ou encore l'énergie et la motivation déployées par l'enseignant, ou encore son charisme, il est certain que les enseignants les plus efficaces sont ceux qui ont des attentes élevées envers leurs élèves. Ceci est dû à « l'effet Pygmalion » (Rosenthal et Jacobson, 1971). Il a effectivement été démontré que si le professeur a confiance dans les capacités des élèves et qu'il est convaincu qu'ils peuvent atteindre un niveau de réussite plus élevé, ces derniers ont tendance à beaucoup progresser. L'attitude ambitieuse de l'enseignant vis-à-vis des élèves fait que peu à peu les enfants intériorisent ce qu'on attend d'eux et réussissent donc mieux.

Depuis quelques années, une partie de l'attention portée aux questions de difficulté scolaire se concentre particulièrement sur la question de l'aide : augmentation de l'offre et de la demande de soutien scolaire dans le secteur marchand à destination des élèves des classes moyennes et supérieures, à laquelle un ministre a récemment répondu en instituant, notamment dit-il « pour des raisons d'égalité » des systèmes d'aide et de soutien, tant à l'école primaire que dans le second degré (Chatel, 2010). Si nombre d'enseignant-es et de leurs syndicats (SNUIPP, 2012) ont exprimé des réticences à l'égard de ces systèmes, c'est parce qu'ils estiment, comme un

¹ 88% des collégiennes et 82% des collégiens réussissent au brevet ; 79% d'une classe d'âge pour les filles et 74% pour les garçons, obtient le bac. (DEPP MEN, 2014)

certain nombre de chercheur-es qu'ils comportent un risque réel de renforcement de la relégation des élèves qui en sont « bénéficiaires » ou ... « victimes » (Labbé, 2009 ; Van Zanten, 2012), et surtout que cette « externalisation du traitement des difficultés scolaires » (Bernardin, 2013), occulte la véritable réponse, qui nécessite, pour les élèves en grande difficulté, plutôt des aides spécialisées (Guillarmé et Luciani, 2011), et surtout, pour chaque élève, de « penser l'aide en amont, au cœur même des apprentissages » (Bernardin, *ibid.*). Ainsi, pour penser cette aide au cœur des apprentissages, le soutien aux élèves en difficulté, en classe et de la part du professeur, est sans doute un facteur déterminant de l'évolution de la situation de ces élèves (Monteil et Huguet, 2002 ; Bonnery 2011). Et nombre de recherches montrent que l'on ne saurait réduire ce soutien aux pratiques qui relèvent à proprement parler de l'étayage, car il s'agit dans une globalité systémique non seulement de l'ensemble des pratiques didactiques et pédagogiques (Bonnery 2007), mais encore de l'ensemble des postures des enseignant-es (Bucheton et Soulé, 2009) : pour eux, « la relation maître-élève est déterminante dans les apprentissages » et les enseignant-es doivent en conséquence construire des gestes professionnels dans lesquels les choix pédagogiques et didactiques sont intimement liés, ce qui aboutit à un « multi-agenda de préoccupations enchâssées » : pilotage, atmosphère, tissage de liens entre les objets de savoir, étayage, et qui se configurent dans des « postures » aussi bien des enseignant-es que des élèves (Bucheton, 2013).

Or on constate que les recherches sur les gestes professionnels adressés aux élèves en difficulté ne posent quasiment jamais la question du sexe des élèves, et encore moins celle des enjeux de genre dans ces pratiques professionnelles (Francols, 2012).

Certes les chercheuses qui se sont intéressées à la question de la part du genre dans les conduites enseignantes à l'égard des filles et des garçons ont clairement mis en évidence, depuis les travaux fondateurs de Marie Duru-Bellat, à quel point « les interactions qui prennent place dans le déroulement quotidien de la classe apparaissent fortement marquées par le sexe de l'élève » (Duru-Bellat, 2004 [1990], 64) : traitement privilégié des garçons, qui sont davantage interrogés, encouragés à plus d'autonomie, et aussi « plus réprimandés et poussés à réussir ». L'idée que « les garçons sont intelligents mais ne font pas assez d'efforts, et que les filles font ce qu'elles peuvent ... » (*ibid.*, 65) a depuis ces travaux pionniers largement été relevée dans nombre de recherches (Mosconi, 2001 ; Morin-Messabel & Ferrière, 2008). Jarlégan A., Tazouti, Y., Flieller, A., Kerger, S., Martin, R., Deviterne, D., Fischer, J.-P. & Bragard, J.-L. (2006) ont interrogé l'effet Pygmalion du point de vue des variables de groupe social et de sexe.

