



HAL
open science

La prise de parole entre filles et garçons au cycle 3 : le pouvoir aux garçons ?

Océane Garcia, Charline Moreau

► To cite this version:

Océane Garcia, Charline Moreau. La prise de parole entre filles et garçons au cycle 3 : le pouvoir aux garçons ?. Education. 2017. dumas-01613956

HAL Id: dumas-01613956

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01613956v1>

Submitted on 10 Oct 2017

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

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



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



espe École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Languedoc - Roussillon

MASTER MEEF mention 1er degré

« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2016 - 2017

**LA PRISE DE PAROLE ENTRE FILLES ET GARÇONS AU CYCLE 3 :
LE POUVOIR AUX GARÇONS ?**

GARCIA Océane et MOREAU Charline

Directrice du mémoire : Marie-Dominique Garreau

Assesseur : Jacques Gleyse

Soutenu le 24/05/2017

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION | 3 |
| I - La partie théorique | 4 |
| A - L'égalité filles-garçons : les fondements théoriques | 4 |
| 1 - Un combat pour une éducation égalitaire | 4 |
| 2 - Filles et garçons dans le système scolaire d'aujourd'hui | 5 |
| 3 - L'école : le reflet d'une société | 7 |
| B - L'oral en classe : contexte et enjeux | 8 |
| 1 - L'oral dans les programmes : une évolution dans sa considération | 8 |
| 2 - L'oral comme vecteur d'apprentissage des contenus disciplinaires..... | 8 |
| 3 - L'oral comme marqueur identitaire | 9 |
| 4 - La place du genre dans l'oral en classe | 10 |
| 5 - De l'oral à la prise de parole..... | 10 |
| II – Les hypothèses | 11 |
| III - Partie méthodologique | 12 |
| A - Les terrains d'observation et l'échantillonnage..... | 12 |
| B - La séquence mise en place : deux situations distinctes..... | 13 |
| C - Les objets observés | 16 |
| D - La technique de recueil des données | 16 |
| E - L'analyse et le traitement des données | 17 |
| IV - Partie analytique | 18 |
| A - Les interventions en classe dans des situations de mixité et non-mixité | 18 |
| 1 -Les demandes et prises de parole (sans la régulation de l'enseignante)..... | 18 |
| a - Les demandes de prises de parole | 18 |
| b - Les prises de parole..... | 19 |
| c - La comparaison entre demandes et prises de parole | 20 |
| 2 - Les interruptions | 23 |
| 3 - Les silences et temps de parole | 26 |
| a - Les silences | 26 |
| b - Les temps de parole et interventions..... | 28 |
| B - La place et rôle de l'enseignant : | 30 |
| 1 - Comparaison des situations avec et sans la présence de l'enseignant dans la régulation des échanges..... | 30 |
| a - Les demandes de parole..... | 30 |
| b - Les prises de parole..... | 31 |
| c - Les interruptions..... | 33 |
| d - Les élèves silencieux..... | 34 |
| 2 - Le sexe de l'enseignant : une variable à prendre en compte dans la recherche | 35 |
| V - Le bilan | 36 |
| A - Vers le contexte social | 36 |
| B - Les limites de notre recherche..... | 38 |
| CONCLUSION | 39 |
| BIBLIOGRAPHIE | 41 |
| ANNEXES | 45 |

INTRODUCTION

Dans les nouveaux programmes, l'omniprésence de l'oral dans tous les domaines, témoigne de son importance dans l'enseignement. Au fil du temps, sa considération a grandement évolué, rendant l'élève actif et acteur de la classe. Aujourd'hui, le modèle socio-constructiviste de Brünner et Vygotski prend tout son sens:

L'éducation nouvelle se distingue de l'ancienne par son caractère actif, la référence à l'activité prenant diverses formes. Agir et faire, mettre l'action à l'origine de tout apprentissage scolaire s'oppose à la pédagogie traditionnelle qui impose et suppose la passivité de l'élève » (Morandi, 2005, p 55).

Actuellement en vigueur, la pédagogie actionnelle donne donc à l'oral, une place plus importante, il n'est plus seulement un outil d'apprentissage. Cette vue quelque peu transmissive de la parole a cessé de céder du terrain au profit d'une réévaluation de son importance dans l'apprentissage des enfants. Elle répond à la nécessité qu'a le discours pédagogique de devenir plus authentiquement interactif.

En effet, la conversation est une forme fondamentale de communication et d'interaction sociale et, à ce titre, elle a une fonction des plus importantes. Ainsi, différents types de dispositifs sont mis en place pour favoriser la prise de parole de l'élève, mais elle dépend toujours de son bon-vouloir. L'enseignant doit donc veiller à une participation régulière et équitable de chaque enfant. Cela s'avère parfois difficile comme nous avons pu le constater lors de nos stages en responsabilité. Étant sensibilisées à l'importance de l'égalité filles-garçons, nous avons davantage porté notre attention sur l'occupation de l'espace sonore de chacun au sein de la classe. Nous avons alors pu remarquer qu'il était plus occupé par les garçons. Dans une société où la division et la hiérarchie des genres est si importante, il serait naïf de penser que les interventions des élèves en seraient exemptées.

Suite à des recherches, nous avons noté que des études sociologiques montraient en effet que l'espace de la parole était majoritairement occupé par les garçons qui osent davantage se manifester, et font l'objet de plus d'attention de la part de l'enseignant. Il nous a donc paru intéressant et enrichissant de pousser la réflexion sur ce thème. Nous nous sommes alors demandées en quoi le genre intervient-il dans la prise de parole en classe? Certains facteurs omniprésents en classe influencent-ils cette prise de parole? Grâce à la mise en place de

différentes situations nous tenterons de comprendre comment et dans quelles circonstances les filles et les garçons s'expriment en classe.

Ces questionnements nous amènent à la problématique suivante : **En quoi les filles et les garçons ont-ils des comportements différenciés lors de leur prise de parole en classe, dans des situations de mixité et non mixité?**

Afin de répondre à cette problématique, nous présenterons dans une première partie la revue de littérature nous ayant menées à différentes hypothèses. Par la suite nous exposerons les choix méthodologiques et empiriques mis en place sur le terrain afin de tester nos hypothèses de départ. Ensuite, nous analyserons des séances menées en classe à l'aide de références bibliographiques afin de répondre à notre problématique. Enfin, nous exploiterons ces données afin de définir les limites et prolongements possibles de nos recherches.

I - La partie théorique

A - L'égalité filles-garçons : les fondements théoriques

1 - Un combat pour une éducation égalitaire

« La monarchie n'avait pas besoin d'école puisqu'elle associait destin et berceau » (Duru-Bellat M. et Van Zanten A., 2009). La république a provoqué une rupture puisque les individus sont promus libres et égaux. Mais quand est-il dans les faits en termes de droit à l'enseignement?

Même les plus grands auteurs du 18^{ème} siècle ne laissaient aux femmes qu'un horizon de soumission. Comme le défendra Mirabeau (1791):

Je proposerai peu de choses sur l'éducation des femmes. Les hommes destinés aux affaires, doivent être élevés en public. Les femmes, au contraire, destinées à la vie intérieure, ne doivent peut-être sortir de la maison paternelle que dans quelques cas rares.

Certains penseurs aspirent à plus, comme Condorcet (1793) qui défendait une conception contemporaine de l'éducation des filles :

Une constitution qui établit l'égalité politique ne sera jamais durable, ni paisible, si on la mêle avec des institutions qui maintiennent des préjugés favorables à l'inégalité.

Mais il faudra encore du temps avant de voir réaliser cet idéal révolutionnaire.

Au 19^{ème} siècle, la société adhère à une pensée plus conservatrice où les filles du peuple ont droit à l'apprentissage mais uniquement religieux : les institutrices sont dispensées de la détention d'un brevet de capacité mais enseignent plus une condition qu'un savoir. Elles n'ont pas encore droit aux mêmes qualités d'instruction que leurs pairs masculins.

La loi Guizot (1833) instaure en France l'enseignement primaire mais uniquement pour les garçons. Les filles sont alors illettrées à plus de 50% contre 25% pour les garçons. L'éducation des filles laisse encore indifférente l'opinion publique à cette époque.

C'est la troisième république qui bouleversa tout et qui mit en pratique les idéaux révolutionnaires. En effet, à partir du 19^{ème} siècle, des écoles publiques primaires sont ouvertes pour les filles. Plus tard, elles sont intégrées dans les écoles pour les garçons. On commence alors à parler de mixité grâce à la loi Goblet de 1886.

Tout au long du 20^{ème} siècle, apparaissent des écoles normales pour institutrices et un enseignement secondaire qui ouvre les portes de l'enseignement supérieur aux femmes. La scolarisation des femmes ne fait alors qu'augmenter : entre 1890 et 1939 leur effectif explose de 4000 à plus de 100 000. En 1971, les filles sont autant bachelières que les garçons. Le principe de mixité s'affirme ensuite grâce à la loi Haby en 1975 qui rend cette mixité obligatoire.

Ainsi, la question de l'égalité à l'école a longtemps été assimilée à la mixité mais le constat des inégalités qui perdurent néanmoins, met à mal toute tentative d'homologie entre les deux termes. En effet si l'accès à la scolarité des filles a été un facteur de leur émancipation, il n'en reste pas moins que ce n'était pas l'objectif visé par les dispositions législatives qui y ont contribué (Magar-Braeuner J., 2011-2012). On peut alors se demander si l'égalité est aujourd'hui de mise avec les nombreuses réformes dont la mixité des classes?

2 - Filles et garçons dans le système scolaire d'aujourd'hui

Nous l'avons vu précédemment, l'école a eu au fil des siècles, un pouvoir de production des rôles sociaux. En effet, depuis les lois sur l'éducation en France, les filles accèdent à la même instruction que la gente masculine. Mais au-delà des lois, l'égalité est-elle présente ?

Une étude statistique menée par l'éducation nationale en 2008 et intitulée *Filles et garçons à l'école sur le chemin de l'égalité*, expose au grand jour diverses situations de classe considérées comme inégales face au sexe des élèves du primaire et secondaire. Les éléments marquants de cette étude démontrent qu'en 2006 les filles avaient de meilleurs taux de réussite au baccalauréat dans toutes les filières, cela étant lié au fait que les filles réussissent mieux à l'école.

Néanmoins, les chercheurs démontrent que cette réussite n'est pas forcément un critère d'égalité dans la société, puisque malgré une réussite brillante, les filles ont tendance à se diriger davantage vers des filières littéraires (plus de 80% de filles en terminale L en 2005/2006) et en médico-social (elles représentent 94% de la filière ces mêmes années). Les filles ne se dirigent donc pas vers les mêmes filières d'études que les garçons. La sociologue Marie Duru-Bellat confirme ce phénomène et précise que les filles se dirigent moins vers des filières scientifiques qui sont pourtant plus porteuses de réussite professionnelle, donc plus valorisées par la société (2005).

Ceci nous amène à nous questionner sur l'origine de ce phénomène. Comment expliquer que malgré un enseignement commun et une réussite brillante des filles, filles et garçons s'orientent vers des cursus fortement différenciés ?

