



HAL
open science

Rôle de l'enseignant dans la diffusion des stéréotypes de sexe

Caroline Mollard, Laura Soulié

► **To cite this version:**

Caroline Mollard, Laura Soulié. Rôle de l'enseignant dans la diffusion des stéréotypes de sexe. Education. 2012. dumas-00816551

HAL Id: dumas-00816551

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00816551>

Submitted on 22 Apr 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Université Montpellier II
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
de l'académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

Mémoire de recherche de 2^{ème} année

Année universitaire 2011 – 2012

Rôle de l'enseignant dans la diffusion des stéréotypes de sexe

Mollard Caroline – Soulié Laura

Directeur de mémoire : Valérie MUNIER

Tuteur du mémoire : Valérie DE LA FOREST

Assesseur : Jacques FOSSATI

Soutenu le 16 MAI 2012

Résumé

A l'heure où les inégalités scolaires font chœur avec les inégalités de niveaux, les inégalités sexuelles persistent dans l'enseignement et ont de lourdes conséquences sur la réussite et l'orientation des élèves.

Or, l'école, qui prépare les futurs citoyens, a le devoir de promouvoir l'égalité hommes-femmes, de lutter contre les discriminations et donc contre les stéréotypes sexistes.

Les enseignants, principaux acteurs de l'école, ont un rôle très important à jouer dans la construction de l'égalité entre les sexes. Cependant, par divers mécanismes, ils peuvent avoir tendance à servir de support à la diffusion des stéréotypes de sexes: par la transmission de savoirs stéréotypés, par des interactions avec les élèves inégales selon le sexe et par une différence de comportement envers les filles et les garçons.

Dans chacune de nos attitudes, peuvent se transmettre ces stéréotypes, que nous avons intégrés dès le plus jeune âge par les mécanismes de la société. Ces attitudes ne sont pas conscientes mais il est nécessaire qu'une prise en compte plus sérieuse soit faite afin d'informer et de former aux mieux les acteurs de l'école. Face aux faibles dispositifs réellement mis en place, il en va de la responsabilité de chacun d'appliquer à l'école des principes qui ont été adoptés après une lutte qui a marqué notre histoire et notre société.

Mots clés: Sexe - genre - inégalité - stéréotype - transmission

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui nous ont aidées dans l'élaboration de ce mémoire et notamment les enseignants qui ont accepté de nous recevoir dans leurs classes pour notre partie d'observations en classe.

Nous souhaitons remercier également,

Mme Valérie MUNIER, notre directrice de mémoire à l'IUFM de Montpellier, Mr Jacques FOSSATI l'assesseur de notre soutenance, et Mme Valérie DE LA FOREST, notre tutrice, qui nous a été d'une aide précieuse durant ces deux années de recherche.

Table des matières

Introduction	5
Partie I : cadre théorique	
Définitions	7
I/ Etat des lieux des inégalités filles –garçons dans le système scolaire	9
1) Etudes sociologiques et statistiques	9
2) Outils de diffusion des stéréotypes de sexe	12
II/ Prise en compte de l'état et implication du ministère de l'Education Nationale	19
III/ Recherches sur le rôle de l'école dans la diffusion des stéréotypes de sexe	21
Partie 2 : Mise en œuvre de la recherche	
I/ Présentation des outils d'investigation	25
1) Observations en classe	25
2) Questionnaire d'évaluation	26
3) Analyse de notre propre pratique	26
II/ Analyse et interprétation des résultats obtenus	27
III/ Analyse et interprétation de notre propre pratique	41
Partie 3 : Bilan	
I/ Mise en relation entre cadre théorique et analyse pratique	47
II/ Limites de notre analyse	56
III/ Axes d'améliorations et solutions envisagées	59
Conclusion	63
Bibliographie	65
Annexes	67

Introduction

A travers nos parcours scolaires et universitaires, nous avons pu porter un regard subjectif sur les stéréotypes de sexe dans les sciences. Cette opinion a été renforcée par le phénomène de société que représente l'inégalité hommes – femmes.

Nous souhaitons à travers notre métier, véhiculer des valeurs d'égalité et cherchons donc à savoir quel est le poids de l'école dans la diffusion des stéréotypes filles/garçons. Nous tenterons donc de répondre à la problématique suivante : L'attitude des enseignants envers les filles et les garçons peut-elle participer à cette transmission des stéréotypes de sexe ?

Le cadre théorique exposera premièrement un bref état des lieux des inégalités entre filles et garçons à l'école (nous présenterons plus précisément les études statistiques et sociologiques sur ce phénomène, le rôle de la famille et du milieu social, les barrières psychologiques et sociétales que les filles rencontrent dans leur scolarisation et les mécanismes internes au système éducatif qui peuvent véhiculer ces inégalités).

Dans un second temps, nous développerons la prise en compte de l'état et l'implication du ministère de l'Education sur la question de l'égalité entre filles et garçons à l'école et plus largement entre hommes et femmes dans la société.

Enfin, nous exposerons plus précisément les recherches qui ont été faites sur le rôle de l'école dans la transmission de ces stéréotypes, et ce, malgré les orientations de l'Education nationale.

A partir de ce cadre théorique, qui permettra une meilleure compréhension du thème de notre recherche, nous présenterons et analyserons les données pratiques que nous avons relevées.

Nous analyserons en effet des séances de classe en mathématiques et en français faites par des enseignants hommes et femmes, d'âges variables, tous en cycle 3.

L'observation que nous aurons faite sera mise en corrélation avec un questionnaire oral posé aux enseignants pour savoir comment ils se situent eux-mêmes face aux inégalités filles-garçons à l'école, et à l'attitude qu'ils pensent avoir par rapport à la diffusion des stéréotypes de sexe.

Enfin, nous exploiterons notre propre pratique avec l'analyse de séance de mathématiques et de français que nous avons pu filmer lors de notre stage en responsabilité en classe de CM2.

Notre recherche se basant sur une micro étude, elle ne pourra faire l'objet d'une généralisation mais pourra mettre en évidence une tendance qui pourra être corrélée ou non aux études sociologiques sur lesquelles nous nous appuyerons.

En mettant donc en corrélation les études théoriques qui composent notre recherche, ainsi que les données pratiques que nous avons recueillies et analysées, puis en proposant des axes d'amélioration et des pistes de solution possible, nous pourrions répondre aux différentes questions qui composent notre problématique : Quel est le rôle de l'enseignant dans les inégalités filles – garçons à l'école ? Contribue-t-il à la diffusion des stéréotypes dès le plus jeune âge ? Comment se positionner en tant que futures enseignantes par rapport à ces stéréotypes et à la notion d'égalité hommes-femmes à l'école?

Définitions

Qu'est-ce que le genre ?

Le terme « genre » renvoie à un fondement de l'organisation sociale qui fait référence aux spécificités sociales des individus dans leur communauté et dans leur culture en fonction de leur sexe. On trouve en effet dans chaque société, des règles implicites et explicites, qui régissent le rôle et le statut de chacun de ses membres selon son sexe. Ces règles déterminent ce qui est acceptable, convenable et approprié pour chacun, selon qu'il est de sexe féminin ou masculin. On apprend en communauté à être un homme ou une femme, avec les droits et les devoirs propres à son sexe.

Ce terme est indissociable des mouvements de la libération de la femme des années 1960-1970 dans les pays anglo-saxons et en Europe. Différentes études se sont alors développées pour compenser une vision « androcentrée ». Le genre a donc été construit par ces mouvements.

Avant cela, des études avaient déjà été faites pour souligner le caractère contingent, historiquement construit de la répartition des tâches dans la société. Margaret MEAD, anthropologue, souligne en 1928 que les « rôles sexuels » qu'elle analyse n'ont rien de naturel mais constituent dans chacune des sociétés l'aboutissement d'une construction historique et culturelle.

Par la suite, Simone De Beauvoir prolonge la distinction établie entre sexe biologique inné et sexe social acquis. Un nouveau terme devait donc être défini pour faire cette distinction de sexe biologique et de sexe social.

C'est en 1972, dans l'essai d'Ann OAKLAY, « *Sex, gender and society* » qu'est apparu pour la première fois le terme « gender », inspiré notamment du psychanalyste Robert STOLLER. Le terme « genre » est donc la traduction de l'anglais, qui s'est progressivement répandu à partir des années 1980. Ce terme est créé pour distinguer le sexe, donnée biologique, et le genre, construit social variable et évolutif. Là où les différences biologiques seraient des données naturelles, les identités de genre seraient liées à la transmission d'une culture sociale, d'une histoire.

Christine GUIONNET, *maître de conférences en sciences politiques à la faculté de droit et science politique, université de Rennes-I.*

Le genre c'est : " un système de normes de sexe qui institue une différenciation sociale et psychologique " hiérarchisant " des sexes, liant et subordonnant sous couvert de complémentarité, ce qui est défini/reconnu comme masculin à ce qui est défini/reconnu en miroir comme féminin. Ce système de normes de sexe est un puissant outil de naturalisation de la différence des sexes qui rend légitime dans notre univers symbolique la domination masculine ".

Cendrine MARRO, maîtresse de conférences, psychologie et sciences de l'éducation à l'Université Paris Ouest Nanterre ; dirige l'équipe « Genre, Savoirs et Education ».

« La notion de genre désigne la construction historique, culturelle et sociale du sexe, qui l'investit de sens dans un système à deux termes où l'un (le masculin) ne peut s'envisager sans l'autre (le féminin). Système dissymétrique et inégal, les hommes ayant longtemps été dans les rapports sociaux en position de domination incontestée et l'homme ayant servi de référence unique pour penser l'universel humain. Cette notion fait désormais partie du vocabulaire politique et institutionnel de l'Europe, et paraît s'imposer comme incontournable dans les recherches. »

Extrait de la présentation du colloque interdisciplinaire « Le genre comme catégorie d'analyse », organisé par le RING, les 24 et 25 mai 2002. Université Paris7-Denis Diderot.

Le genre permet de mettre en évidence le fait que les rôles « féminins » et « masculins » ne sont pas déterminés à la naissance ni voués à ne jamais changer mais sont au contraire attribués aux hommes et aux femmes par la société et peuvent donc évoluer différemment selon les situations sociales, économiques et culturelles dans lesquelles se trouvent les individus.

<http://www.tanmia.ma/guidegenre/accueil legenreentheorie definition.htm>

Qu'est-ce qu'un stéréotype ?

Le stéréotype, c'est une opinion toute faite, une représentation figée, caricaturale, concernant un groupe social.

Les stéréotypes de sexe, ce sont ces croyances caricaturales concernant les groupes féminins et masculins, qui contribuent à dévaloriser le groupe féminin et à valoriser le groupe masculin, conformément à l'ordre social inégal des sexes. Le plus souvent, ces processus sont imperceptibles - les psychologues parlent de " cognition sociale implicite ".

La psychologie sociale a montré que ces stéréotypes, qui nous ont été inculqués dès la petite enfance, agissent sur nous et déterminent nos attentes, nos jugements et nos conduites. Ceci est vrai en particulier par rapport aux enfants et aux élèves.

I. Etat des lieux des inégalités à l'école

1) Point de vue sociologique et statistique global

Les études sociologiques

L'étude sociologique des différences entre filles et garçons au niveau des résultats scolaires, d'accès à certaines filières et à certains métiers doit tout d'abord prendre en compte l'histoire de l'éducation des filles. Les filles n'ont pas toujours eu droit à l'éducation et c'est le XXème siècle qui vit apparaître l'émergence d'études longues pour les femmes : à partir de 1960 il y eut un tournant dans la scolarisation des filles avec la généralisation de l'entrée en 6ème. En 1971, le nombre de bachelières devint plus important que celui de bacheliers. Le nombre d'étudiantes universitaires passa ainsi de 624 en 1900 à 520 000 en 1990 (BAUDELLOT et ESTABLET, 1993).

De nombreux travaux sociologiques ont été effectués sur le thème de la différence entre filles et garçons dans le système scolaire ; thème impulsé par les différences significatives qui existent encore aujourd'hui entre les hommes et les femmes dans notre société. Ce thème a donc été traité dans différents domaines comme le cinéma avec le film de Patric JEAN, *La domination masculine* et surtout par de nombreux sociologues dont P.BOURDIEU, C. BAUDELLOT et R. ESTABLET ou encore M. DURU-BELLAT. Bien d'autres encore dont nous exposeront les théories et expériences dans cette synthèse.

Les nombreuses études faites montrent que les résultats des filles sont globalement meilleurs que ceux des garçons. Ces résultats amènent BAUDELLOT et ESTABLET (1993) à estimer que les filles sont dotées d'un « capital scolaire » supérieur à celui des garçons. Ces résultats ne s'accompagnent pas cependant d'une égalité d'accès aux diverses filières dont les filières scientifiques et technologiques qui restent représentées majoritairement par les garçons, bien que des efforts soient faits pour inciter l'accès aux filles dans ces filières.

M. DURU-BELLAT note qu'il existe plusieurs indicateurs pour appréhender le bagage scolaire acquis des filles et des garçons : la durée moyenne des études, le diplôme le plus élevé obtenu, l'espérance de scolarisation. Les statistiques montrent que les filles seraient dotées d'un capital scolaire général légèrement plus important. 37% des élèves entrés en 6ème en 1980 ont obtenus leur baccalauréat, et 32% des garçons et 42% des filles ont eu leur baccalauréat. Il y a donc une différence de 10 points qui s'est estompée depuis.

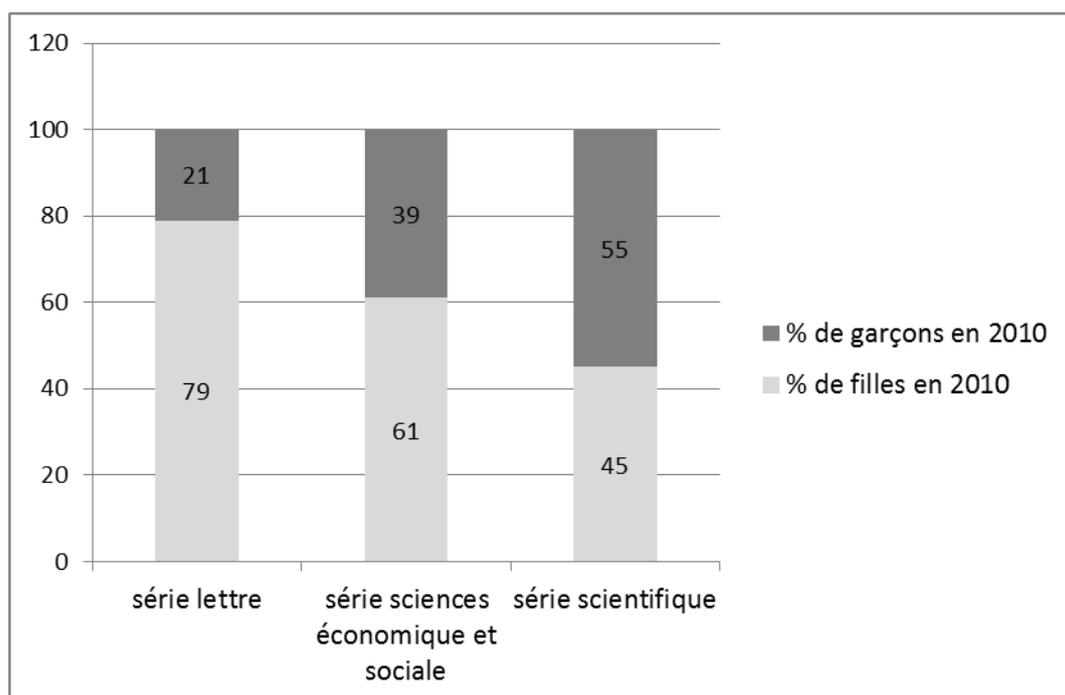
De manière globale, les filles réalisent de meilleures performances, mais de nouvelles différences apparaissent lorsque les cursus se différencient. Quelle que soit leur réussite, les filles accèdent moins souvent aux filières les plus prisées, c'est-à-dire les filières scientifiques. Ainsi la majorité des sections du baccalauréat ne sont pas réellement mixtes. Ces différences qui sont liées au genre se creusent au fur et à mesure du déroulement des études et surtout à partir du moment où il faut faire des choix à finalités professionnelles.

Les statistiques

Les chiffres sur le parcours scolaire et la réussite des filles et des garçons au premier, au second degré et dans l'enseignement supérieur sont édités et comparés par la brochure éditée par le ministère de l'Éducation nationale : filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur. En mars 2012, la sixième édition de cette brochure fournit les dernières statistiques de 2010 sur la représentation des filles dans les filières ainsi que les compétences acquises dans le premier et le second degré dans les disciplines fondamentales : le français et les mathématiques.

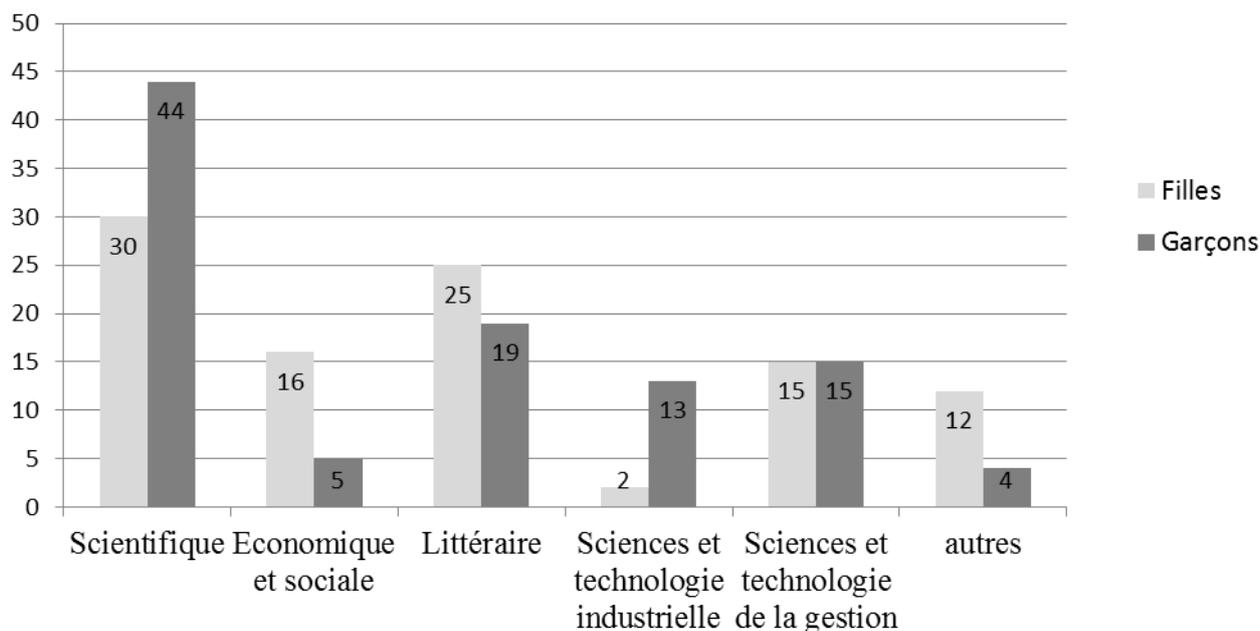
Les graphiques n'ont pas été pris directement de la brochure, ils ont été modifiés afin qu'ils soient plus lisibles et adaptés à notre propos. Les chiffres sont ceux présents dans la brochure 2012 de l'Éducation nationale.

Proportion de filles et de garçons dans les filières générales en 2010



La filière littéraire est largement sur-représentée par les filles. On note également une sur-représentation de filles (moins nette) dans la filière économique et sociale. Enfin dans la filière scientifique, il y a une sous-représentation des filles.

Répartition des filles et des garçons selon la série de première générale et technologique à la rentrée 2010 en %.