Mais ces travaux portent sur les élèves en général, et on s'intéresse surtout à l'interprétation de la réussite scolaire des filles et des garçons – qu'en est-il pour les élèves en difficulté, et du soutien qui leur est – ou non – prodigué ? Parmi les élèves, ceux qui sont spécifiquement en difficulté bénéficient-ils des mêmes interactions et des mêmes gestes professionnels selon qu'ils sont des garçons ou des filles ? Et, au-delà de leur repérage immédiat comme filles ou comme garçons, leur genre, en particulier leur conformité ou non-conformité aux rôles de sexe généralement attendus a-t-il une incidence sur le soutien scolaire quotidien dont ils et elles ont besoin ?

Nous présentons ici une recherche conduite sur cette question de l'aide aux élèves en difficulté selon leur sexe et selon leur genre.

Nous tentons de saisir cette aide dans l'ensemble des gestes professionnels au quotidien dont Jacques Bernardin comme Dominique Bucheton affirment que, devant se situer au cœur des apprentissages, elle ne saurait se réduire aux pratiques d'étayage à proprement parler, et qu'elle réside dans l'ensemble des préoccupations et des gestes professionnels de l'enseignant-e. En nous appuyant précisément sur les analyses de Bucheton et Soulé (2009),

nous retenons comme catégories à observer, parmi les types de gestes professionnels qu'ils analysent :

- L'« étayage » à proprement parler, temps le plus souvent spécifiquement consacré à un-e élève ou à un groupe d'élèves, et qui vise à faire comprendre, faire dire, ou faire faire : nombre d'interventions, temps consacré, quel-les bénéficiaires ;
- Les interactions qui visent à créer et à réguler l'« atmosphère » (Bucheton, 2013), notamment celles qui visent les conduites des élèves, plus ou moins disciplinées et respectueuses ;
- Les questions de régulation de la parole, qui semblent particulièrement cruciales, car elles relèvent à la fois de l'atmosphère, notamment de respect entre élèves et donc de l'« ambiance collaborative de travail » (Guégan, 2004), et aussi de la construction même des apprentissages par les élèves.

Nous avons observé de septembre à mars 7 classes :

Niveau	Enseignant	Milieu	Nombre d'élèves	Nombre de filles	Nombre de garçons
CM2	MAT (Maitresse d'accueil temporaire)	Péri-urbain aisé	25	14	11
CM2	Professeure ayant travaillé sur la mixité sexuée et adapté sa pratique professionnelle pour plus d'égalité	Péri-urbain, mixité sociale	28 mais observation d'un groupe de 19 élèves	11	9
CM2	MAT (Maitresse d'accueil temporaire)	Urbain populaire	27	15	12
5^{ème} SEGPA Observée lors d'une séance de français	professeure titulaire CAPA-SH (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les Enseignements Adaptés et la Scolarisation des Elèves en Situation de Handicap)	Urbain populaire	14	7	7
5^{ème} SEGPA lors de séance de géographie et de mathématiques	professeur titulaire CAPA-SH	Urbain populaire	14	7	7
4^{ème} SEGPA lors d'une séance d'Histoire	professeur titulaire CAPA-SH	Urbain populaire	15	10	5
3^{ème} SEGPA lors d'une formation aux	Professeur « d'atelier » et infirmière scolaire du collège	Urbain populaire	Groupe de 7 constitué pour l'intervention	7	0

premiers secours					
-------------------------	--	--	--	--	--

On peut considérer que tous les élèves des classes de SEGPA sont, en quelque sorte par définition, des élèves en difficulté, mais néanmoins parmi eux, certain-es le sont plus que d'autres – mais nous n'avons « repéré » ce statut que par la qualification qui nous en a été faite par les professeur-es de ces classes. Le repérage s'est fait de la même manière dans les classes de CM2 et de 5^{ème} « normale ».