D'un point de vue qualitatif, cette fois, de nombreuses observations menées en classe ont été effectuées par des chercheurs. Ils ont ainsi pu trouver l'origine de la différenciation des cursus. En effet, les psychologues sociaux Pascal Huguet, Sophie Brunot et Jean-Marc Monteil ont demandé à des élèves de sixième et de cinquième de reproduire de mémoire une figure complexe et assez abstraite qu'ils avaient observée durant 50 secondes au préalable. Au début de l'épreuve, les élèves sont prévenus que leurs performances seront évaluées soit en géométrie, soit en dessin. Les résultats montrent alors que lorsque les élèves pensent qu'ils sont évalués en géométrie, les élèves en échec scolaire réalisent de moins bonnes performances que ceux qui réussissent. Par contre, en dessin, ils sont meilleurs, et aussi doués que les bons élèves. Il en va de même pour les filles qui sont également davantage en réussite en dessin qu'en géométrie. L'explication réside dans le contexte, à savoir les attentes de la situation, qui comptent pour beaucoup dans la manière d'accomplir une tâche, conformément à l'image que l'on a de soi et de ses capacités. Les filles admettent qu'elles sont moins bonnes en mathématiques au point de le devenir réellement. Comme l'explique M. Duru-Bellat

(2011), ces expériences soulignent le rôle des stéréotypes dans la reproduction des hiérarchies et des inégalités. C. Baudelot et R. Establet (1992) ajoutent même que la persistance des choix sexués est alors autant le fait des garçons que des filles : ils vont être orientés ou « s'autoévaluer » en fonction de représentations profondément ancrées sur les compétences supposées des uns et des autres. En effet, on le voit bien avec ces tests, les stéréotypes renforcent les rapports de domination entre les groupes qui réussissent l'épreuve et ceux qui en sont moins capables, ou du moins qui adhèrent à l'idée d'en être moins capables et s'y conforment.

Ces résultats nous amènent alors à nous demander pourquoi les élèves s'autocensurent et adhèrent à ces stéréotypes de genre ? Pourquoi ces stéréotypes se maintiennent-ils ?

3 - L'école : le reflet d'une société

D'une part, comme l'écrit le sociologue Bernard Lahire (2010) :

Plus l'ordre inégal des choses est le produit d'une histoire de longue durée et est solidement installé, plus il faut de temps, d'énergie et d'efforts pour en prendre conscience et le remettre en question.

L'écrit du chercheur nous permet de faire un lien évident avec notre première partie : l'ordre social inégalitaire entre homme et femme est établi depuis bien longtemps, et met du temps à s'estomper. Les générations suivantes s'appuient donc sur un stéréotype toujours présent dans les considérations et pratiques quotidiennes. Une remise en question semble alors compliquée pour certains, puisque cet ordre des choses apparaît alors comme juste. Même si l'égalité est avérée, les changements restent longs.

En effet, des études de l'éducation nationale montrent que les enseignants interagissent plus avec les garçons, de plus, ils ont davantage tendance à s'imposer sans que cela ne pose problème. Les enseignants auraient donc des exigences différentes en fonction du sexe. Par exemple, certains comportements des filles paraîtraient intolérables, puisque l'on attendrait d'elles une "docilité", alors que ce même comportement serait inévitable chez les garçons. Étant partie intégrante de la société, les enseignants imprégnés des stéréotypes de genre, participeraient donc à la reproduction de ces inégalités. Selon la chercheuse Nicole Mosconi (1994), la réussite ou l'échec scolaire vient pour une large part, du personnel éducatif, de leurs méthodes, de leurs pédagogies et de leur contenu d'enseignement. De nombreuses recherches

menées montrent en effet que les stéréotypes de sexe influencent les pratiques pédagogiques, les évaluations scolaires, les contenus des programmes et des manuels scolaires, les interactions avec les enseignant(e)s, mais également entre les jeunes, les sanctions et, de manière profonde et révélatrice (Rapport du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, 2016).

Ces éléments d'analyse pourraient permettre de comprendre que les stéréotypes sont encore prégnants dans notre société, ce qui conduit à discriminer les femmes au niveau scolaire et professionnel. De nouvelles directives ministérielles recommandent la formation des enseignants sur l'égalité entre les sexes. Cependant, bien que l'inégalité soit de mise actuellement à l'école et dans le milieu professionnel, nous pouvons nous demander si l'oral à l'école est également empreint de ces différenciations entre les sexes.

B - L'oral en classe : contexte et enjeux

1 - L'oral dans les programmes : une évolution dans sa considération

Durant la III^e république la culture de l'écrit est l'objectif principal à atteindre des programmes. Il faut attendre la crise des années 1960 et la rénovation de l'enseignement du français dans tous les pays francophones, pour que l'oral arrive en force dans les instructions officielles, les manuels scolaires, les plans d'étude. Dans le même temps, la didactique de l'oral était liée aux problèmes des registres de langue : « on ne mesurait pas encore à quel point les relations interpersonnelles sont primordiales à l'oral, alors qu'à l'écrit le contenu à transmettre passe d'abord » (Pinthon M., 2003, p.7).

Aujourd'hui, nombreux sont les psychologues et les psycholinguistes à confirmer que les verbalisations et les échanges langagiers participent grandement à la dynamique des apprentissages chez les élèves.

Dès lors, la parole doit trouver sa place à l'école primaire, aussi bien en tant que vecteur des apprentissages que comme un enseignement spécifique.

2 - L'oral comme vecteur d'apprentissage des contenus disciplinaires

L'oral de l'école participe à l'apprentissage des usages seconds de la langue et c'est en cela qu'il est un outil d'accès aux savoirs disciplinaires et plus encore la condition même de l'élaboration de ces savoirs sur le monde (MENESR, 2015, p.100).

Ainsi, l'enseignement de l'oral va conduire à la maîtrise de cet outil d'accès aux savoirs et de construction de la pensée symbolique. « Les IO attestent une volonté de légitimer des pratiques longtemps laissées pour compte, et d'assurer l'éducation de l'esprit citoyen par l'apprentissage de la parole et de l'écoute » (Pinthon M., 2003, p.8).

Pour l'institution, le souci de la maîtrise de l'oral correspond davantage à une demande faite à l'école dans le champ social et culturel. Elle cristallise l'inquiétude devant le risque de « fracture sociale ». Pour Sylvie Plane, professeure à l'ESPE de Paris, vice-présidente du Conseil supérieur des programmes, « l'oral est un marqueur social, un marqueur de la personne » (Site eduscol, 2017), l'école doit alors garantir à l'élève son appartenance à plusieurs communautés.

3 - L'oral comme marqueur identitaire

Selon Elisabeth Nonnon, certains élèves n'ont pas accès à « certains types de discours oraux et rencontrent des obstacles dans une prise de parole acceptable selon les critères scolaires : la pratique orale doit donc faire l'objet d'un apprentissage pris en charge par l'école » (1999, p.90).

Il s'agit alors d'une didactique explicite faisant de l'oral un objet d'enseignement à côté de la lecture, de l'écriture et de la grammaire, visant à exercer des compétences linguistiques ou la pratique de certains types de discours (expliquer, débattre, justifier) ; elle se pose en termes de progression, de compétences à définir et évaluer, d'exercices et de supports.

D'autre part, derrière la demande relative à l'oral apparaît le besoin de mieux réguler la communication scolaire, les échanges entre personnes, entre groupes, pour que l'école puisse fonctionner sans trop de conflits et d'exclusions et assurer les apprentissages. Pour Elisabeth Nonnon « l'oral » signifie alors « communication et interactions », et cela suppose de « s'attacher au fonctionnement réel des classes ordinaires, aux rituels et aux événements qui fondent l'activité effective des enseignants et des élèves » (1999, p.90).

Selon Sylvie Plane, cette sociabilité de la classe, fondée sur des règles éthiques et sociales, est très longue à atteindre et son apprentissage commence dès la maternelle.

4 - La place du genre dans l'oral en classe

Les recherches montrent que les enseignants ont en moyenne 56 % de leurs interactions avec les garçons et 44% avec les filles (Mosconi N., 2004). Les professeurs n'ont en général « pas conscience de devoir gérer cette dominance des garçons », explique Nicole Mosconi, ajoutant que :

Si les enseignants essaient de rétablir des interactions plus équilibrées, les garçons se plaignent d'être négligés et les enseignants aussi ont l'impression qu'ils les négligent. Ce qui prouve bien que la norme explicite de traitement égal de toutes et de tous dissimule, en réalité, une norme qui commande de "favoriser" les garçons. (Mosconi N., 2001).

Isabelle Collet, souligne que les filles entendent moins leur prénom que les garçons, elles sont davantage interrompues lors des présentations qu'elles réalisent devant la classe, et que les exposés des garçons sont plus longs (Mosconi N., 2009). L'espace sonore est dominé par les garçons qui peuvent créer des perturbations, cela illustre des valeurs de la société qui sont représentées au sein même du fonctionnement oral de la classe.

5 - De l'oral à la prise de parole

Contrairement à l'impression première que nous avons, la conversation n'est pas une activité à laquelle on se livre spontanément ou inconsciemment. Il s'agit d'une activité structurée qui a besoin d'être gérée par ses participants.

La classe et l'école sont des lieux sociaux où la circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des habitus et des appartenances culturelles. La prise de parole d'un élève est donc liée à des enjeux de respect des règles, de responsabilisation, d'intégration, d'affirmation de soi, d'accès au débat démocratique.

François Flahault (1978) a élaboré un concept de "rapport de places" dans l'interaction orale qu'il explique par le fait qu'on ne peut parler sans occuper une ou plusieurs places déterminées, ce faisant on convoque son partenaire à une ou plusieurs places corrélatives : « On ne saurait communiquer sans passer par la construction d'une relation sociale, et cette relation s'exprime précisément à partir d'un rapport de place, impliquant un positionnement respectif des images identitaires » (Vion R., 1992).

Parler ici d'oral et de prise de parole oblige donc à considérer les modalités de gestion de la classe, la distribution des rôles et le statut de la parole des élèves, le fonctionnement des groupes et les valeurs véhiculées par les échanges.

Notre étude portera alors sur la prise de parole des filles et garçons en classe et sur les variables qui peuvent la stimuler. Est-ce que les élèves prennent la parole en classe, telles que les recherches le démontrent, dans quelles situations les prises de parole sont différentes?

II – Les hypothèses

Ces questionnements nous ont amenées à formuler différentes hypothèses que nous allons tenter de vérifier lors d'expérimentations en classe. La variable que nous avons choisie d'expérimenter est celle de la mixité. La mixité est :

[...] le caractère de ce qui est mélangé, composé d'éléments de nature différente, comprend des personnes des deux sexes. La mixité scolaire s'applique à tous les aspects de l'institution (élèves, personnel, locaux, contenus enseignés ...). La philosophe Geneviève Fraisse considère qu'un groupe peut être dit mixte si la représentativité d'une des deux groupes a au moins atteint le seuil de 30%. (Guilpain G., 2010).

La mixité est considérée comme une condition nécessaire à l'égalité d'instruction entre les sexes. Mais qu'en est-il aujourd'hui au sein des échanges entre les élèves? A-t-elle un impact sur les interventions des élèves dans la classe?

A la lumière de ce que l'on a pu lire et observer en classe il nous semble que :

Les garçons prennent davantage la parole que les filles dans la classe et coupent plus la parole. En effet, d'après le document *Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école* sur le site Canopé, « comme pour l'espace physique, les garçons ont davantage tendance à occuper l'espace sonore, à intervenir sans y avoir été invités, ou à couper la parole pour exprimer leur point de vue. »

Les filles participent moins quand elles sont en groupe mixte. Comme le cite M. Duru-Bellat, “la mixité exposerait les filles à une dynamique relationnelle dominée par les garçons” (1995, p.85), elle ajoute que “les filles ont tendance à se sous-estimer lorsqu'elles sont en présence de

garçons” (1995, p84). Pour notre part, on ira jusqu’à émettre l’hypothèse que les filles sont plus actives lorsqu’elles sont entre elles. Plusieurs chercheurs tendent vers cette idée, M. Duru-Bellat énonce que « l’on observe une moindre estime de soi en général chez les filles des écoles mixtes par rapport à celles des écoles non-mixtes » (1995, p.85). De plus, Nicole Mosconi (1999) a observé que « pour limiter les prises de parole des filles, les garçons usent de moquerie et de dérision ».