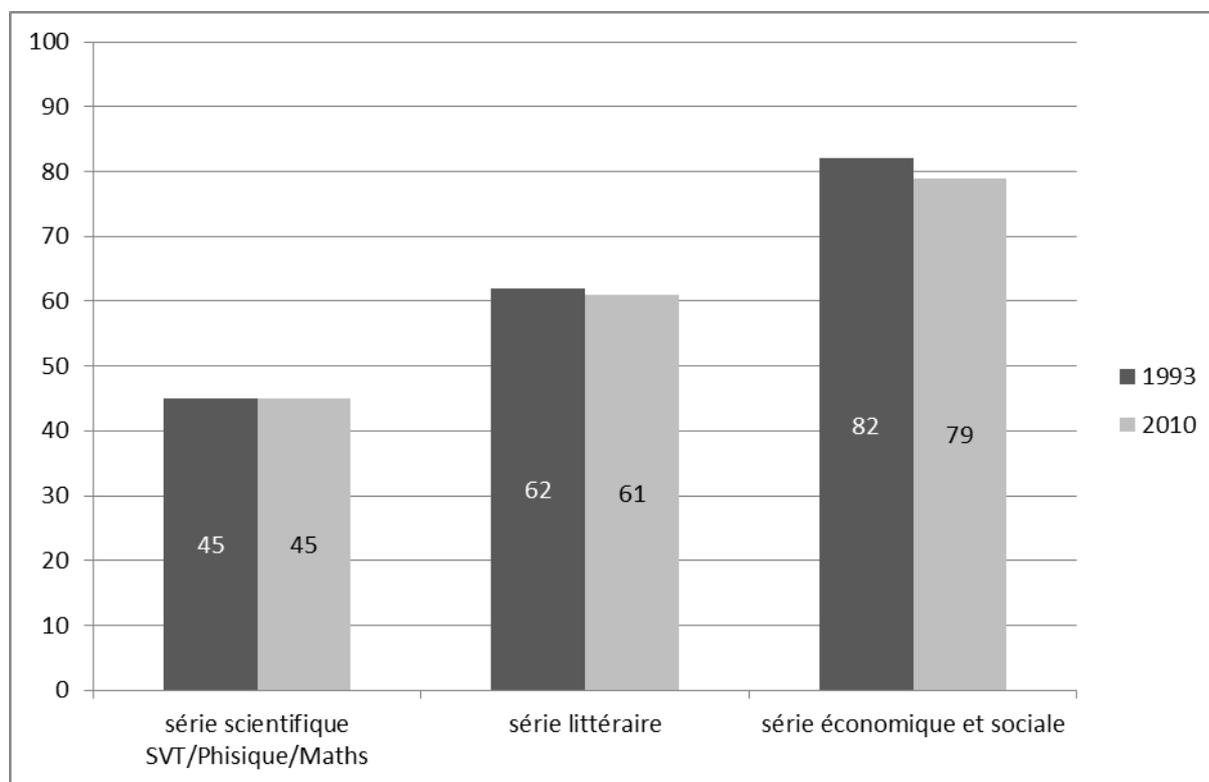
Selon la source MENJVA-MESR DEPP, à la fin du collège :

- quand il se juge très bon en **français**, **1 garçon sur 10** s'orientent vers la filière L.
- quand elles se jugent très bonnes en **français**, **3 filles sur 10** s'orientent vers la filière L.
- quand ils se jugent très bons en **mathématiques**, **8 garçons sur 10** s'orientent vers la filière Scientifique.
- quand elles se jugent très bonnes en **mathématiques**, **6 filles sur 10** s'orientent vers la filière S.

Ces choix faits par les filles et les garçons (ou par leurs parents) qui sont significativement marqués en fonction du sexe, rejoignent ce qu'exposent les sociologues.

Les choix des élèves ne sont pas faits ici en fonction de leurs aptitudes dans certaines disciplines seulement mais sont également faits de manière inconsciente par un processus qui commence dès la naissance qui est celui de l'intégration sociale du genre. Ceci rejoint ce que les sociologues décrivent dans leurs études qui sont exposées dans le paragraphe qui suit.

Représentation en pourcentage du nombre de filles dans les différentes filières générales du baccalauréat et comparaison des chiffres de 1993 et 2010 :



La représentation des filles dans les différentes filières en 1993 et 2010 montrent qu'il n'y a eu aucune évolution. On ne peut noter de différences significatives. En 17 ans, il n'y a eu aucun changement dans l'orientation massive des filles vers la filière littéraire et la sous-représentation des filles dans la filière scientifique, même si celle-ci reste plus modérée.

2) Outils de diffusion des inégalités filles-garçons à l'école

La conception des parents

De nombreux travaux montrent que les conceptions des parents sur les rôles sociaux masculins et féminins pèsent lourdement sur les choix effectués.

Les jouets destinés aux enfants sont stéréotypés mais aussi les relations parents-enfants (BELOTTI, 1975). Les filles seraient davantage stimulées sur le plan social et les garçons sur le plan moteur.

JONES et WHEATLEY (1989) décrivent la même idée : Très tôt, on attend des garçons qu'ils soient plus indépendants, plus créatifs et plus manipulateurs que les filles.

Les jouets destinés aux garçons sont plus portés sur l'exploration et l'assemblage que ceux des filles. Cela peut avoir des conséquences sur le développement des capacités spatiales et verbales.

BAUDELLOT et ESTABLET rejoignent ce point de vue, en expliquant les formes de socialisation par le jeu réservées aux garçons dès le plus jeune âge, les préparant à s'orienter plus facilement dans l'espace.

M. DURU-BELLAT constate, elle, que les garçons sont davantage punis par leurs parents et ces derniers aideraient plus les filles dans des tâches jugées difficiles. De plus, à la période de l'adolescence, les filles alloueraient 40 min de plus que les garçons dans le travail domestique et que celles-ci disposeraient ainsi de 30 min de moins de temps-libre par jour. De plus, l'auteure s'intéresse au contexte familial et culturel, et aux attentes de rôles : les attitudes différenciées s'inscrivent dans un contexte plus général de division du travail entre les genres : « si l'enfant est l'objet de pratiques éducatives différenciées, c'est parce que les parents développent des attentes concernant la réussite scolaire, professionnelle et plus largement personnelle de leur enfant, garçon ou fille. »

L'étude des propos des parents, sur le type de formation souhaitable, montre que la formation professionnelle est plus valorisée pour les garçons et la formation générale pour les filles. En analysant les propos des parents sur les matières scientifiques, il y a une vision différente de la formation en fonction du genre. Si les disciplines techniques sont valorisées pour les filles, c'est plus à titre de culture générale que dans l'optique d'une formation professionnelle. (KELLY, 1982). Lorsque leurs enfants, filles et garçons réussissent également en mathématiques, ils soulignent le travail qu'a dû fournir la fille, comme si cette discipline était plus difficile et moins utile pour elle, et plus naturelle pour le garçon. (PARSONS, 1982).

En ce qui concerne les questions de professions désirables pour leurs enfants, la notion d'emploi « trop difficile pour les femmes » est très présente. La sécurité de l'emploi et les perspectives de carrières sont plus valorisées chez les garçons et le caractère « intéressant » est plus valorisé pour les filles. Les parents restent attachés à l'idée qu'une femme se doit avant tout à ses enfants.

Au-delà des propos généraux, le discours des parents s'inscrit dans le cadre d'une division des rôles dans la famille qui n'est que rarement remis en cause et dont les parents eux-mêmes sont des modèles. L'environnement et le contexte social dans lequel évolue l'enfant fait partie des facteurs déterminants dans le choix de son orientation. Le choix ne serait donc pas un réel choix de l'enfant au sens propre du terme mais en partie déterminé par ce contexte socio-culturel.

La notion de réussite chez les filles

ZAZZO (1993) remarque que les filles et les garçons appréhendent les notions de réussite et d'ambition professionnelle de manière différente.

La réussite représente le résultat d'une compétition et le fruit d'une conquête pour les garçons tandis que pour les filles elle est la récompense des efforts et des qualités personnelles.

Cette adhésion aux stéréotypes de sexe et l'autodépréciation qui s'ancre progressivement chez les adolescentes influencerait les motivations et les projets professionnels chez les filles.

Les préférences des filles

BAUDELLOT et ESTABLET (1993) constatent que si la réussite en mathématiques développe le goût de la physique chez les garçons, il n'en est pas de même chez les filles. Il y a là, le phénomène d'auto-sélection qui joue davantage chez les filles qui déclarent ne pas avoir (ou peu) d'aptitudes en mathématiques et en physique. Pour autant, il semblerait qu'il n'y ait pas un rejet massif des sciences par les filles mais elles sont plus présentes dans certains domaines de la physique ou en biologie.

Plusieurs enquêtes ont tenté de mettre en évidence les sujets d'intérêt des filles dans les sciences. Elles privilégieraient les domaines ayant une relation avec les problèmes humains et de santé. DESPLATS (1989) confirme ceci et regroupe les centres d'intérêt des filles et des garçons dans quatre domaines de la physique. Ceux-ci sont regroupés dans le tableau ci-suivant :

Préférences	% filles	% garçons
Physique, matière et technique	21	67
Physique et phénomènes naturels	38	27
Physique et société	49	36
Physique et biologie humaine	33	14

Les études en neurosciences

Serge GINGER, psychologue clinicien, psychothérapeute), se base dans sa conférence « La psychothérapie et les femmes : Cerveau féminin/cerveau masculin » sur les études d'épigénèse du cerveau qui ont été faites, c'est-à-dire son développement en fonction de l'environnement culturel.

Les nombreuses études sur un échantillon significatif montrent des différences entre le cerveau féminin et le cerveau masculin. Il faut cependant prendre en compte que les scientifiques estiment qu'il y a environ 20% des hommes qui fonctionnent avec un cerveau de type féminin et 10% des femmes qui fonctionnent avec un cerveau de type masculin.

Tous les chercheurs en neurosciences sont d'accord pour dire que le cerveau gauche est plus développé chez les femmes et le cerveau droit plus développé chez les hommes. (Contrairement à ce que le grand public pense). Cela est dû à l'influence directe des hormones sexuelles. Ainsi la femme est plus portée sur le partage verbal et la communication et l'homme centré sur l'action et la compétition. La femme est moins émotive mais elle s'exprime d'avantage et l'homme est plus émotif mais ne l'exprime pas.

Par ailleurs, il existe d'autres différences sur les sens mais il est important de préciser que les aspects psychologiques et sociaux sont à prendre en compte. Il n'existe donc aucun déterminisme rigide puisque l'on peut même intervenir sur l'expression génique par la psychothérapie ou l'éducation. De plus il existe plus de différences individuelles que de différences de genre.

Face à cette étude, il faut également prendre en compte le fait que les travaux effectués par les spécialistes sont faits à partir d'un échantillon de personnes adultes. De ce fait, il faut nuancer les résultats avancés par les scientifiques car l'adulte a développé des aptitudes et des préférences en fonction du milieu social et culturel dans lequel il a évolué comme l'expliquent les différentes études sociologiques sur lesquelles tous les sociologues sont en accord.

Ainsi, aucune étude actuelle scientifique ne peut affirmer une différence réelle à la naissance du cerveau masculin et du cerveau féminin.

La « fracture sexuée »

J.L AUDUC nie les hypothèses selon lesquelles l'écart viendrait de différences biologiques ou génétiques, ou ne concernerait que les familles arrivées il y a peu d'Afrique ou du Moyen Orient, et dans lesquelles les jeunes filles se sentent valorisées par l'école. Il justifie plutôt cette fracture sexuée par les représentations inchangées des activités des filles et des garçons malgré l'évolution économique et sociale.

Ainsi, les garçons pourraient plus facilement ne pas réussir à l'école car grâce à leur force physique ils pourront toujours s'orienter vers des emplois ouverts aux non diplômés dans le secteur primaire (agriculture, mines ou pêche), emplois aujourd'hui en voie de disparition ; et à l'inverse, les emplois

du secteur primaire étant réservés aux hommes, les filles devraient donc avoir un bagage scolaire afin de pouvoir trouver un emploi.

Enfin, une dernière hypothèse proposée est que la différence de maturité vers 10/14ans est décisive. Ce décalage n'est pas sans conséquence au niveau de l'attitude des élèves dans le système éducatif, car il se produit durant des années décisives concernant la mise en place de processus d'apprentissages structurant toutes les années du 2nd degré.

En ce qui concerne les différences d'attitudes face aux apprentissages, il a été montré qu'au primaire, par exemple les filles ont une avance en termes de développement psychomoteur qui est visible. Egalement, selon WARRICK et NAGLIERI, 1993, il existe une certaine supériorité de l'attention en classe de CE2 et une meilleure planification des tâches en classe de CM2/6^e chez les filles.

Au niveau des différences d'attitude, Marie DURU-BELLA explique qu'il est très classique de souligner que la réussite scolaire suppose autre choses que des « aptitudes ». La plupart des travaux effectués ont mis en évidence les différences entre les sexes mais passé sous silence les similitudes. La manière même de caractériser les comportements mériterait d'être interrogée davantage. On qualifie, par exemple un garçon d'autonome et une fille d'indépendante.

Les conséquences de la « fracture sexuée »

Selon J.L AUDUC celle-ci peut entraîner une crise d'identité chez certains garçons, emmenant certains à manifester leur masculinité par la force et la violence (la violence « machiste ») voire à être tentés par des idéologies rabaisant le rôle de la femme.

Il propose des pistes de travail visant à offrir des chances égales de réussite pour tous : agir pour une véritable mixité dans les classes et organiser des apprentissages séparés par sexe, puis d'autres en classe entière ; s'orienter vers des moyens pédagogiques favorisant la construction des élèves sur le fondement de l'autonomie et du libre arbitre afin d'éviter les crises d'identité, et enfin réfléchir sur le rapport au savoir (et à l'institution scolaire) des filles et des garçons.

Les mécanismes internes à l'école

Selon M. DURU-BELLAT et d'autres auteurs certains mécanismes expliquent ces différences de cursus et la fabrication de carrières scolaires si différentes en fonction du genre.

Ces mécanismes sont :

- les procédures d'évaluations
- la relation enseignant-élève
- le contenu d'enseignement
- l'organisation scolaire elle-même

M. DURU-BELLAT écrit : « ces différences tiennent à une multitude de mécanismes quotidiens, parfois très fins, en général inconscients qui font que filles et garçons vivent à l'école quelque chose de profondément différent. » (L'école *des filles*, L'Harmattan, 1990)

Annette JARLEGAN a illustré les effets de la relation enseignant-élève et en particulier des attentes des professeurs dans les activités mathématiques envers les filles. A la suite de ces interactions, les filles ont donc appris des notions mathématiques mais surtout appris à ne pas se mettre en compétition avec les garçons dans leur domaine et à mettre en avant leurs qualités relationnelles plutôt que leur intelligence scientifique. Cette attitude aura pour conséquence de modifier l'image qu'ont les filles de leurs compétences en mathématiques. A. JARLEGAN montre que les filles vont de moins en moins s'intéresser aux mathématiques au fur et à mesure qu'elles progressent dans leur scolarité.

Selon Claude ZAIDMAN, la gestion sociale de la différence des sexes est encore plus manifeste dans la cour de récréation qui est dominée spatialement par les garçons. De plus, les interactions verbales entre élèves dans la classe sont aussi différenciées.

A cela se rajoute les contenus d'enseignement. De nombreux travaux dont ceux de LELIEVRE et LELIEVRE (2000) montrent qu'en matière de contenus scolaire et d'iconographie, les rôles masculins et féminins sont stéréotypés. Selon Nicole MOSCONI, les programmes scolaires utilisent des manuels qui pourraient être qualifiés de masculinistes. Le masculinisme selon la définition de Michèle Le DOEUFF, dans L'étude et le Rouet, c'est " ce particularisme qui non seulement n'envisage que l'histoire ou la vie sociale des hommes mais encore double cette limitation d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui comptent et leur point de vue) ".

On peut voir que dans les savoirs scolaires, les femmes ayant mené des actions importantes ou positives sont quasiment invisibles dans les sciences, l'Histoire et la vie sociale et culturelle.

Les garçons, au contraire ont beaucoup d'exemples de « grands hommes ». Ils peuvent donc s'identifier à eux et sont confortés dans l'idée que les hommes sont supérieurs aux femmes. Les filles quant à elles, ont du mal à s'imaginer pouvant plus tard apporter une contribution aux pratiques sociales, culturelles, politiques, artistiques ou scientifiques. Ceci légitime la place secondaire des filles dans la classe comme elles le sont dans la société.

J.L AUDUC parle de « fracture sexuée » en ce qui concerne les résultats meilleurs des filles par rapport aux garçons dans tous les milieux sociaux. Une de ces hypothèses est qu'il y a une réelle différence d'identification des métiers. En effet, durant leur scolarité, les jeunes rencontrent pour travailler avec eux un très grand nombre de femmes (institutrices, professeurs, infirmières, assistantes sociales), métiers majoritairement féminins. On pourrait donc penser que les filles se dirigent plus facilement vers ce type de métiers (métiers « visibles ») et qu'elles ont du mal à se diriger vers des métiers « invisibles ». A l'inverse, les garçons se projettent peu dans l'avenir et ne s'identifient pas à des métiers. Cette situation peut entraîner un décrochage scolaire masculin vers 15/16ans qui est moins important chez les filles. Ceux qui s'accrochent choisissent donc des écoles ne conduisant pas vers un métier précis, et sont prêts ensuite à occuper des emplois « invisibles » tels que cadres ou managers.

Certains travaux des sociologues partent d'un point de vue didactique. A partir de données recueillies en technologie et en physique, ils essaient de donner une description en termes de rapport personnel et institutionnel aux savoirs. Il semblerait en effet, lorsque les savoirs en jeu sont très spécifiques à l'école, qu'il n'y ait que très peu de différenciations liées au genre. A l'inverse, quand les savoirs sont identifiés par les élèves comme vivants dans d'autres institutions, les différenciations sembleraient plus fortes. Leila ACHERAR décrit qu'il s'avère alors nécessaire, pour identifier les phénomènes et processus à l'œuvre dans la fabrication des différenciations de sexe à l'école, de retrouver le « curriculum réel caché » selon le terme de M. DURU-BELLAT. Celui-ci concerne les pratiques effectives de l'école transmettant des règles morales qui inscrivent différences et inégalités dans le plus intime de l'histoire des femmes.

Ainsi, au sein de l'école s'enchevêtrent plusieurs facteurs qui expliquent l'inégalité filles/garçons. Il s'y construit l'inégalité filles/garçons par de très subtils processus et dont, souvent, personne n'a conscience.

L'entourage de l'enfant lui impose les modèles auquel il doit se conformer. L'école participe donc à construire l'identité psychologique de la femme et sa position sociale.

II. La prise en compte de l'Etat et l'implication du ministère de l'Education nationale.

Dès 1984, une Convention est signée entre le ministère des droits des femmes et le ministère de l'éducation. Elle préconisait entre autres, une formation sur les préjugés des enseignant-e-s liés au sexe et sur leurs conséquences sur le marché du travail. Puis trois autres conventions ont été signées en 1989, 2000 et 2006.

La convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des filles et des garçons, des femmes et des hommes dans le système éducatif du 25 février 2000 a été signée dans une démarche globale et transversale aux politiques publiques. Elle invite à diversifier l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons, à promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes, à renforcer les outils de promotion de l'égalité.

Suite à cette convention, la région Languedoc a décliné la convention au niveau régional co-signée par le Préfet de région et le Recteur d'Académie, le 11 octobre 2000.

Cette promotion de l'égalité entre les filles et les garçons exige donc que les acteurs de l'école de tous les cycles et tous les niveaux participent à la réflexion autour des enjeux de l'égalité et de la mixité scolaire afin que l'école prenne sa part dans l'émancipation.

Actuellement la dernière convention interministérielle est celle signée pour la période de 2006 à 2011 ; La convention interministérielle pour l'égalité entre filles et garçons, femmes et hommes dans le système éducatif. Elle est co-signée par les neuf ministères.

Cette convention désigne comme objectif prioritaire une approche globale de l'éducation à l'égalité des sexes. Elle préconise un travail précoce, dès la maternelle, sur l'égalité des sexes visant à estomper les stéréotypes et construire d'autres modèles de comportement.

Afin de mener à bien et atteindre l'objectif fixé par la convention, trois grands axes de travail ont été dégagés :

- Améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons pour une meilleure insertion dans l'emploi.
- Assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes. Cet apprentissage implique notamment la mise en œuvre d'action de prévention des comportements et violences sexistes.
- Intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et actrices du système éducatif.