Nos observations ont été conduites selon une méthode de type ethnographique, d'une part en raison des conditions institutionnelles d'un stage de Master 2, ne permettant pas l'utilisation de questionnaires ou d'entretiens auprès d'élèves, d'autre part et surtout parce que, comme le fait remarquer Marie Duru-Bellat (2004, 66), « les différences fines d'interaction [ne peuvent être] mises en exergue que par des travaux de type ethnologique. » Ainsi, après une période d'observations flottantes (Pétonnet, 1982), nous avons construit une grille permettant de noter le sexe des élèves, la durée et le type d'intervention (interrogative, explicative, soutien, réprimande) de l'enseignant-e et éventuellement les réactions des élèves concerné-es. Nous avons également tenu un cahier journal de nos observations. Les professeurs savaient bien sûr que nous observions la classe, mais nous ne les avons pas informés de l'objet précis de notre observation, car on sait que la conduite envers les élèves selon leur sexe varie fortement selon qu'elle est spontanée ou avertie – c'est la conduite spontanée qu'il nous a paru important de saisir. Nous tenons à préciser d'une part que nous n'avons pas toujours entendu le contenu verbal exact des échanges, d'autre part que le temps imparti pour ces observations s'étant avéré très court, nos observations ne peuvent prétendre à la représentativité, et ne peuvent constituer qu'une sorte de pré-enquête sur ces questions.

Lorsque les élèves ont un travail à réaliser – quel étayage ?

Il s'est trouvé que la grande majorité du travail à réaliser par les élèves eux-mêmes s'est faite sous la forme de travail en groupes. Ces groupes étaient pour la plupart hétérogènes quant à leur niveau scolaire, et, lorsque les élèves s'étaient eux-mêmes choisis, composés plutôt soit de filles, soit de garçons. Dans une classe de 4^{ème} Segpa, lors d'une séance d'Histoire, où le professeur avait (tenté) d'imposer une répartition, deux garçons ayant refusé de travailler avec une fille, ces trois élèves ont travaillé individuellement.

Aussi bien en CM2 qu'en SEGPA, il est frappant de constater que les professeur-es, femmes comme hommes, consacrent la quasi-totalité du temps d'aide aux garçons. Ainsi, dans un cours de français en 5^{ème}, sur 5 groupes, on constate deux groupes plus en difficulté, le groupe *A* composé de 2 filles et un garçon et le groupe *C* composé de 3 garçons. La professeure passe 30 minutes avec le groupe de garçons, à la fois pour recadrer la conduite des élèves et pour expliquer l'exercice – les élèves finissent par se mettre au travail. Durant tout ce temps, le groupe *A* s'est « amusé », n'ayant aucunement parlé, ne serait-ce que quelques minutes, de l'exercice demandé. Seul le groupe *D*, composé de 3 filles, travaille, celles-ci lèvent la main pour que la professeure vienne les voir, celle-ci passe très brièvement. Quant au groupe *A*, composé de deux filles et un garçon, ce groupe a dû attendre une trentaine de minutes avant que l'enseignante s'approche d'eux pour leur demander si la consigne avait été comprise. Devant une réponse négative, la professeure réexplique la consigne aux deux filles du groupe, ignorant cette fois totalement le garçon qui n'écoute pas. Ce bref échange, d'environ trois minutes, semble donc s'adresser seulement aux filles, garantes du travail à effectuer.

On remarque également une différence dans la mise en œuvre du regard et la façon de s'adresser aux élèves selon leur sexe : Lorsqu'elle s'adresse au groupe de filles (le groupe D), l'enseignante n'en regarde aucune, elle parle en regardant les feuilles d'exercices. Les élèves semblaient pourtant chercher le regard de l'enseignante mais cette dernière ne s'en rendait pas compte. Elle énonçait les consignes simplement en montrant les exercices du doigt. Pourtant de nombreux travaux ont montré que la dimension affective joue un rôle considérable dans les résultats des élèves (Galand, 2006) Dans tous les groupes mixtes, elle s'adresse plutôt aux filles – peut-être parce qu'elles sont garantes de l'effectuation de la tâche, qui est souvent l'objectif prioritaire de l'enseignant dans les interactions d'aide (Francols, 2012, 61 et 111). Lorsque la professeure s'adresse au groupe de garçons, elle les regarde tous, chacun à leur tour. Il semblerait qu'elle désire aider chaque élève à s'investir dans le travail à effectuer comme si les garçons avaient besoin d'une motivation supplémentaire pour s'impliquer en classe.