La présence de l’enseignant a un impact sur la participation orale des élèves. Des études montrent que le sexe de l’enseignant et le modèle qu’il représente peut également avoir un impact sur la prise de parole des élèves. Les élèves conforteraient les représentations de genre des enseignants. C’est ce que l’on appelle “l’effet Pygmalion”: « les filles adhèrent au modèle de sérieux, de docilité, de soin, les garçons aux modèles du perturbateur ou de l’élève brillant mais paresseux » (Guilpain G, 2010, p.5).

On peut alors penser que ces expériences ont des effets sur la constitution des identités de sexe des élèves :

Les garçons apprennent à s’exprimer, à s’affirmer, à «prendre plus de place» que les filles, quand celles-ci apprennent à en prendre moins, physiquement et intellectuellement, à moins exprimer publiquement leur pensée, à se limiter dans leurs échanges avec les adultes, à être moins valorisées par eux, à se soumettre à leur autorité et à supporter, sans protester, la dominance des garçons” (Mosconi N., 2004, p.18).

Nous allons tenter de vérifier ces hypothèses de départ, afin de les infirmer ou confirmer, par l’expérimentation de situations dans nos classes.

III - Partie méthodologique

A - Les terrains d’observation et l’échantillonnage

Nous allons chercher à vérifier ces hypothèses à partir d’observations d’élèves de deux classes d’écoles aux contextes différents, où nous sommes PES cette année.

Le premier échantillon est une classe de l’école “Gustave Courbet” (Classe A dans notre étude) à Lunel Viel, commune de plus de 3500 habitants. Grande école de centre-ville, elle compte 11 classes et 260 élèves. Sortie de REP suite au reclassement des zones, elle est tout

de même considérée comme une école difficile puisqu'elle était inscrite au programme CLAIR ("Programme «Clair »", site education.gouv.fr).

Il s'agit d'une classe de CM2 de 28 élèves, composée de 13 garçons et 15 filles. La moyenne d'âge est d'environ 10 ans. L'enseignant en charge à 75 % du temps de cette classe est un homme.

Le second échantillon est une classe au sein de l'école "Les hirondelles du Coulazou" (Classe B dans notre étude) à La Boissière, village de 900 habitants en périphérie de Montpellier. Petite école rassemblant quatre classes et 90 élèves.

La classe étudiée est organisée en trois niveaux et comporte 22 élèves (11 filles et 11 garçons) avec plus précisément : 6 élèves de CE2 (3 filles et 3 garçons), 3 élèves de CM1 (2 filles et 1 garçon) et 13 CM2 (6 filles et 7 garçons). La moyenne d'âge est d'environ 9 ans. L'enseignante en charge à 75 % du temps de cette classe est une femme.

Pour cette étude nous allons donc nous baser sur une population totale de 49 élèves, 25 filles et 24 garçons, de niveaux et d'âge proches (fin de cycle 2 et cycle 3).

Il s'agit d'étudier dans deux classes les modalités de réalisation du rapport entre filles et garçons dans la prise de parole, mais aussi de comparer les résultats entre les deux classes. Il s'agit d'un faible échantillon, il est donc impossible de généraliser nos résultats mais de mettre à nu des mécanismes dont on peut faire l'hypothèse qu'ils fonctionnent également ailleurs.

B - La séquence mise en place : deux situations distinctes

Nous mettrons en place deux situations différentes afin de répondre à nos hypothèses et notre problématique. Nous avons choisi la variable de la mixité, en organisant deux séances où les élèves seront en groupe mixte et en groupe non mixte. Cela nous permettra d'observer et d'analyser les interventions des élèves selon cette variable, voir la nature des interventions et s'il existe des différences selon les situations.

Toutes les séances ne se prêtent pas aux mêmes échanges avec les élèves. Ainsi les observations seront effectuées lors de séances d'EMC, où d'une part, l'enseignant pose des questions ouvertes aux élèves et d'autre part, les élèves participent à un débat philosophique

ou un dilemme moral. Cela nous permettra d'analyser des échanges enseignant/élèves et élève/ élèves.

Chacune des séances sera introduite par une œuvre littéraire jeunesse. Ces albums interviennent comme des supports sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer pour s'exprimer. La littérature de jeunesse leur permet un accès facilité à l'expression puisqu'elle leur donne la possibilité de s'impliquer à travers un personnage fictif.

Après une brève analyse littéraire, l'enseignant sortira du groupe-classe afin de les laisser gérer leurs interventions dans des cadres réglés, ceux instaurés par la discussion à visée philosophique et du dilemme moral. Chacun aura la possibilité de prendre la parole en demandant le "bâton" qui régule les échanges. Ces séances en EMC ne demandent pas de "savoirs" proprement dits, il nous semble qu'elles favorisent alors la participation de tous.

La séance 1 permettra l'observation des élèves dans une situation mixte et en grand groupe. Elle se déroulera lors d'une discussion autour d'un album, suivie d'une discussion à visée philosophique (fiche de préparation en annexe).

La discussion autour d'une œuvre littéraire ("Ami ami" de Rascal) nous permettra d'observer les interventions des élèves lorsque l'enseignant régule les échanges et pose des questions ouvertes. La lecture de cet album et les échanges permettront également de nourrir la discussion qui suivra ce temps d'explicitation de l'œuvre.

Ainsi dans un second temps les élèves réalisent une DVP ou oral réflexif, ayant pour objet de réfléchir au sens des choses en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action : "elle a pour moyen ce qui nous est commun et nous relie à tous les autres : l'universel de la raison" (eduscol). Lors de cette séance les élèves s'expriment sur un sujet proche d'eux (l'amitié) qui semble peu imprégné des stéréotypes de genre, afin que le maximum d'entre eux, puissent intervenir s'ils le souhaitent.

Les élèves font circuler un bâton de parole, ceux qui veulent s'exprimer lèvent la main et attendent leur tour pour parler. Les règles de ce format de discussion ont été explicitées avec l'enseignante. Afin de faciliter les échanges, les élèves sont positionnés en cercle. Le rôle de l'enseignante est de guider, d'étayer le langage des élèves tout en laissant la discussion se réaliser. Elle n'amène pas un groupe à un point donné, mais l'accompagne jusqu'où il est capable d'aller.

Notre objectif pour cette séance est de travailler sur les interventions des élèves au sein même du groupe-classe mixte, lorsqu'ils sont face à l'enseignante puis entre pairs. Comment

s'expriment-ils lorsqu'ils sont en groupe mixte? En grand groupe? Des différences existent-elles lorsque l'enseignante pose des questions et quand les élèves régulent la parole? L'espace sonore est-il occupé de manière distincte entre les filles et les garçons? Dans quelles mesures?

La séance 2 permettra l'observation des interventions des élèves dans une situation de non mixité. Les élèves seront alors réunis entre deux groupes distincts : celui des filles et celui des garçons. La séance se déroulera lors d'une discussion autour d'un album faisant apparaître un dilemme moral (fiche de préparation en annexe).

Le dilemme moral est une pratique d'EMC qui vise à faire croître l'autonomie morale des élèves et développer leur capacité à juger par eux même, par la présentation d'un dilemme sous forme d'un scénario (eduscol). Ce court scénario engage un protagoniste qui est confronté à un choix. Ce scénario s'achève sur une question normative : que devrait-il faire? L'élève doit choisir entre les deux issues et justifier son choix. Aucune des deux issues n'est bonne ou mauvaise. Cette pratique s'inscrit dans le cadre d'une discussion fondée sur l'empathie et l'écoute mutuelle, qui développe des capacités langagières et morales.

A l'instar de la DVP, le dilemme moral permet une prise de parole des élèves plus libre, car le thème mobilise des conceptions forgées sur des expériences personnelles, leur vécu. Ici le thème choisi est celui du courage.

Dans un premier temps l'enseignant présentera l'ouvrage ("Yakouba", de T. Dedieu), puis s'arrêtera avant la fin de l'histoire, au moment du dilemme imposé au personnage principal.

Après une brève explicitation de l'histoire, afin que chaque élève ait compris ce qu'est un dilemme et celui du protagoniste, les élèves sont amenés à discuter en groupe de ce dilemme.

Deux groupes seront formés : un groupe de filles et un groupe de garçons.

La prise de parole est régulée par un bâton de parole, qui a déjà été utilisé lors de la séance précédente. Les élèves connaissent également les règles de ce type de format de discussion. Ils sont également installés en cercle afin de favoriser les échanges en étant visibles de tous. Le rôle de l'enseignante est de réguler des échanges si besoin, il aide à penser et ne pense pas à la place de l'élève, il fait expliciter les raisons du choix d'un élève ou d'un groupe d'élèves.

Notre objectif pour cette séance est de travailler sur l'impact de situations non mixtes et la taille des groupes sur la prise de parole des élèves. Comment les élèves gèrent leurs interventions dans un groupe d'élèves du même sexe? De quelles natures sont ces interventions? La prise de parole est-elle plus fréquente qu'en groupe-classe pour l'un des sexes? Est-ce qu'il y a plus ou moins d'élèves silencieux?

C - Les objets observés

Lors de ces séances nous nous concentrerons sur les interventions de chacun des élèves selon leur contexte d'étude. Plus précisément, nous observerons les réponses spontanées, les interruptions ainsi que la somme des interactions verbales des élèves entre eux et avec l'enseignant. Nous différencierons les demandes de parole des prises de parole, avec et sans autorisation de l'enseignant ou du cadre imposé par l'exercice.

Il nous semble également pertinent d'observer les élèves qui interrompent, perturbent le cours de la séance avec des propos hors sujet, des moqueries, remarques etc. Ces interruptions font partie intégrante de l'oral dans la classe et nécessitent une vigilance particulière. Elles peuvent en effet agir comme un frein pour l'expression de certains élèves, les recherches de West et Zimmerman (1975) montrent par exemple que les femmes ont tendance à tomber dans le silence après avoir été interrompues.

De plus, il paraît important de mettre en évidence les élèves ayant fait le choix de ne pas intervenir durant la séance ou une partie de la séance, afin de remarquer s'il existe une différence notable entre les deux sexes. Nous observerons également le temps de parole total des filles et des garçons lors des échanges, afin de mesurer leur espace de parole respectif.

Pour finir, il peut être intéressant de noter en remarques des faits apparus au cours de la séance qui pourraient venir en complément d'une analyse quantitative.

D - La technique de recueil des données

Nous allons associer simultanément pour une même situation, plusieurs techniques afin de croiser les informations recueillies.

D'une part, des observations directes et immédiates à l'aide d'une grille critériée (voir en annexes). Elle nous permettra d'obtenir des tendances des types d'intervention dans la classe. Nous pourrons également y noter des remarques pertinentes sur l'instant.

Cette grille rassemble l'ensemble de nos objets observés en les croisant avec le sexe des élèves. Les différentes situations y sont représentées, notamment avec et sans la présence de l'enseignante dans la régulation des échanges.

De plus, le cycle des élèves y figure pour les observations dans la classe munie de trois niveaux. Ceci nous permettra de croiser plusieurs variables comme le sexe ou l'âge.

D'autre part, des enregistrements vidéo seront effectués afin d'observer toutes les actions qui n'ont pas été mises en évidence au cours de la séance. Ils devront être minutieusement analysés pour relever les interventions de tout type, pas ou peu comptabilisées lors de l'observation directe (les élèves silencieux, les interruptions...) et chronométrer le temps de parole de chacun des sexes. Ils nous permettront ainsi de compléter, avec davantage de précision, la grille établie au préalable. Des caméras seront donc disposées de manière à filmer la classe sous différents angles afin de voir les élèves dans leur totalité.