Pourquoi ces différents textes officiels ont eu si peu d'impact ?

Les premières campagnes ne s'adressaient qu'aux filles, tandis que les deux conventions les plus récentes s'adressent aux filles et garçons et reposent sur l'égalité entre filles et garçons. Dans ces dernières conventions, des mesures concrètes sont énoncées consistant à informer le personnel du système éducatif et à former les enseignants.

En pratique, encore aujourd'hui, aucune formation systématique ou non n'est assurée. Cela peut expliquer l'absence d'impact des différents textes officiels depuis 1984. De plus, lors de notre étude antérieure, nous avons pu remarquer que sur le panel interrogé d'étudiants futurs enseignants et d'enseignants, la prise de conscience des stéréotypes véhiculés par le système éducatif n'était que peu présente.

Selon Françoise VOUILLOT dans son article « L'orientation, le butoir de la mixité », ce qui pourrait expliquer le peu de formations des enseignants depuis ces deux dernières conventions, serait une « vision du problème tronquée et illusoire. » Cela signifie d'une part que le problème est essentiellement perçu en ce qui concerne l'orientation des filles vers les sciences et techniques. D'autre part le fait de penser qu'une sensibilisation et qu'une formation du public enseignant suffiraient à réduire l'impact des stéréotypes et à changer les conduites d'orientation est une illusion. Ces deux problèmes, selon VOUILLOT s'ajoutent à une faible volonté des différents responsables de l'éducation. En effet, les politiques se contentent du peu accompli, car il n'y a pas une forte demande sociale. Que ce soit les enseignants, les conseillers d'orientations psychologues ou les parents d'élèves, aucune revendication n'est faite.

L'orientation sexuée se fait dans l'indifférence et lorsqu'elle est pointée du doigt, on la juge comme l'expression logique des différences de sexe. Ce jugement est lié au manque de prise de conscience des forts stéréotypes véhiculés par les différents acteurs de l'école et de la vie sociale de l'élève. Sans formation, la majorité des enseignants n'en sont pas conscients et ne peuvent donc revendiquer une meilleure prise en charge du problème par de l'information et de la formation.

Le problème risque donc de s'ancrer dans le système éducatif malgré les différents textes officiels.

III. Recherches sur le rôle de l'école dans la transmission des stéréotypes de sexes

Nicole MOCSONI : Selon la définition du genre de Cendrine MARRO, le système de normes qui définit le genre dans notre société est un outil puissant qui légitime la domination masculine. Ce système de normes se traduit par des stéréotypes de sexe ordonnés dans la vie quotidienne et dans la vie scolaire.

Selon l'analyse sociologique de Nicole MOSCONI, les observations fines menées, grâce à des enregistrements vidéo, montrent que les enseignants interagissent plus avec les garçons qu'avec les filles. La part étant de deux tiers pour les garçons et un tiers pour les filles.

Ce qui revient souvent dans les différentes expériences faites après ces observations est que lorsque les enseignant-e-s essayent de rétablir une égalité au niveau de l'oral entre les filles et les garçons, ces derniers se plaignent d'être négligés.

Les enseignant-e-s ont eux-aussi l'impression de les négliger. Ceci prouve bien, selon Nicole MOSCONI, que la norme explicite de traitement égal entre fille et garçon n'est en réalité pas appliquée et qu'une norme implicite prend le dessus et conduit ainsi à favoriser les garçons.

Les observations mettent en avant certaines tactiques des garçons pour s'imposer dans la classe, que cela concerne le niveau sonore ou physique. Les enseignant-e-s ne sont pas conscients de laisser plus facilement les garçons s'exprimer sans qu'il en ait le droit et au détriment des filles. Les enseignants ne sont pas conscients de devoir gérer cette domination masculine au sein de la classe et n'ont pas le souci de donner plus de place aux filles pour respecter une égalité.

Les filles quant à elles, n'ont pas conscience de cette différence ou plus précisément y sont habituées et ne s'en plaignent pas. Quant aux enseignant-e-s n'ayant pas conscience de cette disparité, ils n'ont pas le souci de trouver un moyen de donner plus de places aux filles.

Les inégalités que vivent les filles et les garçons à l'école, sont engendrées par la société et donc leur vie quotidienne. Les filles vivent et intègrent dès leur plus jeune âge une certaine soumission par rapport aux garçons. Ceci se traduit à l'école par la place que les filles laissent aux garçons car ceux-ci se plaignent dans le cas où la place des filles serait supérieure.

Les filles laissent les garçons s'exprimer plus qu'elles sans se plaindre pour que le climat de la classe soit apaisé.

Ces comportements avaient déjà été relevés par des observations faites lors des résultats qu'avaient les filles dans les écoles mixtes et ceux qu'elles avaient dans les écoles non-mixtes. Les filles ont de meilleurs résultats dans les écoles non-mixtes. Les études avaient donc interprété ces résultats en soulignant que les filles abaissaient inconsciemment leur niveau dans une école mixte pour ne causer ni problèmes, ni comportements violents de la part des garçons. Il s'agit là du phénomène du double standard. Les enseignants ont des attentes différentes envers les filles qu'envers les garçons, que ce soit au niveau du comportement ou des capacités scolaires. Selon Nicole MOSCONI, l'indiscipline est tolérée pour les garçons car elle est vue comme un comportement fâcheux mais inévitable, tandis qu'elle est stigmatisée, voire violemment rejetée pour les filles car les enseignants attendent une certaine docilité de celles-ci.

De plus, ANDIOL et FELIX (1995) montrent en observant des classes de français et de mathématiques que les professeurs font plus confiance aux garçons pour établir une conclusion en mathématique et aux filles en français.

On pourrait donc émettre l'hypothèse que les élèves arrivent à l'école avec une intégration de leur rôle social en rapport avec la société et le milieu social dans lequel ils vivent.

L'école, qui prend en charge leur éducation, ne réduit pas les égalités comme cela est préconisé mais accentue ces inégalités par le comportement des enseignant-e-s. Ce comportement est dû certainement à un manque d'information et de formation des enseignants et également à une intégration des comportements masculins et féminins qui sont ordonnés par la société comme nous l'exposons plus haut. Le rôle que donne la société aux filles et aux garçons puis aux femmes et aux hommes, participe au manque de prise de conscience des enseignants et des différents acteurs que côtoient les enfants à l'école.

L'interprétation de Nicole MOSCONI par rapport à l'étude faite sur ces observations fines de classe, montre que les enseignant-e-s ont tendance à faire plus de retours aux garçons qu'aux filles, que ce soit des encouragements ou des critiques. Ceci rejoint le fait qu'il y ait plus d'interactions avec les garçons, qu'avec les filles. Elle relève également que les garçons en position scolaire haute reçoivent plus de remarques cognitives et de questions complexes. Les filles en position scolaire haute, elles, sont sollicitées pour rappeler les savoirs déjà appris dans la classe, au contraire des garçons qui, dans la même position, sont interrogés pour énoncer un savoir nouveau.

Les études révèlent que les enseignants attribuent la réussite des garçons à leurs capacités tandis qu'ils attribuent la réussite des filles à leur travail.

Ces jugements des enseignants pourraient faire partie des facteurs explicatifs du moindre sentiment de compétence et de la moindre estime de soi que les recherches observent. A l'adolescence les filles ont ces sentiments et ces jugements par rapport aux garçons. Nicole MOSCONI parle d'effet Pygmalion (un effet de prédiction auto-réalisatrice). Cet effet a pour conséquence que les garçons apprennent à l'école à s'exprimer, s'affirmer et à contester l'autorité de l'adulte alors que les filles apprennent à « prendre moins de place » physiquement et intellectuellement.

L'interprétation de Nicole MOSCONI est faite à partir d'observations et d'analyses ne tenant pas compte du sexe de l'enseignant. A l'école primaire, une grande majorité des enseignants sont des femmes. Dans l'analyse et l'interprétation de nos observations qui seront exposées dans la deuxième partie, nous tiendrons compte du sexe de l'enseignant. Notre analyse se basera sur une comparaison des attitudes des enseignants hommes et femmes.

Selon Nicole MOSCONI, cette éducation est d'autant plus dommageable pour les garçons que pour les filles car elle les conforte dans la supériorité que la société tente de leur inculquer. Dans ce sens les garçons ayant des difficultés scolaires se trouvent face à des contradictions insolubles. En effet, leur supériorité ne se traduit pas par une supériorité intellectuelle. Pour cela, il est aussi important pour les garçons que pour les filles qu'il y ait un rééquilibrage pour une égalité filles et garçons à l'école primaire.

Mais comment faire ?

Les solutions proposées par Nicole MOSCONI.

Afin de rééquilibrer les interactions entre filles et garçons dans la classe, les enseignants peuvent alterner une fille et un garçon. Il faut bien entendu prendre en compte la position scolaire de l'élève. En tenant compte des différences de niveaux des élèves, l'enseignant pourrait interroger une fille lorsqu'il s'agit d'énoncer un nouveau savoir et un garçon lorsqu'il s'agit de rappeler un savoir déjà institutionnalisé.

La favorisation du travail de groupe est préconisée car ce dispositif ne fait pas intervenir d'interactions avec l'enseignant ou très peu. Ce dispositif limiterait donc les interactions différenciées en fonction du sexe. Pour que ce dispositif reste équilibré, il faut que les groupes soient mixtes.

Il faut appliquer les propositions de la convention interministérielle. Pour cela, les enseignants doivent être vigilants et reprendre systématiquement les phénomènes de domination des garçons dans la classe : par exemple, lorsqu'un garçon coupe la parole à une fille.

L'enseignant peut alors rendre explicites les actes des garçons qui décrivent des phénomènes de domination implicite. Ce travail peut être fait dans le cadre de l'instruction civique et morale. Lors de cet enseignement, l'enseignant pourra expliquer que, de la même manière qu'il est inacceptable de laisser passer une injure raciste, il ne peut laisser passer une injure sexiste. Mais pour que les élèves comprennent l'importance de cette égalité, il faut rendre explicites ces comportements.

Un travail peut être fait sur la critique des stéréotypes de sexe. Il faut avant tout définir avec eux ce que sont les stéréotypes. Il est possible alors de travailler sur les manuels scolaires qui sont, comme l'a souligné Nicole MOSCONI, « masculinistes ». Ils ne sont pas pour autant néfastes si un travail de critique de ces stéréotypes est fait avec les élèves. Par la suite, des modèles inversant ces stéréotypes pourront être présentés aux élèves.

On peut également travailler sur les métiers et montrer que la division socio-sexuée est moins présente et moins rigide qu'autrefois. Aujourd'hui, il existe des femmes mécaniciennes, des femmes peintres en bâtiment, conductrices d'autocars ou ingénieures et chercheuses en physique ou en mathématiques. D'un autre côté, on voit de plus en plus d'hommes infirmiers, « sages-femmes ».

Il faut former les enseignants : comme l'indique la convention, l'Etat doit imposer aux IUFM de former les enseignants dans le cadre de la formation initiale et continue sur toutes ces questions. Cela suppose une formation en profondeur car ces questions font appel au sens commun qui est ancré dans chacun de nous et qui commande des représentations et des jugements en fonction du sexe. Les conduites sexistes des enseignants sont souvent involontaires et inconscientes et c'est pour cela que la formation à ces questions doit être prise au sérieux et faite de manière efficace. La formation ne peut donc être faite de manière théorique. Cette méthode ne donnerait aucun résultat et engagerait les personnes formées à se positionner du côté des dominés ou du côté des dominants. Dans les deux cas, la position n'est pas confortable.

Pour qu'elle soit efficace, la formation doit donc respecter deux points : elle doit être faite sur une durée suffisamment longue : le travail doit être entamé en formation initiale puis continué en formation continue, et elle ne doit pas se faire sur une base théorique mais doit se baser sur des mises en situations concrètes. Par exemple des auto-analyses à partir de vidéo et des jeux de rôle.

I. Présentation des outils d'investigation

1) Observations en classe

Cette analyse pratique se base sur une micro étude menée dans quatre classes de cycle 3, auprès de deux enseignantes et de deux enseignants, d'âges variables. Nous avons observé des séances de mathématiques et de français, sur une demi-journée. Les enseignants observés ignoraient le thème de notre mémoire et ne pouvaient donc pas modifier leur attitude en fonction.

Notre analyse a été faite grâce à l'élaboration d'une grille d'observation (*voir l'annexe 1*), avec, pour chaque matière observée, les critères d'analyse suivants :

- **Le nombre d'interrogations** de filles ; de garçons (dans l'analyse, on dira « 30 élèves interrogés » mais cela signifiera en réalité : 30 interrogations d'élèves, un élève ayant pu être interrogé plusieurs fois)
- **Le temps de latence** (réponse) en secondes accordé en moyenne par fille et par garçon (pour chaque sexe : somme du temps accordé pour chaque élève divisée par le nombre d'interrogation pour le sexe donné)
- **Le type de questions posées**: réinvestissement de notions déjà vues, explicitations de procédures (notions plus complexes, situation de recherche ...), correction d'exercices ou questions venant des élèves.
- **Les feedbacks observés** (retours après interrogation ou libres) :
 - o de type remédiation : reprise au niveau du travail (devoirs, rigueur), de l'attention, du comportement, mise en évidence d'un résultat erroné ou encore feedbacks négatifs désobligeants (par exemple : « Tu n'arriveras à rien »)
 - o de type positif : étayage pour « faire dire quelque chose » et aider l'élève dans sa réflexion ou la formulation de sa pensée, sollicitations/vérifications soit pour vérifier la compréhension d'un élève soit pour le motiver lors de l'activité, ainsi qu'encouragements, validation du résultat, félicitations.

2) Entretien oral (questionnaire spontané destiné aux enseignants)

Nous avons pensé qu'il était pertinent de questionner les enseignants observés sur leurs perceptions de la diffusion des stéréotypes de sexe dans la classe. C'est pourquoi nous nous sommes entretenues avec les enseignants afin de les questionner de manière informelle et orale pour avoir des réponses spontanées et non orientées.

Un questionnaire guide (*voir annexe 3*) nous servait de support pour cet entretien afin de reprendre les items observés, présents dans la grille d'observation. A ces items, nous avons ajouté quelques questions plus générales sur la diffusion des stéréotypes de sexe à l'école par les savoirs et leurs conséquences pour l'orientation des élèves.

Dans la mesure du possible, nous avons fait les entretiens directement après les observations de classe pour avoir des réponses plus spontanées et authentiques. La difficulté a été de poser des questions sans influencer la réponse de l'enseignant.

3) Analyse de notre propre pratique

Etant toutes deux conscientes du rôle important de l'enseignant dans la transmission des stéréotypes de sexes à l'école et des inégalités filles - garçons, nous avons souhaité savoir si ces inégalités étaient tellement ancrées dans la société, qu'inconsciemment, il nous était possible de véhiculer nous aussi des stéréotypes.

C'est pourquoi nous avons décidé de nous filmer lors de séances de mathématiques et de français en stage en responsabilité, en classe de CP-CM2 (observation sur les CM2 en particulier).

Nous avons ensuite analysé nos pratiques en suivant la grille utilisée pour l'observation des enseignants et avons retranscrit dans ce mémoire les principales conclusions.

II. Analyse et interprétation des résultats obtenus

1) Observation n°1

a. Classe observée

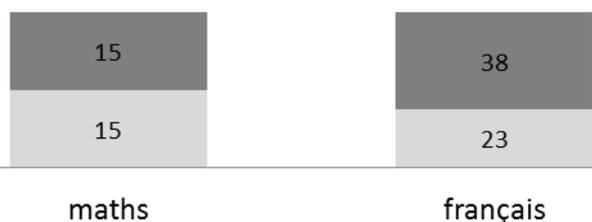
classe enseignant	CE2 femme>30
nb filles	14
nb garçons	12
total	26

Classe de CE2, 28 élèves (14 filles, 12 garçons). L'enseignante est une femme, de la tranche d'âge des 30-40 ans.

b. Interrogation

b.1 - Répartition des interrogations

■ filles ■ garçons

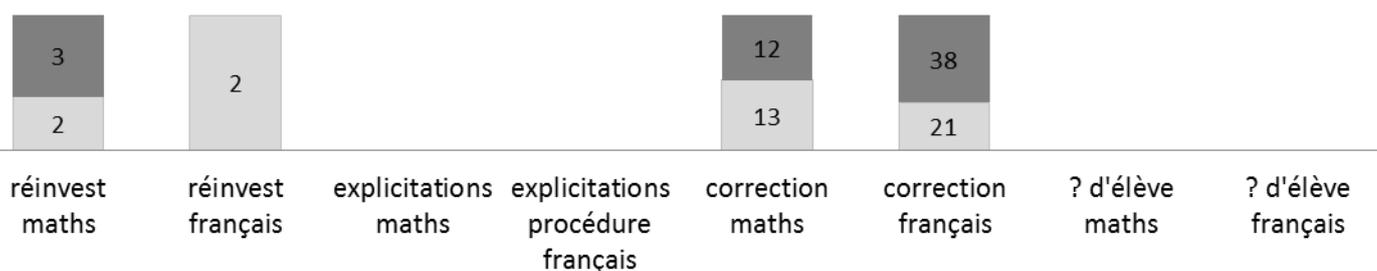


b.2 - Temps moyen de réponse (secondes)

	maths	français
filles	1	3
garçons	2	5

b.3 - Type de questions

■ filles ■ garçons

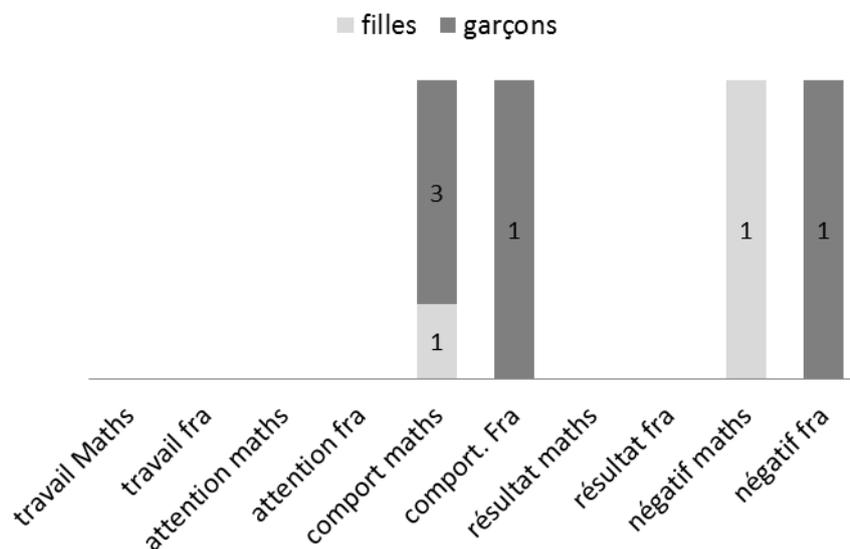


Sur 30 élèves interrogés en mathématiques, 15 sont des filles et 15 des garçons. Le temps de latence moyen est de 1 seconde par fille et de 2 secondes par garçon. Au niveau du type de questions, une fille de plus est interrogée pour corriger et un garçon de plus est interrogé en réinvestissement.