Le travail des élèves peut également consister dans des interrogations sommatives réalisées cette fois de manière individuelle. Dans une classe de 4^{ème} SEGPA, le professeur donne le même travail que celui de la semaine dernière, car seulement deux élèves étaient parvenus à la moyenne : un garçon avait eu 17, et une fille 10,5. Lors de l'interrogation, le professeur va voir le garçon qui a eu 17, en lui disant : « Fais bien attention à l'orthographe ». A un autre garçon il demande : « C'est bon, tu as révisé ? ». Il ne va voir aucune fille – alors que celles-ci sont 10 des 15 élèves de cette classe – et probablement sur ces 10 filles certaines sont plutôt en difficulté étant donné qu'une seule d'entre elles avait eu la moyenne préalablement.

Lors d'une interrogation orale dans un cours de mathématiques en 5^{ème} SEGPA, lorsqu'un garçon ne sait pas répondre, le professeur souffle la réponse. Et lorsqu'il voit Myriam qui semble désespérée car elle n'arrive pas à faire un exercice, il lui dit : « Fais pas la tête, c'est pas grave, tu vas y arriver » : ici le soutien affectif à la jeune fille semble bien cependant signifier aussi une certaine indifférence à sa réussite et à ses apprentissages.

Lors des corrections d'exercices, les erreurs de plusieurs garçons sont assez longuement reprises dans un travail de guidage, pour qu'ils se rendent compte de l'erreur et la comprennent. A dix minutes de la fin, le professeur se tourne vers une des filles les plus en difficulté et lui lance : « C'est bon, tu as compris ? » - l'élève répond « Oui » et le professeur passe à la correction du troisième exercice. Il reste très peu de temps pour celle-ci, alors le professeur fait passer d'office la meilleure élève – une fille – au tableau, et une autre fille lui dicte la réponse.

L'accompagnement auprès des élèves les plus en difficulté semble ainsi fortement inéquitable. Les garçons sont clairement privilégiés – est-ce parce qu'ils sont vus comme plus en difficulté et requièrent donc plus d'attention, ou parce qu'ils y ont davantage « droit » ? Les élèves filles reçoivent moins de soutien, et il semble bien que lorsque c'est le cas c'est parce que les enseignant-es sont davantage centrés sur la réalisation des tâches que sur les apprentissages des élèves en tant que sujets particuliers.

Régulation des conduites, respect : des comportements déviants mieux acceptés de la part des garçons.

Si les garçons sont davantage aidés dans leurs tâches, on pourrait penser que c'est parce que leur réussite est plus souhaitée, et qu'en conséquence leurs conduites d'amusement et de chahut sont moins tolérées. Pourtant Marie Duru-Bellat (2004, 61) faisait déjà remarquer « qu'un même comportement sera "lu" différemment lorsqu'il émane d'une fille ou d'un garçon : ainsi on dira qu'un garçon est exubérant, et qu'une fille est agressive, ce qui signifie aussi, dans ce cas de l'indiscipline, une plus grande tolérance à l'égard des garçons.

Dans le cas de classes d'élèves déjà regroupés en fonction de leurs difficultés scolaires, en SEGPA, où l'indiscipline est extrêmement répandue, c'est très clairement le cas. Ainsi par exemple, dans une classe de 5^{ème} lors d'une séance de français, alors que la professeure est en train de travailler avec un groupe, deux garçons se lèvent et chahutent violemment, en venant presque aux mains – la professeure fait comme si elle ne les avait pas vus. Quelques minutes plus tard, ce sont deux filles d'un groupe en difficulté qui se disputent et se lèvent – la professeure crie : « Non mais ça va pas là ! » et se rapproche très vite d'elles pour quelques secondes. Dans un groupe composé d'une fille et de deux garçons, où seule la fille travaille, l'enseignante ne s'adresse qu'à la fille tout au long de son aide. Les garçons pendant ce temps n'écoutent pas, font autre chose, discutent avec des groupes alentours – l'enseignante fait comme si elle ne remarquait rien. Un des garçons se lève et va parler avec un autre, à l'autre bout de la salle. Imperturbable l'enseignante continue son interaction avec la fille. Une fois qu'il a vu qu'il pouvait se déplacer sans que la professeure ne dise rien, le garçon s'étant levé une première fois se met à désertir son groupe à chaque fois que celle-ci arrive.

