



HAL
open science

La fabrication des garçons et des filles : sanction et socialisation de genre à l'école primaire

Alexandra Cuvellier

► **To cite this version:**

Alexandra Cuvellier. La fabrication des garçons et des filles : sanction et socialisation de genre à l'école primaire. Education. 2013. dumas-00865299

HAL Id: dumas-00865299

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00865299>

Submitted on 24 Sep 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.

**MASTER SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES
ÉCOLES »
DEUXIÈME ANNÉE (M2)
ANNÉE 2012/2013**

**La fabrication des garçons et des filles:
Sanction et socialisation de genre à l'école primaire**

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : CUVELLIER Alexandra
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : 1**

**NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : Mme Cécile Carra, Mr
Daniel Faggianelli
DISCIPLINE DE RECHERCHE : Les violences scolaires et la pratique
professionnelle des enseignants.**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01

Maîtres Site web : www.lille.iufm.fr

Institut **U**niversitaire de **F**ormation des
École interne de l'**U**niversité d'Artois

SOMMAIRE

Remerciements page 4

Introduction page 5

I- Le contexte socio-historique

Définition de la sanction et de la socialisation de genre

A) Le contexte socio-historique page 6

B) Définition de la sanction et de la socialisation de genre page 9

1) La sanction page 9

2) La socialisation de genre page 12

II- Problématique et hypothèses

A) La problématique page 14

B) Les hypothèses page 14

III- Méthodologie

A) Explication de la grille d'indicateur page 16

1) Les hypothèses opératoires page 16

2) La grille d'indicateur page 18

3) Récapitulatif page 20

<i>B) Le terrain d'enquête</i>	page 21
1) Le choix de la population et des lieux	page 21
2) La prise en contact et l'entrée sur le terrain	page 21
3) La méthode d'enquête: L'observation directe non participante	page 22
4) La technique utilisée	page 23
5) Les limites de mon observation	page 24

IV- Exploitation des données

<i>A) Explication de la présentation des données</i>	page 25
<i>B) Approche comparative:</i>	
<i>Sanction, communication: une asymétrie sexuée</i>	page 28
1) Les remontrances orales	page 28
2) Les causes des remontrances orales	page 32
3) Les punitions	page 43
4) Les interrogations de l'enseignant	page 48
5) Les interventions spontanées	page 51
6) Les demandes d'attention	page 54
Récapitulatif des constatations	page 57

V- Analyse des données

La sanction, une asymétrie sexuée

La communication, un outil de différenciation

A) La sanction, imposition de la domination masculine **page 58**

1) Des punitions différenciées... **page 58**

2) ...Histoire de virilité **page 63**

B) La communication, outil de différenciation sexuée **page 67**

1) Les réseaux de communication en classe **page 67**

2) La communication: outils d'imposition des genres **page 71**

Conclusion **page 73**

Bibliographie **page 75**

Index des tableaux et diagrammes **page 76**

Annexe **page 78**

Grille d'observation **page 79**

Exemplaire d'auto-évaluation de l'école n°2 **page 82**

Photographie de la classe de l'école n°1 et n°2 **page 84**

Les entretiens **page 85**

Quatrième de couverture **page 91**

Je tenais à remercier mes directeurs de mémoire

Mme Cécile Carra et Mr Daniel Faggianelli.

Je voudrais leur témoigner ma gratitude pour les conseils, leur soutien et leur patience pendant cette longue collaboration qui a permis l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie également les enseignants des deux écoles qui m'ont accueilli dans leur classe et qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Mon mémoire s'inscrit dans le cadre du séminaire de recherche sur les violences scolaires et sur la pratique professionnelle des enseignants.

J'ai choisi ce séminaire car l'actualité médiatique donne l'impression que la violence en milieu scolaire se normalise. Les médias relaient l'information, les journaux multiplient les articles sur des agressions aux seins des écoles. En effet, nous parlons désormais des jeux dangereux, d'agressions d'enseignant par un élève et d'agressions des élèves entre eux. Nous pouvons citer : « *Depuis le début des années 1990, s'est imposée dans le débat public, une évidence de la violence* »¹. Les pouvoirs publics s'intéressent à cette violence dans les écoles en recherchant les causes.

Cela pousse l'enseignant à se poser de véritables questions sur sa pratique professionnelle. L'enseignant en formation à l'IUFM, envisage une nouvelle formation à travers ce séminaire sur la violence.

Je me suis intéressée à la sanction car la violence dans les écoles sous-entend la question des sanctions. En effet, faut-il redéfinir la sanction à l'école pour réduire la violence? La sanction doit-elle être plus ferme ? Quel est l'objectif des sanctions ?

En classe, l'enseignant a l'impression de « *faire de la discipline* » au lieu de transmettre le savoir. Une importante partie des enseignants pense que l'autorité en classe, serait la conséquence d'un manque de socialisation des élèves².

En reconnaissant, l'existence d'une socialisation sexuée envers les filles et les garçons³, nous pouvons dégager une problématique :

Les sanctions participent-elles à une socialisation sexuée reproduisant une hiérarchisation des hommes et des femmes ?

1 C. Carra, D. Faggianelli, Les violences à l'école, Que sais-je, 2011, PUF, page 3.

2 C. Carra, D. Faggianelli, Les violences à l'école, Que sais-je, 2011, PUF, page 106.

3 Marie Duru-Bellat (2004) , L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux? Paris, L'harmattan.

I-Le contexte socio-historique

Définition de la sanction et de la socialisation de genre

La recherche vise deux acteurs c'est-à-dire les élèves et les enseignants. Cela s'appuie également sur la pratique des enseignants, leurs perceptions des filles et des garçons mais également sur la façon dont ils sanctionnent une fille ou un garçon. De plus, s'intéresser à la socialisation de genre à l'école, pose le souci de s'intéresser aux garçons et aux filles à travers la vie quotidienne dans la classe. Cela suppose qu'il y aurait au sein de la classe des comportements typiquement masculins et typiquement féminins qui reproduiraient une hiérarchisation sous-entendant, comme le montre Pierre Bourdieu, une domination masculine.

A)Le contexte socio-historique

Dès le milieu du XIX^{ème} siècle, la socialisation sexuée se remarque par le fait que le droit à l'école était davantage accordé aux garçons. Les filles étaient considérées comme des futures mères et des futures domestiques à la maison. Elles n'avaient pas « besoin » d'être instruites et éduquées hormis par le père et la mère. Seules les filles de l'aristocratie et de la bourgeoisie (c'est-à-dire les classes supérieures) pouvaient prétendre à une instruction. Au 17^{ème} siècle, des congrégations comme les *Ursulines* s'ouvrent à ces filles où elles apprennent les bases ainsi que du théâtre et à devenir mère et épouse, ... En 1686, il y a l'ouverture de la *Maison de Saint Cire* (par Madame de Maintenons) où l'éducation est chrétienne, mondaine, on y retrouve de la culture générale et l'apprentissage de tâches domestiques. L'instruction des filles de classe populaire n'était pas pensée et ne faisait pas partie de la commodité sociale. Nous pouvons faire référence à Condorcet⁴ qui souhaite que l'instruction ne concerne pas seulement une élite mais l'ensemble des couches sociales. Condorcet s'appuie sur l'égalité et la justice sociale pour que l'instruction concerne les filles et les garçons, de toutes les classes sociales, enfants et adultes.

La pression des familles fait qu'il y a une volonté d'envoyer les filles à l'école afin de lutter notamment contre l'alphabétisme. Le lieu d'éducation pour les filles est un problème car la mixité

4 Marquis de Condorcet, De l'éducation, page 9.

est refusée notamment par l'Église, les recteurs et les préfets.

Depuis la **loi Goblet de 1886**, on envisage la mixité dans les écoles. En effet, l'école s'ouvre d'abord aux classes aisées (bourgeoisie, aristocratie) avant de s'ouvrir progressivement aux couches sociales populaires. La mixité est devenue obligatoire dans l'enseignement public depuis 1975 avec la **Loi Haby**.

Quelles sont les conséquences de la mixité scolaire ?

L'enquête par observation menée par C. Baudoux et A. Noircent⁵ montre une différence de comportement entre les filles et les garçons mais ils mettent également en lumière une différence de comportement du corps éducatif (notamment les enseignants) envers les filles et les garçons. Les enseignants ont des attentes différenciées en fonction du genre. Ils reconnaissent l'existence d'un rapport social de genre en classe.

En effet, les filles sont plus facilement dévalorisées, plus effacées physiquement et intellectuellement. En cas de réussite des filles, celles-ci considèrent que c'est grâce à la chance plutôt qu'aux capacités: « *En cas de réussite, les filles expliquent davantage leur succès par de la chance et l'échec un manque d'aptitudes* »⁶.

Nous pouvons illustrer par un exemple concernant les mathématiques et le français :

-69% des filles pensent la réussite par l'effort face à 37% des garçons.

-55% des garçons attribuent leur réussite à leur habilité ou à la facilité de la tâche contre 19% des filles. On reconnaît des capacités intellectuelles et naturelles aux garçons.

Selon M. Duru-Bellat, « *le message implicite (des enseignants) est que les garçons sont intelligents, mais qu'ils ne fournissent pas les efforts nécessaires, et que les filles travaillent parce qu'elles ont moins d'habiletés intellectuelles* »⁷. Lorsque les filles réussissent mieux que les garçons, c'est parce qu'elles ont besoin de travailler plus qu'eux. Marie Duru-Bellat met en avant « *Le primaire constitue pour les filles un relatif âge d'or, et elles déclarent d'ailleurs massivement se plaire à l'école* »⁸.

5 A. Noircent ; C. Baudoux (1995), Culture mixte des classes et stratégies des filles, Revue Française de Pédagogie, n°110.

6 Baudoux, Noircent (1995), Culture mixte des classes et stratégie des filles, page 6.

7 Marie Duru-Bellat (2004), L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux? Paris, L'harmattan.

8 Duru-Bellat M. (2004), L'école des filles. Quelle formation pour quels rôle sociaux?, page 116.

Il est important de rappeler le poids du stéréotype sexué qui influence l'orientation des filles et des garçons. Nous parlons alors de « **stéréotype culturel** » que nous pouvons définir par une opinion sur un groupe ou une classe sociale qui s'est généralisée au sein de la société. En effet, le genre masculin et féminin dans notre société est une construction sociale qui est régit par des stéréotypes. C'est un travail de socialisation qui s'implique dans les genres et qui commence dès le plus jeune âge.

On peut se demander ce qu'il en est des sanctions envers les filles et les garçons?

La sanction est-elle la même pour tous alors qu'on a si longtemps cherché à faire de la différence entre les filles et les garçons ?

L'histoire montre l'évolution de la sanction. Le châtiment corporel (sous ses différents degrés) était une sanction appliquée à l'école par les enseignants jusqu'à son interdiction en 1836.

L'évolution de la sanction et l'évolution de la place de la fille suscitent alors l'intérêt de mener une enquête sur ces deux thèmes.

Plusieurs questions s'offrent à nous :

La sanction est-elle la même pour les filles et les garçons ?

La sanction peut-elle être un signe de la présence de socialisation sexuée à l'école ?

B) Définition de la sanction et de la socialisation de genre

1) La sanction

Pour expliquer la sanction, il est nécessaire de se tourner vers Erick Prairat⁹ qui fait autorité sur la question de la sanction. Erick Prairat définit la sanction comme l'acte de punir c'est-à-dire que l'«*on établit une loi ou un traité de manière irrévocable*»¹⁰ en s'appuyant sur un aspect juridique. Mais la définition de la sanction évolue. En effet, lorsque l'enseignant sanctionne un enfant, il a pour but de remettre l'enfant dans le « droit chemin », de faire changer le comportement de l'élève au régime général de la discipline (autorité, règles,...). Comme le montre Sylvie Ayral, « *Le système disciplinaire et punitif scolaire concerne à la fois les différents interdits ou règlements et les méthodes employées pour les faire respecter* »¹¹. La sanction doit être éducative.

La sanction appliquée se doit de respecter la construction psychologique de l'enfant et doit être proportionnelle à la gravité de l'acte commis par l'enfant. Ainsi la sanction est le moyen pour l'enseignant de rendre l'élève, conforme à une manière de se comporter qui est socialement acceptée. C. Carra et D. Faggianelli, mettent en avant que « *la sanction est utilisée comme moyen privilégié de resocialisation* »¹². Non seulement, la sanction n'est pas seulement éducative mais elle semble avoir un autre objectif qui est de socialiser les élèves. Selon Jean Moreau (enseignant à la retraite et intervenant dans des instituts de formation), la punition doit permettre de « *corriger pour améliorer* »¹³. La punition doit permettre à l'élève d'agir autrement, de changer de comportement ; en somme : de s'améliorer.

Par ailleurs, la sanction reste un moyen pour l'enseignant de « sauver la face » face aux groupes d'élèves, de donner une image d'un « bon » enseignant qui sait recadrer les débordements de certains élèves,...La sanction profite également à l'enseignant. De plus, l'enseignant prend le risque qu'en punissant trop un élève, de provoquer en lui, un sentiment d'injustice, de non compréhension de la sanction voire de faire peur à l'ensemble de sa classe. En effet, en punissant, l'enseignant ne

9 Erick Prairat, Sanction et Socialisation, « idées, résultats et problèmes », Presse Universitaire de France.

10 Erick Prairat, Sanction et Socialisation, page 7.

11 Sylvie Ayral, La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège, page 9.

12 C. Carra, D. Faggianelli, Les violences à l'école, Que sais-je, 2011, PUF, page 108.

13 Jean Moreau, Ouverture sur la pédagogie, Ed. Jacques Grancher, 1991, page 95.

laisse pas la possibilité (la chance) , à son élève, de changer par lui même : « *punir, c'est frapper d'une sanction négative. Infliger une peine à une personne qui a commis un acte répréhensible* »¹⁴.

Mon objectif était de connaître les possibilités des enseignants dans l'application des sanctions. C'est pour cela que je me suis tournée vers la définition du *Circulaire de l'Éducation Nationale de 2011* car il s'agit du travail prescrit à l'enseignant par son employeur. Comme le montre Sylvie Ayral, « *un pouvoir autorisé et limité par l'institution qui représente les pratiques sociales de référence et délimite le cadre dans lequel s'opèrent ces interactions* »¹⁵.

Les sanctions sont cadrées par l'institution et limite les possibilités de l'enseignant.

La circulaire prévoit une liste exhaustive des punitions que l'enseignant peut mettre en place :

- Un billet, mot dans le cahier de correspondance afin d'informer les parents,...
- Travail supplémentaire et éducatif de type exercices supplémentaires.
- L'enseignant ne peut priver l'élève de la totalité de la récréation mais il peut le priver de façon partielle.

Les punitions scolaires relèvent d'un manquement de l'élève à ses obligations (c'est-à-dire ne pas travailler, de ne pas participer aux activités... par exemple) et aux perturbations du déroulement de la séance (bavardages excessifs,...). Ainsi les punitions scolaires sont liées aux comportements de l'élève. La sanction ne peut pas être donnée si l'élève ne parvient pas à faire un travail. Le comportement perturbateur est un écart par rapport au comportement attendu des élèves par l'enseignant (déplacement impromptu, commentaires,...). Le comportement perturbateur d'un élève est un comportement « à risque » pour l'enseignant car il perturbe la séance de classe et remet en question la gestion de classe voire son autorité. Le droit de punir d'un enseignant provient de la représentation de l'autorité qu'il a au sein de la classe. Ainsi le droit de punir semble être naturel, raisonné et renvoie à la question de la gestion de la classe¹⁶.

C'est une définition à lire avec une certaine distance car, en classe, les choses peuvent être différentes. La sanction relève de l'arbitraire de l'enseignant, de sa volonté de sanctionner ou non. Nous pouvons citer S. Ayral, « *L'institution n'utilise généralement pas l'ensemble des sanctions qu'elle prévoit dans les règlements intérieurs mais semble en privilégier certaines* »¹⁷. Nous pouvons nous demander si la sanction appliquée par l'enseignant sert réellement à remettre l'élève dans le

14 Jean Moreau, *Ouverture sur la pédagogie*, Ed. Jacques Grancher, 1991, page 92.

15 Sylvie Ayral, *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*, page 10.

16 Grimault, Le prince, *Les punitions au collège. Les fondements du sentiment d'injustice des élèves*, colloque de 2011.

17 Sylvie Ayral, *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*, page 91.

droit chemin. En effet, selon l'enquête de Grimault et Leprince, le sentiment d'injustice face à la punition est fréquent chez les élèves. Ils auraient le sentiment qu'il y a « *un traitement inéquitable entre les élèves* »¹⁸. Cela s'explique par le fait que l'élève ne comprend pas toujours les raisons de sa punition. Une deuxième explication serait que la sanction n'est pas la même en fonction de l'élève et en fonction du genre de l'élève.

La liste évoquée précédemment dans la *Circulaire* (page 6), reste exhaustive et le terrain que représente l'école peut permettre de recenser d'autres types de punitions tels que l'isolement de l'élève qui n'est pas autorisé par l'Institution. Ainsi l'enseignant prendrait une certaine liberté pour punir. De plus, les recherches de Bourdieu ou de Perrenoud démontrent qu'il y a souvent un décalage entre les attentes de l'enseignant et celles des élèves car les attentes implicites de l'enseignant ne sont pas toujours explicites pour les élèves. C'est-à-dire l'enseignant ne dit pas clairement ce qu'il attend de ses élèves. Alors lorsque l'on évoque les règles établies en classe, il faut prendre de la distance car les règles semblent parfois implicites et surtout, non comprises par l'ensemble des élèves. La définition donnée par l'*Éducation Nationale* permet de *prime abord* de poser un cadre général dans l'application des punitions.

18 Grimault, Le prince, Les punitions au collège. Les fondements du sentiment d'injustice des élèves, page 11.

2) La socialisation de genre

Nous pouvons mettre en avant que depuis les années 1970, la sociologie permet de voir apparaître la notion de « genre » en tant qu'identité spécifiquement féminine et spécifiquement masculine. Le genre est le sexe psychologique de l'individu. Au-delà du sexe biologique, on parle du « sexe social » qui montre une différence de comportement entre les hommes et les femmes hiérarchisé au sein de la société. Par ailleurs, la différence de comportement peut se faire également ressentir, dans un premier temps, entre les enfants eux-mêmes puis dans un second temps, de l'enseignant envers les élèves.

Des auteurs comme Duru-Bellat¹⁹, montrent que la socialisation sexuée est présente bien avant la naissance. Cela se remarque par des stéréotypes tels que : si c'est un garçon, il sera vif s'il bouge dans le ventre. De plus, les attentes ne sont pas les mêmes selon le sexe présumé de l'enfant. Ces attentes se concrétisent généralement après la naissance. Les parents jouent un rôle important dans cette catégorisation de genre (exemple avec le choix des jouets, la couleur de la chambre, la jupe pour les filles,...les exemples sont nombreux).

Nous pouvons mettre en avant des théories psychanalytiques de l'identification (notamment de Freud) qui est l'identification aux parents du même sexe. En effet, un fille apprend en fonction de sa mère et un garçons apprend en fonction de son père. Les parents apprennent à leur enfant à se comporter comme « une fille » ou comme un « garçon » et en fonction des normes et des valeurs du groupe d'appartenance. L'école, en tant qu'instance socialisante, participe à cette socialisation de genre.

La socialisation sexuée suppose une certaine disposition de l'esprit qui est en rapport avec le genre féminin ou masculin. Il serait intéressant de questionner le concept d'**habitus** du sociologue Pierre Bourdieu. Il faut retenir que l'habitus est un mécanisme structuré et structurant que l'on retrouve chez un individu. C'est un système intra-réflexif qui engendre l'ensemble des pratiques, des perceptions, des jugements c'est-à-dire que c'est un certain mode de relation d'un groupe ou classe, au monde. On retient une certaine disposition de l'esprit qui s'impose à l'individu et en connivence avec les normes et les valeurs de la société. On peut constater que dans les cours de

19 Duru-Bellat M. (2004), L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?,

récréation, les filles restent généralement entre elles et jouent aux mêmes jeux et les garçons en font de même.