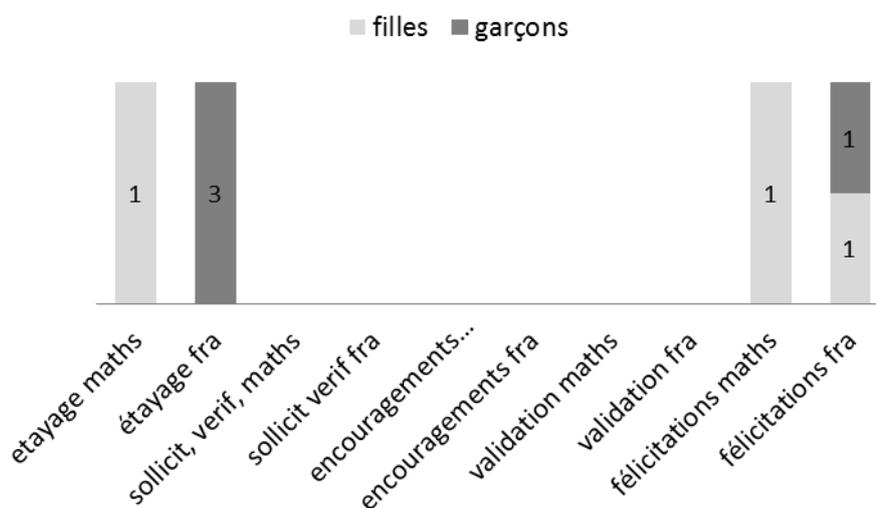
En français, 38 garçons sont interrogés contre 23 filles. L'enseignante accorde 2 secondes de plus de latence aux garçons qu'aux filles. Deux filles sont interrogées sur des notions de réinvestissement, les autres (filles et garçons) pour des corrections.

c. Feedbacks

c.1 - Feedbacks type remédiation



c.2 - Feedbacks positifs



En mathématiques, il y a trop peu de chiffres pour interpréter les feedbacks (mises à part 3 reprises comportement à des garçons et un étayage et une félicitation envers des filles.)

En français, on peut noter un étayage significatif auprès des garçons.

d. Bilan et exploitation du questionnaire :

En mathématiques, l'égalité répartition des interrogations malgré le léger surplus de filles dans la classe et le temps de latence supérieur d'une seconde pour les garçons pourraient nous interpeller mais ces chiffres sont trop peu significatifs. Il en est de même pour le peu de données au niveau du type de questions et des feedbacks, même si il peut être intéressant de noter que l'enseignante a repris plus de garçons au niveau de leur comportement et n'a eu de commentaires positifs qu'envers les filles. On pourrait alors penser que l'enseignante a cherché à encourager les filles afin qu'elles s'investissent plus dans les mathématiques.

En français par contre, l'enseignante a interrogé largement plus de garçons que de filles (15 de plus sur 61 interrogations). Le temps moyen de latence supplémentaire de deux secondes chez les garçons n'est pas très significatif, mais ces éléments pourraient nous laisser penser que l'enseignante a, comme en mathématiques pour les filles, une volonté de soutien des garçons en français. Parallèlement à ce point, le fait que deux filles aient été interrogées en réinvestissement et tous les garçons en correction malgré le surplus de garçons interrogés nous permet de poser deux hypothèses : soit l'enseignante est effectivement dans cette volonté d'éviter les stéréotypes de sexes et souhaite donc éviter de demander aux garçons des notions de réinvestissement (basiques). Soit au contraire, elle s'appuie finalement sur les filles comme des « valeurs sûres en français », ce qui signifierait qu'elle entre ici dans la diffusion des stéréotypes de sexes à l'école...

Il peut être intéressant, afin de consolider l'hypothèse selon laquelle l'enseignante essaie de valoriser les filles en mathématiques et les garçons en français, de noter que cette enseignante a fait un mémoire sur les inégalités d'apprentissage entre filles et garçons dans le système scolaire.

Nous n'avons malheureusement pas pu mener l'entretien oral avec cette enseignante à la fin de l'observation et comme elle n'a pas répondu à nos relances, nous ne pourrions pas corréler nos observations avec la position qu'elle pense avoir dans la transmission ou non des stéréotypes de sexe.

2) Observation n°2

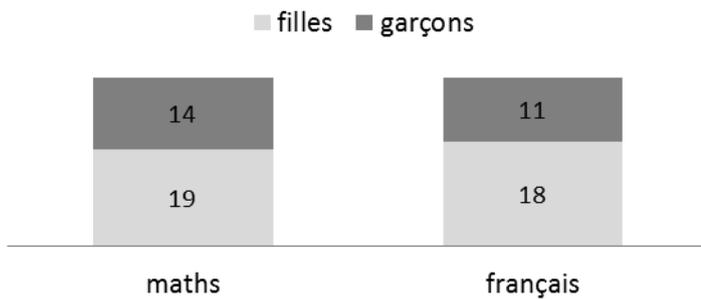
a. Classe observée

classe	CM1
enseignant	femme>40
nb filles	15
nb garçons	13
total	28

Enseignante de sexe féminin, d'une quarantaine d'années. Classe de CM1 de 28 élèves : 15 filles et 13 garçons.

b. Interrogations

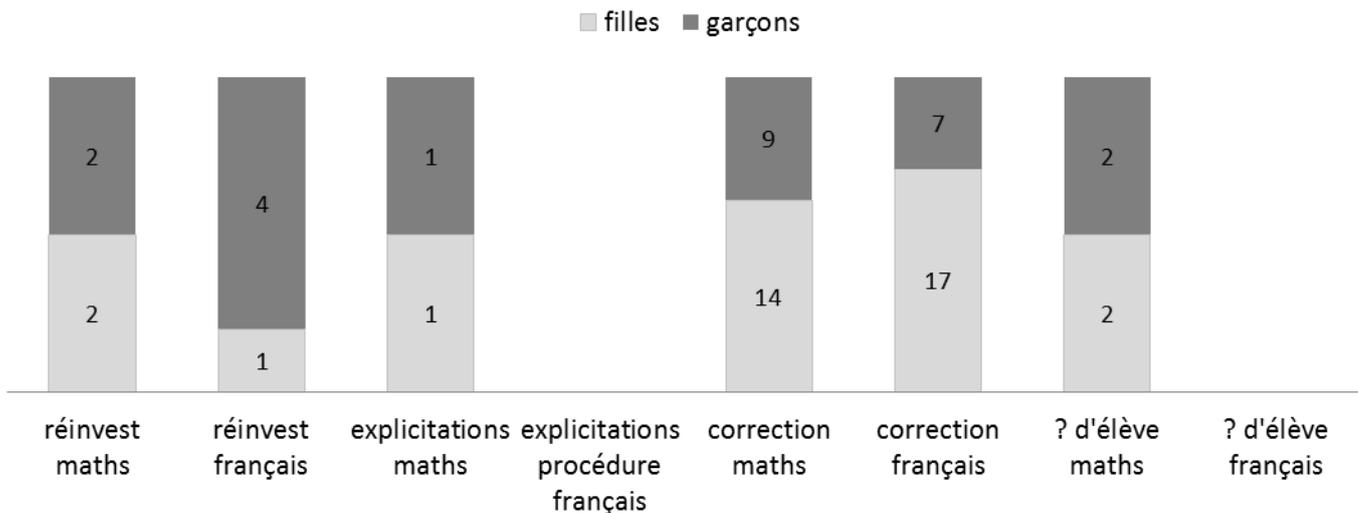
b.1 - Répartition des interrogations



b.2 - Temps moyen de latence (secondes)

	maths	français
filles	8	1
garçons	2	2

b.3 - Type de questions

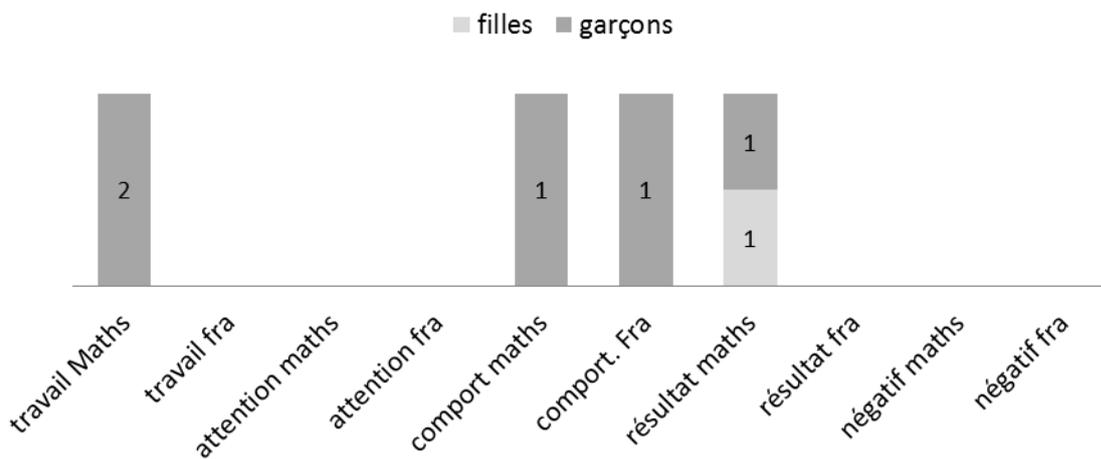


En mathématiques, sur 33 élèves interrogés, 19 étaient des filles et 14 des garçons. Le temps de latence moyen accordé par l'enseignant à une fille est supérieur de 4 secondes à celui accordé à un garçon. Au niveau du type de questions, autant de filles que de garçons ont été interrogées sur des notions de réinvestissement ou sur des explicitations de procédures ou encore sur des questions spontanées, et plus de filles que de garçons ont été interrogées pour des corrections.

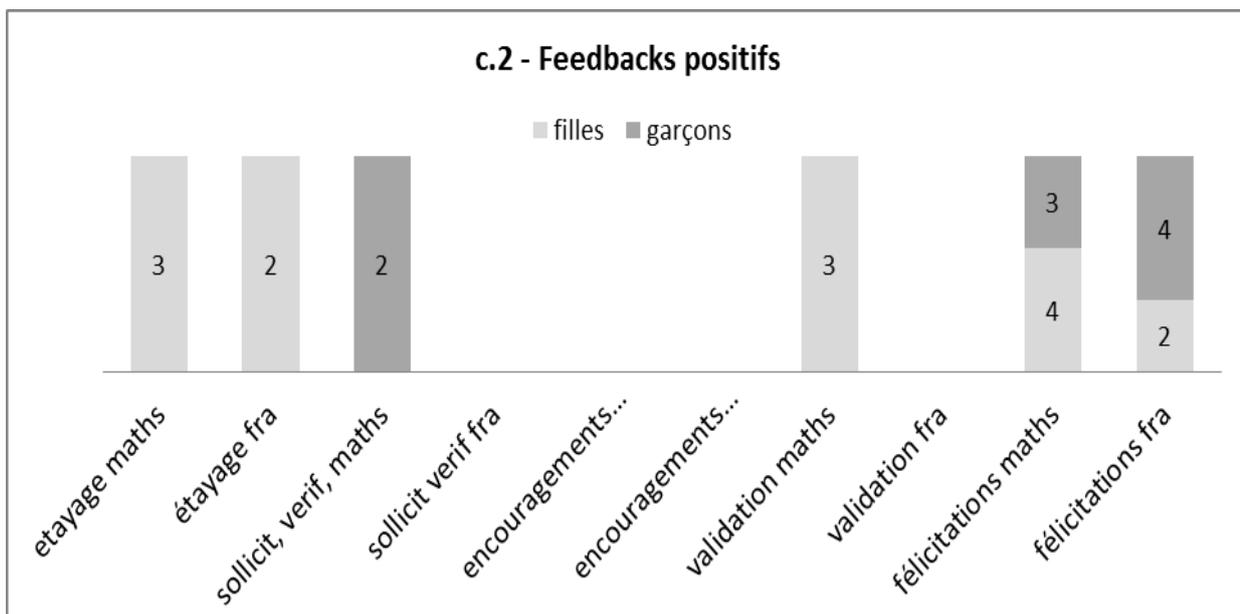
En français, sur 29 interrogations, il y en a eu 18 pour des filles et 11 pour des garçons. Le temps de latence moyen accordé à un garçon dépasse d'une seconde celui accordé à une fille, ce qui n'est pas très significatif. Au niveau du type de questions cependant, les garçons sont surtout interrogés sur des questions de réinvestissement, et les filles sur les corrections.

c. Feedbacks

c.1 - Feedbacks de type Remédiation



c.2 - Feedbacks positifs



En ce qui concerne les feedbacks, en mathématiques, on peut noter plus de reprises au niveau du travail ou du comportement avec les garçons. Deux feedbacks de type étayage sont envers des filles.

Au niveau du français, encore l'analyse est encore une fois peu significative (deux étayages envers des filles, et un peu plus de félicitations envers les garçons).

d. Bilan & exploitation questionnaire

Cette légère tendance à interroger plus de filles dans les deux matières peut s'expliquer en partie par le petit surplus de filles dans la classe.

En mathématiques, au vu du temps de latence accordé ainsi que du nombre d'interrogations, nous entrons peut être dans l'envie de stimuler la réussite des filles dans les mathématiques en les sollicitant plus, étayage et explications allant de pair avec le nombre d'interrogations. De la même manière, on pourrait penser que les deux feedbacks étayages envers les filles montrent que l'enseignante essaie de favoriser les filles en mathématiques, mais les sollicitations/vérifications aux garçons et l'égalité répartition des félicitations envers les deux sexes semblent démentir cette hypothèse. De plus cette hypothèse est également modérée par le fait que les garçons et les filles ont été autant interrogés pour des notions de réinvestissement, d'explicitations de procédures. La différence se fait sur les corrections, ce qui semble indiquer que l'enseignante ne fait pas spécialement de différences au niveau du type de questions.

En français par contre, l'enseignante interroge largement plus les garçons sur du réinvestissement et les filles sur des corrections. Cette différence est-elle une démonstration de la diffusion des stéréotypes de sexe en français par l'enseignante ? (interroger les filles pour des questions de correction car il y a plus de chances qu'elles aient compris) ou est-ce un moyen de vérifier l'apprentissage des garçons ? (qui se rapprocherait toutefois de la pensée commune selon laquelle les garçons ont plus de difficultés que les filles dans les matières littéraires...).

En regardant les réponses que l'enseignante nous a fournies lors de l'entretien oral, nous pouvons constater qu'elle pense faire autant participer les filles que les garçons en mathématiques comme en français et de leur accorder le même temps de latence. Elle pense aussi ne pas faire de différenciation notionnelle entre les filles et les garçons. Or, si effectivement le peu de filles interrogées en plus des garçons n'est pas significatif, on peut voir qu'elle accorde tout de même plus de temps de latence aux filles qu'aux garçons en mathématiques.

De même, en français, comme dit dans le paragraphe ci-dessus, l'enseignante a nettement plus interrogé les garçons sur des questions de réinvestissement et les filles sur des corrections.

Il est intéressant de noter que l'enseignante considère avoir moins de patience avec les garçons qu'avec les filles au niveau du comportement, ce qui n'est pas suffisamment significatif dans le graphique c.1 de feedbacks ci-dessus mais qui s'est vu lors de l'observation de classe. L'enseignante reprend beaucoup plus les garçons que les filles pour leur comportement.

L'enseignante nous informe que la mixité n'est pour elle, pas un critère pour constituer des groupes (formés par affinité ou par niveau). De plus, elle ne pense pas que les savoirs scolaires peuvent être des outils de transmission des inégalités filles –garçons. Cependant, elle pense que l'attitude de l'enseignant et des intervenants (sport, musique...), dès les petites classes, peut en effet avoir une influence sur la confiance des élèves, leurs préférences et leur orientation future.

3) Observation n°3

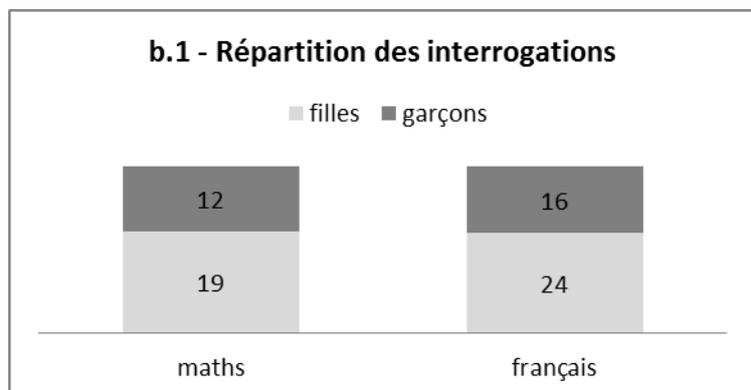
a. Classe observée

classe	CM1 CM2
enseignant	homme >40
nb filles	11
nb garçons	9
(total	20

Enseignant de sexe masculin, de la tranche d'âge : 40-50 ans. Classe de 20 CM1 – CM2 (11 filles, 9 garçons). 11 élèves en CM1 (7 filles & 4 garçons), 9 élèves en CM2 (5 garçons & 4 filles). Disposition en îlots mixtes de niveaux et de sexes.

NB : les mathématiques sont à rationaliser sur 9 (4 filles, 5 garçons), le français sur les 20 élèves (11 filles, 9 garçons).

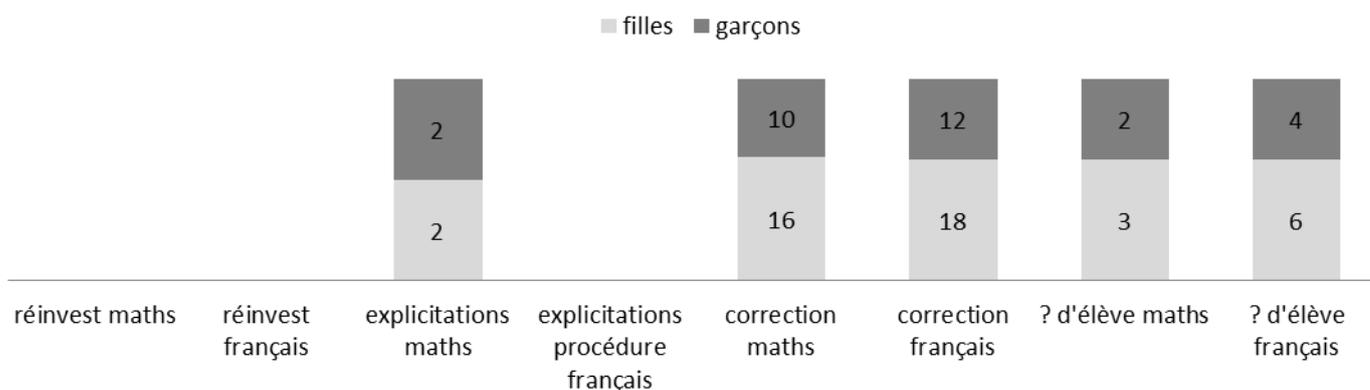
b. Interrogations



b.2 - Temps moyen de réponse (secondes)

	maths	Français
filles	10	3
garçons	17	2

b.3 - Type de questions



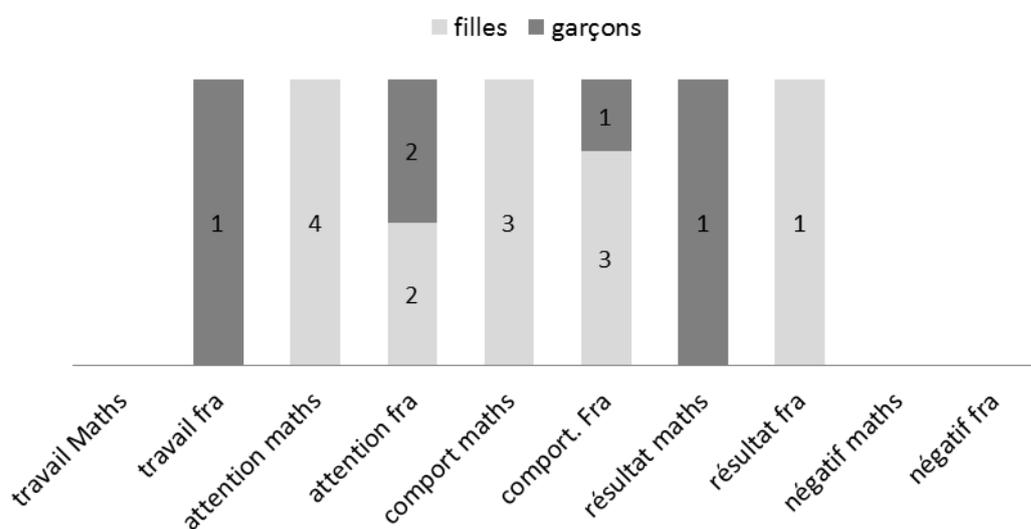
Sur 41 interrogations en mathématiques, 19 étaient envers des filles et 12 envers des garçons. En moyenne, sept secondes de plus sont accordées aux garçons qu'aux filles en mathématiques.