L'enseignante confisque la règle avec laquelle des garçons s'amusaient depuis un long moment. Ces derniers vont prendre celle du tableau pour continuer à chahuter. Ils font beaucoup de bruit, l'enseignante les reprend. L'un d'entre eux pose une question, et tout est oublié : elle prend du temps pour leur expliquer et leur sourit.

Une des filles d'un groupe en difficulté se lève – l'enseignante la reprend immédiatement : « Caroline tu t'assois immédiatement, Caroline tu n'as rien à faire debout. » Pendant ce temps, quatre garçons ont passé l'heure de cours debout, à se courir après, parfois même en se battant avec une règle. Juste après l'incident avec Caroline, un garçon se lève, la professeure le regarde à peine et claque des doigts doucement.

Comment comprendre ces gestes professionnels manifestement différenciés, si ce n'est par une certaine peur des enseignant-es à l'égard des conduites des garçons ? (Duru-Bellat, 1995) Ainsi par exemple, lorsqu'une des filles fait remarquer que le garçon de son groupe ne travaille pas, l'enseignante répond d'un air las : « Ben il faudrait... ».

Dans la classe de 4^{ème} SEGPA, le professeur explique qu'ils ont beaucoup de retard car, dit-il, il est entraîné par les plaisanteries avec les élèves et la dérive qu'ils induisent sur d'autres questions. Un garçon commente : « Et oui, c'est la vie ! » Ici, par-delà l'hypothèse d'une crainte à l'égard des conduites des garçons, n'arrive-t-on pas à celle de la tolérance, voire de l'instauration d'une certaine complicité avec ces élèves, notamment garçons ?

Les prises de parole dans la classe : inégalité et irrespect.

Nous observons, comme l'avaient déjà montré les travaux pionniers de Claude Zaidman (1996), que les garçons prennent bien davantage la parole que les filles, comme il a déjà été observé depuis. Ainsi dans un cours de mathématiques, 5 garçons ont pris la parole sans autorisation, et aucune fille. Parmi les élèves qui ont été interrogés en ayant levé la main, il y a encore 7 garçons et 4 filles, et parmi ceux qui ont été interrogés sans l'avoir demandé, pour des questions fermées de restitution, il y a cette fois 1 garçon et 3 filles.

Mais de plus les garçons coupent très souvent la parole, notamment aux filles. Ainsi, dans la restitution d'un travail sur le Sida, lors d'une séance de géographie, dans une 5^{ème} SEGPA, une fille et un garçon lèvent la main – c'est la fille qui est interrogée, mais sa parole est sans cesse coupée par le garçon qui avait aussi demandé à parler. Il se met alors à réciter tout le cours, un autre garçon lui coupe la parole. Au total lors de cette restitution, une fille a été interrogée, mais ce sont quatre garçons qui ont pris la parole sans y avoir été invités par le professeur.

Dans un cours de mathématiques de cette même classe, 4 élèves sont particulièrement en difficulté, 2 filles et 2 garçons. Vu que Myriam s'est beaucoup trompée lors de la dernière

séance, le professeur lui pose une question, mais ne lui laisse pas le temps de réfléchir à une réponse. Un garçon lui coupe la parole – le professeur ne le reprend pas et se retourne vers Myriam. Un autre garçon lui coupe à nouveau la parole. Le professeur réexplique la notion. Même s'il a voulu interroger Myriam, elle n'a pas prononcé un seul mot lors de cette « interaction », l'omniprésence des garçons l'en a empêchée et le professeur n'a pas essayé de contrer ceci. Cette scène se renouvelle trois fois au cours de cette heure de mathématiques. Corentin, un des garçons en difficulté est lui aussi interrogé, pour de la restitution et pour des questions ouvertes – personne ne le coupe.