On retrouve une certaine violence symbolique derrière ces jeux et genres sexués car tout comportement qui n'est pas typiquement associés à son sexe peut être considéré comme un comportement déviant. On peut également retrouver l'idée que c'est une façon de « brider » voire d'enfermer un enfant dans un rôle social. Le genre masculin et féminin dans nos sociétés est une construction sociale²⁰. C'est en cela que le concept de « violence symbolique » est intéressant dans le sens où l'enfant (fille & garçon) intériorise une position sociale voire une certaine domination structurante : « *construction auquel participe les deux sexes* »²¹. Ainsi on retrouve ce schéma qui prévoit la domination de l'homme par rapport à la position de la femme. Selon Pierre Bourdieu, cette domination est associée à l'habitus où on y retrouverait le caractère viril de l'homme qui souhaiterait dominer l'homme mais aussi la femme. Dans ce contexte d'ordre dominant masculin, « *l'habitus masculine est décrit comme l'incorporation des manières de se comporter des hommes [...] d'affirmer en toute circonstance sa virilité, entendue comme capacité reproductive, sexuelle et sociale* »²². On parle alors de hiérarchisation. Nous pouvons citer Sylvie Ayrat « *La différence des sexes est même la base incontournable de l'ordre symbolique dont tout dépend, jusqu'à la possibilité de penser* »²³. En effet, la domination masculine est entrée dans les normes et les valeurs de la société et serait donc présente au sein même de l'école. L'homme chercherait à imposer sa supériorité à la femme. Une supériorité, qui semble être construite et banalisée au sein de la société d'où la hiérarchisation entre les hommes et les femmes. Le rapport de pouvoir serait la définition des relations hommes-femmes.

En effet, on ne peut pas parler de la socialisation sexuée comme violente mais davantage comme une violence symbolique puisque les individus ne se rendent pas compte de cette socialisation de genre car elle semble être légitime et naturelle. Par ailleurs, Bourdieu et Passeron pensent l'école en tant qu'instance qui rend légitime la reproduction sociale et l'inégalité sociale par le biais du processus pédagogique : « *la force de l'institution scolaire visant à reconduire l'ordre social, les places de chacun et les rapports de pouvoir* »²⁴. Ainsi si on considère que l'ordre social prévoit la domination de l'homme, l'école en tant qu'instance socialisante, reproduit cette domination de l'homme.

20 Duru-Bellat M. (2004), L'école des filles, Quelle formation pour quels rôles sociaux?,

21 P. Bourdieu, la domination masculine.

22 Sylvie Ayrat, La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège, page 27.

23 Sylvie Ayrat, La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège, page 25.

24 Carra C, Faggianelli D (2011), Les violences à l'école, page 26.

II- Problématique et hypothèses

A) La problématique

Dans un premier temps, la problématique était:

Comment la socialisation sexuée que contribue à produire les punitions scolaires est une forme de violence symbolique ?

Au regard des lectures qui ont été menés au cours de l'élaboration du mémoire, l'apparition de nouveaux éléments permettent de faire évoluer la problématique. En effet, celle-ci est

Les sanctions participent-elles à une socialisation sexuée reproduisant une hiérarchisation des hommes et des femmes ?

B) Les hypothèses

Nous pouvons émettre une hypothèse générale qui serait que les sanctions renforcent l'identité masculine et qu'elle hiérarchise les rapports entre hommes et femmes. Cette hiérarchisation sous-entend la domination masculine et fait partie de la socialisation sexuée à l'école.

Il est à rappeler que la sanction est censée être uniforme c'est-à-dire ne pas prendre en compte le sexe de l'élève. Notre problématique sous-entend que la sanction n'est pas uniforme voire qu'elle implique le sexe de l'enseignant dans l'application des punitions.

Nous pouvons émettre des hypothèses :

Hypothèse n°1 :

→ La punition est différente selon le genre.

Hypothèse n°2 :

→ Les garçons renforcent leur identité masculine lorsqu'ils sont punis par l'enseignant.

Hypothèse n°3 :

→ Les sanctions donnent de l'importance aux stéréotypes liées aux genres masculin et féminin.

Hypothèse n°4 :

→ La pratique des enseignants contribue à la hiérarchisation des hommes et des femmes.

III-Méthodologie

A) Explication de la grille d'indicateur

1) Les hypothèses opératoires

→ Les **sanctions** sont différentes selon le **genre**.

Cela revient à dire que la manière de sanctionner de l'enseignant peut dépendre du genre de l'élève mais également du genre de l'enseignant. Ainsi les sanctions participent à la socialisation de genre. La socialisation sexuée se manifeste notamment par les sanctions sexuées en classe.

Il est à penser que l'on prend deux thèmes en compte : sanctions et genre.

→ Les sanctions donnent de l'importance aux **stéréotypes** liées au genre masculin et au genre féminin.

Les vêtements seraient intéressants à observer dans le sens où c'est une indication importante pour caractériser le genre au même sens que le bleu pour les garçons et le rose pour les filles.

La jupe serait davantage caractéristique d'une fille et le pantalon pour les garçons. Il y a également les accessoires tels que les bijoux, les long cheveux d'une fille. Ainsi, une fille en pantalon serait davantage interprétée comme un signe de neutralité qui peut jouer en classe. Une fille en jupe, serait davantage de « revendiquer » sa position de fille/ futur femme. **Cet item a été abandonné dès la première observation car il semblait ne pas être pertinent pour mon sujet.**

Les interventions spontanées peuvent être observer dans le sens où cela peut être le signe que l'élève maîtrise davantage l'espace de classe, qu'il a confiance en le lieu dans lequel il évolue (on fait référence à Régine Sirota),...

Les interactions entre l'enseignant et l'élève (fille et garçon) qui ne sont pas liées à la transmission du savoir. Il peut soit y avoir une certaine distance entre l'enseignant avec une fille ou un garçon ou alors une certaine proximité que l'on peut remarquer par exemple à travers des blagues,...

→ La **pratique** des enseignants contribue à la **hiérarchisation** sous-entendant la domination masculine.

La galanterie dans le sens où le stéréotype connu est que la galanterie doit se retrouver chez les garçons (laisser passer, ne pas couper la parole, interroger d'abord une fille avant un garçon,...).

L'organisation spatiale de la classe :

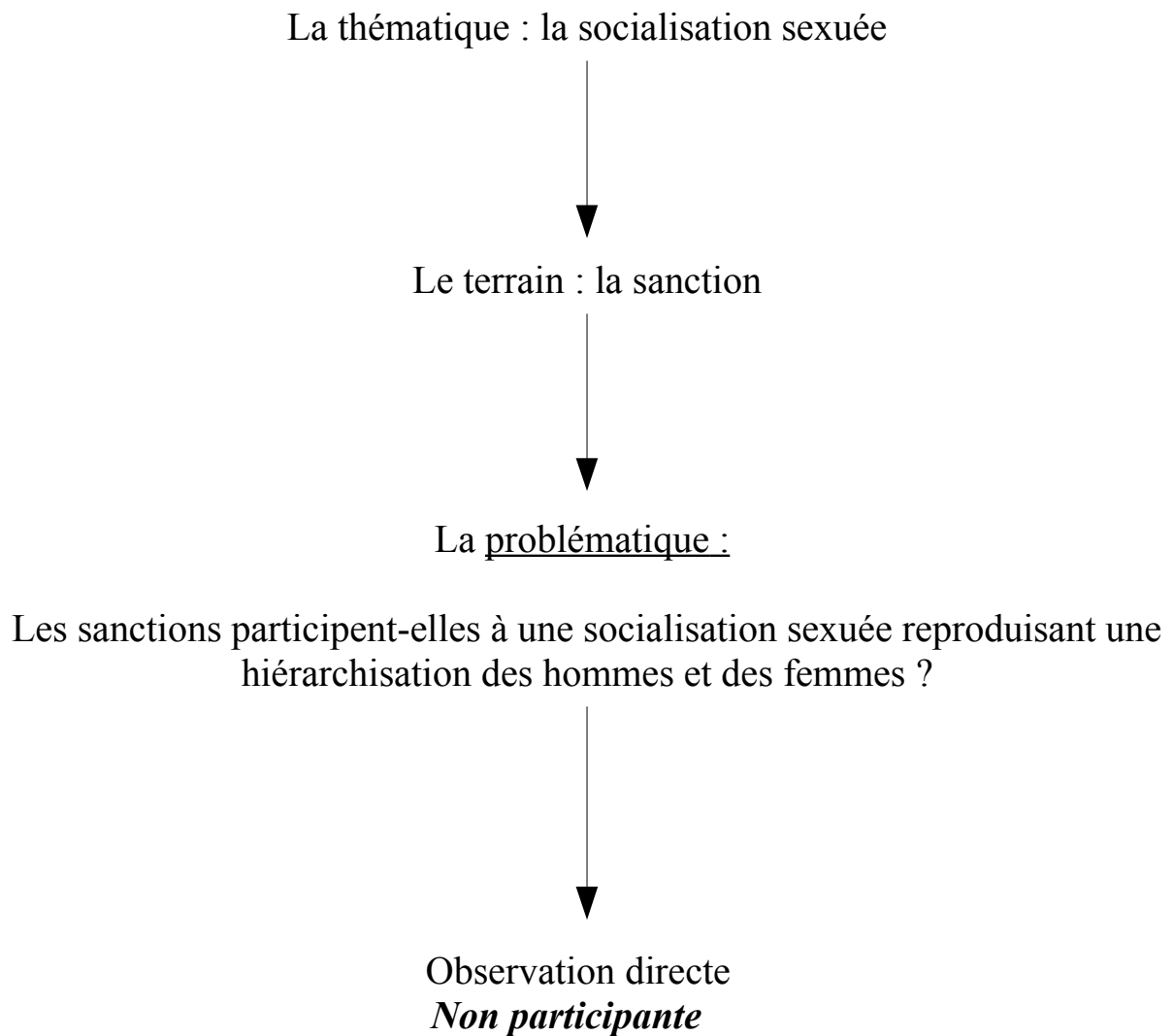
- Soit l'élève est agité et est placé à côté de l'enseignant.
- Idée que les garçons sont généralement au fond de la classe (entre garçons).
- Idée que les filles sont devant (entre filles).

2)La grille d'indicateur

THEME	DIMENSION	INDICATEURS
Les sanctions	Type de punition	<p>Lignes supplémentaires. Exercices supplémentaires. Isolement : privation de récréation. Isolement : sortie de la classe Isolement : écarter des autres élèves dans la classe Observation, croix dans le cahier de correspondance de l'élève. Billet pour les parents. Demande de rencontrer les parents qui peut être vécu comme une sanction par l'élève. Privation de droit (ne plus circuler librement dans la classe, ne pas avoir le droit de prendre la parole spontanément,...). Puntion collective (ensemble de la classe ou groupe d'élèves).</p> <p style="text-align: center;">FILLE / GARCON</p>
	Causes : Travail	<p>Consigne d'une activité non respectée. Devoir à la maison pas fait. Non-participation à l'activité. Non réussite à une évaluation. Autres.</p> <p style="text-align: center;">FILLE / GARCON</p>
	Causes : Discipline/ autorité	<p>Incivilité. Manquement au règlement intérieur de la classe. Manquement au règlement extérieur à la classe (règlement de l'établissement). Bavardages L'élève a la « tête dans les nuages ». Bruyant Embête/ gêne ses camarades. Dissipation de l'élève. Autres</p> <p style="text-align: center;">FILLE / GARCON</p>
	Remontrance orale	<p>Taux de remontrance orale pour fille. Taux de remontrance orale pour garçon. Taux pour l'ensemble de la classe ou groupe d'élèves.</p> <p>Avertissement avant sanction pour les filles. Avertissement avant sanction pour les garçons.</p>
	Taux de sanctions	<p>Taux de sanctions pour fille. Taux de sanctions pour garçon.</p>
Le genre		<p>Nombre de filles dans la classe. Nombre de garçons dans la classe.</p>

		Genre de l'enseignant.
Hiérarchisation	<p>Élèves</p> <p>Enseignant</p>	<p>Vêtement : comment sont-ils habillés ? Filles → Jupe (image féminine), boucle d'oreille, bague,...</p> <p>Garçon → Pantalon</p> <p>Galanterie : Laisser la parole au fille Lorsque les élèves sont en rang dans le couloir, laisser passer d'abord les filles.</p> <p>Taux d'interventions spontanées des filles. Taux d'interventions spontanées des garçons.</p> <p>Taux d'interaction informelle entre enseignant/ garçons. Taux d'interaction informelle entre enseignant/fille.</p> <p>Taux d'interrogation filles. Taux d'interrogation garçons.</p> <p>Organisation spatiale de la classe (comment les élèves sont placés en classe). Choix de l'enseignant ou non.</p>
Cohésion sociale		<p>CSP des parents d'élève CSP parents de l'enseignant Origine ethnique et sociale. Âge moyen des élèves. Âge de l'enseignant.</p>

3)Le récapitulatif



B) Le terrain d'enquête

1) Le choix de la population et des lieux

École n°1 :

La première observation s'est déroulée dans une école du Pas de Calais. Le choix s'est fait en fonction des réseaux que j'avais car nombreuses écoles sur Lille étaient réticentes à l'arrivée d'un étudiant- observateur. Il s'agissait de visiter une classe appartenant à un *Regroupement Pédagogique Intercommunal*, en l'occurrence dans les villages puisque le regroupement s'est fait en raison d'un faible effectif d'enfants scolarisés. Il s'agit d'une classe à doubles niveaux CM1/CM2 (cycle 3) composée de 22 élèves c'est-à-dire 12 filles et 10 garçons (dont 3 filles et 4 garçons de CM2). La majorité des élèves étaient enfant d'agriculteur (ou ouvrier agricole) ou encore sans emploi. La majorité des parents de cette classe appartient au groupe socioprofessionnel n°1 (c'est-à-dire les agriculteurs, exploitants) selon la *nomenclature des PCS (2003)*. Les élèves sont en majorité de milieux sociaux modestes (classe sociale populaire) et l'enseignant est un homme qui est âgé de 45 ans. Les élèves de CM1 ont en moyenne 10 ans et les élèves de CM2 ont en moyenne 11 ans.

École n°2 :

La seconde observation s'est déroulée dans la classe dans laquelle j'effectuais mon stage de pratique accompagnée. Il s'agit d'une classe de CP (cycle 2) de 21 élèves (dont 8 filles et 13 garçons). La classe est très hétérogène car il y a des enfants d'enseignant, des enfants de classes moyennes et des enfants de milieux défavorisés. L'enseignante est femme qui est âgée de 39 ans. Les élèves ont en moyenne 6 ans.

Les enseignants appartiennent au groupe n°4 c'est-à-dire les professions intermédiaires selon la *nomenclature PCS (2003)*.

2) La prise de contact et l'entrée sur le terrain

Concernant l'école n°1 (celle du Pas de Calais), j'ai contacté l'enseignant par téléphone et je

lui ai expliqué que je désirais observer dans sa classe dans le cadre de mon mémoire sur le comportement des élèves. Je n'ai pas voulu donner l'intituler de mon sujet afin que le comportement de l'enseignant soit le plus authentique possible. L'enseignant a de suite accepté et je me suis rendue l'école dès le lundi pour commencer l'observation.

Concernant la seconde école, je ne lui ai pas de suite, parlé de mon mémoire et de l'observation car nous étions dans une optique de *pratique accompagnée*. Celle-ci a appris tardivement le sujet de mon mémoire (j'avais déjà terminé mes observations dans sa classe). Celle-ci était très désireuse de nous faciliter la tâche et donc, n'était pas contre l'idée de l'observation ou d'un entretien. Celle-ci a eu connaissance de mon sujet à la fin de mes observations.

Il est à penser que le fait d'être en formation à l'IUFM fait que l'entrée sur le terrain est facilité. L'enseignant (notamment dans le cas de la seconde école) entre dans une posture de maître formateur. En effet, « *cette familiarité avec le milieu étudié, antérieure à l'enquête, constitue un avantage évident pour entrer sur le terrain* »²⁵. Il se peut qu'un climat de « collègue à future collègue » s'installe au cours de l'observation. J'ai d'ailleurs l'impression que l'entrée était facilitée par le fait que les enseignants pensaient m'apprendre le métier lorsque j'étais en classe avec eux.

3) La méthode d'enquête :

L'observation directe non participante

La lecture du *Manuel de Recherche en Science Sociale* permet de comprendre les possibilités qui s'offraient pour mener l'enquête de terrain.

L'observation semblait s'imposer en fonction du sujet choisi. Il s'agit d'une observation non participante où ma présence en classe se base uniquement sur l'**observation directe**. Il s'agissait d'avoir une position de spectateur. L'objectif était d'observer et noter les comportements observables à un moment donné en classe sans l'appui d'un document ou témoignage. Je n'ai pas eu accès aux documents scolaires ou administratifs. Selon Régine Sirota, lorsque l'on s'intéresse à une analyse de classe en classe, il se doit de s'interroger sur :

- L'homogénéité d'un phénomène : socialisation de genre et sanction sexuée.
- L'autonomie des enseignants.

25 AM. Arborio, P. Fournier, *L'enquête et ses méthodes* « L'observation directe », 3e édition, 128, Armand Colin, page 88.

-Le poids de la variable groupe-classe.

« Nous ne raisonnerons ici qu'en termes de tendances afin de déterminer si une certaine homogénéité se dégage, ou au contraire si les phénomènes s'inversent parfois »²⁶.

L'observation directe d'une « petite communauté »²⁷ telle que l'école permet d'observer des pratiques communes aux enseignants et aux élèves.

Les entretiens informels ont permis d'approfondir certains événements au sein de la classe et de poser des questions qui pouvaient perceptiblement gêner les acteurs.

4) La technique utilisée

Afin de mener l'observation en classe, nous avons constitué une grille d'indicateur répondant aux hypothèses opératoires. La grille d'observation qui est un outil indispensable pour mener l'observation et a été construite à partir de la grille d'indicateur. J'ai tenu un journal de terrain pendant mes observations afin de prendre des notes sur des situations concrètes de la classe. Il s'agissait de notes essentiellement descriptives. J'ai souvent l'impression de me répéter pendant mes observations mais à la lecture de livres de méthodologie, nous pouvons mettre en avant que :

« Le journal de terrain est pourtant nécessaire pour s'attacher aux variations rencontrées »²⁸.

Il faut mettre en lumière que la mémoire est très importante pendant les observations et « l'après » observation. Le journal de terrain permet de soulager la mémoire.

Ainsi j'ai effectué le même temps d'observation dans les deux classes des deux écoles. Il s'agissait d'observations en trois après-midis pour chaque classe afin de recueillir des données quantitatives. Pour les deux écoles, l'observation a duré d'environ 18 heures. Les observations ont été étalées dans le temps afin de garder un certain recul par rapport à ce que j'observais en classe. De plus, elles n'ont pas été menées le même jour pour les deux écoles. Dans l'observation, il y a le risque de « la perte de distance »²⁹ par rapport à la situation. De plus, en tant que jeune PE en formation, j'ai des représentations sur la pratique enseignante. Ainsi, l'observation organisée temporellement de cette façon, m'a évité de faire appel à mes représentations et de stigmatiser ce que je voyais en classe.

26 Régine Sirota, *l'École Primaire au quotidien*, Page 76.

27 AM. Arborio, P. Fournier, *L'enquête et ses méthodes* « L'observation directe », 3e édition, 128, Armand Colin, page 14.

28 AM. Arborio, P. Fournier, *L'enquête et ses méthodes* « L'observation directe », 3e édition, 128, Armand Colin, page 57.

29 AM. Arborio, P. Fournier, *L'enquête et ses méthodes* « L'observation directe », 3e édition, 128, Armand Colin, page 89.

Par ailleurs, ma place au sein des deux lieux était similaire dans le sens où j'étais au fond de la classe. Les élèves étaient dos à moi alors que l'enseignant était face à moi. Cela permet de ne pas gêner la séance de classe. Je n'ai pas choisi ma place en classe mais ceux sont les enseignants qui me l'ont imposé.