En mathématiques, une légère tendance à interroger les garçons sur des notions plus difficiles puisque malgré le plus fort taux d'interrogation de filles, il y a une égale répartition filles-garçons pour les questions de type explicitation, recherche et plus de filles interrogées sur les corrections.

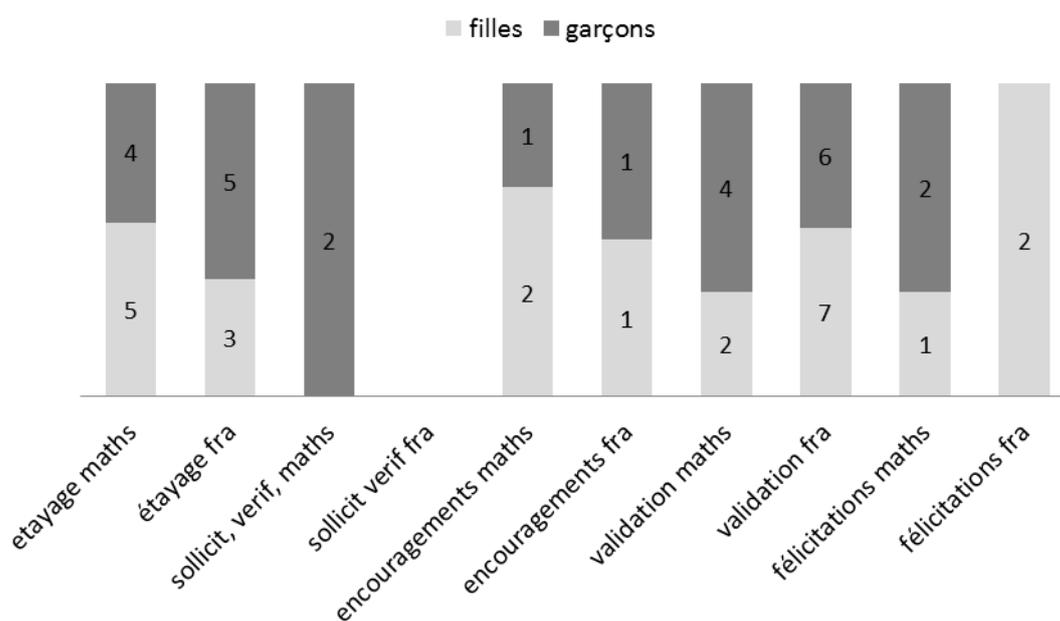
Sur 40 élèves interrogés en français, 24 filles et 16 garçons. Cet écart est en partie dû à l'écart de répartition des sexes dans la classe (11 filles – 9 garçons). Au niveau du temps de latence, l'écart d'une seconde est peu significatif, il en est de même pour le type de questions.

c. Feedbacks

c.1 - Feedbacks type remédiation



c.2 - Feedbacks positifs



En mathématiques, sur les 9 élèves (4 filles et 5 garçons), l'enseignant a fait des remédiations aux filles seulement (attention, comportement, résultat erroné). Il a fait légèrement plus d'étayage pour les filles mais les écarts pour les sollicitations/vérifications et les félicitations ou les encouragements sont peu représentatifs.

En français, sur 20 élèves (11 filles 9 garçons), l'enseignant a autant repris les garçons que les filles. Il a fait plus d'étayage envers les garçons. Les encouragements, validations & félicitations sont en rapport avec le ratio filles/ garçons dans la classe.

d. Bilan & exploitation du questionnaire

L'enseignant a plus interrogé les filles que les garçons en mathématiques. Sachant qu'en plus sur les 9 élèves de CM2 qui sont comptabilisés dans les mathématiques il y a seulement 4 filles, on peut penser que l'enseignant essaie de plus solliciter les filles. Cependant, l'enseignant a passé plus de temps avec un garçon qu'une fille en moyenne... Aurait-il été interrogés sur des notions plus difficiles ? Cette hypothèse est en effet vérifiée par l'étude du type de questions posées (plus de garçons sont interrogés pour des notions nouvelles, ou des explicitations alors que les filles sont surtout interrogées sur des corrections. L'enseignant semble donc souhaiter stimuler les filles, mais paraît tout de même laisser place aux stéréotypes (sûrement de manière inconsciente).

En ce qui concerne le français, il n'y a rien à signaler : l'enseignant ne se positionne ni dans la diffusion des stéréotypes, ni dans l'inverse. On a tendance à penser que l'enseignant stimule plus les garçons (feedbacks d'étayage) mais les encouragements, félicitations, validations sont bien répartis (en accord avec l'écart filles – garçons du groupe classe), donc il n'y a rien à signaler.

Il est pertinent de noter que tout au long de l'observation, l'enseignant a interrogé tous les élèves qui levaient le doigt, sans aucun choix particulier. Cet élément est à prendre en compte puisque la répartition des sexes dans les interrogations en découle.

Après analyse des réponses aux questions posées lors de l'entretien, cet enseignant pense faire participer autant les filles que les garçons en mathématiques. Il ne pense pas faire de différence au niveau du temps de réponse accordé, du type de notions demandées, ni au niveau de la patience (comportement). Ces éléments sont en corrélation avec nos observations pour l'enseignement du français mais pas pour les mathématiques (il interroge plus de filles que de garçons, passe plus de temps avec les garçons, interroge ces derniers sur des notions nouvelles, ou des explicitations et les filles sur des corrections et de plus, il reprend seulement des filles). Cependant dans notre analyse pratique il manque de nombreux éléments (taux de filles/de garçons qui levaient la main, tendance de l'enseignant à interroger tous ceux qui le souhaitent ...).

Il a également mis en avant le fait que pour lui, la mixité n'est pas un critère pour constituer des groupes de travail (formés sur la base des affinités ou des niveaux).

Il pense que l'attitude de l'enseignant dès les petites classes peut avoir une influence sur la confiance des élèves, leurs préférences et leur orientation future, mais selon lui ce sont les garçons qui développent un sentiment d'infériorité à l'école, face aux filles qui sont plus « scolaires ». Pour lui ce ne sont pas les mécanismes de l'école (acteurs, savoirs, outils) qui transmettent le sentiment d'infériorité des filles par rapport aux garçons, mais purement la société.

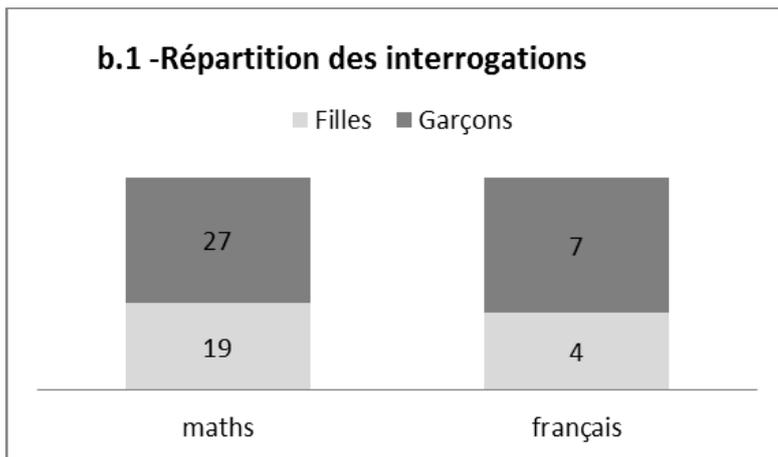
4) Observation n°4

a. Classe observée

classe enseignant	CM2 homme>50
nb filles	15
nb garçons	14
total	29

Enseignant de plus de 50ans, de sexe masculin. Classe de CM2 : 15 filles et 14 garçons.

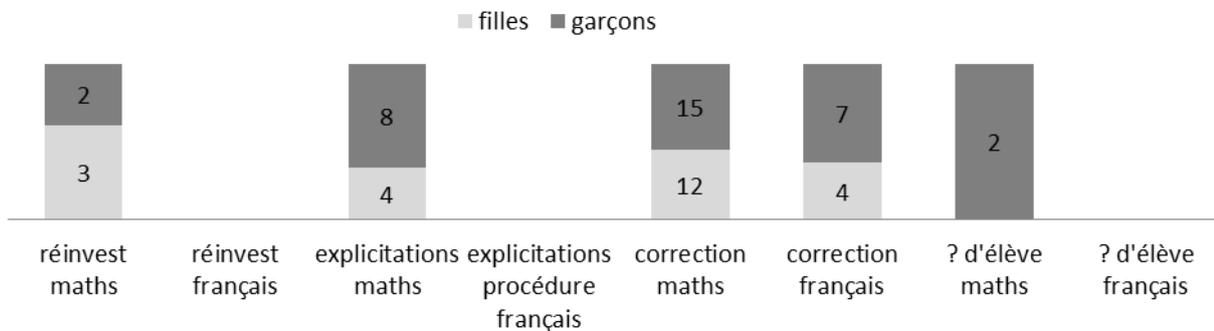
b. Interrogations



b.2 - Temps moyen de latence accordé

	maths en s	français en s
filles	51	1
garçons	31	1

b.3 - Type de questions



En mathématiques, sur 46 interrogations, 27 étaient destinées à des garçons et 19 à des filles.

En moyenne, l'enseignant a accordé 20 secondes de plus de latence à une fille qu'à un garçon.

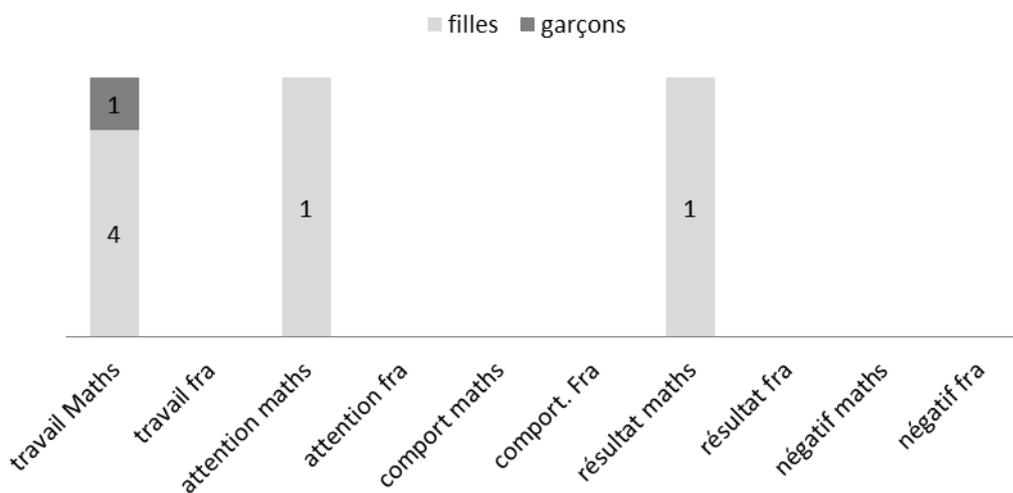
Il a interrogé plus de garçons que de filles, et ce surtout dans les questions de type correction et explicitation de procédures.

Trois élèves sur cinq interrogés sur des notions de réinvestissement étaient des filles. Enfin, l'enseignant a répondu à des questions de garçons seulement.

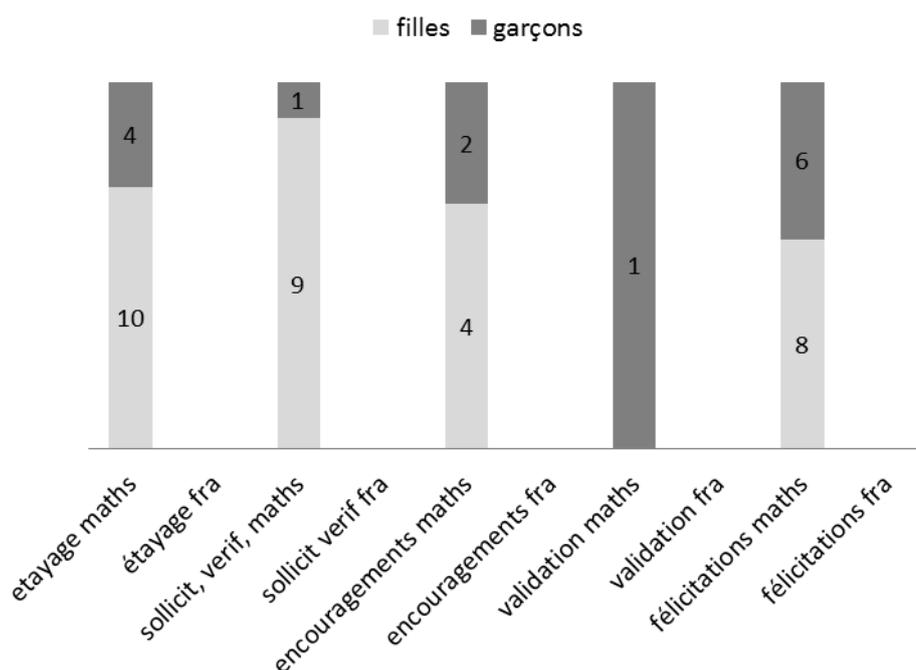
En français, sur 11 interrogations, 7 étaient pour des garçons et 4 pour des filles. L'enseignant avait mis en place un jeu de réponses rapides donc on a le même temps de latence pour les filles que pour les garçons. Il ne s'agissait que de réponses type correction de la part des élèves.

c. Feedbacks

c.1 - Feedbacks type remédiation



c.2 - Feedbacks type positif



En mathématiques, on note plus de feedbacks envers les filles, qu'ils soient de type remédiation (travail, attention, résultat erroné) ou de type positif (étayage, sollicitations, encouragements et félicitations). Toutefois il est important de noter que l'enseignant a surtout ciblé son attention sur les filles en difficulté (sollicitations, vérification compréhension, passages au tableau, temps accordé pour étayer les procédures...) alors que les garçons semblaient être choisis aléatoirement pour les passages au tableau ou les interrogations.

Aucun feedback à noter en français.

d- Bilan & exploitation du questionnaire

L'enseignant, même si il a interrogé plus de garçons que de filles en maths comme en français, a accordé plus de temps aux filles en mathématiques, les a plus sollicitées, a étayé leurs réponses (procédures...) et les a plus encouragées/félicitées. Cependant il semble s'être ciblé sur les élèves en difficulté et avoir plus interrogé les filles sur des notions de réinvestissement que les garçons. De plus, il a de nombreuses fois interrogé des garçons après avoir dit « Allez maintenant on passe aux questions difficiles ».

Le peu de questions en français ne permet pas de faire d'interprétation, même si le fait qu'il ait interrogé consciemment plus de garçons que de filles (parmi les mains levées de la quasi-totalité des élèves de la classe), et la différence notable entre les thèmes d'interrogations nous ont marqués. (les filles étaient interrogées pour deviner des cosmétiques et une question de géométrie ; les garçons interrogés sur des sujets tels que la nourriture américaine et le sport.)

L'enseignant, lors de l'entretien oral, nous a toutefois dit qu'il pensait faire autant participer les filles que les garçons dans les deux matières. Il ne pense pas faire de différence notionnelle, au niveau du temps de latence accordé aux élèves ou encore dans sa patience vis-à-vis du comportement des enfants. Or, si les chiffres ne mettent pas en avant de tendance particulière, l'observation qualitative nous a montré que l'enseignant semblait attendre des notions plus poussées de la part des garçons en mathématiques et qu'il semblait interroger les élèves sur des notions différentes selon le sexe en français. Il faudrait voir si c'était un hasard ce jour et s'il s'agissait d'une transmission consciente ou non.

Pour le travail de groupe, cet enseignant mixe les niveaux et les sexes. Il considère que l'attitude de l'enseignant joue un rôle sur la confiance des élèves et leur orientation future mais pas les savoirs transmis (il essaie consciemment de varier le sexe des personnages historiques présentés par

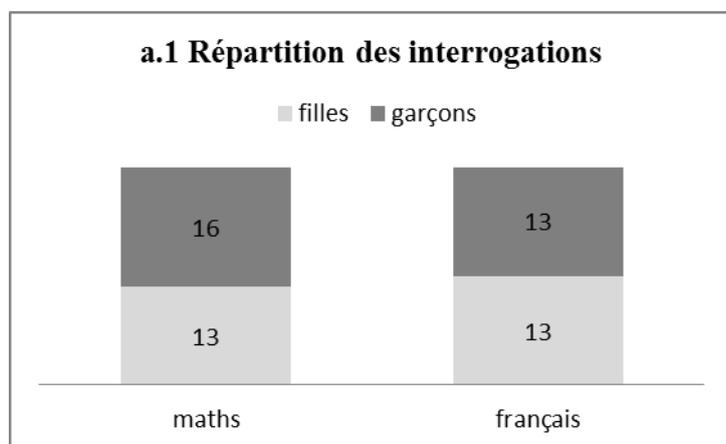
exemple) et considère que les filles ne se sentent pas en infériorité par rapport aux garçons car ils ont l'image très féminine du métier d'enseignant tout au long de leur scolarité.

III. Analyse et interprétation de notre propre pratique

Classe observée : Double niveau CP-CM2. Etude centrée sur les 11 CM2 (5 filles, 6 garçons). Nous sommes toutes deux des femmes de 24ans.

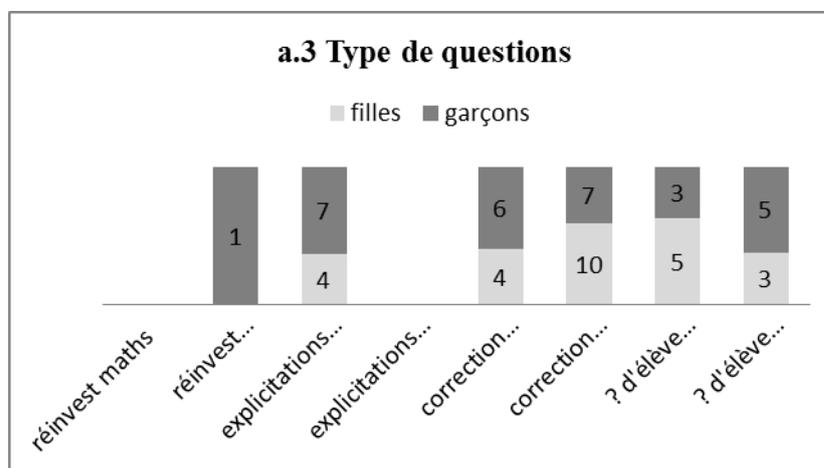
1) Observation étudiante 1

a. Interrogations



a.2 Temps moyen de réponse (secondes)

	maths	français
filles	28	8
garçons	23	20



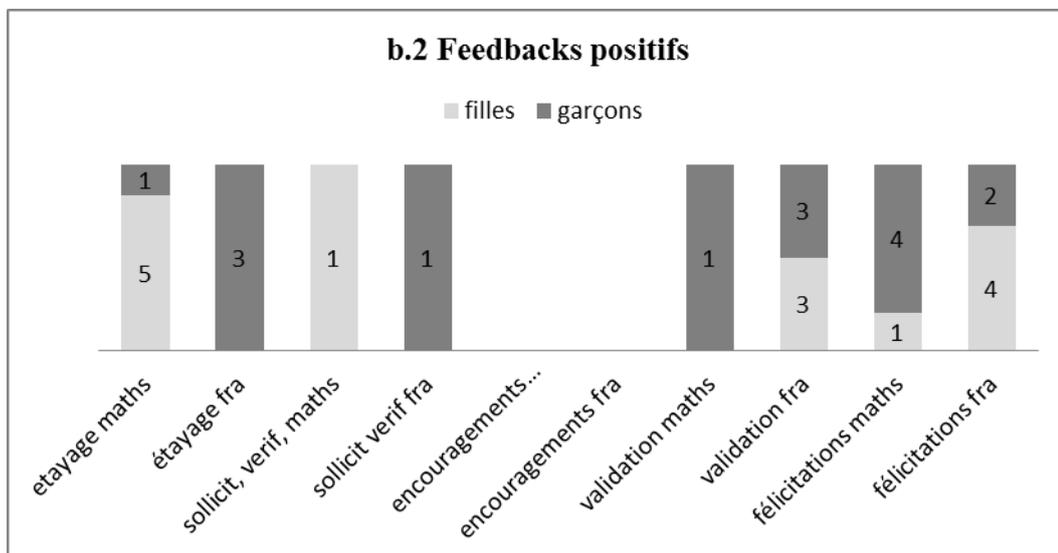
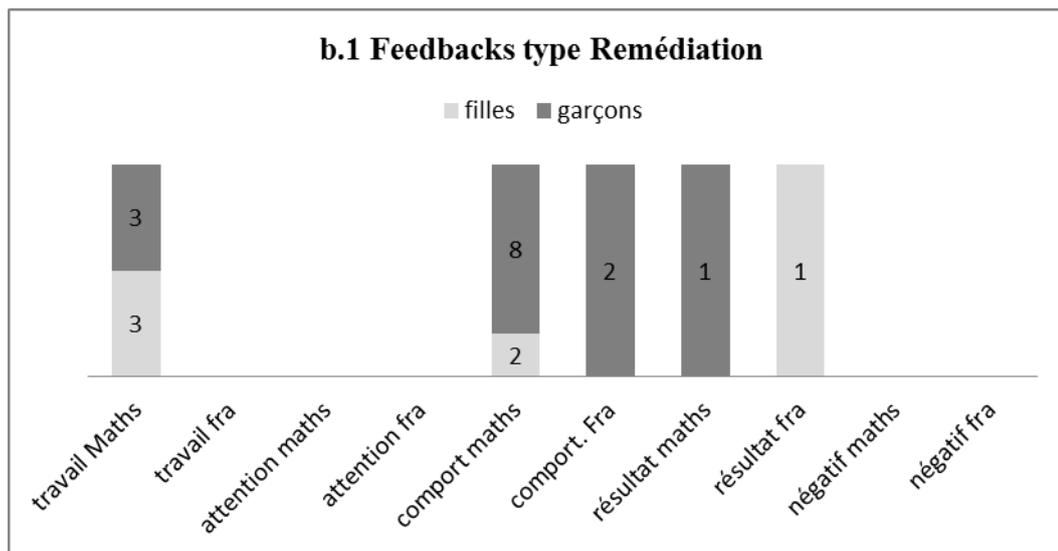
En mathématiques, sur 29 interrogations, 13 sont destinées à des filles et 16 à des garçons. Le temps moyen de latence accordé pour une fille est d'environ 28 secondes, supérieur de 5 secondes au temps accordé à un garçon.