E - L'analyse et le traitement des données

Durant les séances, nous veillerons à remplir la grille critériée ou à déléguer cette tâche à un élève qui sera nommé "secrétaire" lors de situations en groupe. Elle permettra de relever des informations quantitatives qui seront davantage précisées par l'observation à posteriori. Par la suite, l'usage de techniques audiovisuelles fournit des données brutes (images, paroles, comportements, etc.) pour un traitement plus qualitatif.

Ainsi, grâce aux données recueillies, nous pourrions calculer les pourcentages d'intervention de chacun des sexes. Chaque donnée sera calculée indépendamment en fonction du type d'intervention. Ces données statistiques seront ensuite analysées puis exploitées à l'aide de références théoriques.

Nous établirons des tableaux croisés afin de cibler les points centraux de nos hypothèses. Les axes étudiés sont les suivants. Le nombre d'interventions des filles comparé à celui des garçons en situation de mixité et en situation de non mixité. Nous relèverons tous les types d'interventions orales des élèves (demandes et prises de parole et interruptions). Nous chronométrerons les temps de parole de chaque sexe et nous pointerons les élèves silencieux, afin d'analyser l'occupation de l'espace sonore de la classe.

Il est également important de prendre en compte les variables liées à la structure de la séance, c'est à dire la présence ou non de l'enseignante. Ainsi nous comparerons les interventions des élèves en dispositif frontal et en groupes autonomes.

IV - Partie analytique

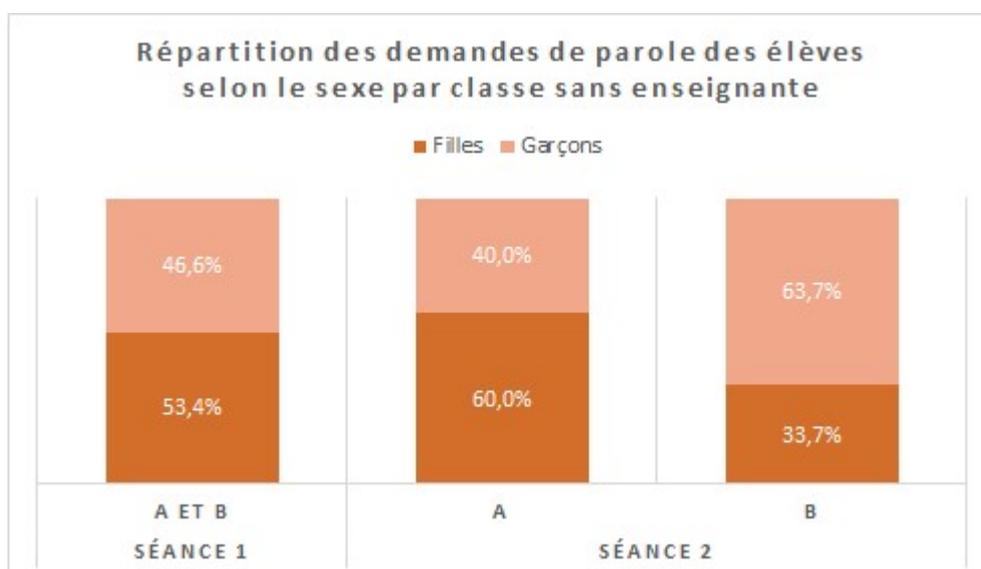
A - Les interventions en classe dans des situations de mixité et non-mixité

Lors de nos séances la variable “mixité/non-mixité” est au cœur de notre dispositif. Nous rappelons que la séance 1 renvoie à une situation de mixité tandis que la séance 2 une situation de non-mixité. Il semble nécessaire de préciser qu’en séparant les sexes nous engendrons une diminution du groupe classe par deux lors des discussions argumentées. Nous sommes conscientes que cette baisse d’effectif peut provoquer chez l’élève un comportement différencié, ce n’est cependant pas l’objectif de notre analyse.

Nous allons donc analyser nos différents résultats en fonction du type d’intervention des élèves.

1 -Les demandes et prises de parole (sans la régulation de l’enseignante)

a - Les demandes de prises de parole



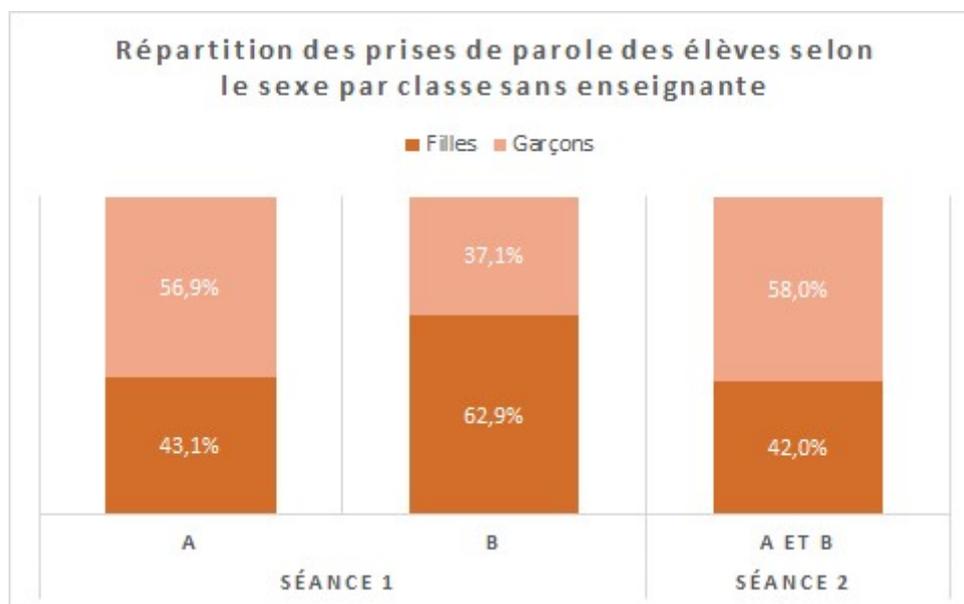
Exemple de lecture du graphique : Pour la séance 1, 46,6% des élèves de l’échantillon global ayant demandés la parole sont des garçons.

Nos résultats illustrent deux cas de figure. D’une part, en situation de mixité (séance 1) la tendance est la même pour l’ensemble des deux classes : les filles demandent légèrement plus la parole. En effet, 53,4% des demandes de parole sont faites par les filles.

D'autre part, en situation de non-mixité (séance 2), les résultats divergent en fonction de l'échantillon étudié. Pour la classe A, les filles sont toujours plus actives, elles représentent 60% des demandes de parole. A contrario, dans la classe B, les garçons monopolisent davantage l'espace (63,7%). On note alors un regain d'assurance de leur part quand ils sont uniquement entre eux.

D'une façon générale, les filles demandent plus la parole que les garçons, sauf pour la séance en non-mixité au sein de la classe B. L'écart entre les résultats peut s'expliquer par l'attrait des garçons pour l'œuvre et plus particulièrement le personnage principal masculin (Yakouba). Les garçons se sont peut-être davantage identifiés au protagoniste, leur permettant une plus grande participation au débat. Ainsi les garçons semblent être davantage en confiance entre eux pour demander la parole, passant de 46,6% à 63,7% de demandes de parole de la séance 1 à 2.

b - Les prises de parole



Exemple de lecture du graphique : Lors de la séance 1, 43,1% des élèves de la classe A ayant pris la parole sont des filles.

Par l'analyse de nos résultats précédents, nous notons deux cas de figures différents. En situation de mixité (séance 1), les résultats divergent en fonction de l'échantillon étudié :

- Pour la classe A, les garçons sont plus actifs, ils représentent 56,9% des prises de parole.
- Dans la classe B, les filles monopolisent davantage l'espace sonore puisqu'elles prennent la parole 62,9% du temps.

A contrario, en groupe non mixte (séance 2), les résultats concordent pour l'intégralité de notre échantillon. En effet, les garçons prennent davantage la parole puisqu'ils l'obtiennent 58% du temps pour l'ensemble des deux classes.

Dans la classe B, nous remarquons que les garçons gagnent en assurance et osent davantage demander la parole ou la prendre, lorsque les filles ne sont pas présentes. Des recherches montrent que "le fait d'être entre personnes de même sexe rend plus facile les discussions" (CEMEA Pays De La Loire). Cependant ce phénomène ne se traduit pas chez les filles.

D'une façon globale les garçons prennent plus la parole que les filles, excepté pour la séance en mixité au sein de la classe B.

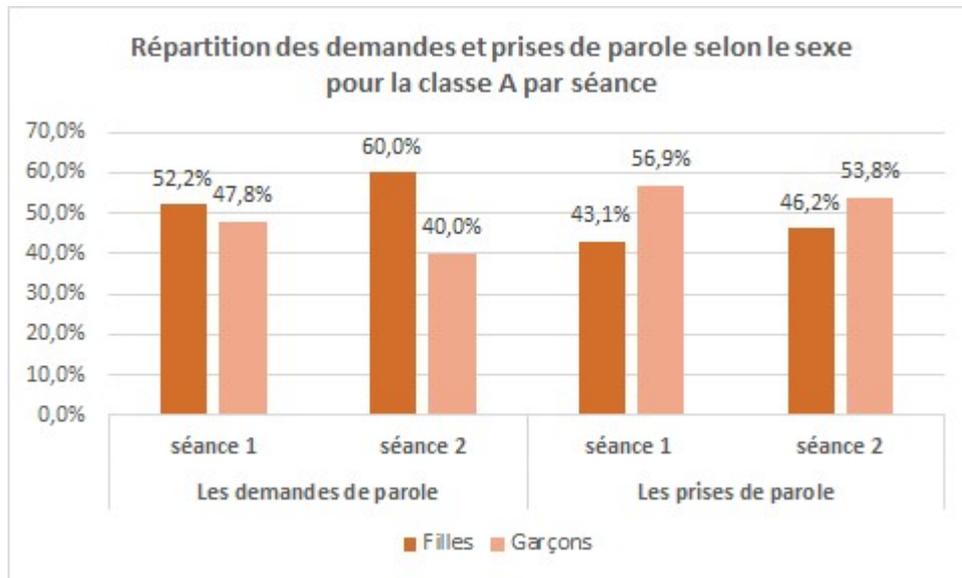
Suite à l'analyse de ces résultats, nous remarquons une contradiction entre la demande et la prise de parole en fonction du sexe. En effet, l'équité n'est pas toujours présente. Pour quelles raisons le nombre des demandes et des prises de parole des élèves ne sont-elles pas proportionnelles? Ces résultats nous mènent donc à nous questionner sur le lien qui peut exister entre la demande et la prise de parole.

c - La comparaison entre demandes et prises de parole

Notre hypothèse de départ était que les filles participaient moins que les garçons lorsqu'elles étaient en groupe mixte et qu'elles prenaient davantage d'assurance lorsqu'elles se retrouvaient uniquement entre elles. La chercheuse M.Duru-Bellat explique à ce sujet que la mixité exposerait les filles à une "dynamique relationnelle dominée par les garçons" et cela les inciterait donc à ne pas s'imposer et prendre la parole. De plus, elle ajoute que l'on observe « une moindre estime de soi en général chez les filles des écoles mixtes par rapport à celles des écoles non-mixtes » (2010, p.85).

Ainsi la situation de mixité favoriserait une dominance d'échanges masculins.

Nos résultats divergent en fonction de l'échantillon étudié. Notre analyse nécessite donc la distinction entre les deux classes.