J'ai effectué deux entretiens auprès de deux enseignants au cours de l'élaboration du mémoire. Nous retrouverons ces entretiens en **annexe**. Ils s'agissait pour le premier d'une recherche exploratoire afin de construire ma problématique. Le second entretien était plus informel et a permis de compléter mon analyse de données. Nous retrouverons dans la cinquième, quelques extraits ciblés de ce second entretien.

5) Les limites de mon observation

L'enseignant de l'école n°1, savait que j'observais sur le comportement des élèves mais je n'ai pas expliqué en détail, l'objet de mon étude. Les conséquences sont que j'étais limitée car je ne pouvais pas poser de questions directement liées à mon sujet. Pendant les conversations informelles, j'essayais d'entraîner l'enseignant à entrer dans mon objet d'étude mais ce n'était pas facile. J'ai souvent eu le sentiment de « mentir ». Cela n'était pas le cas dans l'école n°2, car l'enseignante connaissait mon sujet après l'observation.

J'ai modifié l'organisation de ma grille d'observation afin d'être plus claire et de pouvoir, plus facilement, recueillir les informations. J'ai constitué un tableau avec plusieurs colonnes afin de noter lorsque les élèves faisaient l'objet de remontrances orales ou de sanctions. On retrouve dans ce tableau, les motifs des remontrances orales/ sanctions ainsi que le sexe de l'élève (voir en annexe)

Certains items qui étaient prévus dans la grille d'indicateur ont été abandonnés dès la première observation tel que les signes de galanterie et les vêtements des élèves. Nous avons laissé de côté, l'organisation spatiale des classes qui n'était pas significatif dans les deux classes.

Le risque de l'observation directe est de ne pas avoir des comportements authentiques car l'on donne l'impression, dans notre cas, d'être un « surveillant » pour l'enseignant. Il peut alors penser que l'on émet un jugement sur sa pratique professionnelle.

La directrice de l'école n°2 n'était pas très coopérative lors de notre arrivée (avec mon binôme de stage). Il était difficile de connaître la profession de certains parents.

IV- Exploitation des données

A) Explication de la présentation des données.

→ **Premier étape : Recueil de données quantitatives par observation.**

Il y a eu 9h d'observation pour chaque école. Ces observations se sont déroulées sur différentes journées. Une fois les données quantitatives recueillies, j'ai effectué un comptage afin d'obtenir des chiffres en fonctions des items de la grille d'observation.

→ **Seconde étape : calcul en pourcentage de la part de filles et de garçons pour chaque école à partir des données bruts.**

→ **Troisième étapes : redressement des échantillons.**

Il s'agit d'une présentation des chiffres avec l'effacement du nombre plus important de filles (école n°1) ou de garçons (école n°2). Les chiffres sont alors présentés sans précision de l'écart. Pour se faire, nous avons calculé un taux de variation qui est différent en fonction du nombre d'élève et du nombre de filles/garçons.

L'école n°1 :

Je propose une présentation avec l'effacement de la présence du nombre plus important de filles que de garçons dans l'école 1 (il y a 12 filles et 10 garçons). Pour se faire, nous calculons un taux de variation.

Composition de l'échantillon : 12 filles et 10 garçons c'est-à-dire 22 élèves. La différence filles/garçons est de 16,7 (taux de variations).

	FILLES	GARCONS	TOTAL
Nombre d'élèves	12	10	22
Pourcentage (%)	54,55%	45,45	100
Échantillon redressé (%)	50,70	49,30	100

Présentation de la population : école n°1

Afin de calculer l'échantillon redressé, nous prenons en compte le taux de variation qui est de 16,7.

L'école n°2 :

Nous ne prenons pas en compte la présence plus importante du nombre de garçons dans l'école 2 (il y a 8 filles et 13 garçons). Pour se faire, nous calculons un taux de variation.

Composition de l'échantillon : 8 filles et 13 garçons c'est-à-dire 21 élèves. La différence filles/garçons est de 38,46. (taux de variation).

	FILLES	GARCONS	TOTAL
Nombre d'élèves	8	13	21
Pourcentage (%)	38,10	61,90	100
Échantillon redressé (%)	30,77	69,23	100

Présentation de la population : école n°2

Afin de calculer l'échantillon redressé, nous prenons en compte le taux de variation qui est de 38,46

→ Quatrième étape : les tableaux d'approche comparative.

Afin de calculer les pourcentages pour chaque items de la grille d'observation, nous avons fait des calculs à partir de l'échantillon redressé. Nous avons ensuite calculer une moyenne qui est exprimée par les approches comparatives. Vous trouverez les données ainsi que les pourcentages des données bruts (non redressé) dans les tableaux récapitulatifs pour l'école n°1 et l'école n°2 figurant avant l'approche comparative. Les tableaux d'approche comparative ont été soulignés en vert pour une question de clarté dans la présentation.

Il s'agit ici de mener une étude comparative prenant en compte la variable des filles et des garçons en classe. On prend également en compte le sexe de l'enseignant. Les résultats de l'observation, qui sont présentés sous forme de tableau, montrent des résultats qui sont modestes dans un temps imparti et uniquement en lien avec les classes et les écoles dans lesquelles j'ai mené l'observation.

Pour mon mémoire, j'ai choisi de travailler classe par classe en prenant en compte les caractéristiques de chaque classe :

-Nombre de filles et de garçons : nombre d'élèves dans la classe.

Nous pouvons citer Sirota, « *Reprendre le sexe comme une variable explicative, c'est reprendre la première variable explicative à la fois biologique, psychologique et sociale qui caractérise un individu* »³⁰.

-Sexe de l'enseignant.

-Le niveau de la classe n'est pas une variable qui est retenue.

→ **Cinquième étape : comparaison par diagramme de l'échantillon filles et de l'échantillon garçons.**

Nous présenterons par des diagrammes une comparaison pour la population des filles pour les deux écoles ainsi que pour la population des garçons pour les deux écoles. Pour se faire, nous prenons en compte les pourcentages des données brut (seconde ligne des tableaux). Nous effectuerons une moyenne pour la population des filles de l'école n°1 et n°2 et une moyenne pour les garçons de l'école n°1 et n°2 avant de présenter le diagramme en bâton.

30 Régine Sirota, l'École Primaire au quotidien, Page 84.

B) Approche comparative :

Sanctions, communication : une asymétrie sexuée

Nous présenterons les données avant de les analyser en fonction des items que l'on trouve dans la grille d'indicateur.

Cette partie est consacrée à présenter les chiffres et à émettre les premières constatations. Nous analyserons ces chiffres dans la Vième partie intitulé : *La sanction, une asymétrie sexuée ; la communication : outil de différenciation.*

1) Les Remontrances orales

Voici la présentation des données pour chaque école concernant les remontrances orales pour l'école n°1 et l'école n°2.

École N°1

Tableau n°1 : Tableau récapitulatif des remontrances orales pour la première école.

	SEANCE 1		SEANCE 2		SEANCE 3	
	Filles (12)	Garçons (10)	Filles (12)	Garçons (10)	Filles (12)	Garçons (10)
Données brutes de remontrances orales	5	26	12	35	15	22
Pourcentage sans l'échantillon redressé (%)	16,13	83,87	25,53	74,47	40,54	59,46
Pourcentage après échantillon redressé (%)	14,15	85,85	22,71	77,29	36,88	63,12

École N°2

Tableau n°2 : récapitulatif des remontrances orales pour la seconde école.

	SEANCE 1		SEANCE 2		SEANCE 3	
	Filles (8)	Garçons (13)	Filles (8)	Garçons (13)	Filles (8)	Garçons (13)
Données brutes de remontrances orales	13	19	12	22	14	23
Pourcentage <u>sans</u> l'échantillon redressé (%)	40,63	59,38	35,29	64,71	37,84	62,16
Pourcentage <u>après</u> échantillon redressé (%)	33,07	66,93	28,26	71,74	30,54	69,46

Ces deux tableaux présentent les données des remontrances orales en fonction des écoles. Chaque colonne « séance » correspondant aux demi-journées d'observation. Ils serviront ainsi à effectuer l'approche comparative du taux de remontrances orales entre l'école n°1 et l'école n°2.

Puis nous mènerons une comparaison pour la population des filles et pour la population des garçons en s'appuyant sur les pourcentages de l'échantillon non redressé.

Nous proposons une **approche comparative des taux de remontrances orales** en effectuant une **moyenne à partir de l'échantillon redressé** pour l'école n°1 et pour l'école n°2.

Tableau N°3 : Approche comparative,

Taux remontrances orales par l'enseignant envers les filles et les garçons.

	École N°1 : Enseignant Homme		École N°2 : Enseignant Femme	
	<u>Filles</u>	<u>Garçon</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
<u>Moyenne Remontrances Orales</u>	24,58%	75,42%	30,62%	69,38%

(Moyenne calculée à partir de l'échantillon redressé)

Une première remarque s'impose à la lecture du tableau.

- Les garçons font davantage l'objet de remontrances orales que les filles dans les deux classes. Les écarts entre les filles et les garçons sont significatifs.

Nous comparons les données pour la population des filles et la population des garçons. Pour ce faire nous effectuons une moyenne à partir des pourcentages non redressés pour la population des filles de l'école 1 et de l'école 2 ; pour la population des garçons pour l'école n°1 et n°2.

Nous représenterons les résultats sous forme de diagramme afin de se rendre compte des différences.

Tableau n°4 : Les remontrances orales pour la population des filles et la population des garçons.

Moyenne des remontrances orales	<u>FILLES</u>	<u>GARCONS</u>	<u>Total</u>
École N°1 : Enseignant Homme(%)	27,4	72,6	100
École N°2 : Enseignant Femme (%)	37,92	62,08	100

(Moyenne calculée à partir de l'échantillon non redressé)

Sous forme de diagramme

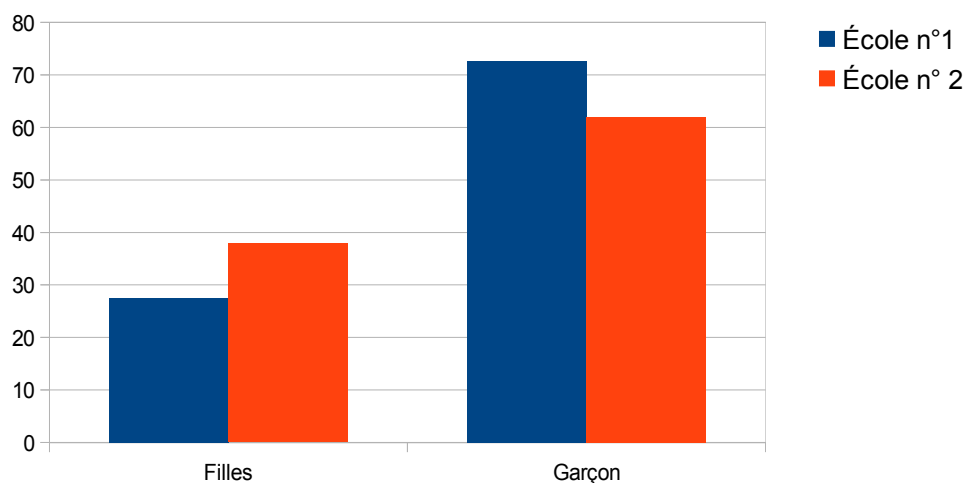


Diagramme des remontrances orales en fonction des filles et des garçons

(diagramme à partir de l'échantillon non redressé)

Lecture du diagramme :

Il s'agit d'une comparaison de la population des filles et une comparaison de la population des garçons.

En bleu : les garçons et filles de l'école n°1.

En rouge : les filles et les garçons de l'école n°2.

Les constatations :

- Les filles de l'école n°2, où l'enseignant est une femme, font plus l'objet de remontrances orales que les filles de l'école n°1 où l'enseignant est un homme.
- Les garçons de l'école n°1 font plus l'objet de remontrances orales avec leur enseignant que les garçons de l'école n°2 avec leur enseignante.

Le tableau n°7 met en lumière les raisons pour lesquelles l'enseignant/l'enseignante font des remontrances orales aux élèves.

2) Les causes des remontrances orales

Voici la présentation des données pour chaque école concernant les causes des remontrances orales pour l'école n°1 et l'école n°2. Il s'agit là de faire essentiellement une comparaison pour la population des filles et pour la population des garçons.

École N°1

Tableau n°5 :Récapitulatif des causes des remontrances orales pour la première école.

	Non respect des consignes de travail		Ne travaille pas		Incivilité:		Bavardage		Manque de concentration		Bruit		Gêne ses camarades (tricherie, ...)		Déplacement	
	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
Données brutes de remontrances orales (%)	4	8	2	13	0	2	12	16	0	20	10	9	4	13	0	2
Pourcentage sans l'échantillon redressé (%)	33,33	66,67	13,33	86,67	0	100	42,86	57,14	0	100	52,63	47,37	23,53	76,47	0	100
Pourcentage après échantillon redressé (%)	29,99	70,01	11,65	88,35	0	100	39,12	60,88	0	100	48,77	51,23	20,86	79,14	0	100

École N°2

Tableau n°6 : Récapitulatif des causes des remontrances orales pour la seconde école.

	Non respect des consignes de travail		Ne travaille pas		Incivilité:		Bavardage		Manque de concentration		Bruit		Gêne ses camarades (tricherie, ...)		Déplacement	
	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
Données brutes de remontrances orales (%)	2	6	4	6	3	6	14	11	5	14	5	11	3	10	3	0
Pourcentage sans l'échantillon redressé (%)	25	75	40	60	33,33	66,67	56	44	26,32	73,68	31,25	68,75	23,08	76,92	100	0
Pourcentage après échantillon redressé (%)	19,40	80,60	32,50	67,50	26,53	73,47	47,90	52,10	20,50	79,50	24,72	75,28	17,81	82,19	100	0

Voici le tableau d'approche comparative concernant les causes des remontrances orales.

**Tableau N°7 : Approche comparative,
Les causes des remontrances orales.**

	Non respect des consignes de travail		Ne travaille pas		Incivilité:		Bavardage		Manque de concentration		Bruit		Gêne ses camarades (tricherie, ...)		Déplacement	
	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
École N°1 (%)	29,99	70,01	11,65	88,35	X	100	39,12	60,88	X	100	48,77	51,23	20,86	79,14	X	100
École N°2 (%)	19,40	80,60	32,5	67,5	26,53	73,47	47,90	52,10	20,5	79,5	24,72	75,28	17,81	82,19	100	X

(Échantillon redressé)

Lecture du tableau n°7 : Les lettres **F** et **G** sont pour la lecture de **fil**le et **garçon**.

La première ligne concerne les types de punitions qui ont été recensés à l'élaboration de la grille d'observation.

Nous retrouvons en bleu et rouge, l'école n°1 (enseignant homme) et l'école n°2 (enseignant femme).

On retrouve le taux de remontrance en fonction des causes, des raisons pour les filles et les garçons.

Sur ce tableau, il ne figure pas l'item « les devoirs à la maison ne sont pas fait » car il n'y a pas eu de remontrances orales liées à cela.

Les constatations en fonction de la lecture du tableau:

Nous dressons les constatations en fonction de chaque item.

→ **Non respect des consignes de travail :**

Il s'agit des moments où les élèves sont en activité et que l'enseignant/ l'enseignante s'aperçoit que l'élève ne respecte pas la consigne de l'activité. L'enseignant reprend alors l'élève pour le guider dans la tâche.

On constate que les garçons sont plus sujet à des remontrances orales pour cette raison que les filles.

L'écart est très significatif entre les filles et les garçons.

→ **Ne travaille pas :**

Il s'agit des instants où l'enseignant reprend l'élève pendant une activité lorsque celui-ci ne travaille pas et fait autre chose tel que jouer avec ses crayons, dessiner sur son ardoise,...

On remarque que les garçons font plus l'objet de remontrances orales pour un manque de travail que les filles. Là encore, l'écart est très significatif.

→ **Incivilité :**

Les incivilités concernent l'ensemble des pratiques des élèves qui sont susceptibles de déranger l'enseignant : l'élève n'est pas assis correctement sur sa chaise, ne lève pas la main pour répondre à une question,...

Les écarts sont significatifs mais ils sont dus au fait de l'absence de remontrances orales pour des incivilités (signalé par « x ») du côté des filles de l'école n°1.

Nous pouvons mettre en avant que les garçons font plus l'objet de remontrances orales pour des raisons d'incivilité que les filles.

→ **Bavardages :**

Il s'agit des moments où l'enseignant ne tolère pas les interactions entre deux élèves au sein de la classe.

Les écarts ne sont pas significatifs lorsque l'on regarde le groupe des filles et celui des garçons.

Pour autant lorsque l'on compare les filles aux garçons, on constate que les garçons font l'objet de plus de remontrances orales pour des bavardages que les filles.

→ **Manque de concentration :**

On remarque que les garçons font plus l'objet de remontrances orales pour des problèmes de concentration que les filles dans les deux écoles. L'écart est significatif.

→ **Bruit :**

Il s'agit des demandes de l'enseignant en ce qui concerne les élèves qui font du bruit, qui dérange la séance. Les écarts sont assez significatifs.

Les garçons ont davantage des remarques concernant le bruit qu'ils peuvent faire en classe que les filles.

→ **Gêne ses camarades :**

Il s'agit des moments où un élève « embête » son camarade qui essaye de travailler ; ou encore lorsqu'un élève se met à tricher sur son camarade pendant une activité et qu'il est dénoncé.

Les garçons gênent davantage leurs camarades que les filles dans les deux écoles. L'écart est significatif.

→ **Déplacement :**

Il s'agit des déplacements au sein de la classe qui sont sanctionnés par les enseignants.

Les écarts ne sont pas significatifs car il y a l'absence (symbolisé par le « x ») de remarques sur les déplacements pour les filles de l'école n°1 et pour les garçons de l'école n°2.

Cela peut avoir comme signification que l'enseignante ne sanctionne pas les déplacements des garçons et à *contrario*, que l'enseignant de l'école n°1 ne sanctionne pas les déplacements des filles.

Concernant la population des filles et la population des garçons et du genre de l'enseignant....

Nous émettrons des constatations à partir de diagrammes où les pourcentages pour les filles et pour les garçons ont été calculés à partir de l'échantillon non redressé.

Voici un tableau récapitulatif des pourcentages à partir de l'échantillon non redressé et en fonction de chaque item. Il a la même forme et présentation que le tableau précédent.

Tableau n°8 : Comparaison de la population des filles et de la population des garçons.

	Non respect des consignes de travail		Ne travaille pas		Incivilité:		Bavardage		Manque de concentration		Bruit		Gêne ses camarades (tricherie, ...)		Déplacement	
	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
École N°1 (%)	33,33	66,67	13,33	86,67	0	100	42,86	57,14	0	100	52,63	47,37	23,53	76,47	0	100
École N°2 (%)	25	75	40	60	33,33	66,67	56	44	26,32	73,68	31,25	68,75	23,08	76,92	100	0

(Échantillon non redressé)

C'est à partir de ce tableau, que l'on construira les diagrammes pour chaque item.