Au niveau du type de questions, les garçons sont plus interrogés sur des explicitations de procédures ainsi que des corrections d'exercices, et les filles sont plus interrogées sur des questions spontanées.

En français, il y a une répartition égale des interrogations entre filles et garçons (rappelons qu'on a un garçon de plus dans la classe), mais un temps moyen de latence supérieur de 12 secondes pour un garçon que pour une fille.

Les garçons sont interrogés sur du réinvestissement et des questions spontanées, alors que les filles sont surtout interrogées sur des corrections d'exercices.

b. Feedbacks

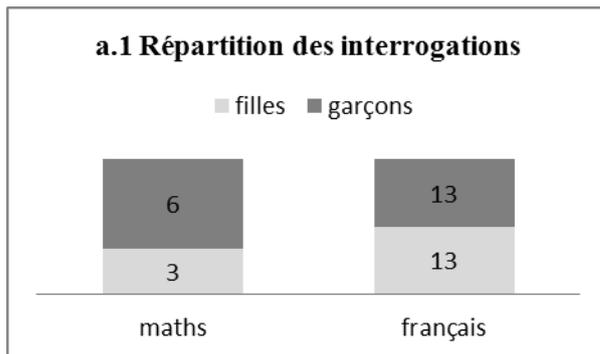


En ce qui concerne les feedbacks faits aux élèves en mathématiques, 11 reprises travail ou comportement pour les garçons contre 5 pour les filles, un résultat erroné pour les garçons. On a plus d'étayage, de sollicitations pour les filles. Par contre, on peut noter plus de validations et de félicitations pour les garçons.

En français, on peut voir deux reprises comportement de garçons, un résultat erroné d'une fille, de l'étayage et des sollicitations envers les garçons seulement. Par contre, on note un petit peu plus de feedbacks positifs du type validation, félicitation pour les filles que pour les garçons

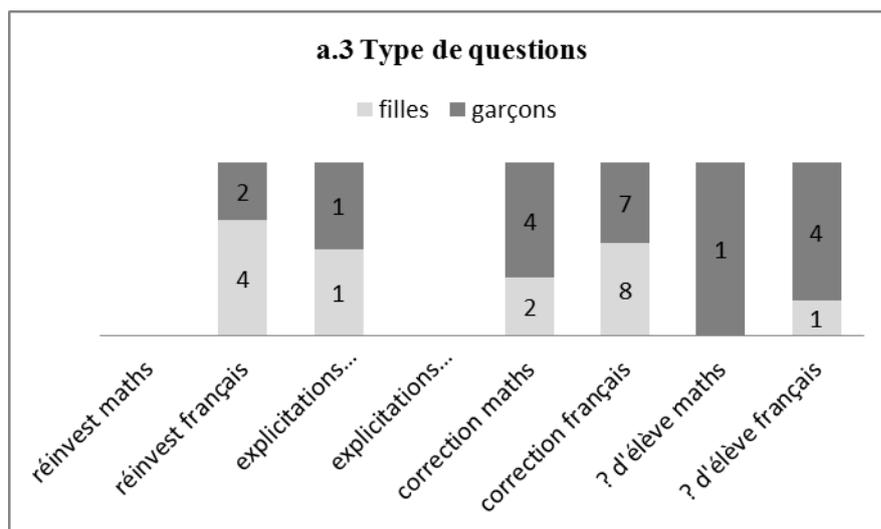
2) Observation étudiante 2

a. Interrogations



a.2 Temps moyen de réponse (secondes)

	maths	français
filles	33	28
garçons	51	39

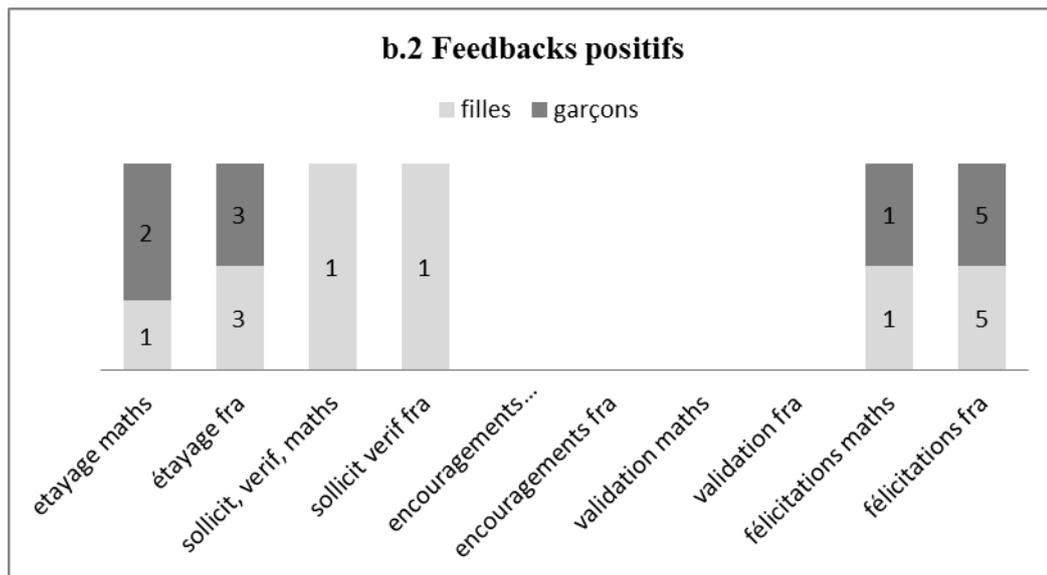
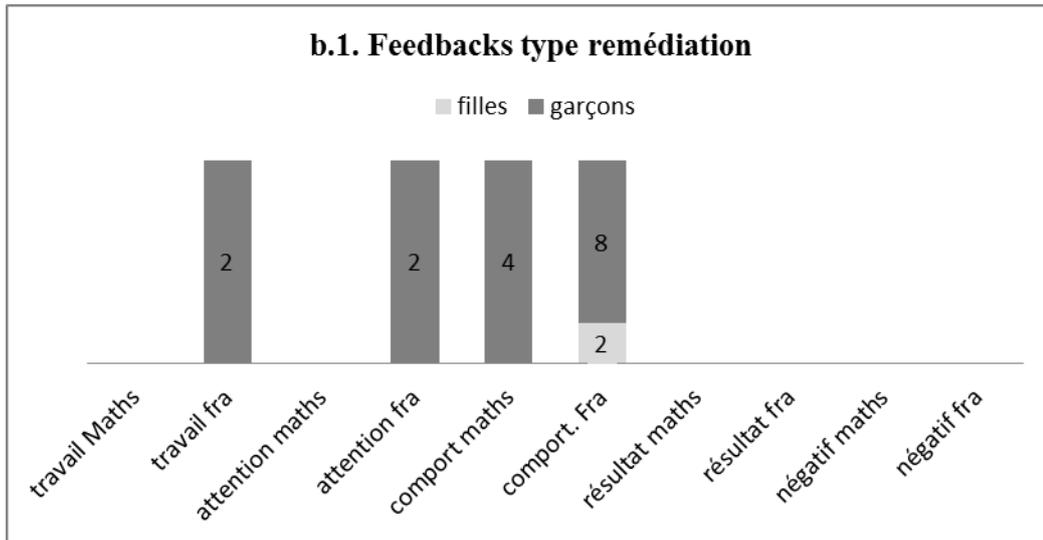


En mathématiques, sur 9 élèves interrogés, 6 étaient des garçons et trois des filles. Une interrogation répondait à une question spontanée d'un garçon, les autres élèves ont été interrogés sur des questions de corrections.

En français, on note une égale répartition des interrogations entre les filles et les garçons. Les filles sont plus interrogées sur des notions de réinvestissement et plus de questions spontanées proviennent de garçons. Les autres élèves sont interrogés sur des corrections d'exercices.

En mathématiques comme en français, il y a plus de temps de latence accordé en moyenne par garçon que par fille (supérieur de 18 secondes en mathématiques et de 11 secondes en français).

b. feedbacks



En ce qui concerne les feedbacks faits aux élèves en mathématiques, il y a des reprises comportement pour les garçons seulement, un étayage de plus pour les garçons mais une sollicitation, vérification compréhension pour les filles. Les félicitations sont également réparties.

En français, on peut voir une reprise significative des garçons au niveau du comportement, du travail ou de l'attention (12 contre 2 pour les filles), l'étayage est égal pour les filles et pour les garçons. On note une sollicitation envers une fille et une égale répartition des félicitations entre les filles et les garçons.

c. Bilan de l'observation de notre propre pratique

Après analyse de l'observation de l'étudiante 1, nous pouvons remarquer quelques tendances caractéristiques.

L'étudiante a tout d'abord interrogé plus de garçons que de filles en mathématiques (16 contre 13). Cet écart peut se justifier en partie par le fait qu'il y a un garçon de plus dans la classe, sur les 11 élèves. Cependant, plus de filles ont été interrogées suite à des questions spontanées. L'étudiante semble donc avoir interrogé d'elle-même plus de garçons que de filles.

En français par contre, on a une répartition équitable des interrogations, révélant sûrement la volonté de l'étudiante de ne pas privilégier les filles ou les garçons.

Ensuite, en mathématiques, le temps de latence accordé en moyenne à une fille est supérieur à celui accordé à un garçon, alors que plus de garçons sont interrogés sur des questions d'explicitations de procédures. Ce temps supérieur accordé aux filles relève donc peut-être d'une envie de solliciter plus les filles, de leur laisser plus de temps pour répondre. On peut voir ce phénomène de manière inverse en français : l'étudiante laisse plus de temps de latence aux garçons alors qu'ils ne sont pas interrogés sur des notions plus compliquées que les filles.

Au niveau des feedbacks, on vérifie l'hypothèse précédente car l'étudiante accorde plus d'étayage, de sollicitations aux filles en mathématiques qu'aux garçons, et plus d'étayage et de sollicitations aux garçons qu'aux filles en français. Cependant, l'étudiante félicite plus les garçons en mathématiques et les filles en français.

Pour les reprises sur le comportement, les garçons sont nettement plus repris que les filles, en français comme en mathématiques.

En ce qui concerne l'observation de l'étudiante 2, on a ici aussi une tendance à interroger plus de garçons que de filles en mathématiques. Cette tendance peut ici aussi s'expliquer en partie par le fait qu'il y a un garçon de plus sur la classe de 11 élèves, mais aussi qu'un garçon est interrogé sur une question spontanée. L'étudiante semble avoir réparti les interrogations de manière équilibrée. Cependant, le petit échantillonnage présenté (9 interrogations) peut fausser cette hypothèse.

Il n'y a pas de différenciation au niveau du type de questions car tous les élèves ont été interrogés sur des questions de type correction.

En français, comme dans le cas de l'étudiante 1, on a une volonté de l'étudiante 2 d'interroger autant de garçons que de filles. Cependant, l'étudiante semble, de manière inconsciente, avoir interrogé plus de filles sur des notions de réinvestissement.

Contrairement à l'observation précédente, l'étudiante a laissé un temps de latence plus important aux garçons qu'aux filles en moyenne. Cette tendance peut s'expliquer par le fait que malgré son envie de répartir équitablement les interrogations, elle a inconsciemment, laissé les garçons prendre plus de « place », surtout en mathématiques.

Au niveau des feedbacks faits aux élèves, on a une égale répartition entre les sexes dans les feedbacks de type étayage, sollicitation, félicitation.

Au niveau du comportement, on a ici aussi une reprise significative des garçons, en français comme en mathématiques.

On peut donc observer, dans cette analyse de notre propre pratique, que malgré le fait que nous soyons fortement sensibilisées à la question de l'égalité entre filles et garçons à l'école, nous véhiculons nous-mêmes quelques tendances qui peuvent être interprétées comme des stéréotypes de sexes. Après avoir été sensibilisées aux études de Nicole Mosconi, nous avons fait attention à répartir équitablement nos interrogations afin de ne pas laisser les garçons prendre trop de place dans la classe. Cependant, on peut voir au niveau de la répartition des interrogations et du temps de latence accordé aux élèves, que nous avons tout de même laissé les garçons prendre plus de place que les filles dans l'espace classe.

De la même manière, même si cela ne paraît pas au niveau des résultats quantitatifs, nous nous sommes rendu compte que nous laissons passer plus de choses en termes de comportements aux garçons qu'aux filles.

En effet, les enseignants sont victimes d'un comportement différent envers les filles et les garçons, car ils observent cela depuis toujours : dans chacune des observations faites, les garçons prennent visiblement plus de place à l'oral et dans l'espace physique de la classe (ils se lèvent plus souvent sans permission, parlent sans demander la parole, génèrent un fond sonore supérieur à celui des filles...). Nous nous sommes rendu compte que l'attitude des enseignants dans ce type de situation paraît inévitable.

L'interprétation que nous en faisons, pour l'avoir vécu nous-mêmes, est que le nombre d'intervention des garçons qui devraient être repris est nettement supérieur aux filles et que, de ce fait, pour ne pas reprendre à chaque instant un garçon pour son comportement et donc interrompre le cours, nous laissons passer certaines interventions de la part des garçons.

De manière inconsciente, nous faisons donc vivre dans la classe des inégalités entre les filles et les garçons.

I. Mise en relation entre cadre théorique et analyse pratique

Nous avons mis en relation dans la deuxième partie les observations que nous avons faites avec ce que pensent les enseignants de leur position dans la transmission des stéréotypes de sexe à l'école. Nous avons également demandé aux enseignants leur point de vue sur la diffusion des stéréotypes de sexe par les savoirs présents dans les programmes. Enfin, nous avons questionné les enseignants pour savoir s'ils pensent que l'attitude de l'enseignant a un effet sur le sentiment d'infériorité des filles à l'adolescence.

Nous avons donc exposé leurs points de vue sur ces différentes questions relatives aux stéréotypes de sexe à l'école. Nous allons maintenant mettre en lien ce qui ressort de l'analyse des enseignants et les études faites par Nicole MOSCONI sur ces questions.

La place de l'enseignant dans la transmission des inégalités

Les entretiens avec les trois enseignants font tous apparaître une prise en compte du rôle de l'enseignant sur le sentiment qu'ont les enfants par rapport à l'école à l'adolescence. En effet, les enseignants pensent tous que leur attitude, au cours de la scolarité, peut entraîner des sentiments d'infériorité chez certains élèves. Les études de Nicole MOSCONI montrent qu'à l'adolescence les filles développent un sentiment d'infériorité, en termes d'estime d'elles-mêmes comme de leurs capacités. Les trois enseignants sont en accord sur le fait que l'attitude de l'enseignant peut avoir des conséquences sur la confiance scolaire de certains élèves et sur leur orientation future. Deux des enseignants interrogés pensent cependant que ce sont les garçons qui développent un sentiment d'infériorité par rapport aux filles et non l'inverse. Il est intéressant de noter que les enseignants qui pensent cela sont des hommes.

L'étude que nous avons faite à partir de l'observation et de la confrontation avec les enseignants comportait deux hommes et deux femmes. Cette micro étude est trop peu significative pour dégager une tendance mais on peut tout de même souligner que ces deux enseignants correspondent au profil qui est défini dans le cadre théorique, c'est-à-dire que les enseignants ne se rendent pas compte de l'attitude qu'ils peuvent avoir. Ils pensent justement être dans des comportements

inverses à ces stéréotypes pensant que ce sont les garçons qui peuvent avoir un sentiment d'infériorité à l'école. Les conceptions des enseignants sur les stéréotypes dépendent-elles de leur sexe ?

Le sexe de l'enseignant, une variable non négligeable ?

Les études de Nicole MOSCONI n'ont pas analysé la différence entre les conceptions des enseignants hommes et celles des enseignantes. Nous avons souhaité faire un comparatif entre l'attitude des enseignants et celle des enseignantes afin de voir si, selon le sexe de l'enseignant, il y a une différence de conceptions et une différence dans la transmission des stéréotypes de sexe. Il est intéressant de voir que selon notre étude, sur certains points, ce sont les enseignants hommes qui véhiculent le plus de stéréotypes ou que ce sont eux qui ont des conceptions erronées vis-à-vis de ces stéréotypes par rapport aux études sociologiques faites. Nous nous basons évidemment sur le cadre théorique que nous avons développé en première partie pour analyser et interpréter les résultats que nous avons grâce à nos observations.

Il est tout de même important de noter que dans l'enseignement primaire, la proportion de femmes est très grande par rapport aux hommes. On pourrait donc en déduire que beaucoup de femmes véhiculent des stéréotypes de sexes par leurs attitudes. Nos observations le montrent également. La conception des femmes que nous avons interrogées va dans le sens de notre cadre théorique, mis à part sur le fait que les contenus scolaires diffusent d'importants stéréotypes de sexe. Pour autant, au niveau de leur pratique de classe, les stéréotypes semblent être présents avec l'interprétation que nous avons faite.

Tous les enseignants interrogés étaient convaincus que l'attitude des enseignants ou des intervenants peut avoir de l'influence sur les comportements et orientations futurs des élèves. Ils sont donc tout de même conscients d'une transmission involontaire de stéréotypes. Comment les enseignants arrivent-ils, de manière volontaire ou non à transmettre ces inégalités ?

Lorsque les interactions enseignants –élèves diffusent des inégalités

Les interactions globales entre les différents enseignants et les élèves sont variables en fonction des enseignants. Nous avons deux types de profils qui se dégagent. Un enseignant et une enseignante observés interrogent plus les garçons que les filles de manière générale. La différence d'interrogation est plus flagrante en français pour l'enseignante et en mathématiques pour l'enseignant. En ce qui nous concerne, nous avons globalement interrogé plus de garçons que de filles mais la différence s'est faite en mathématiques. Nous avons donc contribué, si nous nous fions

au cadre théorique à transmettre des stéréotypes de sexe et à laisser plus de place aux garçons. La différence entre le nombre d'interrogations de filles et de garçons est de 5 % et 8% pour notre pratique. La différence entre le nombre d'interrogations de filles et de garçons est de 11% pour l'enseignante et de 19% pour l'enseignant.