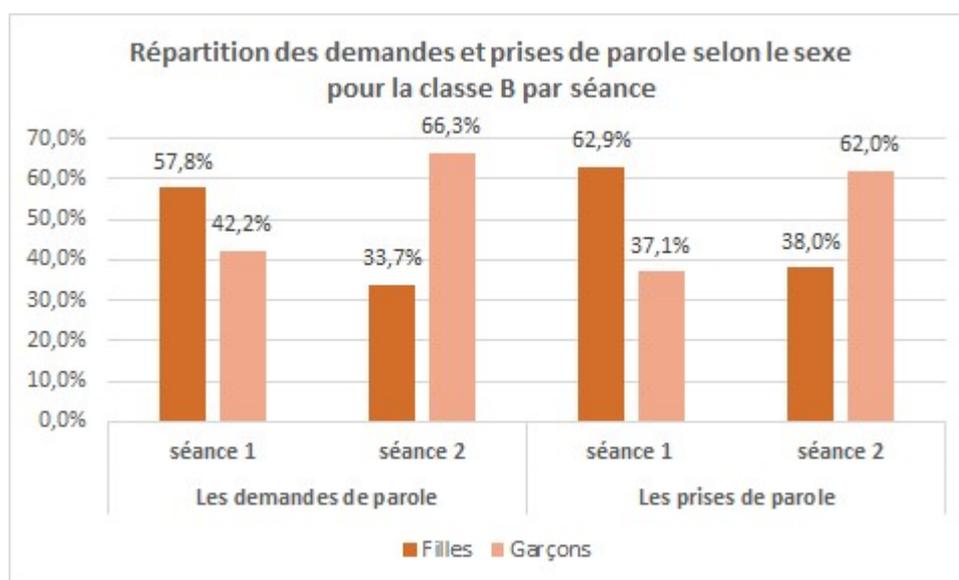
Exemple de lecture du graphique : Dans la classe A pour la séance 1, 52,2% des demandes de parole et 43,1% des prises de parole, sont réalisées par des filles.

Pour la classe A, en situation de mixité les filles demandent davantage la parole (52,2% des demandes sont faites par des filles) et pourtant elles l'ont moins (56,9% des prises de parole sont masculines). Les enregistrements vidéo nous permettent d'observer qu'un garçon porteur de parole préfère passer le bâton de parole à un autre garçon plutôt qu'à une fille demandeuse. Ainsi, les filles tentent d'exposer leur point de vue mais la dynamique relationnelle de la classe dominée par les garçons les en empêchent.

Dans cette même classe, lorsque les élèves sont séparés en deux groupes non mixtes, les filles sont plus demandeuses, elles réclament davantage la parole et l'obtiennent plus qu'en groupe mixte (46,2% des prises de parole sont féminines en séance 2 contre 43,1% en séance 1). Nous pouvons alors supposer qu'entre pairs elles se sentent plus à l'aise pour exposer une idée et savent peut être qu'elles auront davantage le droit à la partager. Les garçons quant à eux, demandent légèrement moins la parole mais ils l'obtiennent toujours davantage. N'étant pas mélangés aux filles, nous pouvons émettre l'hypothèse que les garçons ne ressentent pas le besoin de demander la parole pour l'obtenir et affirmer leur place au sein du groupe-classe. En visionnant les vidéos, nous remarquons que les tours de paroles s'échangent de manière moins organisés que chez les filles. Les garçons ont des difficultés pour s'auto-réguler.

Dans cette classe, il est possible de constater que la totalité des hypothèses de départ sont validées. Nous pouvons nous demander comment est-il possible d'expliquer ce phénomène de domination masculine? La chercheuse Marie Duru-Bellat explique que “la mixité contraint les garçons à afficher plus fortement leur virilité” (1995, p.86). D. Lafontaine (2005) va plus loin en disant que dans les groupes mixtes, le partage des rôles, épouse le contour des stéréotypes de genre, alors que dans les groupes non mixtes, les individus peuvent adopter différents rôles et positions. En effet, ici les filles s'affirment davantage en groupe non-mixte. Ainsi les espaces non-mixtes:

[...] permettraient de se situer en dehors de la socialisation de genres, qui rend les individu-e-s dépendant-e-s du regard et du jugement des personnes de l'autre sexe. Les espaces partagés en non-mixité favorisent la construction individuelle, une meilleure connaissance de soi, et amènent à se sentir plus apte à rencontrer l'autre. Ces moments privilégiés deviennent un réel espace de parole quand les espaces mixtes ne le permettent plus du fait des pressions masculines qui nient la place des filles. (CEMEA Pays de la Loire)



Exemple de lecture du graphique : Dans la classe B pour la séance 1, 57,8% des demandes de parole et 62,9% des prises de parole, sont réalisées par des filles.

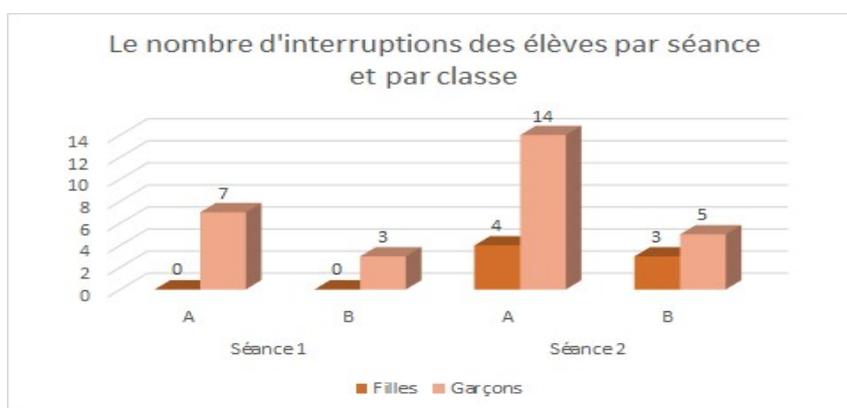
Pour l'échantillon B, en classe entière (séance 1) les filles demandent plus la parole (57,8% des demandes sont féminines) et l'ont proportionnellement plus que les garçons (62,9% des prises de parole sont réalisées par elles). Ici, l'on remarque un phénomène inverse, la dynamique relationnelle est dominée par les filles mais un équilibre d'équité se maintient puisque le sexe le plus demandeur de parole l'obtient plus.

En groupe non-mixte, le fait qu’être entre personnes de même sexe rendrait plus facile les discussions, serait vrai pour les garçons : ils demandent plus la parole (66,3% des demandes de parole sont masculines) et l’ont plus (62% des prises de parole). Les tours de parole circulent très bien et chacun peut exposer son point de vue, peu importe le niveau de l’élève. Le phénomène est inverse pour les filles de cette classe. Ainsi en situation de non-mixité, elles réalisent moins de demandes et de prises de parole que le groupe des garçons. Elles semblent être moins actives qu’eux, et la parole circule entre quelques filles seulement. Il nous est possible de remarquer sur les films que cette parole est échangée entre les filles les plus âgées du groupe. Dans cette classe, les trois niveaux creusent des difficultés pour l’expression des filles plus jeunes.

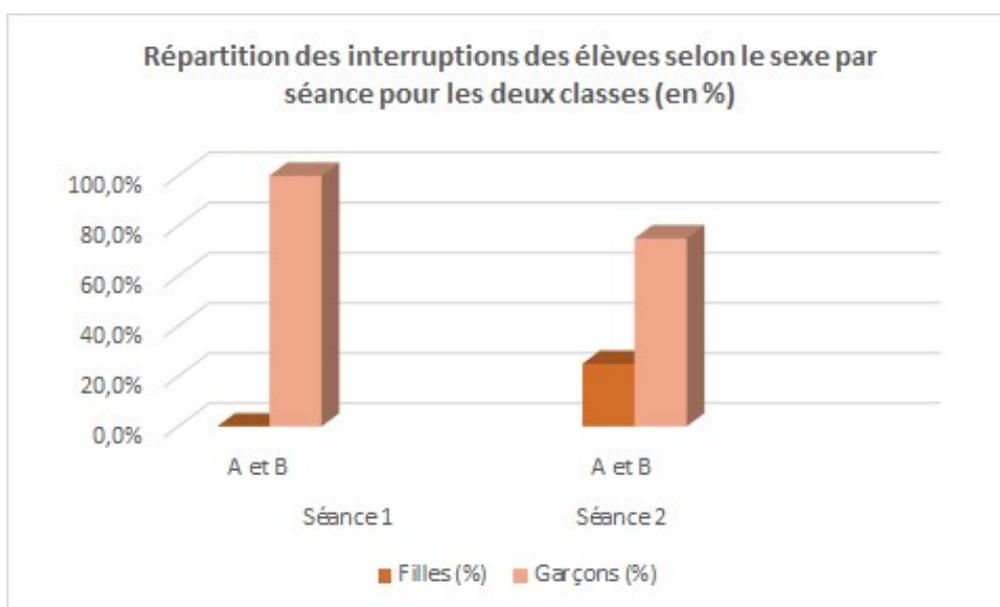
En généralisant les résultats, nous pouvons remarquer que les phénomènes divergent selon l’échantillon mais que des points de rencontre sont intéressants. En effet, dans les deux classes, les filles demandent plus la parole que les garçons en groupe mixte et les groupes non mixtes permettent plus d’expression des élèves.

Ainsi, le sexe semble avoir un impact sur les demandes et prises de parole mais d’autres facteurs non négligeables entrent en jeu, telles que les formes de groupement (mixte ou non mixte) ainsi que le nombre d’élèves par groupe. Nous supposons également que les relations entre les élèves, leur régulation des échanges ainsi que le climat général de la classe impactent également sur les prises de parole.

2 - Les interruptions



Exemple de lecture du graphique : Dans la classe A, au cours de la séance 1, les garçons réalisent 7 interruptions.



Exemple de lecture du graphique : Pour les deux classes, lors de la séance 1 les interruptions sont 100% masculines.

Nous considérons comme interruptions les prises de parole sans autorisation (ni de l’enseignant, ni du groupe) ainsi que les coupures, les bavardages et chahut des élèves ayant nécessité l’intervention de l’enseignante. Il s’agit de relever tout ce qui vient interrompre le bon fonctionnement de l’activité.

Nos observations sont unanimes, les interruptions lors des deux séances pour les deux classes sont à dominante masculine. Ainsi pour la séance en situation de mixité, 100% des interruptions sont réalisées par des garçons, alors que durant la situation en non-mixité ils représentent 75% des élèves perturbateurs. Ces interventions sont de natures diverses : bavardages, chahut, moqueries et ont nécessité une intervention de l’enseignante.

Peu importe la situation (en mixité ou non-mixité) les interruptions sont toujours dominées par les garçons.

Selon des recherches réalisées par West et Zimmerman sur un panel d’hommes et de femmes, les interruptions apparaissent comme systématiques dans les dialogues mixtes. La plupart des chevauchements et interruptions sont alors dus aux hommes. Candace West explique que les interruptions masculines “constituent des parades de pouvoir et de contrôle à l’intention des femmes”. Les interruptions seraient des “moyens de sanction pour couper la parole à leurs

interlocutrices et escamoter les thèmes qu'elles tentaient de développer” (West et Zimmerman, 2000, p. 204).

Quant au sociologue George Felouzis, les interruptions des élèves en classe seraient liées à la maîtrise de codes structurant la classe. Ainsi “la maîtrise des codes interactifs qui régissent la classe est bien plus importante chez les filles que chez les garçons” et l’agitation scolaire des garçons “en tant que perturbation de la communication pédagogique est l’indice d’une faible maîtrise de l’interaction” (G. Felouzis, 1993, p.203).

De plus, l’auteur ajoute que si les formes les plus extrêmes du “chahut” sont exclusivement le fait des garçons, ce serait dû à “l’extériorisation de l’idéal d’affirmation virile” (G. Felouzis, 1993, p.203). Les garçons perturberaient alors le cours de la séance pour répondre à ce qu’ils perçoivent de la masculinité.