Non respect des consignes :

Lorsque l'on analyse les chiffres en fonction de la population des filles, la population des garçons et en fonction du genre de l'enseignant :

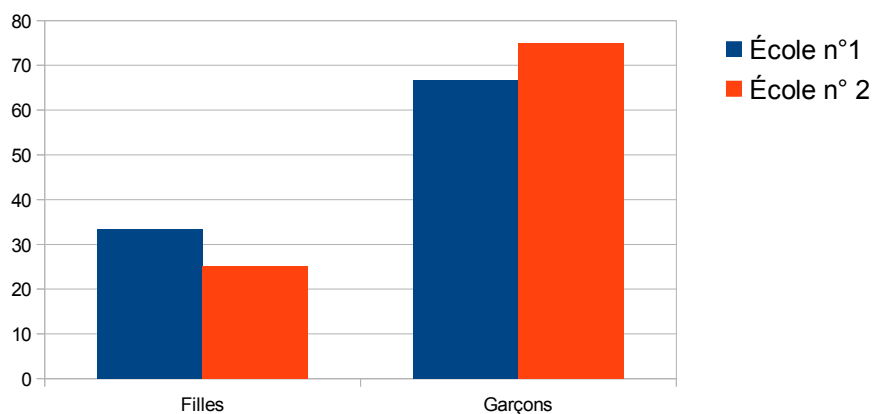


Diagramme des remontrances orales concernant

le non respect des consignes en fonction de la population des filles et des garçons

(échantillon non redressé)

Les constatations :

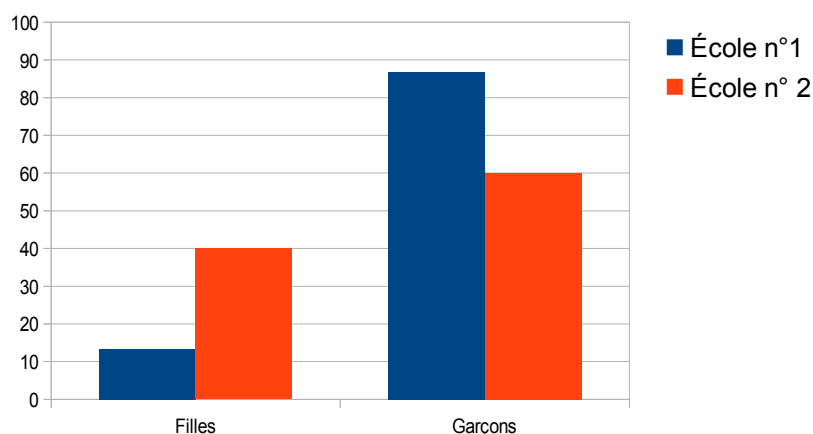
-L'enseignant de l'école n°1 fait davantage de remontrances orales aux filles que l'enseignante de l'école n°2 envers ses élèves filles.

-L'enseignante de l'école n°2, fait davantage de remontrances orales aux garçons de sa classe que l'enseignant de l'école n°1 envers ses élèves garçons.

→ Lorsque l'enseignant est un homme, il semble être plus exigeant en ce qui concerne le respect des consignes lorsqu'il s'agit de fille. Alors que l'enseignante femme est plus exigeante envers les garçons.

Ne travaille pas :

Lorsque l'on analyse les chiffres en fonction de la population des filles et des garçons ; en fonction du genre de l'enseignant :



**Diagramme des remontrances orales pour le manque de travail
en fonction de la population des filles et la population des garçons**

(échantillon non redressé)

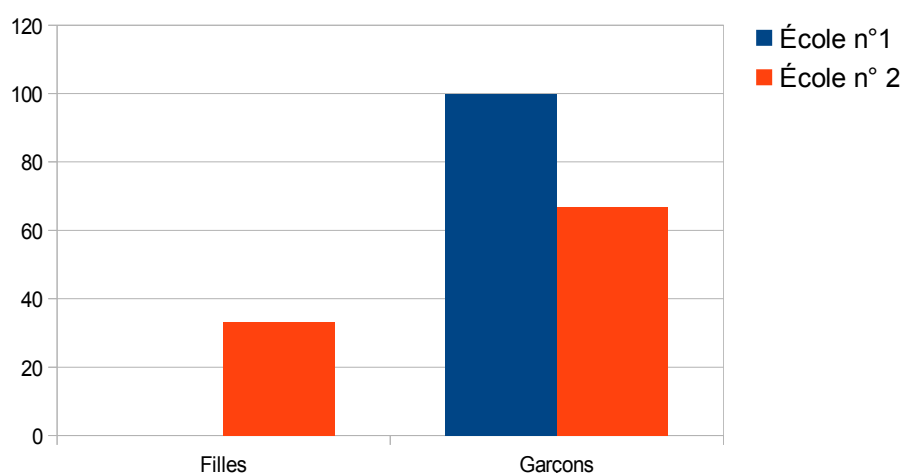
Les constatations :

-L'enseignante de l'école n°2 fait davantage de remarques aux filles de sa classe que l'enseignant de l'école n°1 envers les filles de sa classe.

-L'enseignant de l'école n°1 fait davantage de remarques aux garçons que l'enseignante envers les garçons de sa classe.

Incivilités :

Lorsque l'on analyse les chiffres en fonction des filles et des garçons ; en fonction du genre de l'enseignant :



**Diagramme des remontrances orales pour des problèmes d'incivilités
en fonction de la population des filles et de la population des garçons.**

(échantillon non redressé)

Les constatations :

-Au regard de l'absence de remontrances orales pour les filles de l'école n°1, peu de remontrances orales sont faites aux filles de l'école n°2 par l'enseignante.

-Cette absence fait que le pourcentage des remontrances orales pour incivilité est à 100% et donc plus élevé que pour l'école n°2. Mais cela n'est pas significatif et ne signifie pas que l'enseignant ne fait absolument aucune remarques concernant les incivilités aux filles.

Bavardages :

Si l'on analyse les chiffres en fonction de la population des filles et des garçons ; en fonction du genre de l'enseignant :

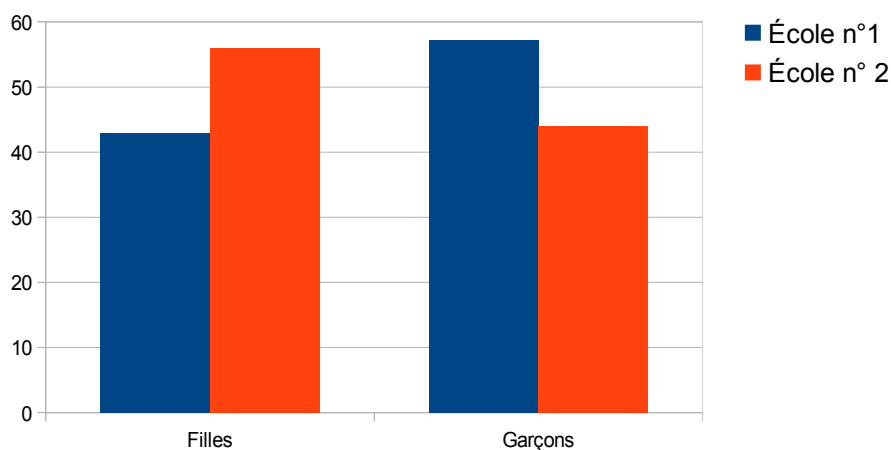


Diagramme des remontrances orales concernant le bavardage en fonction des filles et des garçons.

(échantillon non redressé)

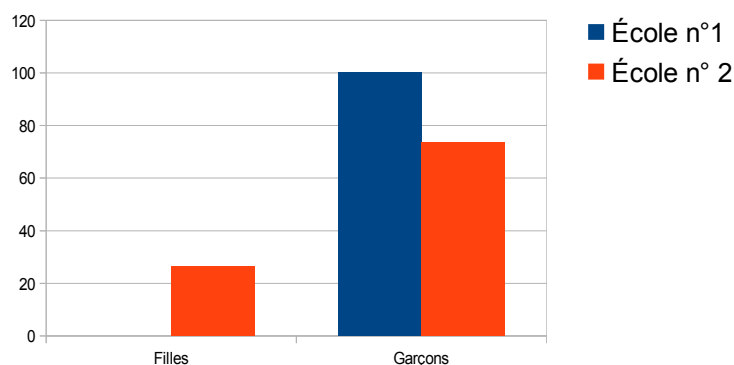
Les constatations :

-L'enseignante de l'école n°2, fait plus de remontrances orales concernant le bavardages aux filles de CP que l'enseignant de l'école n°1 aux filles de CM1/CM2.

-L'enseignant de l'école n°1 fait davantage de remarques auprès des garçons de sa classe, à la différence de l'enseignante de l'école n°2.

Concentration:

Si l'on analyse les chiffres en fonction des filles et des garçons ; en fonction du genre de l'enseignant :



**Diagramme des remontrances orales par manque de concentration
en fonction du groupe filles et du groupe garçons**

(échantillon non redressé)

Les constatations :

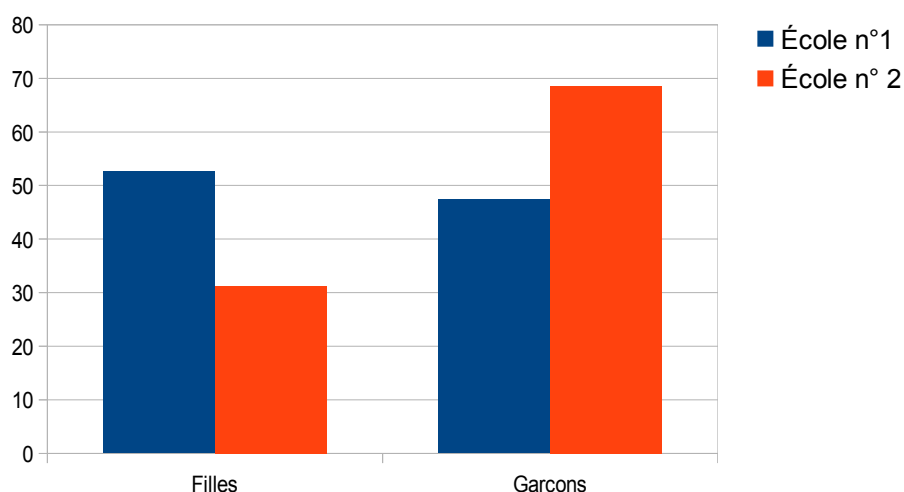
-Il y a l'absence de remontrances orales pour les filles de l'école n°1, ce qui fait que les filles de CP ont un taux plus élevé. Mais cela n'est significatif par rapport à l'absence.

-L'enseignante de l'école n°2 fait plus de remarque concernant la concentration auprès des filles de sa classe que l'enseignant de l'école n°1 envers ses filles.

-L'enseignant de l'école n°1 fait davantage de remarque sur la concentration des garçons que l'enseignante de CP envers ses garçons.

Le Bruit :

Si l'on analyse les chiffres en fonction de la population des filles et celle des garçons ; en fonction du genre de l'enseignant :



**Diagramme des remontrances orales à cause du bruit
en fonction des filles et des garçons.**

(échantillon non redressé)

Les constatations :

- L'enseignant de l'école n°1 fait plus de remarques sur le bruit auprès des filles que l'enseignante de l'école n°2. Nous pouvons mettre en avant qu'il s'agit du premier item où la tendance s'inverse.
- L'enseignante fait plus de remarques concernant le bruit auprès des garçons de la classe que l'enseignant de l'école n°1.

Gène ses camarades :

Lorsque l'on analyse les chiffres en fonction des filles et des garçons ; en fonction du genre de l'enseignant :

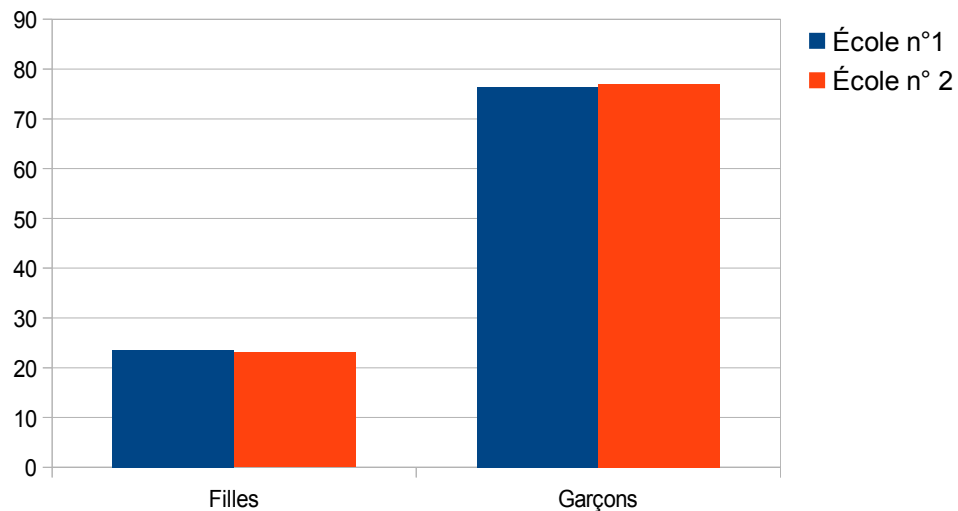


Diagramme des remontrances orales pour la gêne des camarades en fonction des filles et des garçons.

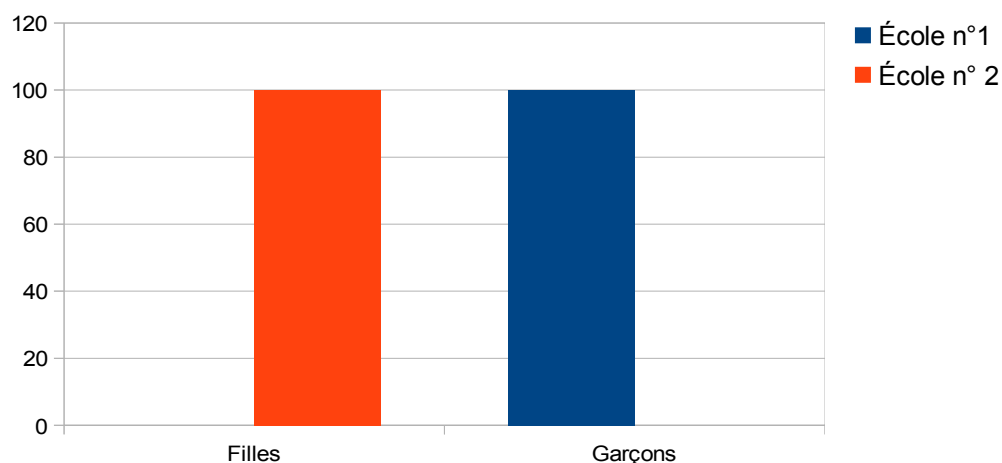
(échantillon non redressé)

Les constatations :

- On remarque une équivalence lorsque l'on regarde pour la population des filles et la population des garçons.

Déplacement :

Lorsque l'on analyse les chiffres en fonction des filles et des garçons ; en fonction du genre de l'enseignant :



**Diagramme des remontrances orales à cause des déplacements
en fonction du groupe filles et du groupe garçons.**

(échantillon non redressé)

Les constatations :

Les écarts ne sont pas significatifs car il y a l'absence de remontrances orales concernant les déplacements pour les filles de l'école n°1 et pour les garçons de l'école n°2.

Cela peut signifier que l'enseignante ne sanctionne pas les déplacements des garçons et à *contrario*, que l'enseignant de l'école n°1 ne sanctionne pas les déplacements des filles.

=> On remarque que les raisons des remontrances sont différentes en fonction du genre de l'élève. Nous pouvons également mettre en avant que ces différences peuvent se remarquer en fonction du genre de l'enseignant. On remarque une asymétrie sexuée que l'on cherchera à expliquer dans la cinquième partie.

Le **tableau n°11** présente une approche comparative du taux de punition auprès des filles et des garçons.

3) Les punitions

Voici la présentation des données pour chaque école concernant les punitions pour l'école n°1 et l'école n°2.

École N°1

Tableau n°9: Récapitulatif des punitions pour la première école.

	SEANCE 1		SEANCE 2		SEANCE 3	
	Filles (12)	Garçons (10)	Filles (12)	Garçons (10)	Filles (12)	Garçons (10)
Données brutes de punitions	1	1	4	3	2	5
Pourcentage <u>sans</u> l'échantillon redressé (%)	50	50	57,14	42,86	28,57	71,43
Pourcentage <u>après</u> échantillon redressé (%)	46,15	53,85	53,33	46,67	25,53	74,47

École N°2

Tableau n°10 : Récapitulatif des punitions pour la seconde école.

	SEANCE 1		SEANCE 2		SEANCE 3	
	Filles (8)	Garçons (13)	Filles (8)	Garçons (13)	Filles (8)	Garçons (13)
Données brutes de punitions	1	1	0	2	1	2
Pourcentage <u>sans</u> l'échantillon redressé (%)	50	50	0	100	33,33	66,67
Pourcentage <u>après</u> échantillon redressé (%)	41,94	58,06	0	100	25,33	73,77

Nous proposons une approche comparative des taux de remontrances orales en s'appuyant sur la moyenne des pourcentages de l'échantillon redressé.

**Tableau N° 11: Approche comparative,
taux de punitions des filles et des garçons.**

	École N°1 : Enseignant Homme		École N°2 : Enseignant Femme	
	<i>Fille</i>	<i>Garçon</i>	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>
Les Punitions	41,67%	58,33%	22,73%	77,27%

(Moyenne calculée à partir de l'échantillon redressé)

On constate que pour l'école n° 1 et l'école n°2, les garçons sont plus sanctionnés que les filles. L'écart entre les filles et les garçons est significatif. Le système de punitions est différent selon l'école. En effet, dans l'école n°1 (classe de CM1-CM2), l'élève peut gagner ou perdre cinq bâtons en fonction de son travail, et de son comportement. Si le nombre de bâtons perdus est trop élevé alors l'élève a un travail supplémentaire (ex : verbes à conjuguer).

Il faut mettre en avant que le taux important de sanction pour l'école n°1, du côté des filles, est uniquement dû à une élève (nous l'évoquerons dans la cinquième partie).

Dans l'école n°2, à chaque fin de mois, les élèves autoévaluent en fonction d'items préparés par l'enseignante. On y trouve des affirmations auxquelles les élèves peuvent être d'accord ou pas, selon une échelle d'auto-satisfaction (toujours, un peu, souvent, jamais). En classe, les punitions résultent d'un nombre trop important de remontrances orales. Pendant l'observation, l'enseignante a souhaité rencontrer les parents d'un garçon pour parler de problèmes liés au travail et au comportement.

Nous pouvons citer Sylvie Aral, « *L'institution n'utilise généralement pas l'ensemble des sanctions qu'elle prévoit dans les règlements intérieurs mais semble en privilégier certaines* »³¹. Les types de punitions varient en fonction de la classe.

Une conversation avec l'enseignant de l'école n°1 a permis de comprendre le système que celui-ci a mis en place avec les bâtons.

Qu'est ce que le système des bâtons ? Tu sais lorsque tu dis qu'ils gagnent ou perdent des points ?

31 Sylvie Aral, La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège, page 91.

« C'est juste une façon de récompenser ou punir les élèves. Quand je donne à un élève cinq bâtons c'est pour le valoriser et lui montrer qu'il a bien travaillé. Mais lorsqu'il en perd, c'est pour le punir, le blâmer. Comme tout à l'heure lorsque S. (un garçon) n'arrêtait pas de faire des commentaires pour perturber les autres élèves. ».

L'école n°2, l'enseignante utilise également un système basé sur des points rouges. Celle-ci met un point rouge lorsqu'elle estime qu'un élève enfreint les limites. Nous pouvons reprendre les causes des punitions qui sont autour du travail et du comportement (ne travaille pas, ne respecte pas les consignes, incivilités, bruit,...). De plus celle-ci propose une auto-évaluation aux élèves afin de les responsabiliser et qu'ils aient un regard extérieur sur leurs pratiques d'élève. Cette auto-évaluation est basée sur une liste de règles qui est affichée au sein de la classe et est connue par l'ensemble des élèves. La fiche est constituée de 18 questions auxquelles les élèves répondent grâce à une échelle d'appréciation : « parfois ; toujours ; jamais ». Les questions sont à la première personne du singulier « je suis sage... », ce qui permet à l'élève de s'identifier. **(Voir en annexe, le règlement ainsi qu'une fiche auto-évaluation : page 82).**

Le système punitif est propre à l'enseignant c'est-à-dire c'est lui-même qui met en place son système punitif et choisit les façons de punir. Ceci permet de faire un point sur la justesse de la punition des élèves. En effet, l'enseignante corrige lorsqu'elle estime que les élèves ne sont pas objectifs.

Avec l'ensemble des fiches auto-évaluations, j'ai fait un comptage en me basant sur le nombre de corrections de l'enseignante. Il s'agissait de connaître pour le mois de février, combien de copies avaient été corrigées par l'enseignante. J'ai choisi comme critère : plus de deux corrections sur la copie (deux corrections sur 18 questions). L'item « jamais » n'a pas été choisi par un élève. On constate que :

-Pour les filles, deux copies ont été corrigées avec plus de deux corrections.

-Pour les garçons, cinq copies ont été corrigées avec plus de deux corrections.

Ainsi, une importante majorité des élèves semblent être objectifs sur leurs comportements en classe. De plus, l'enseignante semble alors être en accord avec la majorité de ses élèves.