Les deux autres enseignants ont interrogé plus de filles que de garçons dans les deux disciplines. L'enseignante a interrogé plus de filles que de garçons à hauteur de 19%. L'enseignant, lui a interrogé plus de filles à hauteur de 21%.

On peut noter que les différences sont significatives pour tous les enseignants. Il est difficile d'interpréter ces résultats sans auto-confrontation mais si nous nous tenons aux chiffres, sur six enseignants observés (nous nous intégrons dedans), quatre interrogent plus de garçons que de filles. Il semblerait donc qu'il y ait une concordance avec l'étude qu'a faite Nicole MOSCONI sur les interactions entre enseignants et élèves.

Cela dépend donc bien des individus et, selon nos chiffres, il semblerait que sur ce point précis, le sexe de l'enseignant ait peu d'importance. Cependant, nous ne pouvons pas généraliser cette tendance avec une micro étude comme la nôtre. Si l'on regarde maintenant les feedbacks faits par les enseignants aux filles ou aux garçons, il semblerait que les enseignants fassent plus de feedbacks aux garçons qu'ils soient positifs ou négatifs.

De manière plus générale, les interactions (interrogations et feedbacks) tendent donc à être plus nombreuses avec les garçons qu'avec les filles, quel que soit l'enseignant.

Les enseignants et nous-même étions conscients de ces différences. Pour autant, on voit bien qu'il est difficile de lutter contre cette diffusion des stéréotypes lorsque nous interrogeons spontanément les élèves.

Diminuer les interactions directes avec l'enseignant pour lutter contre la diffusion des inégalités.

Nous avons observé quatre classes dont trois qui avaient une disposition autobus. Une seule classe avait une disposition en îlots, de quatre élèves chacun.

Cette classe disposée en îlots est la seule classe de double niveau (CM1/CM2) que nous avons observée. L'enseignant a choisi les élèves de manière à ce que les îlots soient mixtes au niveau du genre et du niveau de classe. Il pense qu'il est bénéfique de faire travailler les élèves de cette manière-là. Les deux autres enseignants que nous avons pu interroger, ne font pas de groupes mixtes (filles – garçons) lorsqu'ils travaillent en groupe : ils les font par affinités ou par niveaux en

fonction du travail qu'ils souhaitent faire. Ces deux derniers enseignants n'ayant pas une disposition de classe propice aux travaux de groupes n'en font que peu.

Pourtant, Nicole MOSCONI pense que pour limiter la diffusion des stéréotypes de sexe par l'enseignant, le travail de groupe est préconisé. Ce travail de groupe, pour qu'il soit bénéfique doit être fait de manière équilibrée.

Les groupes doivent donc être mixtes et l'enseignant doit être dans une posture de lâcher-prise afin de diminuer ses interactions avec les élèves et ne laisser que les élèves du groupe interagir entre eux. Le travail de groupe est alors positif car il limite les interactions avec l'enseignant, interactions qui, comme nous l'avons vu, sont de lourds facteurs de diffusion des stéréotypes de sexe. Les deux enseignants ne semblent pas avoir conscience de l'effet positif que peut avoir le travail de groupe afin de réduire la diffusion des inégalités, malgré le fait qu'ils soient conscients que les enseignants transmettent des stéréotypes de sexe.

Dans le cadre de notre pratique, nous avons mis en place des travaux en groupes en laissant les élèves émettre des hypothèses. Ils devaient donc se mettre d'accord entre eux et nous intervenions seulement pour réguler et gérer le temps de travail. Nous avons pu observer pour tous les groupes que les élèves ont, de manière générale, un temps de parole équivalent et que l'implication de chacun est plus forte que lors d'un cours frontal. Par exemple, nous avons vu dans un groupe de travail, un garçon et une fille débattre afin de se mettre d'accord. Leur implication à tous les deux était très perceptible, alors que de manière générale ce garçon est très impliqué et très actif dans la vie de la classe, alors que la fille est beaucoup plus effacée et ne demande jamais à avoir la parole en classe entière. On note bien dans ce cas-là, le bénéfice du travail de groupe dans l'implication des élèves. Certains élèves se sentent alors plus à l'aise et s'expriment plus librement qu'en classe entière. On pourrait penser que les filles qui sont plus en retrait et qui prennent moins de place dans la vie de la classe ont le sentiment, dans les travaux de groupe, de pouvoir s'exprimer autant que les garçons. De manière générale, en dehors de l'exemple que nous venons d'évoquer, les filles ont été autant actives que les garçons dans ces travaux de groupes.

Il semblerait bien qu'il y ait une tendance à l'équité au niveau du temps de parole et de l'implication des filles et des garçons. On pourrait donc dire, d'après ce que nous avons observé, que lorsque les élèves travaillent en autonomie et ont la responsabilité d'un travail, les garçons ne dominent plus les interactions et les prises de parole. Nous pouvons donc faire le lien avec ce que préconise Nicole MOSCONI pour limiter la diffusion des stéréotypes de sexe.

Les conséquences d'une attitude stéréotypée de l'enseignant sur l'ambiance de la classe, et plus particulièrement sur le comportement des enfants.

La visualisation de notre pratique en tant qu'enseignantes stagiaires nous a permis de voir que nous avions des comportements stéréotypés. La transmission des stéréotypes a été nettement visible sur le fait que nous sommes plus permissives envers les garçons par rapport à leur comportement.

Nous étions au départ, certaines d'avoir conscience des différents modes de transmission des stéréotypes et de ce fait nous ne pensions pas véhiculer par des agissements de notre part, des stéréotypes. Or, les vidéos de nos séances de classes révèlent bien que nous étions plus permissives sur le comportement des élèves ayant tendance à être perturbateurs (surtout un garçon) par rapport aux filles mais aussi aux autres garçons, plus calmes. Après discussion et analyse de notre comportement vis-à-vis de cet élève, nous ne souhaitons pas intervenir tout le temps pour ne pas avoir à reprendre le comportement de cet élève toute la journée et le stigmatiser.

En ne voulant pas stigmatiser un élève, nous avons fait preuve d'inégalité envers les autres élèves. La vidéo montre bien que lorsqu'une fille avait un comportement susceptible d'être relevé, nous le faisons systématiquement et pour les autres garçons aussi.

On peut émettre deux hypothèses quant à ces différences d'attitudes vis-à-vis des élèves :

- Soit, nous avons un comportement plus permissif envers cet élève car il est plus perturbateur mais nous aurions eu le même comportement si l'élève en question avait été une fille.
- Soit, nous avons eu ce type de comportement avec cet élève car c'est un garçon et nous aurions été moins permissives avec une fille pour le même comportement.

Il est difficile de répondre objectivement, mais il est tout même important de se rendre compte de ce type de comportement pour en diminuer les effets par la suite.

En dehors de notre pratique, dans les observations que nous avons faites, même si cela n'est pas très visible sur les graphiques, nous avons néanmoins noté une différence d'attitude des professeurs envers les filles et les garçons que ce soit sur le comportement ou les apprentissages.

En ce qui concerne le comportement des élèves, nous avons pu remarquer, en général, une attitude plus permissive envers les garçons qu'envers les filles. Nous n'avons pu mettre en œuvre une confrontation avec vidéo pour avoir les réactions des enseignants observés et nous n'avons pas passé suffisamment de temps dans la classe pour repérer si les garçons étaient plus perturbateurs que les filles. Nous ne pouvons donc pas interpréter ces résultats de la même façon que les nôtres.

Notons que, sur quatre observations, il est difficile de généraliser d'autant plus qu'une enseignante pense être moins patiente envers les garçons qu'envers les filles. Lors de l'observation de sa

Mémoire de recherche – Mollard - Soulié

pratique en classe, nous avons pu voir en effet qu'elle reprenait beaucoup plus les garçons pour leur comportement que les filles (même si cela ne peut pas apparaître dans les graphiques). L'enseignante n'est donc pas plus permissive avec les garçons mais elle entre tout de même dans les stéréotypes de sexe, d'une autre manière. Elle pense, en effet, que les garçons et les filles ont des comportements différents à l'école.

L'attitude des enseignants envers le comportement des garçons aurait-elle donc une influence sur l'évolution du comportement des garçons ? Cette question émerge de nos observations car les enseignants sont majoritairement plus permissifs envers les garçons. Ceux-ci prendraient donc le droit d'être plus perturbateurs que les filles. D'autre part, les enseignants qui ont conscience d'être moins patients avec les garçons peuvent d'une certaine manière légitimer ou généraliser la tendance des garçons à être plus perturbateurs.

Dans notre pratique, nous avons pu mener des séances dans une classe de CP/CM2. Nous avons pu noter qu'en classe de CP, les filles étaient plus perturbatrices que les garçons. En classe de CM2, les garçons étaient plus perturbateurs que les filles. Mais, nous ne pouvons pas faire de généralité sur ce phénomène car il y avait également des garçons très effacés et moins perturbateurs que certaines filles. Au vu de cette observation, on peut émettre l'hypothèse que l'attitude stéréotypée des enseignants peut entraîner une évolution du comportement en fonction du sexe de l'enfant.

Le comportement des garçons est à mettre en relation avec la place qu'ils prennent dans la classe comme le précisait Nicole MOSCONI. La place imposée par les garçons sur les plans physique et sonore relève de tactiques que l'on a pu observer lors de nos observations et surtout lors du visionnage de notre pratique. Les garçons se lèvent plus facilement sans permission et sans raisons précises. On voit tout de même quelques filles se lever. Par contre, en ce qui concerne la prise de parole sans interrogation, les garçons le font plus systématiquement que les filles. Dans ces cas-là, l'enseignant reprend l'élève mais pas systématiquement. Le garçon ne laisse donc pas le temps aux filles ou aux autres garçons de répondre alors que ceux-ci lèvent le doigt. De plus, sa réponse est souvent acceptée et discutée par la suite. Il a donc, dans ce cas-là réussi à s'imposer et, n'étant pas repris, il n'a aucune raison de ne pas recommencer.

Tous ces petits phénomènes, plus ou moins visibles, témoignent de la place que prennent les garçons « perturbateurs » par rapport aux filles, et, en s'accumulant, ils contribuent à accentuer les stéréotypes et donc encore une fois à intégrer et confirmer la domination masculine à l'école. De plus, comme nous l'expliquions, les garçons plus en retrait subissent autant que les filles, le comportement des autres garçons et sont d'autant plus perturbés face à leur impossibilité de dominer de la même manière les filles, intellectuellement, spatialement ou au niveau sonore.

Des savoirs scolaires porteurs d'inégalités ?

En ce qui concerne le contenu des enseignements, la plupart des enseignant(e)s pensent qu'il ne participe pas réellement à la transmission de stéréotypes.

Un enseignant, lui, dit qu'il fait intervenir autant de femmes que d'hommes dans l'histoire de France ou en sciences. Il a donc conscience qu'il est important de ne pas montrer aux élèves des figures exclusivement masculines dans les sciences et l'histoire car les figures qui sont présentées le sont toujours dans un cadre « héroïque ». Les deux autres enseignants ne pensent pas que les savoirs et les outils scolaires sont des facteurs de diffusion des stéréotypes de sexe. Ils sont en désaccord avec ce que pensent Nicole MOSCONI et BEAUDELOT et ESTABLET, pour qui les savoirs sont de lourds facteurs d'identifications pour les élèves. Les personnalités historiques, politiques ou scientifiques sont en effet majoritairement masculines dans les programmes de l'école primaire. Les garçons peuvent dans ce cas-là, s'identifier à certains métiers ou certains domaines plus élitistes. Les filles n'ont, ici encore, aucun moyen de s'identifier à d'autres métiers que celui d'enseignant ou des métiers qui font partie de leur environnement quotidien. La constante vision de personnes masculines dans les grands domaines des programmes ne fait assurément qu'accentuer, d'une part le sentiment d'infériorité des filles par rapport aux garçons qui sont représentés par des « héros », et d'autre part leur non identification à différents corps de métiers.

La fracture sexuée : de la réussite des filles au décrochage scolaire des garçons

Les filles ayant, de manière générale, de meilleurs résultats scolaires que les garçons, devraient présenter une estime de soi en corrélation avec leur réussite. Pour autant, l'étude montre bien qu'à résultat égal les filles ont un sentiment d'infériorité par rapport aux garçons, sentiment qui est grandement développé à la période de l'adolescence.

Ces deux enseignants hommes justifient cela en disant que les filles sont plus « scolaires » que les garçons et que les filles ont une image féminine du métier de professeur des écoles. On pourrait rapprocher ce que pense ces enseignants à ce que pense J.L AUDUC lorsqu'il parle de fracture sexuée. Les élèves sont en contact au cours de leur scolarité avec une majorité de femmes, les filles peuvent donc s'identifier à ces métiers visibles alors que les garçons non. Ce phénomène a deux conséquences pour les garçons : à la période de l'adolescence, cela peut entraîner un décrochage scolaire étant donné qu'ils ne peuvent s'identifier à aucun métier, ou, lorsqu'ils continuent leurs études, ils se dirigent plus facilement vers des métiers dits « invisibles » tels que cadre ou manager.

Les deux enseignants ont donc bien identifié ce phénomène de métier visible pour les filles mais cela ne signifierait pas pour autant, selon l'étude de J.L AUDUC, que les garçons aient un sentiment d'infériorité par rapport aux filles. En effet, les filles sont donc cloisonnées et orientées plus rapidement vers ce type de métier. Pour beaucoup d'enseignantes, le choix de ce métier a été fait assez tôt dans leur scolarité.

En ce qui concerne le décrochage scolaire des élèves qu'indique J.L AUDUC comme conséquence de la non identification des garçons à des métiers visibles, Nicole MOSCONI rejoint son idée. En effet, elle indique que la diffusion de stéréotypes de sexe à l'école est d'autant plus dommageable pour les garçons que pour les filles. Les garçons pour qui ces stéréotypes sont dommageables sont ceux qui ne réussissent pas scolairement. Pour eux, la supériorité légitimée par ces stéréotypes, accentue ce sentiment d'échec. Leur supériorité ne peut se traduire par les résultats scolaires, ils font donc face à des contradictions. L'incompréhension de ce phénomène pourrait être une des causes du décrochage scolaire de certains garçons à l'adolescence, âge où l'orientation est décisive pour l'avenir des élèves. Pour ces élèves qui sont en échec scolaire, on pourrait penser qu'ils vont développer un sentiment d'infériorité mais le phénomène est plus complexe. Ils sont, comme nous l'expliquons plus haut, en contradiction avec le statut social que la société et l'école leur donnent et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes par rapport à leurs résultats scolaires. Ils peuvent donc être en mal-être à cette période sensible qu'est l'adolescence. Ce mal-être serait donc en partie dû à ces stéréotypes de sexe. Il faudrait peut-être nuancer les propos ou études qui disent que les stéréotypes de sexes entraînent un sentiment d'infériorité chez les filles à l'adolescence. Les garçons, eux, peuvent ressentir un malaise vis-à-vis de l'école et des savoirs.

Former les enseignants pour éviter la transmission (même inconsciente) des stéréotypes de sexes

Nous avons eu à faire, dans le cadre de nos observations, à des enseignants qui, s'ils transmettent des stéréotypes de sexe, n'en sont pas conscients et le font donc involontairement. Dans le cas précédent de diffusion des stéréotypes par les savoirs, cette tendance est sûrement due au manque d'information et surtout de formation des enseignants sur ces inégalités.

Ces inégalités, nous le rappelons, sont au cœur de grands mouvements de notre société, de grandes batailles et donc d'une prise en compte de l'Etat.

La formation des enseignants sur ce sujet, comme le soulignait Nicole MOSCONI, n'est pas réellement prise au sérieux par manque de positions des enseignants et de demandes des parents d'élèves. Ce phénomène est, comme nous l'avons expliqué dans le cadre théorique, présent dans la société. Il est donc fortement ancré dans les conceptions des êtres humains.

Il est donc évident que la majorité des parents d'élèves et des enseignants ne sont pas assez conscients de la diffusion possible de stéréotypes, en tout cas pas au point d'en référer aux institutions.

La prise en compte de l'Etat se base, pour la plupart, sur les mêmes études sociologiques que celles que nous avons utilisées pour notre cadre théorique. L'état a donc conscience de ces stéréotypes mais également conscience que sans réelle formation des personnels d'éducation, le changement ne se fera pas sentir. Nous avons exposé dans les statistiques, une comparaison de la répartition des filles et des garçons dans les différentes filières du baccalauréat général, en 1993 et en 2010. Il n'y a eu aucune évolution significative en ce qui concerne l'orientation des filles et des garçons dans les différentes filières. Cette stagnation des résultats nous paraît difficilement compréhensible de nos jours, mais malheureusement nous voyons bien que les stéréotypes de sexe sont réellement ancrés et que nous les transmettons nous-mêmes, même en ayant conscience de ce phénomène.

La mise en place d'une formation sur ce sujet, comme l'indique Nicole MOSCONI, paraît donc essentielle afin qu'il y ait un semblant de changement. Cette formation doit se faire par auto-confrontation, car dans le cas de notre propre pratique, c'est en nous observant (avec dé contextualisation donc) que l'on s'est rendu compte de certains comportements stéréotypés.

On pourrait se demander si la faible action de l'Etat vis-à-vis de la formation des enseignants sur ces stéréotypes est liée à la faible représentation des femmes dans le ministère et les hautes fonctions de l'éducation nationale. On ne pourrait répondre à cette question mais il est important de noter qu'effectivement, il y a comme dans tous les secteurs professionnels, une sur-représentation d'hommes dans les hautes fonctions de l'éducation nationale.

II/ Limites de notre analyse

1) Un sujet trop vaste

Comme nous nous en étions rendu compte l'année dernière lors du travail préliminaire de recherche, nous nous sommes confrontées à un sujet très vaste. Nous avons mis en évidence de nombreux axes de travail possibles : livres de jeunesse, manuels scolaires, pistes pédagogiques pour travailler le sexisme à l'école, parallèles avec d'autres pays visités lors de stages à l'étranger. En ciblant notre recherche sur l'attitude du professeur, nous avons restreint ce champ de possibilités, mais avons compliqué notre analyse. En effet, il nous semblait plus pertinent d'étudier cet aspect, relatif à notre futur métier, mais l'attitude de l'enseignant est un sujet difficile à observer, et à analyser, de manière objective et significative. Le choix d'avoir travaillé sur une micro étude a aussi compliqué notre travail de recherche puisque toutes nos hypothèses doivent être modérées par le fait que nous ne pouvons généraliser nos observations.

Nous nous sommes rendu compte lors de nos observations que le fait de n'observer qu'une seule séance et non une séquence entière pouvait être gênant pour l'interprétation des données. En effet, nous n'avons finalement observé que des séances de réinvestissement de notions déjà travaillées lors de séances préalable. Cela n'a pas été un choix mais nous avons été contraintes d'observer ce type de séances. Nous n'avons donc pas pu observer l'évolution de l'enseignant au cours de sa séquence. En ce qui concerne l'analyse des différentes questions posées en fonction du sexe, nous n'avons pas pu mettre en relation le cadre théorique, plus précisément l'étude de Nicole MOSCONI avec nos observations.

Notre observation était centrée sur la posture de l'enseignant et non sur les élèves. De ce fait, il nous a été impossible, sans filmer, de prendre en compte le nombre de doigts levés lorsque l'enseignant interrogeait un élève. Dans ce cadre-là, notre observation peut entraîner une interprétation erronée. Lorsqu'un élève lève le doigt avec insistance, il est difficile pour l'enseignant de ne pas l'interroger. Ce phénomène est accentué lorsque plusieurs élèves lèvent le doigt de manière récurrente, chose qui arrive fréquemment dans la classe.

De plus, n'ayant aucune connaissance du niveau des élèves de la classe dans la discipline observée, il nous a été difficile d'interpréter des données de manière objective. En effet, si un enseignant interroge un élève pour des raisons précises liées à ses capacités, notre manière d'observer ne peut pas le prendre en compte. Il aurait été utile pour cela, si nous avions pu filmer, de mettre en place un dispositif d'auto-confrontation avec l'enseignant. Nous aurions choisi des extraits de la séance et nous aurions pu lui demander pour quelles raisons, il avait interrogé un élève plutôt qu'un autre.