Et ces interventions sont parfois de véritables moqueries. Ainsi, dans un cours d'histoire en 4^{ème} SEGPA, lorsque le professeur, vérifiant le travail d'une fille, lui fait remarquer qu'elle n'a pas fait l'exercice de la page indiquée, tous les garçons de la classe (5 sur 15 élèves) commentent et se moquent d'elle – le professeur ne relève rien et dit à la fille de refaire l'exercice pour la prochaine fois. Lors de la même séance, l'enseignant demande à une élève d'aller jeter son chewing-gum. Pendant qu'elle s'exécute, un garçon lance « Vous devriez la coller Monsieur ! » et le professeur répond « Oui, c'est vrai je devrais mais je suis trop gentil ». Ainsi, les garçons semblent avoir le droit, tant de juger l'autorité de l'enseignant que de se moquer des filles en incitant leur professeur à les sanctionner.

On observe ainsi dans la plupart de ces classes une atmosphère bruyante et surtout tendue, de l'irrespect entre les élèves. Ils et elles vivent, surtout les filles, dans le risque permanent de se voir couper la parole, et de se faire moquer – outre l'insécurité permanente, on peut imaginer les conséquences de cette atmosphère sur les apprentissages tant en termes d'acquis scolaires qu'en termes de significations éducatives.

Conclusion : Des élèves aidé-es différemment selon leur sexe, et aussi selon leur genre ?

Les différences d'attitudes et d'interactions selon que les professeur-es s'adressent à des élèves filles ou garçons semblent particulièrement dommageables lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté. Dommageables très clairement pour les filles, maintenues dans une atmosphère d'irrespect et d'insécurité et moins soutenues dans leur apprentissages.

Mais pour les garçons aussi, dont les conduites d'indiscipline sont tolérées, voire parfois encouragées dans une complicité virile probablement construite, paradoxalement, à partir d'un sentiment d'impuissance à leur égard, et qui sont de ce fait eux aussi non seulement mal soutenus dans leurs apprentissages, mais également incités à développer les conduites traditionnelles de la « masculinité hégémonique » (Connell, 2014) au détriment de compétences expressives, émotionnelles et relationnelles.

Par-delà les différences d'attitudes des professeur-es envers les élèves selon leur sexe, il faut donc se demander si ces différences ne seraient pas, fondamentalement, liées à la mise en œuvre de stéréotypes liés au genre de ces mêmes élèves.

Ainsi, dans une classe de CM2, nous voyons un garçon redoublant, vu comme étant en difficulté scolaire par l'enseignante, et clairement perturbateur. Lorsque la professeure parle de lui, elle dit : « Il fait son petit mec, c'est drôle à voir, il essaie de faire le « bad boy » mais au fond il est volontaire. Il a des difficultés mais il essaie de travailler. » Elle le place au premier rang, juste devant le tableau.

Dans une autre classe de CM2 dans un quartier populaire, une élève fille en difficulté scolaire, placée seule au fond de la classe, n'est pas impliquée dans le travail et passe la plupart de son temps à dessiner, ce qui ne semble pas gêner l'enseignante, également MAT, qui feint de ne pas la voir. Lorsque celle-ci s'adresse à l'élève, c'est toujours avec une certaine agressivité, ce qui entraîne une réaction violente ou provocatrice de l'élève qui se sent agressée, et induit à longueur de journée une tension palpable entre l'élève en difficulté et son enseignante.

Lorsque nous lui demandons ce qu'il se passe pour cette élève, elle dit : « Elle ne se socialise pas avec les autres élèves, c'est une forte tête. Je ne m'y prends sûrement pas comme il faut avec elle, je suis dépassée. J'ai essayé de faire du soutien avec elle, mais elle ne veut pas travailler. Si elle n'y met pas du sien, je ne peux rien faire ! Alors je laisse tomber, tant pis... ». Ainsi cette élève est reléguée au fond de la classe, sans véritable appui de son enseignante qui semble totalement démunie face à elle.

Avec ces deux élèves en difficulté nous voyons les effets Pygmalion stéréotypés habituellement relevés selon le sexe s'inverser : le garçon n'est pas sous-réalisateur, mais « il essaie de travailler », la fille « ne veut pas travailler », et « elle est une forte tête ». Ne serait-ce pas que le garçon en difficulté scolaire est conforme à ce qui est attendu d'une masculinité stéréotypée normale, alors que cette fille en difficulté scolaire contrevient aussi à ce qui est attendu d'un comportement féminin stéréotypé normal ?