Pour autant, il n'en reste qu'il s'agit des garçons qui sont le plus corrigés même s'il y a peu de copies.

Nous comparons les données pour la population des filles et la population des garçons.

Pour ce faire nous effectuons une moyenne des pourcentages bruts (non redressé) pour la population des filles de l'école 1 et de l'école 2 ; pour la population des garçons pour l'école n°1 et n°2.

**Tableau n°12 : Les punitions
pour la population des filles et la population des garçons.**

Moyenne des punitions à partir des pourcentage bruts	<u>FILLES</u>	<u>GARCONS</u>	<u>Total</u>
École N°1 : Enseignant Homme(%)	45,24	54,76	100
École N°2 : Enseignant Femme (%)	27,78	72,22	100

(Moyenne calculée à partir de l'échantillon non redressé)

Sous forme de diagramme

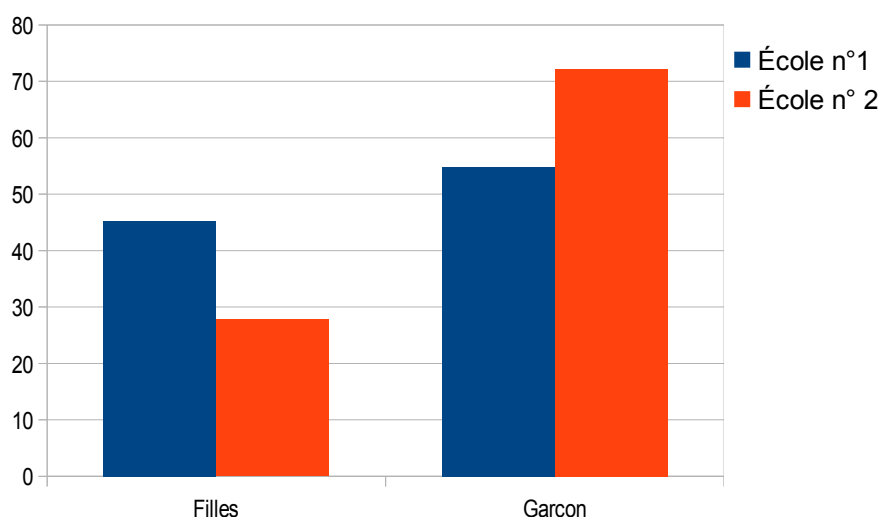


Diagramme des punitions en fonction de la population filles et la population des garçons.

(Diagramme à partir de l'échantillon non redressé)

On constate que dans l'école 1, les filles sont plus sanctionnées que dans l'école 2. En revanche, dans l'école n°2, les garçons sont plus sanctionnés que dans l'école n°1. L'enseignant femme sanctionne plus les garçons que lorsque l'enseignant est un homme.

Nous pouvons lister les types de punitions que j'ai observé au sein des deux classes dans le [tableau n°13](#).

**Tableau n°13 : Approche comparative,
Des types de punitions.**

	Lignes / Exercices supplémentaires.		Isolement du groupe-classe.		Privation Partielle de la récréation		Observation Croix Point Rouge		Mot pour les parents		Demande de Rendez -vous	
	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
École N°1		1	1	1	1	1	4	6	1			
École N°2			1	1			1	3				1

Lecture du tableau N°4 : Les lettres **F** et **G** sont pour la lecture de **filles** et **garçons**.

Il est question de mettre en lumière les punitions qui ont été observées au sein des deux classes. On signale le type de punition en classe selon les filles et les garçons. J'ai supprimé l'item privation de droit car je n'en ai pas observé au cours de mes observations. On constate qu'il y a davantage de type de punition dans l'école N°1 (CM1 et CM2).

REMARQUES : les punitions pour les filles concernant l'école N°1, ne concerne qu'une élève en particulier que nous mettrons en avant dans l'analyse des données.

On constate que le système punitif est commun pour l'école n°1 et l'école n°2. Par ailleurs, l'enseignante femme a privilégié un rendez-vous parent/élève/enseignant en tant qu'ultime punition. Elle ne passe pas par les mots dans le cahier de liaison. L'enseignant de l'école n°1, préfère mettre un mot dans le cahier de liaison afin de prévenir les parents. Il n'est pas exclu qu'il décide de prendre rendez-vous par la suite s'il n'y a pas de changement de comportement et de travail par l'élève. Ainsi la punition semble plus lourde lorsque l'enseignante est une femme. Proportionnellement, nous pouvons dire que la demande de rendez-vous est plus lourde que le mot dans le cahier de liaison. C'est pour cela que l'on peut penser que l'enseignant homme semble plus souple lorsqu'il sanctionne un garçon et plus dure lorsque celui-ci sanctionne une fille.

Dans le **tableau n°16**, nous nous intéressons au taux d'interrogation de l'enseignant. Cela répond en somme à la question : Est ce que l'enseignant interroge plus les filles ou les garçons.

4) Les interrogations de l'enseignant

Voici la présentation des données pour chaque école concernant les interrogations de l'enseignant pour l'école n°1 et l'école n°2.

École N°1

Tableau n°14 : Récapitulatif des interrogations pour la première école.

	SEANCE 1		SEANCE 2		SEANCE 3	
	Filles (12)	Garçons (10)	Filles (12)	Garçons (10)	Filles (12)	Garçons (10)
Données brutes d'interrogation.	17	24	35	39	56	51
Pourcentage sans l'échantillon redressé (%)	41,46	58,54	47,3	52,7	52,34	47,66
Pourcentage après échantillon redressé (%)	37,77	62,23	43,47	56,53	48,48	51,52

École N°2

Tableau n°15 : Récapitulatif des interrogations pour la seconde école.

	SEANCE 1		SEANCE 2		SEANCE 3	
	Filles (8)	Garçons (13)	Filles (8)	Garçons (13)	Filles (8)	Garçons (13)
Données brutes de punitions	35	52	10	13	26	35
Pourcentage sans l'échantillon redressé (%)	40,23	59,77	59,02	40,91	42,5	57,5
Pourcentage après échantillon redressé (%)	32,71	67,29	35,71	64,29	34,92	65,08

Nous proposons une approche comparative du taux d'interrogation de l'enseignant en s'appuyant sur la moyenne des pourcentages de l'échantillon redressé.

**Tableau N°16 : Approche comparative,
Taux d'interrogation de l'enseignant.**

	École N°1 : Enseignant Homme		École N°2 : Enseignant Femme	
	<i>Fille</i>	<i>Garçon</i>	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>
Taux d'Interrogation de l'Enseignant	43,24%	56,76%	34,45%	65,55%

(Moyenne calculée à partir de l'échantillon redressé)

Au regard des données du tableau, l'écart est peu significatif concernant l'école n°1. Cela étant dit, l'enseignant interroge davantage les garçons dans l'école n°1 que les filles. Concernant l'école n°2, l'écart est davantage significatif. Dans cette école, l'enseignante interroge davantage les garçons que les filles. Selon Régine Sirota, les « interventions simples »³² sont lorsqu'une question est posée par l'enseignant à la classe. On retient l'indicateur 'lever la main' pour qu'un enseignant interroge un élève. Cela est important s'il s'agit d'une règle en classe car cela signifie que l'élève accepte les règles explicites du jeu de classe.

Nous comparons les données pour la population des filles et la population des garçons. Pour ce faire nous effectuons une moyenne des pourcentages à partir de l'échantillon non redressé pour la population des filles de l'école 1 et de l'école 2 ; pour la population des garçons pour l'école n°1 et n°2.

**Tableau n°17: Les interrogations
pour la population des filles et la population des garçons.**

Moyenne des interrogations de l'enseignant à partir des pourcentage bruts	<u>FILLES</u>	<u>GARCONS</u>	<u>Total</u>
École N°1 : Enseignant Homme(%)	47	53	100
École N°2 : Enseignant Femme (%)	47,25	52,75	100

(Moyenne calculée à partir de l'échantillon non redressé)

Sous forme de diagramme

³² Régine Sirota, l'École Primaire au quotidien.

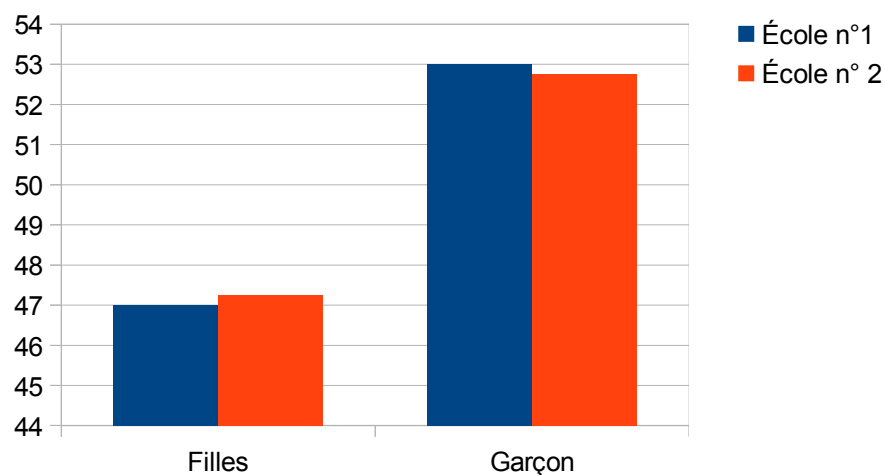


Diagramme du taux d'interrogation de l'enseignant/ enseignante en fonction du groupe filles et du groupe garçons.

(Diagramme à partir des pourcentages de l'échantillon non redressé)

-L'enseignante de l'école n°2, interroge davantage les garçons que l'enseignant de l'école n°1. Alors qu'il s'agit de l'inverse pour celui-ci : il interroge plus les filles que l'enseignante.

Le [tableau n°20](#) présente des données comparatives concernant le taux d'interventions spontanées des garçons et des filles.

J'entends par 'intervention spontanée', les interventions des élèves qui ne répondent pas à une question de l'enseignant tout en restant dans la situation d'apprentissage : « *L'élève s'autorise lui-même à prendre la parole* »³³. Il s'agit d'une anticipation positive par l'élève qui est appréciée par l'enseignant. « Spontanée », au sens de ne pas être incité par quelqu'un, quelque chose que l'on fait par soi-même.

³³ Régine Sirota, l'École Primaire au quotidien, Page 47.

5) Les interventions spontanées

Voici la présentation des données pour chaque école concernant les interventions spontanées des élèves pour l'école n°1 et l'école n°2.

École N°1

Tableau n°18 : Récapitulatif des interventions spontanées pour la première école.

	SEANCE 1		SEANCE 2		SEANCE 3	
	Filles (12)	Garçons (10)	Filles (12)	Garçons (10)	Filles (12)	Garçons (10)
Données brutes d'interventions spontanées	16	25	12	29	17	35
Pourcentage sans l'échantillon redressé (%)	39,02	60,98	29,27	70,73	32,69	67,31
Pourcentage après échantillon redressé (%)	35,42	64,58	26,18	73,82	29,39	70,61

École N°2

Tableau n°19 : récapitulatif des interventions spontanées pour la seconde école

	SEANCE 1		SEANCE 2		SEANCE 3	
	Filles (8)	Garçons (13)	Filles (8)	Garçons (13)	Filles (8)	Garçons (13)
Données brutes d'interventions spontanées	22	20	13	9	17	23
Pourcentage sans l'échantillon redressé (%)	52,38	47,62	59,02	40,91	42,5	57,5
Pourcentage après échantillon redressé (%)	44,27	55,73	51,06	48,94	34,8	65,2

Nous proposons une approche comparative du taux d'interventions spontanées en effectuant une moyenne des pourcentages de l'échantillon redressé.

**Tableau N°20: Approche comparative :
Taux d'invention spontanées des filles et des garçons en classe.**

	École N°1 : Enseignant Homme		École N°2 : Enseignant Femme	
	<i>Fille</i>	<i>Garçon</i>	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>
Taux d'Interventions Spontanées	30,39%	69,61%	43,38%	56,62%

(Moyenne calculée à partir de l'échantillon redressé)

Concernant l'école n°1, l'écart est assez significatif. On constate que les garçons font plus d'interventions spontanées que les filles. Dans l'école n°2, l'écart n'est pas aussi significatif mais les garçons font également davantage d'interventions spontanées que les filles.

Nous comparons les données pour la population des filles et la population des garçons. Pour ce faire nous effectuons une moyenne à partir de l'échantillon non redressé.

Tableau n°21: Les moyennes des interventions spontanées pour la population des filles et la population des garçons.

Moyenne des interventions spontanées de l'enseignant à partir des pourcentage bruts	<u>FILLES</u>	<u>GARCONS</u>	<u>Total</u>
École N°1 : Enseignant Homme(%)	33,66	66,34	100
École N°2 : Enseignant Femme (%)	51,3	48,7	100

(Moyenne calculée à partir de l'échantillon non redressé)

Sous forme de diagramme

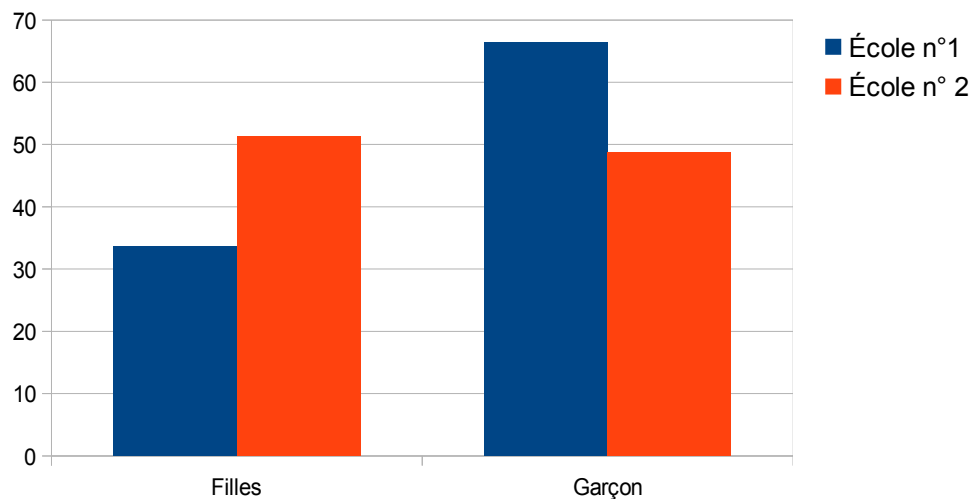


Diagramme du taux d'interventions spontanées des filles et des garçons.

(Diagramme des pourcentages à partir de l'échantillon non redressé)

-Les filles de l'école n°2 ont tendance à faire plus d'interventions spontanées avec leur enseignante que les filles de l'école n°1 avec leur enseignant.

-Les interventions spontanées des garçons sont plus nombreuses lorsque l'enseignant est un homme.

Nous retrouvons dans le [tableau n°24](#) l'approche comparative des demandes d'attention auprès de l'enseignant. Il s'agit d'élèves recherchant l'attention de l'enseignant par des mots clés tels que la répétition « Monsieur, Monsieur,... ».

6) Les demandes d'attention

Voici la présentation des données pour chaque école concernant les demandes d'attention des élèves pour l'école n°1 et l'école n°2.

École N°1

Tableau n°22 : Récapitulatif des demandes d'attention pour la première école.

	SEANCE 1		SEANCE 2		SEANCE 3	
	Filles (12)	Garçons (10)	Filles (12)	Garçons (10)	Filles (12)	Garçons (10)
Données brutes de Demande d'attention	5	20	16	41	14	34
Pourcentage <u>sans</u> l'échantillon redressé (%)	20	80	28,07	71,93	29,17	70,83
Pourcentage après échantillon redressé (%)	17,64	82,36	25,06	74,94	26,08	73,92

École N°2

Tableau n°23 : Récapitulatif des demandes d'attention pour la seconde école.

	SEANCE 1		SEANCE 2		SEANCE 3	
	Filles (8)	Garçons (13)	Filles (8)	Garçons (13)	Filles (8)	Garçons (13)
Données brutes de demande d'attention	23	39	29	37	25	34
Pourcentage <u>sans</u> l'échantillon redressé (%)	37,1	62,9	43,94	56,06	42,37	57,63
Pourcentage après échantillon redressé (%)	29,87	70,13	36,15	63,85	34,69	65,31

Nous proposons une approche comparative du taux de remontrance orales.

Il s'agit d'une moyenne effectuée à partir de l'échantillon redressé.

Tableau N°24: Approche comparative :
Taux de demande d'attention des élèves envers l'enseignant.

	École N°1 : Enseignant Homme		École N°2 : Enseignant Femme	
	<i>Fille</i>	<i>Garçon</i>	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>
Taux de Demande d'Attention à partir de l'échantillon redressé	22,99%	77,01%	33,57%	66,43%

(Moyenne calculée à partir de l'échantillon redressé)

Concernant les deux écoles, les écarts sont significatifs. Au vue des données dans les deux écoles, les garçons recherchent davantage l'attention auprès de l'enseignant (homme ou femme) que les filles.

Nous comparons les données pour la population des filles et la population des garçons. Pour ce faire nous effectuons une moyenne des pourcentages à partir de l'échantillon non redressé.

Tableau n°25: Moyenne des demandes d'attention pour la population des filles et la population des garçons.

Moyenne des demande d'attention de l'enseignant à partir des pourcentage bruts	<u>FILLES</u>	<u>GARCONS</u>	<u>Total</u>
École N°1 : Enseignant Homme(%)	25,75	74,25	100
École N°2 : Enseignant Femme (%)	41,14	58,86	100

(Moyenne calculée à partir de l'échantillon non redressé)

Sous forme du diagramme

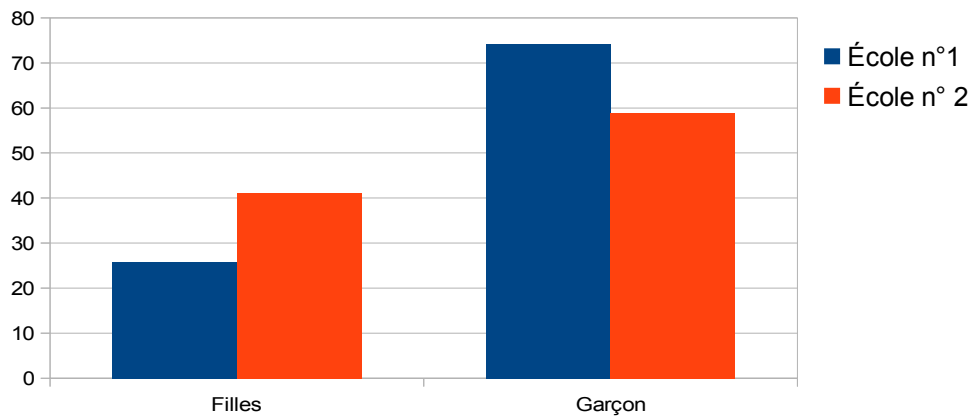


Diagramme du taux de demande d'attention

en fonction de la population des filles et de la population des garçons.

(moyenne à partir de l'échantillon non redressé)

Les constatations :

- Les filles recherchent davantage l'attention de l'enseignant lorsqu'il s'agit d'une femme.
- Les garçons recherchent davantage l'attention de l'enseignant homme.

Nous proposerons des explications à ces constatations dans la cinquième partie

Avant cela, nous trouverons un récapitulatif des constatations.

RECAPITULATIF DES CONSTATATIONS

On rappelle que les données sont modestes et ne concernent que deux écoles pendant l'observation :

→ Les garçons sont davantage sujets aux remontrances orales de l'enseignant (homme ou femme).

→ Les garçons sont davantage punis que les filles par l'enseignant (homme ou femme).

→ L'enseignant (homme ou femme) interroge davantage les garçons.

→ Les garçons interviennent de façon plus spontanée que les filles.

→ Les garçons recherchent davantage l'attention de l'enseignant (homme ou femme).

V- Analyse des données

La sanction, une asymétrie sexuée,

La communication, un outil de différenciation

A) La sanction, imposition de la domination masculine

Dans cette première partie, nous mettrons en lumière les remontrances orales et les sanctions au regard de la pratique professionnelle des enseignants.

1) Des punitions différenciées...