Le fait d'analyser notre propre posture vis-à-vis de ces stéréotypes avec la même grille d'analyse que celle utilisée pour nos observations nous a fait prendre conscience de cet aspect-là. L'enseignant doit également prendre en compte le niveau des élèves lors de ces interrogations. Il prend en compte également ce qu'il a pu observer lors du travail de recherche des élèves pour faire émerger certaines méthodes qu'il juge intéressantes.

L'enseignant fait donc de nombreux choix lors de situations de correction qui sont indépendants du sexe de l'élève. Pour cela, notre observation comporte de nombreuses limites quant à l'interprétation de ses résultats.

2) Idées d'analyses préalables

Lors de notre travail préliminaire de recherche, nous avons établi un questionnaire destiné aux enseignants, aux étudiants et aux maîtres formateurs. Nous l'avons diffusé par internet à un large panel.

Cependant, ayant voulu à tout prix, faire émerger les stéréotypes, nos questions étaient trop orientées, et les questions ouvertes trop difficiles à analyser. Le support écrit faisait perdre aux réponses leur spontanéité et donc leur authenticité. De plus, avec cette diffusion, nous n'avions pas eu assez de réponses d'enseignants de sexe masculin, et donc les différences entre les réponses des hommes et des femmes n'étaient pas assez exploitables. En ouvrant le questionnaire à un trop grand public, nous avons donc trop de variables à prendre en compte (âge, sexe, expérience professionnelle, ...), c'est pourquoi nous avons fait le choix d'une micro étude pour le mémoire, et d'un questionnaire spontané aux enseignants afin d'évaluer au mieux leur position sur la question des stéréotypes de sexe à l'école.

3) Bilan des nouveaux outils d'analyse

La mise en place de la grille d'observation a été difficile, car, trop théorique, nous avons dû la modifier plusieurs fois après observations. Cet outil ne nous a donc peu été utile malgré la modification faite par rapport à une première grille que nous avons jugée trop peu exploitable.

La grille était trop complexe sur certains points et pas assez complète sur d'autres points d'observations que nous avons par la suite jugés utiles d'analyser.

De plus, le peu de temps entre le contact avec l'enseignant et l'observation en classe, ne nous a pas permis d'obtenir les autorisations nécessaires pour pouvoir filmer les séances de classe. En filmant, comme nous l'avons précisé plus haut, nous aurions pu obtenir des résultats plus probants.

L'observation en classe n'a pas forcément été très concluante, car pour avoir des résultats plus fiables, nous aurions dû observer ces quatre classes sur une plus longue période.

Le questionnaire que nous avons élaboré pour nous servir de base pour l'entretien avec l'enseignant, nous a aidé à poser des questions sans trop guider ou influencer. De manière générale, nous n'avons pas utilisé toutes les questions telles qu'elles étaient écrites mais le questionnaire a été un outil plus pertinent que celui qui nous avons mis en place lors du questionnement sur les stéréotypes pour le TER.

L'analyse de notre propre pratique nous a elle, permis de mieux cibler les limites de nos observations d'enseignants en classe. En effet, de nombreux éléments que nous avons pu observer en classe n'étaient pas retransmis dans les analyses quantitatives et faussaient donc certaines hypothèses.

III/ Axes d'améliorations et solutions envisagées

1) Axes d'amélioration ou d'approfondissement

Nous avons présenté les limites de nos outils de recherche et de nos observations. Dans une logique d'amélioration de la recherche, nous aurions pu mettre en place d'autres critères d'observation :

Pour l'analyse du nombre d'interrogations des enseignants envers les filles et les garçons, il faudrait pouvoir prendre en compte le nombre de doigts levés au moment de l'interrogation et plus précisément le nombre de filles et le nombre de garçons qui levaient le doigt à ce moment-là.

En ce qui concerne le temps de latence accordé aux élèves, que nous avons chronométré, il faudrait différencier quand il s'agit de réponses spontanées des élèves et lorsqu'il s'agit d'un réel temps que l'enseignant accorde à la réponse de l'élève. Dans nos observations, il nous a été difficile de différencier ces différents temps et le temps de latence accordé aux filles et aux garçons est donc un peu faussé.

Pour nous aider à prendre en compte ces critères, il est donc indispensable de filmer les séances observées puis de mettre en place une auto confrontation entre la vidéo et l'enseignant observé. Cette auto confrontation aurait permis de ne pas interpréter des résultats bruts obtenus avec notre grille d'observation mais de prendre en compte une autre dimension qui est celle du choix de l'enseignant. Ce choix peut être lié au niveau de l'élève interrogé ou peut reposer sur d'autres critères qui pourraient justifier l'interrogation d'un élève en particulier.

Tous ces points sont des points que nous améliorerions si nous devions continuer notre recherche. De plus, toujours dans une logique d'amélioration de l'observation, afin d'avoir une analyse plus pertinente et plus juste, il serait préférable de refaire une micro-étude basée sur quatre enseignants mais que l'on observerait sur une longue durée (ou au moins sur plusieurs séances d'une même séquence) Cette étude nous permettrait d'avoir une vision plus juste des interrogations effectuées et de l'évolution de la séquence et ainsi avoir plus de données quant à l'interrogation des enseignants sur certaines notions plutôt que d'autres comme nous avons essayé de mettre en avant dans notre étude.

Même si nous n'avons pas pu filmer les enseignants et les mettre ensuite en auto confrontation, nous avons pu le faire pour l'analyse de nos propres séances. La conclusion que nous tirons de cette analyse est que malgré le fait que nous étions au clair avec les items sur lesquels nous serions observées et malgré une envie de ne pas diffuser de stéréotypes de sexe, nous avons quand même pu noter des attitudes de diffusion des stéréotypes de sexe d'après la grille mise en place.

Il est donc important de se placer dans une perspective professionnelle et de trouver des pistes de travail possible que l'on pourrait mettre en place dans une classe (notre classe) afin de limiter la diffusion de stéréotypes de sexe.

2) Pistes de solutions possibles

L'analyse que nous avons faite à partir de notre cadre théorique et de nos observations nous a permis de montrer qu'il y avait une réelle diffusion des stéréotypes de sexe à l'école et que les acteurs de l'école, même avertis transmettaient tout de même des stéréotypes de sexe. Face à ce constat, il est donc important de trouver des pistes d'activités et des pistes pédagogiques à mettre en place en classe, afin de diminuer la diffusion de stéréotypes de sexe par les savoirs ou par l'attitude de l'enseignant.

En ce qui concerne les savoirs, il est difficile de ne pas diffuser des stéréotypes de sexe étant donné que nous nous devons de suivre les instructions officielles. En ce qui concerne l'Histoire, les programmes de 2008, complétés par le bulletin officiel du 5 janvier 2012, sont basés sur les personnages héroïques et importants de l'Histoire de France. Dans chaque chapitre, on trouve des repères qui sont principalement, des dates et des personnages importants. Les personnages étant pour la majorité des hommes. Il est donc difficile d'entrer dans l'Histoire par une autre thématique que celle des personnages importants qui ont marqué les esprits des générations antérieures et de la nôtre par cet apprentissage.

Il est possible de nuancer ces repères en montrant le rôle des femmes dans l'Histoire de France. Par exemple, s'il on choisit la Révolution Française, les femmes ont joué un grand rôle mais qui n'apparaît pas ou presque pas dans les programmes. Le rôle du professeur est donc là de mettre en avant ces événements là au même titre que les personnages masculins liés à la Révolution Française. La liberté pédagogique nous permet en effet d'introduire les savoirs que nous souhaitons, tant que nous respectons les repères exigés dans les programmes, rien ne nous empêche donc de les compléter.

Le rôle de l'école est de former de futurs citoyens, les élèves apprennent à l'école à construire un esprit critique qui leur permettra d'évoluer et de faire des choix dans la société. Comme l'indique les programmes en instruction civique et morale : « Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits de chacun, de refuser la violence ».

Nous notons que la notion d'égalité entre filles et garçons n'apparaît qu'en CM2 seulement dans les programmes d'instruction civique et morale : « respecter ses pairs et les adultes et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons ». Ce principe d'égalité est pourtant bien présent dans les conventions interministérielles.

Il est donc important de mettre en place au plus tôt dans la classe, des activités et projets pédagogiques visant d'une part à rendre explicite aux élèves l'inégalité existante entre les filles et les garçons à l'école et d'autre part à diminuer les stéréotypes de sexe par une action commune de tous les acteurs de l'école.

Dès les classes de maternelles il est possible et important de mettre en place des activités visant à collecter les conceptions des élèves sur les représentations d'une femme et d'un homme en passant par le père et la mère, par exemple. D'autre part, plusieurs activités sont possibles, comme faire dessiner un héros ou héroïne aux enfants. Par la suite, une discussion pourra être établie sur le choix des élèves quant à leur dessin. Pourquoi as-tu dessiné un héros plutôt qu'une héroïne ? Ou inversement.

Dès la maternelle, les échanges en petit groupe sur leur représentation sont possibles. Le fait de questionner les élèves sur leur choix les amène à construire petit à petit un esprit critique. Ce travail est un travail de fond qui pourrait être présent dans le projet d'école afin qu'il y ait une continuité sur ce thème de l'égalité entre filles et garçons dans toutes les classes rencontrées par un élève lors de sa scolarité.

A l'école élémentaire, un premier point serait, s'il est possible, de créer un projet autour de ce thème qui apparaisse dans le projet d'école afin de mettre en place dans toutes les classes de l'école des activités qui amènent les élèves à développer leur esprit critique. Cela permettrait aussi de rendre explicite certains stéréotypes jusqu'ici transparents aux yeux des élèves et de certains enseignants. Le projet d'école présenté lors du conseil d'école où les partenaires de l'école dont les parents et la mairie sont présents permettrait de rendre encore plus explicite et de faire prendre conscience également aux parents que l'école souhaite prendre en charge et mener un projet pour l'égalité filles et garçons. De plus, ce projet permettrait de prendre contact avec certaines associations qui agissent pour cette égalité et mettent en place des activités au sein des écoles.

A l'échelle de la classe plus particulièrement, ce projet peut prendre toute son ampleur, en construisant avec tous les élèves des règles qui seront suivies au sein de la classe afin de respecter cette égalité entre les filles et les garçons.

Dans les règles de vie, peut apparaître par exemple, le fait de veiller, lorsque des groupes sont formés, à ce qu'il y ait le même nombre de garçons que de filles. Les élèves pourront aussi être avertis de l'importance de l'égalité dans les interrogations : par exemple, systématiser l'alternance de l'intervention d'une fille et d'un garçon, pour éviter certains élèves qui prennent trop de place oralement dans la classe. Ce type de règles peut être mis en place dès les classe de CP jusqu'en classe de CM2. Des jeux autour du thème pourront être organisés au sein de la classe, des observations à partir d'albums de littérature de jeunesse ainsi que des recherches autour de ce thème seront les bienvenues dans les classes de cycle 2 et 3. De plus, pourront également être organisés des recueils sur les conceptions des élèves qui seront suivi par des débats pour amener les élèves à construire leur propre opinion et un esprit critique par rapport aux stéréotypes véhiculés par la société.

Ce système de fonctionnement de la classe, enrichi par différentes activités et espaces de réflexion sur l'égalité entre les filles et les garçons à l'école afin de faire évoluer les représentations et diminuer la diffusion de stéréotypes de sexe à l'école, feraient la spécificité de notre classe dans une perspective professionnelle. Le but étant, comme nous l'avons expliqué, de faire de l'école un exemple sur le thème de l'égalité entre filles et garçons.

Conclusion

En partant de notre problématique générale : « l'attitude des enseignants envers les filles et les garçons peut-elle participer à la transmission des stéréotypes de sexes ? », nous avons fait émerger plusieurs axes : Quel est le rôle de l'enseignant dans les inégalités fille – garçon à l'école ? Contribue-t-il à la diffusion des stéréotypes dès le plus jeune âge ? Comment se positionner en tant qu'enseignante par rapport à ces stéréotypes et à la notion d'égalité homme-femme à l'école?

Après l'étude théorique de recherches sociologiques sur cette problématique, ainsi que des orientations de l'éducation nationale nous avons vu apparaître plusieurs réponses : même si l'environnement social et familial est le premier outil de diffusion des stéréotypes de sexes, les mécanismes internes à l'école (enseignants, savoirs, manuels) semblent avoir une part non négligeable dans la transmission des inégalités. En effet, d'après les études de Nicole MOSCONI, les enseignants interagissent plus avec les garçons qu'avec les filles, ils sont aussi plus permissifs au niveau du comportement des garçons et leur laissent dominer l'espace physique et oral de la classe. Les garçons mettent en effet en œuvre des tactiques pour s'imposer.

Mais ces réponses étant théoriques, nous avons donc souhaité tester sur une micro étude ces tendances en analysant la pratique de quatre enseignants en français et en mathématiques, et mis ces analyses en corollaire avec un questionnaire oral d'auto évaluation.

A ces données pratiques nous avons décidé d'ajouter l'analyse de notre propre pratique, afin de nous évaluer par rapport à la transmission de ces stéréotypes mais aussi de mettre en avant les limites de notre analyse pratique, décontextualisée du cadre de la classe.

Même si nos recherches ne peuvent pas faire l'objet d'une généralisation, nous avons pu, en mettant en relation les études sociologiques et nos analyses pratiques, affiner nos réponses. En effet, nous avons pu mettre en avant le fait que même si les enseignants semblent avoir conscience de la responsabilité des acteurs de l'école dans la diffusion des stéréotypes de sexes, ils pensent le contraire de leur propre pratique (nous en sommes les principales concernées !), et pensent que les outils scolaires (savoirs, manuels...) ne contribuent pas au développement des inégalités. Nous avons pu aussi consolider les études de Nicole MOSCONI : la micro étude observée nous montre

bien que nous laissons trop de place aux garçons, que lorsque l'enseignant se met en retrait il y a moins de prédominance des garçons sur les filles.

Même dans le cas où nous avons conscience de notre rôle dans la transmission des inégalités de sexes, il est difficile d'éviter de diffuser des stéréotypes qui ont été construits tout au long de notre vie sociale. Les inégalités que vivent les filles et les garçons sont donc engendrées par la société et leur environnement familial mais aussi par l'école, lieu important de la vie sociale d'un enfant.

Il est donc important, afin de véhiculer des valeurs d'égalité que la formation des enseignants permette d'aborder ce problème. Pour cela, chaque enseignant de l'école doit intégrer sa responsabilité dans la transmission de ces stéréotypes. Cela est d'autant plus important que la transmission de stéréotypes de sexe à l'école engendre des conséquences négatives sur le bien-être des élèves à l'adolescence. Ces stéréotypes sont autant dommageables pour les garçons que pour les filles en termes d'estime de soi et de réussite scolaire. L'école a donc le devoir de prendre en compte ces stéréotypes et de les réduire.

La prise en compte de l'enseignant n'est qu'un départ dans le travail pour diminuer la transmission des stéréotypes de sexe à l'école. Nous avons bien vu lors de l'analyse des séances de classe que nous avons effectuées que le fait d'être au clair sur les éléments de diffusion des stéréotypes ne garantit pas une neutralité. Nous avons donc souhaité chercher des activités à mettre en place dans une classe et dans une école afin de diminuer au maximum la transmission des stéréotypes de sexe. Nous avons proposé, pour cela, d'intégrer cette problématique dans le projet d'école. De plus il est important de rendre explicite les stéréotypes de sexe afin d'aider les élèves à mener une réflexion autour et d'acquérir un esprit critique.

La promotion de l'égalité entre filles et garçons doit donc être véhiculée dès le plus jeune âge et tout au long de la scolarité de chaque élève. L'école et ses acteurs ont donc le devoir de combattre les stéréotypes de sexe diffusés dans la vie scolaire des élèves et donc sociale afin que chacun prenne conscience et intègre l'importance de la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes dans la société.

ACHERAR, L. *Filles & Garçons à l'école maternelle*, juin 2003, rapport de l'Académie de Montpellier.

AUDUC J.L , 2007. *Filles et garçons dans le système éducatif français : une « fracture sexuée*, (page consultée le 12 novembre 2010) <http://www.meirieu.com/FORUM/auduc_fillesgarcons.pdf>

BAUDELLOT, C. ; ESTABLET, R. *Allez les filles !*, 1992, Paris, le Seuil.

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

MOSCONI, N. *Égalité des sexes en éducation et formation*, 1998, Paris

ZAIDMANN, C. *La mixité à l'école primaire*, 1996, Paris, L'HARMATTAN.

Extrait de la présentation du colloque interdisciplinaire « *Le genre comme catégorie d'analyse* », organisé par le RING, les 24 et 25 mai 2002. Université Paris7-Denis Diderot.

TERRAIL, J-P ; *Réussite scolaire : la mobilisation des filles*, 1992, (page consultée le 3 novembre 2011) http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/socco_1150-1944_1992_num_11_1_1081>

Brochure de l'Education Nationale, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*, 2011 (page consultée le 3 novembre 2011)
<http://media.education.gouv.fr/file/2011/38/2/Filles_et_Garcons_2011_170382.pdf>

Convention Interministérielle, *Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif*, 2006 (page consultée le 3 novembre 2011)
< <http://media.education.gouv.fr/file/88/9/3889.pdf> >

Site Eduscol, *Egalité filles – garçons à l'école : réalités et perspectives*, (page consultée le 17

novembre 2011) <<http://eduscol.education.fr/cid47788/-egalite-filles-garcons-a-l-ecole-realiteset-perspectives-actes.html>>

Définition du genre, (page consultée le 17 février 2012)

http://www.tanmia.ma/guidegenre/accueil_legenreentheorie_definition.htm

GUIONNET, C. extrait d'article sur l'encyclopédie UNIVERSALIS 2012, ((page consultée le 10 avril 2012) <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/sexe-et-genre/>

Annexe 1 : Grille d'observation

Enseignant/classe	M/F:	Age:	Niveau:	
Nombre d'élèves dans la classe:	filles:		garçons	
OBSERVATIONS	FILLES		GARCONS	
Nombre de fois où l'enseignant interroge :				
Nombre de fois où l'enseignant reprend pour son comportement un(e):				
Nombre de fois où l'enseignant ne reprend pas pour son comportement un(e):				
temps moyen de latence accordé par l'enseignant (selon nbre interrogations)				
Sur quelles notions les élèves sont-ils interrogé(e)s ? (nombre de fois)	déjà acquise	nouvelle	déjà acquise	nouvelle
quels sont les feedbacks faits par l'enseignant à l'élève ?	nature	nombre	nature	nombre

Annexe 2 : Guide d'entretien oral

Pensez-vous faire autant participer les filles que les garçons :

-En mathématiques : OUI – NON – NSP

-En français : OUI – NON – NSP

Pensez-vous faire une différenciation notionnelle en fonction des filles ou des garçons?

(rappel de savoirs acquis, nouvelle notion, explications...)

- Oui – NON – NSP

- Si oui , sur quelles notions les filles sont les plus aptes à répondre :

.....

- Et les garçons ?

.....

Pensez-vous que le temps de latence que vous accordez aux élèves est différent selon le genre?

- En mathématiques : OUI NON NSP

- En français : OUI NON NSP

Pensez-vous avoir plus de « patience » avec les garçons au niveau de leur comportement qu'avec les filles ? OUI NON NSP

Pensez-vous que les garçons ont plus de mérite que les filles à comprendre certaines notions en français ? OUI NON NSP

Pensez-vous que les filles ont plus de mérite que les garçons à comprendre certaines notions en mathématiques ? OUI NON NSP

Lorsque les élèves travaillent en groupe, faites-vous systématiquement des groupes mixtes ? Expliquer la raison du choix

.....

.....

Pensez-vous que l'attitude de l'enseignant, dès les petites classes peut avoir une influence sur la confiance des adolescents en eux, leurs préférences et leurs orientations? OUI NON NSP

Qui d'autre parmi l'institution scolaire participe selon vous à l'intégration de ces sentiments ?

.....
.....

Une remarque ?

.....
.....