Références bibliographiques

Bernardin, J. (2013). Quels points faibles des pratiques ordinaires ? *Dialogue*, Hors-série – décembre 2013, *Penser l'aide au cœur des apprentissages*, 2-5.

Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute. :

Bonnery, S. (2011). Sociologie des dispositifs pédagogiques : structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissages inégaux. In J.-Y. Rochex & J. Crinon Eds.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 133-146). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Bourdieu, P. & Passeron J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 35-52.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, vol. 3, n° 3, 29-48.

Bucheton, D. (2013). Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage, communication au colloque du GFEN, *Penser l'aide au cœur des apprentissages*. Consulté le 5 mars 2014.

URL : http://www.gfen.asso.fr/images/documents/bucheton_5_avril2013.pdf

Charlot, B., Bautier E. & Rochex, J.-Y. (1993). *Ecole et savoirs en banlieue et ailleurs*. Paris : A. Colin.

Chatel L. (2010). *Conférence de presse du 30 août 2010*, Consulté le 7 mai 2014.

URL : <http://www.education.gouv.fr/cid53004/allocution-de-luc-chatel-a-la-conference-de-presse-de-la-rentree-2010.html>.

Connell, R. (2014 [1975]). *Masculinités. Enjeux sociaux de l'hégémonie*. Trad. M. Cervulle, M. Duval, C. Garrot, C. Richard, F. Voros. Paris : Editions Amsterdam.

Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. 2nde partie : La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de Pédagogie* n° 110, janvier-mars 1995, 75-109.

Duru-Bellat, M. (2004 [1990]). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.

Francols, N (2012). *De la difficulté d'aider en classe. Renforcer l'interaction élèves – enseignants*. Lyon : Chronique Sociale.

Galand B., Philippot P., Frenay M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux, *Revue Française de Pédagogie*, n° 155, avril-juin 2006, 57-72.

Guégan, Y. (2004). *L'usage légitime du pouvoir dans la classe*. Paris : Hachette.

Guillarmé, J.-J. & Luciani, D. (2011). *La querelle des aides à l'école. Etude comparative et évaluation des résultats de l'Aide Personnalisée aux Elèves et des Aides Spécialisées*. Rapport de recherche.

Jarlégan, A., Tazouti, Y., Flieller, A., Kerger, S., Martin, R., Deviterne, D., Fischer, J.-P. & Bragard, J.-L. (2006). *Interactions verbales enseignant-élèves et apprentissages fondamentaux à l'école élémentaire : effet des préjugés liés au sexe et à l'origine sociale des élèves*. Rapport de recherche pour le PIREF. Nancy : Université Nancy 2.

Référence consultée le 5 avril 2014. URL : <https://orbilu.uni.lu/handle/10993/11350>,

Labbé, Y. (2009). *La difficulté scolaire, une maladie de l'écolier ?* Paris : L'Harmattan

MEN-MESR. (2014) *Traitement de l'Enquête Emploi Insee 2009 à 2011*. Consulté le 3 avril 2014. URL :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat23/45/8/DEPP_EE_2013_diplome_situation_sociale_salaire_274458.pdf

Monteil, J.-M. & Huguet, P., (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Morin-Messabel, C. & Ferrière, S. (2008). Contexte scolaire, appartenance catégorielle de sexe et performances. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 80, 2008 / 4, 13-26.

Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 97-109.

Pétonnet Colette. L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien. In: *L'Homme*, 1982, tome 22 n°4. Etudes d'anthropologie urbaine, pp. 37-47.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris : Casterman.

SNUIPP (2012) *Aide personnalisée, opération vérité*. Enquête auprès de 18265 enseignants du primaire. Consultée le 4 mai 2014. URL : http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/2012_06_05_SNUIPP_DOSSIER_DE_PRESSE_AIDE_PERSONNALISEE_2.pdf

Van Zanten, A. (2012). *Sortir du cercle vicieux de la difficulté scolaire. Fenêtres sur cours*, 370, 27 août 2012, 17.

Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.