Si l'on s'intéresse au taux de punitions, nous pouvons mettre en lumière que les garçons sont davantage punis que les filles. En effet, l'approche comparative sur les punitions (tableau n°11) permet de valider l'**hypothèse n°1**.

Nous pouvons mettre en évidence que la façon de punir des enseignants par le biais des « observations » c'est-à-dire les croix, les bâtons, les points rouges est un système punitif commun. Il s'agit d'une première façon de punir avant que la sanction ne soit plus importante telle que la convocation des parents pour un rendez-vous. Il est à la charge de l'enseignant de mettre en place son propre système punitif qui est le résultat de sa personnalité, son expérience et sa pratique professionnelle.

On constate que l'enseignant punit plus facilement un garçon, qu'une fille. En ce qui concerne les problèmes de comportement (incivilité, indiscipline : **tableau n°7**), les enseignants accordent davantage d'attention aux garçons qui ont ce type de problèmes. En effet, nous pouvons mettre en avant que si l'enseignant punit davantage un garçon, c'est parce qu'il n'accepte pas les débordements de celui-ci qui peuvent être trop fréquents. Nous pouvons nous appuyer sur les stéréotypes des garçons bagarreurs, qui s'opposent à l'enseignant. Nous pouvons citer « *Le personnel enseignant blâme davantage les garçons pour leur mauvaise conduite* »³⁴. Plus le niveau

34 A. Noircent ; C. Baudoux, Culture mixte des classes et stratégies des filles, n°110, page 4.

scolaire du garçon est faible et plus la sanction sera considérée comme injuste par l'élève. D'ailleurs « *les a priori des enseignants vis-à-vis des élèves faibles scolairement peuvent conduire à des sanctions objectivement injustes* »³⁵. Ainsi la sanction est empreinte aux jugements de l'enseignant. Les jugements sexués des enseignants se sont construits de par leur propre socialisation de genre. Il ne faut pas oublier que l'enseignant lui-même a été socialisé en fonction de son genre. En considérant qu'un garçon se fait davantage remarquer, l'enseignant le sanctionnera plus facilement. Ainsi, la pratique enseignante renforce les stéréotypes de genres en sanctionnant.

Les punitions des garçons pourraient s'apparenter parfois à des punitions « exemplaires » dans le sens où l'enseignant peut punir un élève afin de faire comprendre à l'ensemble de la classe, qu'il est « l'autorité ». Nous pouvons voir l'exemple de l'enseignante de l'école n°2 qui décide de convoquer les parents d'un garçon. Ce rendez-vous avec les parents fait suite à une multitude de remontrances et sanctions. De plus, il semble être naturel qu'un garçon soit puni au même titre qu'il est normal qu'il se fasse remarquer en classe ou encore qu'il s'oppose aux règles et à l'enseignant. Ce rendez-vous a eu pour conséquences de « calmer » l'élève pendant quelques semaines. Mais cet élève a repris ses « mauvaises habitudes ». Ce garçon peut-être comparé à l'image du « *cancre* » de la classe. Nous pouvons citer : « *Le mauvais élève est doublement mauvais. Il travail mal et il se tient mal...Il s'agite. Il trouble. Il provoque* »³⁶. Selon Régine Sirota, un garçon peut s'opposer par des comportements passifs ou actifs. Il y a ainsi une opposition entre l'enseignante et l'élève, un rapport de force qui s'est installé entre eux. Il y a un jugement négatif de la part de l'enseignant face aux élèves qui ont des problèmes de comportement. Ces jugements négatifs peuvent conduire à des sanctions importantes.

Par ailleurs, la multiplication des punitions envers un garçon, fait qu'il ressentira l'injustice de la sanction à la différence d'une fille qui est rarement punie. Celle-ci acceptera plus facilement la sanction car elle sait qu'elle est rare. Le terme « effacées » se retrouve souvent dans les recherches afin de caractériser le comportement des filles sans que cela joue sur l'intérêt intellectuel qu'elles portent à l'école. Cela explique également que les filles fassent « les coups en douce », d'être plus maligne qu'un garçon afin d'éviter d'être punies. Elles savent enfreindre les règles de la classe mais elles font alors en sorte de ne pas se faire remarquer auprès de l'enseignant. En effet, les filles se différencient des garçons, par un comportement plus discret. Ainsi elles intériorisent et acceptent les stéréotypes liés au genre car elles savent que c'est un moyen d'empêcher la sanction. Cela

35 Grimault, Le prince, Les punitions au collège. Les fondements du sentiment d'injustice des élèves, page 10.

36 Jean Moreau, Ouverture sur la pédagogie, Ed. Jacques Grancher, 1991, page 89.

renforce le stéréotype de la douceur et la docilité d'une fille. Elles comprennent davantage le rôle d'élève et les règles à suivre pour ne pas être sanctionnées. Nous pouvons mettre en évidence que « *L'école joue ainsi un rôle fondamental dans la construction de l'image de soi des garçons et des filles* »³⁷. Les filles ont une tendance à se comparer aux garçons à la différence des garçons qui ne se comparent pas aux filles. Ils ne se comparent pas à elles car ils estiment que les filles occupent le second rôle, qu'elles sont inférieures à eux.

On constate que l'enseignante-femme sanctionne davantage que l'enseignant-homme. Les enseignantes-femmes punissent plus facilement que les enseignants-hommes. En effet « *Elles ne disposent pas du capital « force physique » et « autorité naturelle » supposée de leurs homologues masculins* »³⁸. Le fait de punir davantage que les hommes est alors un moyen de s'imposer en tant que « femme » et de se mettre 'à la hauteur' de l'autorité des hommes. La sanction permet aux femmes d'imposer une autorité, apprise par le métier. Ainsi, il y aurait également des stéréotypes liés au genre de l'enseignant. C'est également une façon d'aller à l'encontre de la domination masculine des hommes/ garçons dans le sens où celles-ci sont capables d'être fortes, d'être autoritaires et de punir (au même titre que les hommes). Nous pouvons mettre en avant que « *On se rend compte que les conflits garçons/personnels féminins sont très souvent empreints de la violence sexiste* »³⁹.

A *contrario*, les filles seraient moins sanctionnées par l'enseignant car elles sont « *plus impressionnées par l'autorité des hommes, menant jusqu'au bout la démonstration de l'incorporation de la domination masculine* »⁴⁰. Ainsi les filles acceptent et intériorisent la domination masculine. Cette domination masculine se manifeste à l'école par des comportements discrets et un respect particulier de l'enseignant.

On retrouve deux idées importantes : l'une est que les sanctions sont plus nombreuses envers les garçons lorsque l'enseignante est une femme. Lorsque l'enseignant est un homme, les filles évitent d'être sanctionnées car elles ont une crainte de l'homme qui serait due à cette domination masculine. C'est pour cela qu'elles font leurs coups en douce. Il faut mettre en avant que la première socialisation (c'est-à-dire la socialisation primaire) provient des parents et qu'on apprend à respecter le père et la mère. L'image du père en tant que « chef de famille » est un signe de la domination

37 Grimault, Le prince, Les punitions au collège, Les fondements du sentiment d'injustice des élèves, page 6.

38 Sylvie Ayral, La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège, page 167.

39 Sylvie Ayral, La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège, page 168.

40 Sylvie Ayral, La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège, page 161.

masculine : il est fort, viril, il représente la famille, il prend les décisions. Ce signe se transcrit à l'école par le biais de la peur de l'enseignant en tant qu'homme qu'il faut respecter et obéir.

Afin d'illustrer cette différenciation entre les filles et les garçons par rapport à la sanction, nous pouvons mettre en avant une situation concrète vécue pendant l'observation de l'école n°1.

Lors d'une activité en classe, une fille de CM1 a fait un « gaz ». La première réaction de cette élève était de regarder l'enseignant et la classe. L'enseignant ne lui a rien dit mais il a choisis de faire taire les ricanements de l'ensemble des élèves en demandant le silence. Il a rappelé à l'ordre quelques garçons qui continuaient de rire. Pendant la récréation, je suis revenue sur cet incident avec l'enseignant. Je souhaitais comprendre pourquoi il n'avait disputé voire sanctionné cette élève.

C'est comme tout à l'heure lorsque certains élèves ont continué à rire après l'accident de la petite fille... pourquoi tu ne lui as rien dit ?

« Bah je n'ai rien dit parce que... bon je me doute que c'était elle qui avait fait ça... Mais je voyais qu'elle était gênée, elle était toute rouge. Si c'était un garçon qui avait fait ça, je me serais fâché parce que c'est plus habituel chez eux, juste pour faire rire les autres. Là je pense que ce n'était pas fait exprès. Mais tu as vu, j'ai dû me fâcher pour calmer les deux, trois élèves qui continuaient à rire parce qu'ils peuvent rester longtemps dessus ».

Ce passage permet de mettre en avant que les filles ne sont pas sanctionnées pour des comportements qui sont considérés comme « masculin ». On retrouve l'idée qu'il y a des caractéristiques typiquement masculines et typiquement féminines dans l'esprit de l'enseignant. En effet le discours et la pratique professionnelle enseignante sont liés à l'incorporation des stéréotypes de genre qui influence la façon de punir de l'enseignant. Il ne faut pas oublier que si la socialisation de genre est apprise aux élèves ; les enseignants ont également été socialisés en fonction de leur genre. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'on parle d'expérience personnelle et expérience professionnelle dans la construction de la pratique enseignante. Celui-ci manifeste des stéréotypes liés aux genres notamment lorsque l'enseignant dit « *c'est plus habituel chez eux... pour faire rire les autres* ». L'enseignant se base sur des situations de classes avérées qui lui ont permis de se construire des stéréotypes liés aux genres qui eux-mêmes régissent la socialisation de genre en classe. L'enseignant considère que ce geste serait caractéristique du genre masculin mais pas celui du genre féminin. C'est pour cette raison qu'il n'a pas sanctionné l'élève. En effet, l'enseignant dit

clairement que s'il s'agissait d'un acte commis par un garçon, il aurait sanctionné ou il aurait fait des remontrances. Ainsi cette élève fille échappe à la sanction, à des remontrances parce qu'elle est une fille et que cet incident, non habituel à son genre, fait que cet acte était involontaire voire excusable parce qu'elle s'est mise à rougir selon l'enseignant. En effet, une fille est plus docile dans le sens où l'enseignant n'a pas eu besoin d'intervenir afin de faire comprendre à cette élève que cet incident n'est pas acceptable en classe. *A contrario*, un garçon chercherait à se faire remarquer pour cet acte afin d'amuser la classe, jusqu'à la sanction.

Cette situation permet alors de valider **l'hypothèse n°3** qui est que la sanction donne de l'importance aux stéréotypes de genre. Au même titre, ne pas sanctionner pour des actes punissables donne également de l'importance aux stéréotypes de genre. Ainsi la pratique enseignante renforce les stéréotypes par la sanction dans le sens où les filles et les garçons ne sont pas punis pour les mêmes raisons.

Il est à noter que ce type de situation en classe, peut alors augmenter le sentiment d'injustice de la sanction pour les garçons car ils savent qu'il ont plus de chances d'être punis pour ce même acte.

Nous avons vu la sanction du point de vue de l'enseignant. Mais il est important de s'intéresser à la sanction du point de vue des élèves c'est à dire des filles et des garçons.

2) ... Histoire de virilité

Les garçons renforcent leur virilité lorsqu'ils sont sanctionnés. Ainsi, la sanction a un effet pervers dans le sens où elle n'atteint pas les objectifs prévus par l'Éducation Nationale. En effet, la sanction permet aux garçons de renforcer leur identité masculine. Si on s'intéresse à la définition de la virilité (au sens commun) selon le dictionnaire, elle est « (1) *Propre à l'homme, au sexe masculin* ; (2) *Qui témoigne de l'énergie, de la fermeté, de la résolution que la tradition prête au sexe masculin* »⁴¹. En effet, la sanction permet aux garçons de tester leur force face à « l'épreuve ». Elle est un apprentissage des valeurs qu'il y a autour de la virilité. Elle est apprise aux garçons par le groupe d'hommes de la communauté d'appartenance. L'apprentissage de la virilité fait alors partie de la tradition dans le sens où le sexe masculin doit nécessairement être viril. Et cela, dès le plus jeune âge pour être considéré comme un « vrai » homme, voire pour être accepté par sa communauté d'appartenance.

La tradition est importante dans la socialisation de genre dans le sens où la socialisation s'appuie sur des pratiques sociales de référence du groupe d'appartenance de l'individu. Ainsi, la virilité des hommes est un point de domination sur la femme dans le sens où celui-ci représente la force physique et mental. Cette affirmation de la virilité par la sanction, est une première explication sur la domination de l'homme sur la femme : « *La virilité est enseignée aux garçons par le groupe des hommes au cours de leur socialisation pour qu'ils se distinguent hiérarchiquement des femmes* »⁴². En effet, l'homme est plus fort que la femme et cette force fait de lui, un être « supérieur » à celle-ci. C'est en cela qu'il s'agit d'une construction sociale. La punition consacre à renforcer l'identité masculine qui est empreint aux stéréotypes de genre. Afin d'illustrer nos propos en s'appuyant sur les différences biologiques, nous pouvons citer « *la naturalisation s'appuie également sur la différence génitale apparente : d'un côté un pénis extérieur, visible, « démonstratif » ; de l'autre un vagin invisible, une « absence de sexe* »⁴³. En effet, la première différence entre les filles et les garçons s'appuie sur une différence biologique qui serait alors l'explication de toutes caractéristiques liées au genre lorsqu'on interprète la différence génitale.

L'affirmation de la virilité par la sanction se manifeste d'autant plus dans l'école n°1 qui regroupe des élèves de CM1/CM2 que dans l'école n°2 où l'on retrouve des CP. En effet, les

41 Le petit Larousse compact, 100e édition, 2005.

42 Sylvie Ayral, La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège, page 135.

43 Sylvie Ayral, La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège, page 131.

CM1/CM2, en termes de croissance et de développement, sont en début de période de l'adolescence et ils cherchent à se distinguer en tant qu'«homme » à en devenir.

Les enseignants aident alors à renforcer la virilité des garçons en sanctionnant. Lorsque l'enseignant est une femme, il y a l'objectif de montrer qu'elle peut être aussi autoritaire qu'un enseignant-homme. En sanctionnant, on retrouve un conflit non seulement d'autorité mais également des conflits de rapport sexué.

Par ailleurs, on retrouve dans la sanction, le désir de plaire aux filles en renvoyant une image de « mauvais garçons ». « *Le but dans la recherche de la sanction, est de se faire remarquer à tout prix devant le public féminin et de prouver ainsi son appartenance au groupe des « vrais hommes »* »⁴⁴. La punition servirait alors à la cause masculine c'est-à-dire à un renforcement de l'identité masculine. Nous pouvons citer : « *l'image de la domination sexuelle (...) hante les rapports entre les sexes* »⁴⁵. La punition peut être alors vue comme un moteur de différenciation entre les filles et les garçons. En effet, celles-ci sont moins sanctionnées que les garçons. Les filles s'éloignent de tout comportement que pourrait être sanctionné par l'enseignant. De plus, elles garderont en tête que le garçon est dur, fort,... en d'autres termes : viril. En effet, l'une des différences entre les deux sexes est que les filles n'entrent pas dans le conflit contrairement aux garçons. La socialisation primaire des parents fait qu'on apprend aux filles à ne pas se battre, ne pas être violente, ne pas se disputer avec une tierce personne. En évoquant les filles, nous pouvons citer que « *Leur socialisation de genre leur a appris à détester et éviter les conflits* »⁴⁶. Alors que les garçons affirment leur virilité par le conflit, par les bagarres et par l'opposition à une tierce personne. La socialisation primaire (par les parents) des garçons leur a appris à « se battre », être fort au nom de la virilité. Selon Pierre Bourdieu, cette tradition et cette acceptation des rapports entre les sexes de dominant/ dominé se perpétuent et sont entrées dans les mœurs, les normes et valeurs de la société. Nous pouvons alors mettre en lumière que l'habitus c'est-à-dire cette disposition de l'esprit passe également par la socialisation de genre des individus.

Cela permet de valider l'**hypothèse n°2** qui est que les garçons renforcent leur identité masculine par la sanction.

44 Sylvie Ayral, *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*, page 173.

45 Sylvie Ayral, *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*, page 155.

46 Sylvie Ayral, *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*, page 122.

Face à cette domination masculine, nous pouvons nous demander par quel moyen les filles peuvent aller à son encontre. Nous allons aborder le « garçon manqué » en tant qu'outil d'opposition à la domination masculine. Nous l'aborderons au regard d'une situation de classe.

L'image du « garçon manqué » peut s'expliquer par le fait qu'une fille adopte un comportement qui se rapproche du comportement d'un garçon. En somme, c'est naître « fille » avec le sexe génital d'une fille mais c'est posséder et agir en fonction de l'identité masculine.

Quand est-il des élèves filles ou garçons qui se rapprochent d'un comportement du sexe opposé ?

Nous pouvons donner l'exemple d'une élève que nous appellerons Lucie, qui cherche à transgresser cette domination des garçons. En effet, j'ai eu l'occasion d'observer une élève de CM2 qui avait un comportement dit masculin, « le garçon manqué » qui cherchait par tous les moyens à s'opposer à son enseignant et à s'opposer aux garçons de sa classe en adoptant les mêmes attitudes qu'eux. Lucie était principalement la seule fille à être punie dans cette classe. Celle-ci cherchait à se faire remarquer et imposer sa présence en classe, jusqu'à la sanction de l'enseignant. Les garçons réagissaient en essayant de la dénoncer auprès de l'enseignant ou alors de lui faire comprendre qu'elle devait arrêter. Ces garçons répétaient « *Arrête de nous embêter* » ou alors ils signalaient à l'enseignant l'attitude qu'ils jugeaient inacceptable. Le comportement de cette élève dérangeait les garçons de la classe. Mais ce comportement dérangeait également l'enseignant qui la sanctionnait fermement. Pendant la seconde observation, elle a été isolée du groupe-classe, privée partiellement de la récréation avec un exercice supplémentaire et une demande de signature des parents. On peut dire que la punition a été exemplaire. Comme si l'enseignant et les garçons étaient attaqués dans leur « virilité » et dans leur domination au sein de la classe. Comme si Lucie cherchait à renverser un ordre établi en classe. Lucie voulait s'imposer face à l'enseignant et aux garçons qui pouvaient considérer cela comme une opposition, un danger dans leur domination. Pour autant, certaines actions de cette élève se rapprochaient de leur propre comportement comme : se déplacer à leur gré dans la classe, parler haut et fort,... En effet, certaines actions des garçons ne sont pas tolérées lorsque ces mêmes actions sont effectuées par une fille. Nous pouvons mettre en avant que le comportement de Lucie au sein même de la classe et face à l'enseignant, dérangeait autant les garçons que l'enseignant lui-même. Nous pouvons penser que cette transgression du comportement « masculin » d'une fille n'est pas acceptée par les garçons et enseignant – homme. Au regard du taux de punition pour les filles (**tableau n°11**), nous pouvons mettre en avant que la transgression

de Lucie vers un comportement masculin est punissable pour l'enseignant. Le taux de punitions pour les filles est majorité due au comportement de Lucie. Cela permet de mettre en avant que pour qu'une fille ne soit pas sanctionnée, il faut alors qu'elle reste dans une position de docilité, de discrétion et de la non transgression des règles établies en classe. Cela renforce également le poids des stéréotypes liés au genre et à l'absorption de la socialisation de genre. La transgression des « frontières » entre filles et garçons n'est pas acceptée par le corps enseignant homme qui peut voir en cela, un signe d'opposition tant envers son statut d'homme que dans son autorité naturelle. L'image du « garçon manqué » est un moyen de dépasser le poids des stéréotypes liés au genre féminin et ainsi d'entrer dans un processus de désocialisation⁴⁷. A *contrario*, les garçons ne parviennent pas voire ne veulent pas dépasser ces stéréotypes de genre et restent profondément attachés au rôle « masculin ».