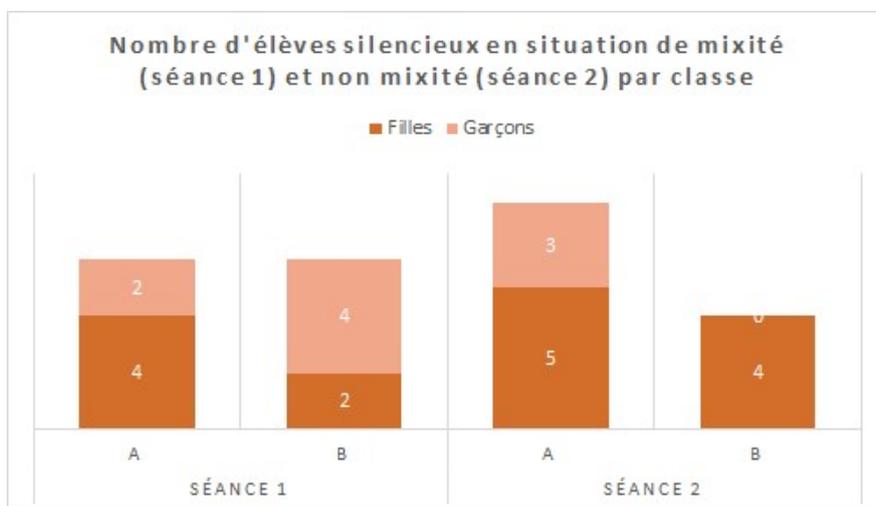
Cette agitation est produite non seulement lorsqu’ils sont en présence de filles, mais également lorsqu’ils sont entre eux. Contrairement aux recherches de West et Zimmerman, qui montrent que les interruptions sont beaucoup plus fréquentes en mixité, dans notre étude lorsque les garçons sont en groupe non-mixte, les interruptions augmentent fortement. Elles doublent même pour la classe A passant de 7 à 14 interruptions. Sur les vidéos nous avons pu constater la faible aptitude à la régulation des échanges lorsqu’ils débattent ensemble. De plus 70% des prises de parole sans autorisation sont faites par les garçons.

Cette difficulté d’autorégulation est également présente pour les filles. Lorsqu’elles sont entre elles, elles créent des interruptions, alors que lorsqu’elles sont en présence de garçons (séance 1) elles n’en font aucune. Elles se conformeraient alors à leur “rôle attendu” lorsqu’elles sont en présence de garçons.

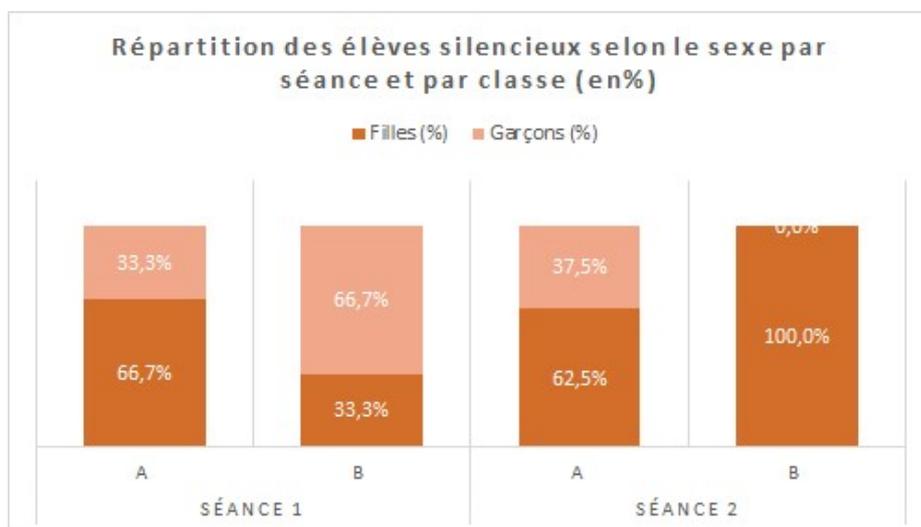
Ces interruptions nous interrogent sur nos pratiques en tant qu’enseignante. En effet, lorsque nous intervenons pour stopper ces chahuts ou bavardages est-ce que cela ne donne encore pas plus d’attention, de visibilité, de temps à celui qui perturbe ? Une enseignante-chercheuse, Noëlle De Smet, montre comment il est possible de désamorcer un conflit sans léser personne, en intégrant toute la classe dans le processus de réparation de chaises, et où elle réussit à apaiser les deux protagonistes en dehors de la classe (De Smet N., 2006, p.4).

3 - Les silences et temps de parole

a - Les silences



Exemple de lecture du graphique : Lors de la séance 1, dans la classe B, 2 filles ne sont pas intervenues.



Exemple de lecture du graphique : Pour la classe A, lors de la séance 1, 66,7% des élèves silencieux sont des filles.

Pour l'analyse de l'espace sonore des élèves dans la classe, il nous a semblé essentiel de pointer les élèves silencieux. En effet certains élèves ne s'expriment pas lors des deux séances, quelles différences selon le sexe des élèves?

Le silence correspond au « fait de se taire, de s'abstenir de parler. Le fait de ne pas parler d'une chose, de ne rien dire, de ne rien divulguer. Absence de bruit » (Dictionnaire Larousse Multimédia Encyclopédique).

Notre hypothèse de départ était que les filles participaient moins lorsqu'elles étaient en groupe mixte. Les recherches de West & Zimmerman concordent avec cette idée en montrant qu'en mixité ce sont les femmes qui ont tendance à tomber dans le silence, surtout après avoir été interrompues (West et Zimmerman, 2000). D'autres études montrent que la prise de parole semble être particulièrement difficile pour les filles, ce qui peut entraîner chez elles une résignation au silence ou à l'appropriation de leurs idées par les garçons (Baudoux C. et Noircent A., 1995, p.10).

De plus à travers les supports utilisés (le matériel pédagogique, cours, livres), C. Baudoux indique que s'il est facile pour le garçon de s'identifier aux héros masculins qui leur sont présentés en contexte scolaire, la fille apprend au contraire son exclusion de l'humanité (Baudoux C., 1989). Les filles se résigneraient donc à être davantage silencieuses que les garçons.

Dans nos résultats, deux cas de figure apparaissent. Dans une situation de mixité les deux classes n'ont pas les mêmes tendances. En effet, pour la classe A ce sont les filles qui sont les plus silencieuses, or dans la classe B il s'agit des garçons.

Dans la situation de non-mixité, la tendance est la même pour l'ensemble des deux classes : les filles sont plus silencieuses (respectivement 5 et 4 filles qui ne sont pas intervenues lors de la séance, cela représente environ 40% des filles des classes).

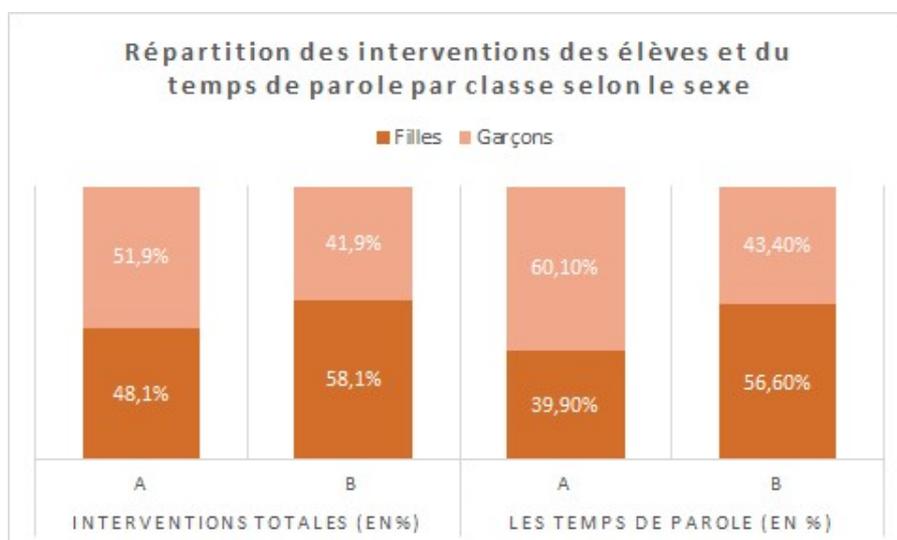
Ainsi, en général les filles sont plus silencieuses que les garçons sauf pour la séance en mixité au sein de la classe B. Cela pourrait être dû au thème ou au fonctionnement du groupe. Les garçons semblent être davantage en confiance entre eux pour s'exprimer, passant de 4 élèves silencieux en groupe mixte à 0 en groupe non-mixte.

Cependant d'une façon générale, contrairement à nos hypothèses, la situation de non-mixité engendre une augmentation des élèves silencieux (sauf pour les garçons de la classe B) passant de 4 à 5 filles et de 2 à 3 garçons pour la classe A. Les filles qui n'interviennent pas vont même doublées lorsqu'elles sont entre elles dans la classe B (2 à 4 filles silencieuses). Grâce au visionnage des supports vidéo, nous avons pu analyser certains comportements des élèves, filles et garçons, qui monopolisent l'espace sonore. Plus particulièrement au sein de la

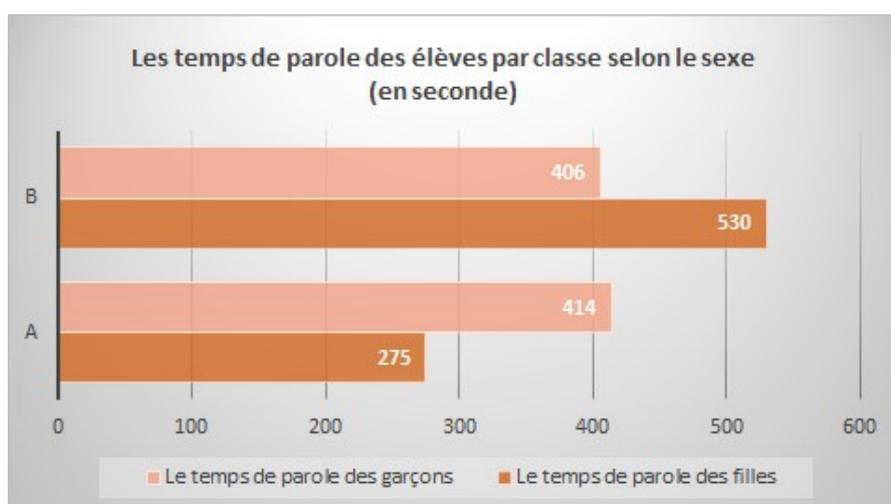
classe à plusieurs niveaux, la parole est distribuée entre les élèves filles les plus âgées. Lorsque l'enseignante est proche du groupe, les filles de CE2 demandent alors à s'exprimer. La présence de l'enseignante paraît alors être un appui d'affirmation et d'expression pour les plus jeunes.

La participation des élèves peut alors être liée au sexe, mais également à d'autres facteurs tels que le thème, la motivation, le climat, ainsi que le fonctionnement du groupe.

b - Les temps de parole et interventions



Exemple de lecture du graphique : Dans la classe A, 51,9% des interventions totales sont masculines, et les garçons représentent 60,10% du temps de parole total.



Exemple de lecture du graphique : Dans la classe B, le temps de parole total des garçons est de 406 secondes contre 530 secondes pour les filles.

Les interventions totales rassemblent l'ensemble des interventions qui ont occupé l'espace sonore pendant la séance 1 en situation de mixité (demandes et prises de parole et interruptions). Le temps de parole correspond au temps effectif de parole de chacun des sexes. Notre hypothèse de départ est basée sur différentes recherches qui montrent que les garçons monopolisent l'espace sonore. Le sociologue Georges Felouzis avance que le bavardage, que les stéréotypes de sexes attribuent aux filles, est bien plus souvent le fait des garçons (Felouzis G., 1993). Une étude de Strodbeck (1951), montrait également que des couples interrogés, autant les femmes que les hommes, associaient à une plus grande quantité de parole, une plus grande influence.

Nos recherches divergent selon les classes. Ce qu'elles ont en commun correspond à la convergence entre le nombre d'interventions et le temps de parole, ainsi que le fait que les garçons parlent plus longtemps.

D'une part pour la classe A, les garçons interviennent plus (51,9% des interventions sont faites par les garçons) et plus longtemps (60,1% du temps de parole est occupé par les garçons). Leurs interventions sont donc plus longues. De plus, les filles demandent plus la parole et l'ont moins, alors que les garçons la demandent moins mais l'ont plus. Ils occupent non seulement une large partie de l'espace sonore, mais aussi les échanges, confirmant ainsi nos hypothèses de départ.

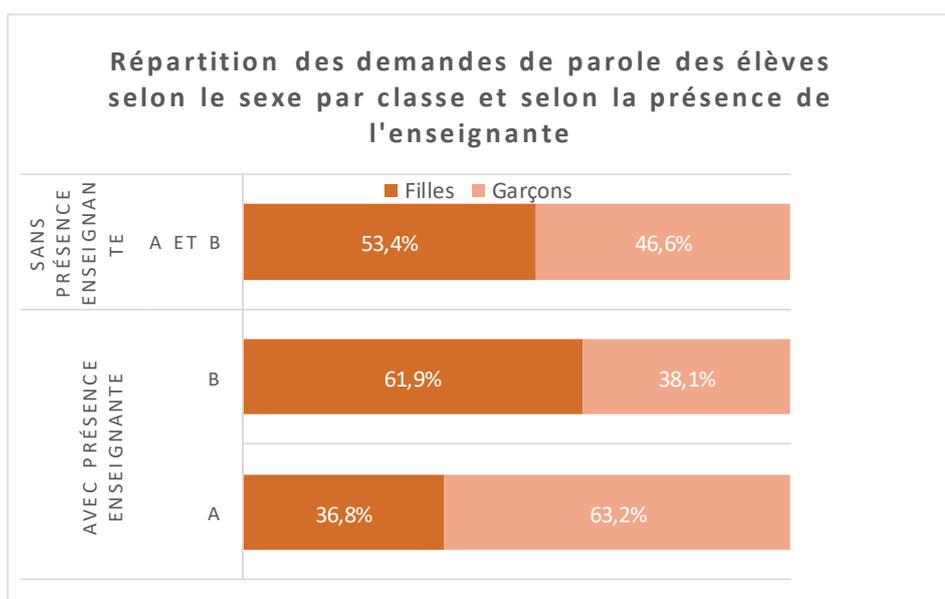
D'autre part pour la classe B, il s'agit des filles qui dominent l'espace sonore : en effet elles réalisent plus d'interventions (58,1% des interventions sont faites par les filles) et occupent une majorité du temps de parole (530 secondes contre 406 pour les garçons). Cependant elles interviennent plus mais parlent moins longtemps. En effet elles réalisent 58,1% des interventions et occupent 56,6% du temps de parole. Les garçons formulent donc des réponses plus longues que les filles.

Ainsi les élèves des deux classes ont des points de rencontre et des fonctionnements qui diffèrent, étudions le rôle et la place de l'enseignant dans ces échanges.

B - La place et rôle de l'enseignant :

1 - Comparaison des situations avec et sans la présence de l'enseignant dans la régulation des échanges

a - Les demandes de parole



Exemple de lecture du graphique : Pour l'échantillon global, sans la présence de l'enseignante, 53,4% des demandes de parole sont féminines.

Concernant la répartition des demandes de parole des élèves au sein des deux classes, selon la présence de l'enseignante (étayage, régulation de la parole, approfondissement des échanges...) ou sans la présence de l'enseignante (autorégulation des échanges par les élèves selon les règles des débats réglés), les résultats concordent sur un point et diffèrent sur un autre.

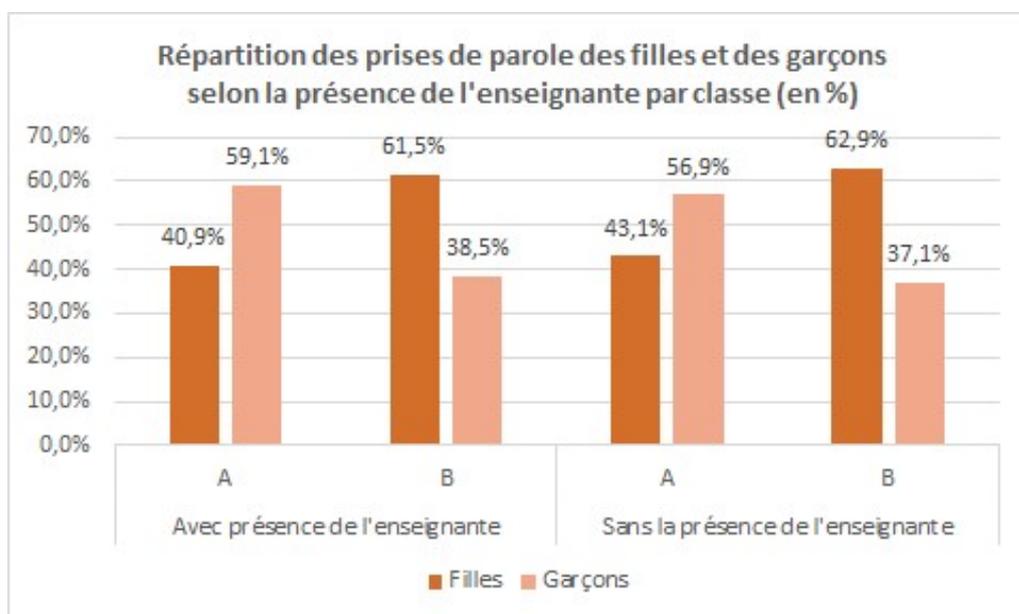
Dans nos hypothèses a priori, les élèves conforteraient les représentations de genre des enseignants, il s'agit de "l'effet Pygmalion": « Les filles adhèrent au modèle de sérieux, de docilité, de soin, les garçons aux modèles du perturbateur ou de l'élève brillant mais paresseux » (Guilpain G., 2010, p. 5).

Nos résultats exposent que pour les deux classes, lorsque l'enseignante n'est pas présente dans la régulation des échanges, les filles demandent davantage la parole (53,4% des demandes de parole sont faites par des filles contre 46,6% par des garçons).

Cependant lorsque l'enseignante est présente, dans la classe A les garçons demandent plus la parole alors que ce sont toujours les filles pour la classe B.

Ainsi l'hypothèse de départ est confortée dans la classe A. Les filles se conformeraient au modèle stéréotypé de la docilité et de la passivité face aux garçons quand l'enseignante est présente. Pour la classe B, le phénomène est inverse. Peut-être est-ce dû au binôme homme de la classe A, les élèves établiraient davantage de comportements différenciés. Dans la classe B il semble que le modèle de l'enseignante en tant que femme encouragerait davantage les filles à intervenir. En effet lors des visionnages vidéo, nous avons pu analyser des participations des filles lorsque l'enseignante est proche d'eux. Notamment les élèves les plus jeunes (cycle 2). La présence de l'enseignante jouerait un rôle rassurant pour la participation de ces élèves. Cependant nous n'avons pas pu comparer ces hypothèses en réalisant des expérimentations avec un enseignant homme. Cela pourrait venir compléter l'analyse sur ces points qui diffèrent au sein de nos échantillons.

b - Les prises de parole



Exemple de lecture du graphique : Dans la classe A avec la présence de l'enseignante, 59,1% des élèves qui prennent la parole sont des garçons.

Concernant les prises de parole, nos recherches nous ont rapidement menées vers des études sur les pratiques des enseignants, favorisant l'occupation de l'espace aux garçons. La chercheuse Dominique Lafontaine précise que les enseignants donnent plus souvent la parole

aux garçons, même si les filles la demandent davantage (Lafontaine D., 2005). Marie Duru-Bellat concorde avec ce raisonnement en ajoutant qu'en moyenne les enseignants consacrent 44 % de leur temps aux filles et 56 % aux garçons (Duru-Bellat M., 1995,p.75). Les enseignants ne seraient pas conscients d'agir de la sorte, et des recherches entreprises pour les sensibiliser à ces questions ont débouché sur "une modification de leurs comportements dans le sens d'une meilleure répartition de leurs interactions entre les garçons et les filles" (Duru-Bellat M., 1995, p.75).

Pour notre analyse, nous avons essayé de donner la parole aux élèves demandant la parole en alternant fille-garçon.

Au sein de la classe A, les garçons sont davantage interrogés (59,1% des prises de parole sont masculines) et ils demandent davantage la parole comme nous l'avons étudié dans la partie précédente (63,2% des demandes sont faites par des garçons). Cependant ces chiffres montrent que nous leur donnons moins la parole qu'ils ne la demandent lorsqu'ils sont avec l'enseignante, contrairement à la situation entre pairs. Peut-être est-ce dû à notre sensibilisation sur les rapports filles-garçons en classe.

Au sein de la classe B, le phénomène s'inverse et les filles sont davantage sollicitées (61,5% des prises sont féminines) et demandent plus la parole (61,9% des demandes sont faites par des filles).

Dans cette gestion des prises de parole autorisées par l'enseignant, il transparaît donc notre sensibilisation à la question.

Sans la présence de l'enseignant, les tendances des deux classes sont similaires. Les prises de paroles dominant chez les garçons pour la classe A (56,9% des prises) et chez les filles pour la classe B (62,9% des prises). Pour les deux classes les prises de parole des filles augmentent très légèrement (passant de 40,9% à 43,1% des prises pour la classe A et 61,5% à 62,9% des prises pour la classe B).

Les différences entre les classes peuvent s'expliquer en fonction de différents paramètres : l'âge des élèves, l'origine sociale des élèves ainsi que la dynamique sociale des groupes classes et des écoles (Lafontaine D., 2005). Nous y reviendrons plus en détails plus loin dans ce mémoire.

c - Les interruptions

Dans une partie précédente nous avons pu remarquer que les interruptions lors des séances de débat étaient uniquement masculines. Qu'en est-il avec la présence de l'enseignante, régulant les échanges de la classe? Les garçons agissent-ils différemment ?

Selon nos lectures, les enseignants s'attendraient plus à de l'indiscipline de la part des garçons "comme si elle était naturelle ou inévitable", ils réprimeraient alors plus l'indiscipline ou l'agressivité des filles, "comme si elle était contre-nature" (Duru-Bellat M., 1995 p.77). Ils mettent donc en œuvre des standards de comportements différents pour les unes et pour les autres.