=> Les élèves et l'enseignant ont des représentations différentes de la punition. En effet, les garçons renforcent leur identité masculine par la punition. Les filles font leurs coups en douce afin de ne pas être sanctionnées. L'enseignante punit afin de montrer qu'elle est aussi autoritaire qu'un homme. Ainsi les stéréotypes sont omniprésents en classe. Les comportements des acteurs de la classe contribuent à la hiérarchisation des hommes et des femmes. On retrouve la domination masculine qui est intégré par ces acteurs.

Dans cette seconde partie, nous mettrons en lumière la communication omniprésente en classe. Nous remarquerons que la communication est un outil de différenciation entre les filles et les garçons dans la classe. Cette différenciation se remarque également auprès de l'enseignant qui régit cette communication en classe.

47 A. Noircent ; C. Baudoux, Culture mixte des classes et stratégies des filles, Revue Française de Pédagogie, n°110,

B) La communication, outil de différenciation sexuée

En classe, le statut de chaque acteur est important (enseignant et élèves) et définit la situation de classe et d'apprentissage. Les interactions définissent l'apprentissage puisque celui-ci passe nécessairement par la communication. En classe, l'enseignant accentue les différences entre les élèves dans le sens où il est le « capitaine » à bord et qu'il est celui qui possède le savoir à transmettre⁴⁸.

Nous analyserons les interactions en classe à la lumière des *réseaux de communication*⁴⁹ de Régine Sirota.

1) Les réseaux de communication en classe

Le comportement et le discours des élèves dépendent du comportement et du discours de l'enseignant. En ce sens, l'élève cherchera à adapter son comportement et son discours afin d'être valorisé voire dévalorisé par l'enseignant. Nous pouvons revenir au fait que les garçons renforcent l'identité masculine par la sanction. Au même titre, ils peuvent renforcer cela par la dévalorisation de l'enseignant.

Les interactions sont omniprésentes entre l'enseignant et les élèves. D'ailleurs, Erving Goffman souligne que l'interaction « *commence lorsque des individus reconnaissent leur présence mutuelle et directe, et se termine lorsqu'ils s'accordent pour se retirer* »⁵⁰. L'enseignant conduit ces échanges à l'intérieur de la classe. C'est l'enseignant, en fonction de son expérience et de sa pratique professionnelle, qui valorise ou dévalorise le discours et le comportement de l'élève. Nous pouvons mettre en avant que « *L'irruption de la parole des élèves semble un événement très réglementé, ritualisé à l'intérieur du cadre scolaire* »⁵¹.

Afin d'analyser les données concernant la communication, nous pouvons mettre en avant les *réseaux de communication* qu'a définis Régine Sirota. Ils sont liés à l'expérience et la pratique scolaire des élèves et de l'enseignant.

48Philippe Perrenoud (1994), La communication en classe : Onze dilemmes, Cahiers Pédagogiques, n°326, pp. 13-18.

49 Régine Sirota, L'école primaire au quotidien.

50Goffman E. (1974), Les rites d'interactions, Les Éditions de Minuit, page 88.

51 Régine Sirota, L'École Primaire au quotidien, Page 46.

Celle-ci met en avant le *réseau de communication principal* qui concerne les élèves qui participent et sont intéressés par le contenu de la séance. Les élèves communiquent avec l'enseignant et sont valorisés par celui-ci. Dans son explication, Régine Sirota met en évidence plusieurs items qui appartiennent au réseau de communication principal.

L'un de ces items est l'*intervention provoquée* c'est-à-dire l'enseignant pose une question et interroge nominalement un élève. C'est le signe que l'enseignant cherche à intégrer l'élève dans le réseau de communication principal. En effet, les résultats de l'approche comparative précédemment vue (**tableau n°16**), montre que les garçons sont plus interrogés que les filles par l'enseignant. Ainsi ils s'inscrivent dans le réseau de communication principal. De plus on remarque que l'enseignant-homme interroge davantage les filles de sa classe que l'enseignante – femme. Ainsi celui-ci chercherait à faire entrer les filles dans ce réseau de communication principal tout en donnant une attention particulière aux garçons. Une autre remarque s'impose alors, l'enseignante -femme, chercherait également à inscrire les garçons dans le réseau de communication principal en interrogeant principalement les garçons. Il y a alors une différenciation entre les filles et les garçons en fonction du sexe de l'enseignant.

Par ailleurs, en ce qui concerne les interventions spontanées (**tableau n°20**) que Régine Sirota décrit par les *interventions hors contextes*. On constate que les filles font plus d'interventions spontanées que lorsque l'enseignante est une femme. On peut mettre en lumière que les filles se sentent davantage « à l'aise » lorsque l'enseignante est une femme. Celles-ci sont plus en confiance avec une enseignante femme plutôt qu'un enseignant homme. Il est alors à penser que la domination masculine fait que les filles n'osent pas ou ne pensent pas avoir la légitimité nécessaire pour faire autant d'interventions spontanées que lorsque l'enseignante est une femme. De plus, en considérant que l'enseignant est le « *chef d'orchestre* »⁵² de la communication (c'est-à-dire qu'il distribue la parole en classe) fait qu'il ne laisse pas d'espace aux filles permettant davantage d'interventions spontanées.

Régine Sirota met également en avant le *réseau de communication parallèle* qui est le groupe des élèves qui ne s'inscrivent pas dans le réseau de communication principale. Pour caractériser ce réseau, on s'intéresse alors aux déplacements, à l'agitation des élèves et aux décrochages.

⁵²Philippe Perrenoud (1994), La communication en classe : Onze dilemmes, Cahiers Pédagogiques, n°326, pp. 13-18.

Lorsque l'on met en lumière les *déplacements*, on remarque une importante dissymétrie entre les filles et les garçons (**tableau n°8**, derniers item « déplacement »). On constate que l'enseignante sanctionne les garçons pour les déplacements alors que l'enseignant sanctionne les filles pour les déplacements. Selon Régine Sirota, les déplacements sont le signe que l'élève maîtrise l'espace de la classe ou alors que celui-ci cherche à s'opposer à la classe et à l'enseignant. Nous pouvons mettre en évidence que l'enseignante cherche alors à faire en sorte de limiter les actions des garçons, qu'ils ne dominent pas l'espace classe par les déplacements. C'est un signe d'opposition à la domination masculine. Alors que l'enseignant (homme) cherche, *à contrario*, à confirmer la domination des garçons au sein de la classe en n'autorisant pas les déplacements des filles.

Dans la continuité de cette idée, j'ai remarqué dans l'école n°1, que lorsque les élèves se rangent avant d'entrer en classe, les garçons entrent en premier. Cela peut-être signe de galanterie c'est-à-dire, le garçon entre en premier afin de tenir la porte pour le passage de la fille. Mais cela peut-être également un symbole de la domination des garçons dans le sens où on fait entrer les dominants (garçons) puis les dominés (filles).

Pour autant, les déplacements des filles et des garçons en classe avec le sexe opposé de l'enseignant peut être le signe que l'élève cherche à entrer dans le réseau de communication principale. En effet, « *Ces comportements peuvent aussi bien exprimer des tentatives de rapprochement, de repli ou bien encore d'opposition au réseau de communication principal* »⁵³. Il semble qu'en fonction du genre de l'enseignant, les déplacements sont considérés comme un signe d'opposition. L'enseignante considère que les garçons s'opposent à elle-même et aux filles de la classe lorsqu'ils se déplacent. L'enseignant considère que les filles s'opposent à la domination masculine lorsqu'elles se déplacent.

En s'appuyant sur le *décrochage* qui est selon Régine Sirota lorsque l'élève est « dans la lune ». C'est d'ailleurs l'un des items que l'on retrouve lorsqu'on s'intéresse aux raisons des remontrances orales sous l'appellation « non concentration » (**tableau n°8**). On remarque que les garçons font plus l'objet de remontrances orales pour cette raison que les filles. Lorsque l'on s'intéresse aux groupes filles et aux groupes garçons, on constate que l'enseignante (femme) reprend plus les filles que l'enseignant avec son groupe fille. L'enseignant reprend davantage les garçons que l'enseignante avec les garçons de sa classe. Ainsi en fonction du genre de l'enseignant, celui-ci

53 Régine Sirota, *l'École Primaire au quotidien*, Page 51.

chercherait à encadrer les élèves de même sexe. Pour autant, en ce qui concerne le travail, Régine Sirota conclut que les filles sont deux fois moins 'mauvaises' élèves que les garçons alors qu'un tiers des garçons sont mauvais. Les deux tiers des filles sont considérées comme des élèves 'moyennes' alors que les garçons et les filles sont proportionnellement parmi les 'bons' élèves. Il s'agirait alors d'un moyen pour encadrer les filles pour l'enseignante et les garçons pour l'enseignant.

Pour une grande majorité des interventions, les élèves répondent aux questions de l'enseignant. Ce qui contribue à l'idée d'inégalité entre l'enseignant et les élèves. Selon Régine Sirota, « *Le maître n'est pas du tout le seul actif dans la communication* »⁵⁴. Les garçons chercheraient davantage à se faire remarquer par ces interventions spontanées que les filles. Les filles restent principalement dans les règles de vie de classe qui seraient de parler lorsque l'enseignant leur donne la parole. Elles recherchent à s'inscrire dans le réseau de communication principal et à être valorisées par l'enseignant, par des comportements davantage discrets. Ainsi l'enseignant attend des filles, qu'elles s'inscrivent dans le modèle des filles discrètes et dociles. Les garçons affirmeraient leur présence par ce moyen et appuieraient leur existence par ces interventions.

On s'intéresse au **tableau n°24** qui est une approche comparative sur les demandes d'attention des filles et des garçons. On constate que les garçons demandent davantage l'attention de l'enseignant. Lorsque l'on analyse au regard du genre de l'enseignant et du groupe fille/ groupe garçon, on remarque que les filles recherchent davantage l'attention de l'enseignante femme et que les garçons recherchent l'attention de l'enseignant homme.

Pourtant, à la lecture de Régine Sirota, celle-ci conclut par le fait que les filles vont susciter davantage le maître que les garçons.

Alors pourquoi, mon observation montre le contraire ?

Celles-ci recherchent davantage l'attention car leur statut de 'fille' dans cette hiérarchie à l'école (entendant la domination masculine) font qu'elle cherche à se démarquer par ce moyen ou alors qu'elles manquent de confiance en elle et cherchent, alors, l'approbation ou alors une mise en confiance par l'enseignant même homme. Comme le souligne Régine Sirota, « *Cet appel direct vers la maîtresse marque l'intérêt, la nécessité de la participation d'un élève désirant qu'à la fois le contenu de sa réponse et sa personne même soient remarqués et reconnus* »⁵⁵.

54 Régine Sirota, l'École Primaire au quotidien, Page 75.

55 Régine Sirota, l'École Primaire au quotidien, Page 49.

2) La communication : outils d'imposition des genres

Pour les filles, on parle davantage du système économique global. « *Le système scolaire reproduisant ou dissimulant en légitimant la stratification sexuelle du monde en travail.* »⁵⁶. Le problème des filles se pose en termes d'adéquation/inadéquation c'est-à-dire l'adaptation à la classe. Malgré le fait d'être discrète et d'adopter le comportement attendu par l'enseignant, elles cherchent à se faire remarquer par des interventions, par la mise en valeur de leur capacité. Nous pouvons également faire le lien aux stéréotypes dans la société sur la position sociale de la femme sous-entendant la domination de l'homme sur la femme (Réf Bourdieu). Selon Bianca Zazzo, les filles utiliseraient mieux les ressources intellectuelles que les garçons et c'est ça qui ferait qu'elles ont de meilleurs résultats scolaires. Elles sont alors mieux adaptées à la vie de classe que les garçons⁵⁷. Nous pouvons citer « *Le fait que les filles soient plus investies scolairement, mais aussi plus dépendantes par rapport aux adultes* »⁵⁸. Il y a l'importance de la scolarité au primaire autant pour les filles que pour les parents. C'est ce qui peut expliquer la dépendance des filles aux adultes.

Il est important de rappeler l'omniprésence de la communication qui est primordiale dans ces jeux de rôles sexués. Comme le montre Perrenoud « *la communication en classe fait l'objet d'une multitude de jugements quotidiens* »⁵⁹. C'est alors l'enseignant qui porte ses jugements et renforce alors la domination masculine et donc la hiérarchisation des rapports entre les filles et les garçons. On parle alors de l'esprit sérieux et adapté des filles au-delà de la docilité. Nous pouvons mettre en avant que « *Les instituteurs sont sensibles à cet investissement et au comportement des filles* »⁶⁰. Les filles considèrent cette relation avec l'enseignant comme un élément positif et valorisant lorsque l'enseignant s'intéresse à elles. Le comportement positif des filles entraîne la facilité dans les tâches de l'enseignant. L'enseignant s'adapte facilement aux filles et leurs comportements, ceux qui facilitent l'apprentissage et les activités en classe. D'autant plus lorsque l'on reconnaît le poids des stéréotypes en classe. On retient que « *Le langage du personnel enseignant est empreint de stéréotypes...en recourant davantage au mode de la douceur et de la fusion avec les filles... l'impératif avec les garçons.* »⁶¹. Les enseignants reconnaissent que les garçons perturbent davantage les cours que les filles. Cela renforce deux stéréotypes :

56 Régine Sirota, *l'École Primaire au quotidien*, Page 89.

57 B. Zarro, *Les conduites adaptatives en milieu scolaire*. Intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles, Enfance N°4, septembre – octobre 1982.

58 Grimault, Le prince, *Les punitions au collège, Les fondements du sentiment d'injustice des élèves*.

59 Philippe Perrenoud (1994), *La communication en classe* : Onze dilemmes, Cahiers Pédagogiques, n°326, pp. 13-18.

60 Régine Sirota, *l'École Primaire au quotidien*, Page 91.

61 Baudoux, Noircent (1995), *Culture mixte des classes et stratégie des filles*, page 4.

Les filles sont plus douces, plus dociles. Elles sont moins perturbatrices.

L'agressivité des garçons engendrent davantage d'interactions avec le corps enseignant.

Par ailleurs, nous pouvons mettre en avant que même si l'enseignant de l'école n°1 tente d'accorder davantage d'attention aux filles, cela lui donne l'impression d'être dans l'exagération. En effet, la dévalorisation des filles est devenue naturelle et socialisante. Nous pouvons ainsi valider **l'hypothèse n°4** qui était que les enseignants contribuent à la hiérarchisation des hommes et des femmes.

La femme est toujours perçue à travers son rôle social de femme et de ménagère. L'enfance des filles est d'abord envisagée en termes de sérieux, stabilité et docilité. L'apprentissage des filles est valorisé en terme de rôle social qu'elles devront occuper dans la société (dès l'enfance). Elles sont aussi associées aux tâches ménagères sans pour autant abandonner l'école. Il y a alors une forte socialisation de la famille et de l'école : « *complémentarité spécifique des rôles sociaux accordés aux filles dans notre société* »⁶². L'un des stéréotypes dans la société serait que le métier d'enseignant serait davantage pour la femme car il s'agit de s'occuper et éduquer des enfants. On parle d'une « *convergence dans les apprentissages, convergence dans le modèle que représente l'institutrice* »⁶³ Nous pouvons également noter que l'enseignante de l'école n°2, a tendance à encadrer les filles à la différence de l'enseignant. Ainsi elle reproduit le modèle de l'encadrement spécifique aux filles et de l'imposition de son autorité auprès des garçons par la sanction. En effet, on associe le rôle professionnel et le rôle maternel de la femme. Malgré le fait que certains enseignants accorderaient une attention particulière aux garçons, ils reconnaissent également que « *le personnel enseignant blâme davantage les garçons pour leur mauvaise conduite* »⁶⁴. Les enseignants reconnaissent que les garçons perturbent davantage les cours que les filles.

62 Régine Sirota, l'École Primaire au quotidien, Page 91.

63 Régine Sirota, l'École Primaire au quotidien, Page 92.

64 Baudoux, Noircent (1995), Culture mixte des classes et stratégie des filles, page 4.

CONCLUSION

Lorsqu'on s'intéresse aux punitions à la lumière du genre, on s'aperçoit que les garçons sont plus sanctionnés que les filles. Les punitions des filles sont moins nombreuses et moins fermes que pour les garçons. En effet, la punition contribue à un traitement inégal des sexes. Ainsi l'Institution consacre ce qu'elle prétend combattre : l'inégalité entre les filles et les garçons qui est valorisée dans les textes officiels.

L'effet pervers de la punition fait que les garçons renforcent leur identité masculine stéréotypée lorsqu'ils sont sanctionnés. Mais elle renforce également le comportement docile et discret des filles, qui sont moins punies que les garçons.

Nous pouvons citer « *l'institution scolaire fonctionne comme une « fabrique des garçons* » »⁶⁵ en les valorisant par la punition et la communication omniprésente en classe. Il s'agit de la construction d'un être viril et fort. La fille apprend à accepter cette différence sexuée et la domination masculine qui se fera ressentir tout au long de la vie. On peut évoquer la différence de salaire entre l'homme et la femme pour un même poste sur le marché du travail. Cela est le symbole d'une construction sociale qui n'est pas seulement présente à l'école mais elle existe également au sein de la société.

Les jeux sexués concernent autant les enseignants que les élèves. En effet, les enseignants, en tant qu'êtres socialisés, participent à cette fabrication du genre masculin et féminin. La pratique professionnelle des enseignants est empreinte de stéréotypes et confirme la domination masculine. La punition consacre ce qu'elle prétend corriger c'est-à-dire, la transgression, l'uniformité des punitions pour les élèves. La punition apparaît alors comme un « *mécanisme et circonstance qui concourent à la production sociale de la différence des sexes* »⁶⁶. Elle renforce les stéréotypes liés au genre : la docilité des filles et l'esprit viril, bagarreur des garçons. Les pratiques punitives montrent l'esprit inégalitaire de l'Institution en affirmant la domination masculine. La punition comme reproduction du rapport social est naturelle car la punition est légitime au sein de l'école.

65 Sylvie Ayrat, La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège, page 187.

66 Baudoux, Noircent (1995), Culture mixte des classes et stratégie des filles, page 4.

La transgression des genres comme le garçon manqué n'est pas acceptée en classe car elle est le signe d'opposition au sexe opposé.

La punition fait preuve d'une asymétrie sexuée où la communication est un outil légitime de différenciation entre les sexes.

En effet, en formation à l'IUFM, il n'existe pas de module pour nous apprendre les effets pervers de la punition et au sens plus large, de l'Institution en tant qu'instance reproducteur du social.

L'école : grande Institution reproducteur d'une tradition privilégiant le sexe et le genre masculin.

Plusieurs questions s'offre à nous :

Comment bouleverser cet ordre social ?

Pour bouleverser cet ordre social, il faut être conscient que celui-ci existe. Il faudrait une prise de conscience de l'Institution pour œuvrer à son encontre.

BIBLIOGRAPHIE

Lectures méthodologiques :

- Arborio Anne-Marie ; Fournier Pierre, L'enquête et ses méthodes, « L'observation directe », 3e édition, 128, Armand Colin.
- Beaud Stéphane; Weber Florence, Guide de l'enquête de terrain, coll. Grands Repères, ed. La Découverte.
- Quivy Raymond ; Van Campenhoudt Luc, Manuel de recherche en science sociale, 3e édition, Dunod.

Autres lectures :

- Ayrat Sylvie (2011), La fabrique des garçons « Sanctions et genre au collège », Le Monde, PUF.
- Bourdieu Pierre (1969) , L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français.
- Carra Cécile ; Faggianelli Daniel (2011), Les violences à l'école, Que sais-je ?, PUF.
- Duru-Bellat Marie (2004), L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux? Paris, L'harmattan.
- Goffman Erwing (1974), Les rites d'interactions, Les Editions de Minuit.
- Moreau Jean (1991), Ouverture sur la Pédagogie, Ed. Jacques Grancher.
- Perrenoud Philippe (1994), La communication en classe : onze dilemmes, Cahiers pédagogiques, n° 326, septembre, pp. 13-18.
- Sirota Régine (1988), L'école primaire au quotidien, coll. Pédagogie d'aujourd'hui, éd. Presses universitaires de France.
- Zarro Bianca, Les conduites adaptatives en milieu scolaire. Intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles, Enfance N°4, septembre – octobre 1982.

INDEX DES TABLEAUX ET DIAGRAMMES

Tableau n°1 : Tableau récapitulatif des remontrances orales pour la première école	page 28
Tableau n°2 : récapitulatif des remontrances orales pour la seconde école	page 29
Tableau N°3 : Approche comparative, Taux remontrances orales par l'enseignant envers les filles et les garçons	page 30
<i>Diagramme des remontrances orales en fonction des filles et des garçons</i>	page 30
Tableau n°4 : Les remontrances orales pour la population des filles et la population des garçons	page 30
Tableau n°5 : Récapitulatif des causes des remontrances orales pour la première école	page 32
Tableau n°6 : Récapitulatif des causes des remontrances orales pour la seconde école	page 33
Tableau N°7 : Approche comparative, Les causes des remontrances orales	page 34
Tableau n°8 : Comparaison de la population des filles et de la population des garçons	page 36
<i>Diagramme des remontrances orales concernant le non respect des consignes</i>	page 37
<i>Diagramme des remontrances orales pour le manque de travail</i>	page 38
<i>Diagramme des remontrances orales pour des problèmes d'incivilités</i>	page 38
<i>Diagrammes des remontrances orales concernant le bavardage</i>	page 39
<i>Diagramme des remontrances orales par manque de travail</i>	page 40
<i>Diagramme des remontrances orales à cause du bruit</i>	page 40
<i>Diagramme des remontrances orales pour la gêne des camarades</i>	page 41
<i>Diagrammes des remontrances orales à cause des déplacements</i>	page 42
Tableau n°9: Récapitulatif des punitions pour la première école.	page 43
Tableau n°10: Récapitulatif des punitions pour la seconde école.	page 43
Tableau N° 11: Approche comparative, taux de punitions des filles et des garçons.	page 44
Tableau n°12 : Les punitions pour la population des filles et la population des garçons.	page 46

<i>Diagramme des punitions en fonction de la population des filles et des garçons</i>	page 46
Tableau n°13 : Approche comparative, Des types de punitions	page 47
Tableau n°14 : Récapitulatif des interrogations pour la première école	page 48
Tableau n°15 : Récapitulatif des interrogations pour la seconde école	page 48
Tableau N°16 : Approche comparative, Taux d'interrogation de l'enseignant	page 49
Tableau n°17 : Les interrogations pour la population des filles et la population des garçons	page 49
<i>Diagramme du taux d'interrogation de l'enseignant/ enseignante</i>	page 50
Tableau n°18 : Récapitulatif des interventions spontanées pour la première école	page 51
Tableau n°19 : récapitulatif des interventions spontanées pour la seconde école	page 51
Tableau N°20: Approche comparative : Taux d'invention spontanées des filles et des garçons en classe	page 52
Tableau n°21 : Les moyennes des interventions spontanées pour la population des filles et la population des garçons	page 52
<i>Diagramme du taux d'interventions spontanées de la population des filles et des garçons</i>	page 53
Tableau n°22 : Récapitulatif des demandes d'attention pour la première école	page 54
Tableau n°23 : Récapitulatif des demandes d'attention pour la seconde école	page 53
Tableau N°24: Approche comparative : Taux de demande d'attention des élèves envers l'enseignant	page 55
Tableau n°25 : Moyenne des demandes d'attention pour la population des filles et la population des garçons	page 53
<i>Diagramme du taux de demande d'attention de la population des filles et des garçons</i>	page 56

Annexe

Annexe 1 : La grille d'observation

Date :

Classe : CM1/CM2

Nombre élèves :

Filles :

Garçons :

Sexe de l'enseignant : Homme

SANCTION







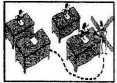


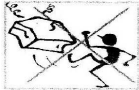
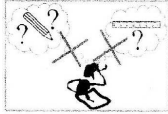

	GARCONS	FILLES	SANCTION	CAUSES
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
28				
29				

S A N C T I O N	Type Punition	Ligne suppl Exercice suppl Privation récré. Isolement de la classe Écarter des élèves Observation, croix Billet parents. Demande de RDV Privation de droit Punition collective Autres	GARCONS	FILLES	Classe	COMMENTAIRES
S A N C T I O N	Remont rance orale.	Taux de remontrance Avert. av sanction				
S A N C T I O N	Causes	Travail Consigne non respect Devoir pas fait Non participation Non réussite à éval Autres Discipline Incivilité. Bavardages Tête dans les nuages Bruyant Gêne ses camarades. Dissipation de l'élève. Déplacement. Autres				

		TAUX SANCTION				
H I E R A R C H I S A T I O N	Élèves	Galanterie				
		Interventions spontanées				
	Enseignant	Interactions informelles				
		Interrogation				
		Demande d'attention				

Annexe 2 : Fiche auto-évaluation

devoirs à respecter !

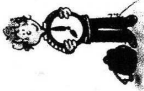










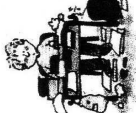



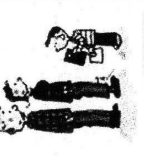

	EN CLASSE	EN RECREATION
	1. Je ne dois pas bavarder quand je travaille en classe.	 1. Je vais aux toilettes pendant la récréation pour ne plus y aller pendant le temps de classe.
	2. Je ne dois pas couper la parole aux camarades ou la maîtresse. Je dois les écouter s'ils ont la parole.	 2. Je ne dois pas me moquer, frapper, pousser, embêter, insulter mes camarades.
	3. Je lève le doigt quand je veux parler.	3. Quand la cloche sonne, je dois me ranger immédiatement.
	4. Je m'assoie correctement et je me tiens bien.	4. Dans les rangs, je n'ai plus le droit de jouer et je me tiens correctement.
	5. Je ne dois pas me lever de ma place pour aller déranger mon voisin.	5. Je dois jeter mes papiers à la poubelle.
	6. Je dois travailler avec soin. 7. Je ne dois pas aller trop vite dans mon travail pour ne pas me tromper.	<p><u>J'ai aussi des droits :</u></p> <p>1. J'ai le droit de demander de l'aide si j'éprouve des difficultés à faire un travail.</p> <p>2. J'ai le droit de me tromper.</p>
	8. Ma case doit être rangée.	
	9. Je respecte le matériel de l'école et mon matériel.	
	10. Je ne dois pas perdre mon matériel et bien le chercher avant d'en demander du nouveau.	
	11. Je ne dois pas recopier bêtement sur mon camarade.	
	12. Je n'ai pas le droit de m'amuser, de bavarder, ni de me bagarrer (pousser, gigoter) au coin regroupement.	

Signature de l'élève :

Signature des parents :

**Règlement de classe et à l'extérieur de la classe
(document d'appui pour la fiche d'auto-évaluation)**

les règles de vie à l'école

les règles de vie à l'école		venir à l'école	je respecte cette règle toujours - parfois - jamais	①
les règles de vie à l'école		avoir l'air propre	je respecte cette règle toujours - parfois - jamais	②
les règles de vie à l'école		bien écouter	je respecte cette règle toujours - parfois - jamais	③
les règles de vie à l'école		bien apprendre ses leçons	je respecte cette règle toujours - parfois - jamais	④
les règles de vie à l'école		ne pas harceler	je respecte cette règle toujours - parfois - jamais	⑤
les règles de vie à l'école		ne pas se moquer des autres	je respecte cette règle toujours - parfois - jamais	⑥
les règles de vie à l'école		écouter son travail	je respecte cette règle toujours - parfois - jamais	⑦
les règles de vie à l'école		se défendre calmement et sans bruit	je respecte cette règle toujours - parfois - jamais	⑧
les règles de vie à l'école		lever le drapeau	je respecte cette règle toujours - parfois - jamais	⑨
les règles de vie à l'école		ne pas se balancer	je respecte cette règle toujours - parfois - jamais	⑩
les règles de vie à l'école		ne pas insulter	je respecte cette règle toujours - parfois - jamais	⑪
les règles de vie à l'école		faire de l'ordre dans ses affaires	je respecte cette règle toujours - parfois - jamais	⑫
les règles de vie à l'école		départir à l'heure	je respecte cette règle toujours - parfois - jamais	⑬
les règles de vie à l'école		se ranger sans bruit	je respecte cette règle toujours - parfois - jamais	⑭
les règles de vie à l'école		ne pas se bagarrer	je respecte cette règle toujours - parfois - jamais	⑮
les règles de vie à l'école		ne pas oublier de faire signer	je respecte cette règle toujours - parfois - jamais	⑯
les règles de vie à l'école		s'asseoir	je respecte cette règle toujours - parfois - jamais	⑰
les règles de vie à l'école		écouter son travail	je respecte cette règle toujours - parfois - jamais	⑱

Fiche auto-évaluation qui est donnée aux élèves.

Annexe 3 : Les photographies

École n°1

Photographie de l'école : une seule classe



École n°2

Photographie de la salle de classe



Annexe 4 : Les entretiens.

Premier entretien : travail exploratoire avec une enseignante de cycle 2

J'ai eu quelques difficultés à effectuer mon entretien. En effet, je comptais le faire lors de mon dernier stage en école primaire. Ainsi, j'ai effectué mon entretien avec une enseignante de cycle 2 qui était ma formatrice pendant le troisième stage. Je me suis rendu à l'école et nous avons fait cet entretien pendant le temps du midi. Par ailleurs, il me semblait difficile de trouver la bonne façon pour obtenir des réponses sincères en rapport avec le sujet. Je ne savais pas comment introduire le sujet. C'est pour cela que j'ai fait le choix de l'aborder par le biais de citation de différents auteurs. Je lui ai demandé de commenter les citations en rapport avec sa façon de penser et en rapport avec la société. L'avantage d'avoir fait l'entretien avec cette enseignante est que la gêne était moindre étant donné que j'avais un très bon contact avec cette enseignante.

Pendant le temps du midi, je lui ai expliqué le sujet de mon mémoire mais très brièvement pour ne pas fausser les réponses de l'enseignante. Je lui ai donné une « consigne » de départ qui était de commenter les citations que j'allais lui dire. Elle réfléchissait à ses réponses avant de me répondre ce qui peut être une bonne chose afin de ne pas être « hors sujet » mais qui peut être une mauvaise chose lorsque l'on ne connaît pas la personne car cela peut être un signe (à mon avis) que la personne cherche « LA » bonne réponse. Je ne lui ai pas précisé les auteurs mais elle me les a demandé à la fin de l'entretien mais c'était uniquement pour sa culture. Je n'ai pas osé en revanche la relancer et je pense que cela a été mon défaut. Afin de faciliter la lecture de l'entretien, j'ai mis les citations en gras. J'ai essayé de retranscrire les intonations de l'enseignante par le biais de la ponctuation. Je ne sais pas si je lui ai dit assez de citation pour avoir davantage de réponse. A la fin de l'entretien, je l'ai remercié de m'avoir accordé du temps pour répondre à ces questions. Je suis assez satisfaite de cet entretien car il s'est bien passé malgré le fait que j'avais peur des réponses que j'aurai de la part de l'enseignante, la peur du « hors sujet » ou encore de « bloquer », de « frustrer » l'enseignante dans ses réponses.

**Que penses-tu de ces extraits par rapport à la société et ton expérience d'enseignante :
Peux-tu me donner ton avis en dessous de chaque citation s'il te plaît ?**

«Il y a une différence de comportement entre filles et garçons face aux études c'est à dire que l'intérêt des garçons et des filles n'est pas le même à l'égard de l'école ».

« Je pense que le comportement varie en fonction des cycles.

Pour le cycle un, il y a peu de différence entre les intérêts des garçons et des filles. S'ils sont bien dans leur classe et sollicités de façon intéressante, alors il y a peu de différence. Les intérêts s'ils diffèrent, je pense que c'est par rapport au vécu personnel en dehors de l'école.

Au cycle deux, l'intérêt des élèves est dû à ce qu'ils vivent en classe, au climat de travail en classe, à l'effet « maître ». S'ils se sentent bien en classe, ils s'intéressent à l'école.

C'est au cycle 3 qu'apparaît une réelle différence. Les filles sont en générale plus régulières dans leur travail que les garçons, mais encore une fois, cela dépend aussi des exigences de la famille. Les garçons sont souvent plus intéressés par la récréation pour jouer avec ses potes !! Mais il y a aussi des filles qui sont fortement préoccupées par les petites histoires entre-elles !!

En conclusion, cela dépend des exigences de la famille, de l'ambiance de classe mais aussi et surtout du caractère propre à chaque enfant. Je pensais aussi que les filles étaient plus intéressées par les études que les garçons et bien figure-toi que dans la classe de 4^{ème} de mon garçon, c'est les plus pénibles et qu'elles ne rendent que rarement un travail à faire à la maison ... c'est peut-être que la société change ??? »

Je n'ai pas voulu à proprement dit, répondre à la question mais je lui ai juste implicitement répondu que les générations évoluées très rapidement.

La seconde citation est que « 69% des filles pensent la réussite par l'effort alors que 37% des garçons pensent la réussite par l'effort ».

« Je pense que les filles travaillent plus, elles sont plus persévérantes dans l'effort. Les garçons abandonnent plus facilement et attendent d'avoir la solution Est-ce une habitude ? Peut-être qu'à la maison « on fait » plus à leur place ?

Par contre je pense que les garçons ont des facilités pour comprendre certaines situations, à l'intuition, des situations problèmes par exemple. Si bien qu'ils n'ont pas forcément l'habitude de se triturer les méninges !!!

Je pense que les garçons qui font des efforts sont en général des enfants qui ont des problèmes et qui ont toujours du faire plus d'efforts pour arriver au même résultat qu'un enfant sans problème. C. en est un exemple, j'ai aussi mon aîné qui est dans le même cas... une légère dyslexie par exemple .»

« 55% des garçons attribue la réussite à de l'habilité ou facilité de la tâche contre 19% des filles ».

« Je pense que les personnes qui font ce genre de remarque ne sont pas des enfants mais des adultes. Je pense qu'un enfant de primaire ne travaille et veut réussir que pour faire plaisir à ses parents, à la maîtresse (si elle lui plaît !!), à lui-même ... et parce que c'est comme ça !!! »

« Les filles comprennent davantage le rôle d'élève et les règles à suivre, ce qui peut permettre de supposer qu'elles sont moins sanctionnées en classe que les garçons. »

« Je pense que les garçons sont moins vicieux dans leurs bêtises !!! les filles les font « en douce ». Pour les garçons, comme les bêtises sont bien visibles, ils se font forcément prendre plus facilement. Les filles, c'est en général des bavardages et c'est moins ... dangereux !

En ce qui me concerne, je ne punis que rarement, surtout cette année !!! »

Quelle est selon-toi les différences entre filles et garçons en classe (hormis différence biologique)?

« Pour les filles : plus bavardes, plus mêle tout, plus calme, en général plus soigneuse(mais encore, je pense qu'il y a une évolution. je trouve que les différences sont moins frappantes qu'il y a 15 ans).

Et pour les garçon : plus remuant, pas préoccupés par les histoires entre copains. »

Que penses-tu de ses quelques autres hypothèses émis par quelques auteurs ?

les sanctions en classe sont sensibles au sexe biologique de l'enfant ?

«Je pense que c'est stupide !!! Enfin bref... pour moi. Mais je sais que certaines enseignantes préfèrent des classes à majorité de fille !! Normalement, quand on en a besoin, on établit avec les enfants un système de sanction et le maître et les enfants le respecte. Certaines de mes réflexions sont dues à une observations du cycle 1 au cycle 3 mais aussi à une interprétation toute personnelle. »

Les sanctions seraient moins dures pour les filles que pour les garçons ?

« Cela dépend des maîtres !!! Moi j'aurai tendance à être très sévère pour un problème de non respect de l'autre, non respect de la différence, le poids, la couleur de cheveux, les origines par exemple.

Je pense que la sanction doit dépendre du type de « connerie » plutôt que du sexe de l'élève. »

Les filles seraient moins punies que les garçons ?

Je ne le pense pas. Si elles le sont moins c'est qu'elles sont assez maligne pour ne pas se faire prendre ou de s'arrêter avant que la sanction ne tombe !

Mais il est vrai que dans les différentes écoles, j'ai vu plus de garçon punis que de filles ! Certaines de mes réflexions sont dues à une observations du cycle 1 au cycle 3 mais aussi à une interprétation toute personnelle.

Second entretien avec l'enseignant de l'école n°1

Cet entretien a été mené à la suite de la première séance d'observation dans la première classe. Il me semblait important de m'entretenir avec l'enseignant car il y a eu un épisode particulier en classe. Il me paraissait nécessaire de revenir sur cet incident et de poser quelques questions générales à l'enseignant.

Qu'est ce que le système des bâtons ? Tu sais lorsque tu dis qu'ils gagnent ou perdent des points ?

« C'est juste une façon de récompenser ou punir les élèves. Quand je donne à un élève 5 bâtons c'est pour le valoriser et lui montrer qu'il a bien travaillé. Mais lorsqu'il en perd c'est pour le punir, le blâmer. Comme tout à l'heure lorsque S. n'arrêtait pas de faire des commentaires qui ont perturbés les autres élèves. »

J'en ai profité de cette explication pour relancer la conversation sur l'incident de la petite fille.

C'est comme tout à l'heure lorsque certains élèves continuaient à rire après l'accident de la petite fille...

« Bah je n'ai rien dit parce que... bon je me doute que c'était elle qui avait fait ça... Mais je voyais qu'elle était gênée, elle était toute rouge. Si c'était un garçon qui avait fait ça, je me serais fâché parce que c'est plus habituel chez eux, juste pour faire rire les autres. Là je pense que ce n'était pas fait exprès. Mais tu as vu, j'ai dû me fâcher pour calmer les deux, trois élèves qui continuaient à rire parce qu'ils peuvent rester longtemps dessus ».

RAPPEL : un petite fille a fait « un gaz » pendant le cours ce qui a amusé la classe.

Je voulais te demander si c'était toi qui avait placé les élèves dans la classe ?

« Oui et non ! En fait, ils sont placés en fonction des conseils de Mme L., parce qu'elle m'a dit qui s'entendaient très bien et ceux qui ne s'entendent pas du tout. C'était pour éviter les disputes ou qu'ils bavardent trop. Et c'est une classe à deux niveaux. »

Oui je comprends c'est comme D. et T.? (deux garçons de la classe).

« Pour les deux, ils s'entendent bien. T. est plus agité que D. qui est un peu timide. Il y a une sorte d'équilibre entre les deux. Par contre j'ai séparé T. et S. qui ne s'entendaient pas du tout. Enfin...

des parents s'en sont mêlés alors qu'au final, c'était des disputes d'enfants et sans ça, le problème se serait réglé de lui-même... parce que c'est des enfants.... ça envenime toujours les choses quand les parents s'en mêle parce qu'ils se disputent entre eux après pour rien. »

Cela doit être très compliqué, aussi, de devoir gérer une classe a double niveaux, tu ne dois pas avoir de répit.

« Oui c'est vrai que je dois être sans arrêt opérationnel et je n'ai pas de temps pour moi parce que quand les CM1 travaillent, je dois être avec les CM2. Mais ça fait plus de dix ans que je fais ça et je ne voudrais pas en changer. C'est vrai qu'il faut s'accrocher pour tout gérer et je passe beaucoup de temps à demander le calme. Surtout que certains élèves demandent toujours mon attention. Il faut s'accrocher c'est sur ! ».

Les recherches sociologiques montrent que les garçons sont plus sanctionnés que les filles.

Ce mémoire présente une analyse sociologique de la **sanction** à la lumière du **genre**. On parle alors en terme de **socialisation sexuée des filles et des garçons**. La construction des genres au sein de la société se fait en fonction des **stéréotypes** existants. La socialisation de genre se construit dès le plus jeune âge et **l'école**, en tant qu'instance socialisante, y participe. La **pratique professionnelle** des enseignants contribue à cette socialisation des genres. Les rapports de genre sous-entend la **domination masculine**. Cette domination masculine fait que les rapports entre les hommes et les femmes sont hiérarchisés.

Ainsi, nous pouvons dégager une problématique :

Les sanctions participent-elles à une socialisation sexuée reproduisant une hiérarchisation des hommes et des femmes ?

On utilise l'observation directe afin de recueillir des données quantitatives qui permettront de faire une comparaison entre les filles et les garçons.