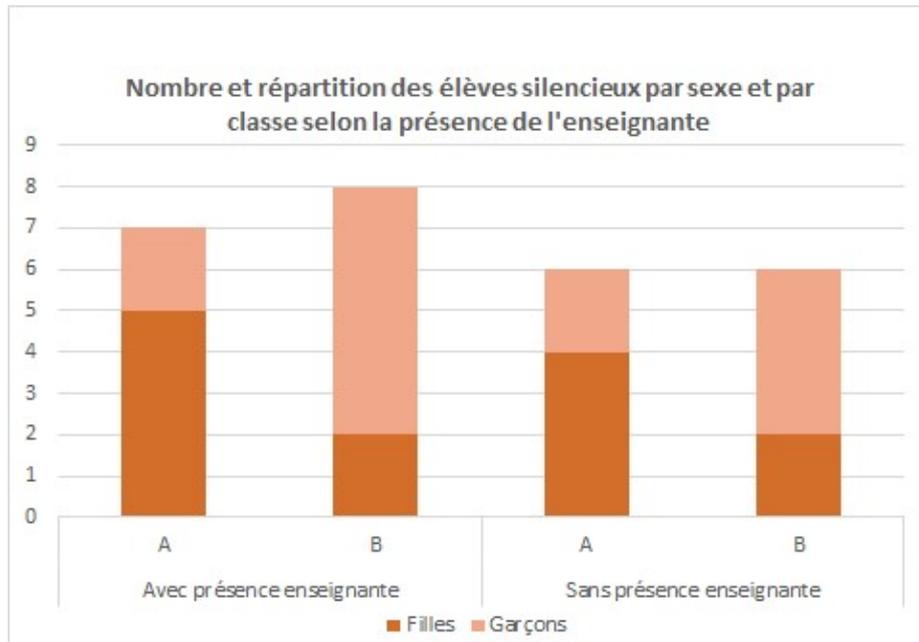
Nos résultats ne coïncident pas avec ces hypothèses, et montrent qu'au sein des deux échantillons, 100% des interruptions sont réalisées par les garçons, avec et sans la présence de l'enseignante. Il y a le même nombre d'interruptions pour les deux situations. La présence de l'enseignante ne semble donc pas influencer ce comportement qui apparaît comme systématique chez les élèves peu importe le cadre dans lequel ils évoluent.

Cependant cette agitation des garçons est peut être due au fait que nous soyons sensibles à la participation équitable des deux sexes. En effet M. Duru Bellat explique que lors d'études dans des classes, des garçons réagissaient à cette pédagogie "compensatoire", par plus d'agitation et des tentatives d'accaparement de l'attention de la maîtresse (1995, p.79).

Sur les vidéos, il est possible de noter que les filles bavardent, mais elles n'interrompent pas le fil de la séance, elles sont plus discrètes, conformément à "leur rôle attendu". Pour d'autres chercheurs les comportements des filles relèvent de véritables stratégies, « elles apprennent que « pour avoir la paix » et s'adapter au mieux aux exigences de l'école, il convient qu'elles se tiennent tranquilles (Stanley, 1986) » (Duru-Bellat M., 1995, p.80).

Nicole Mosconi va plus loin en mentionnant que certains garçons, « usent de moquerie et de dérision pour limiter les tentatives de prise de parole ou de pouvoir des filles dans la classe » (Mosconi N., 2004, p.167).

d - Les élèves silencieux



Exemple de lecture du graphique : Pour la classe B, 6 élèves sont silencieux pendant la séance en présence de l'enseignante.

Le nombre et la répartition des élèves silencieux selon la présence de l'enseignante, sont différents selon les classes. Cependant la tendance générale des deux échantillons indique une diminution du nombre d'élèves silencieux lorsque les élèves s'autogèrent entre pairs.

Ainsi l'impact du groupe-classe, mais peut être aussi de la régulation par l'enseignante, peut "bloquer" certains élèves qui ne s'expriment pas, s'exprimant plus facilement entre pairs.

Pour la classe A : il y a plus de filles silencieuses avec et sans la régulation de l'enseignante, cependant leur nombre baisse légèrement lorsqu'elles sont avec leurs camarades (passant de 5 à 4 élèves). Le nombre de garçons silencieux quant à lui ne bouge pas (2 élèves).

Selon M. Duru Bellat, cela pourrait s'expliquer par le fait que la discrétion des filles en classe fait qu'on leur adresse moins la parole, leur donnant moins l'occasion de montrer qu'elles ont quelque chose à dire (1995, p.81). Ceci accentuerait l'idée qu'il est normal que les garçons dominent les interactions (Scott 1980, Stanworth 1982, Mosconi 1989).

Pour la classe B, il y a davantage de garçons silencieux dans les deux situations, cependant le nombre de garçons s'exprimant est légèrement plus fort lorsque l'enseignante ne régule pas les échanges (passant de 6 à 4 élèves silencieux).

La tendance générale est un fort nombre d'élèves silencieux. Cela peut être en lien avec de nombreux facteurs, notamment avec le dispositif vidéo mis en place lors des séances. Nous avons remarqué que des élèves regardaient ce matériel, peut être certains en étaient gênés.

2 - Le sexe de l'enseignant : une variable à prendre en compte dans la recherche

Il nous semble important de prendre en considération le fait que nous soyons des enseignantes et non des enseignants, pour cette recherche. En effet il est possible que notre sexe ait un impact sur les interventions des élèves. Nous avons déjà évoqué l'effet pygmalion ou le rôle de "modèle" des enseignants, qui peuvent avoir un impact sur les réactions des élèves. De plus pour certains chercheurs le fait que le professeur soit un homme ou une femme influe de manière notable sur les agissements des élèves. Georges Felouzis énonce que « l'enseignant définit en partie la situation d'interaction par ses caractéristiques dont l'une des plus évidentes pour les élèves est bien son sexe » (Felouzis G., 1993, p.213).

Les comportements des élèves seraient donc plus "chahuteurs" face à une professeure femme, et plus attentifs avec un professeur homme, censé représenter davantage "l'autorité" dans les valeurs communément admises de la société. Ainsi selon l'auteur :

Les professeurs de sexe masculin, de par leur manière de gérer la relation pédagogique autant que par les conceptions que peuvent en avoir les élèves, génèrent des comportements de concentration en classe, ceci autant chez les filles que les garçons. (Felouzis G., 1993, p.214).

Il ajoute que "la présence d'un professeur femme tend à susciter des comportements plus souvent chahuteurs et ceci dans leurs formes les plus extrêmes" (Felouzis G., 1993, p.215). En 1989 Nicole Mosconi arrive à des conclusions similaires et montre qu'affirmer son autorité pour une enseignante revient à "faire oublier sa féminité" (Felouzis G., 1993, p.257), ce qui renvoie à la légitimité accordée aux femmes dans la relation pédagogique.

Nous venons de voir l'impact du sexe de l'enseignant du point de vue des élèves, mais il est opportun de préciser qu'être un homme ou une femme peut également engendrer des

comportements différenciés envers les élèves. Les enseignants sont également empreints des valeurs et stéréotypes de genres présents au sein de notre société. Ainsi, M. Duru Bellat explique que de rares travaux montrent en sciences, une tendance plus marquée à un traitement privilégié des garçons, de la part des enseignantes (Crossman, 1987), tandis que d'autres montrent que les filles sont encore plus "invisibles" aux yeux des enseignants hommes (Kelly, 1988) (Duru-Bellat M., 1995, p.79).

D'autres chercheurs montrent que d'une manière générale, l'ensemble des agissements des enseignants sont liées aux attentes des enseignants et cela semble façonner des comportements différents chez les élèves filles et garçons (Duru-Bellat, 1995, Dweck et al., 1978, Callaghan & Manstead, 1983). Cela favoriserait chez les garçons une meilleure confiance en eux alors même qu'ils reçoivent plus de critiques. À l'inverse, les enseignants inviteraient les filles à expliquer leurs échecs par des facteurs stables et incontrôlables (le manque d'aptitudes) et non par des facteurs comme l'effort par exemple.

De notre point de vue, nous avons conscience que nos comportements sont influencés par ces valeurs dont nous sommes imprégnées, cependant en étant sensibilisées à ces différences, nous essayons de mettre en place au sein de nos classes une pédagogie et des agissements fondés sur l'égalité fille-garçon.

V - Le bilan

A - Vers le contexte social

Ce travail de recherche a répondu à des questions mais en a ouvert d'autres. Notamment sur ce qui a induit les différences de résultats dans nos classes, plus particulièrement les contextes sociologiques de nos écoles. Nous pouvons dès lors nous demander quelle est la pertinence de la variable du milieu social pour l'analyse des comportements. Dans quelles mesures les contextes sociologiques de nos classes génèrent ces résultats ?

Ces questionnements nous ont amenées à nous diriger vers d'autres recherches littéraires, en lien avec le contexte social et sociologique des élèves et leur comportement en classe. Pour G. Felouzis, si les filles et les garçons se distinguent si fortement par leurs comportements en classe, c'est qu'ils ont appris au cours de leur socialisation à se comporter comme tels. Selon

l'auteur « cette socialisation de sexe s'accomplit et se réalise dans les milieux sociaux qui en forment le cadre de référence » (Felouzis G, 1993, p.205).

Michel Désert ajoute que du point de vue des psychologues sociaux, l'origine des différences de genre réside plutôt dans les rôles sociaux (Eagly, 1987), ainsi que dans les préjugés et stéréotypes sociaux, appris au cours de l'existence (Desert M., 2004, p.32). Ces stéréotypes de genre sont répandus dans la société et il est difficile de ne pas les connaître. Les enfants y sont donc confrontés très tôt, dès la maternelle (Désert M. et Martinot D., 2004).

Les qualités attribuées à la masculinité, notamment dans les classes sociales plus modestes, entraîneraient en conflit avec les valeurs scolaires et pourraient expliquer le plus grand taux d'échec des garçons dans le secondaire (Désert, M., 2004) (Dieu A., 2006, p.5).

M. Désert parle de la menace du stéréotype en évoquant des études montrant que « les réputations sociales négatives dont les individus sont parfois la cible, en plus de dévaluer leur identité, peuvent les conduire à adopter un comportement qui valide ces réputations aux yeux de tous ». Il ajoute que « ce mécanisme pervers participe au maintien des inégalités sociales » (2004, p.34).

Un travail pédagogique à l'école peut alors favoriser chez les élèves leur sensibilisation à ces questions. Il semble essentiel de relever les situations qui sont propices à des inégalités afin d'en éviter les effets. Il est, par exemple important d'éviter la tentation de la catégorisation rigide des individus. L'identité des garçons peut alors se construire avec et dans le groupe-classe, avec les filles, dans le respect mutuel. Rudy Wattiez et Jacquet Cornet expliquent qu'elle se construit surtout s'il y a plus d'hétérogénéité sociale, « plutôt que contre l'ordre scolaire et dans la domination des autres ». Selon les chercheurs, « la fierté, l'honneur peut alors se trouver ailleurs que dans la rébellion. Pour cela, un autre travail pédagogique est encore nécessaire » (Wattiez R. & Cornet J., 2006, p.16).

Dans l'article « Pas d'avenir sans les filles » Dominique Lafontaine donne des pistes pour éviter de transformer les différences en inégalités. Selon Bossert (1981), il faut assurer :

- Une équité de feedback : le sexe de l'enfant ne peut pas être le principal déterminant de la réaction des enseignants à un comportement d'enfant. Les enfants peuvent être traités différemment, mais pour qu'il y ait équité, la source de ce traitement différencié ne peut pas être le sexe
- Une équité des occasions d'apprendre : les garçons et les filles doivent avoir des chances égales de jouer des rôles différents, sur le plan scolaire et sur d'autres plans, dans la classe et dans l'école. Aucun enfant ne doit être écarté d'un rôle sur la base de son sexe
- Une équité de la perception de l'accès aux rôles. Bien que chaque enfant puisse avoir ses préférences (que ce soit en matière de jeux, d'intérêt pour les différentes disciplines ou en matière de choix

d'options ou d'études), il faut veiller à ce que celles-ci ne se fondent pas sur une attitude consistant à considérer que certains rôles ou certaines tâches sont réservés aux filles et, d'autres, aux garçons (Lafontaine D., 2005).

B - Les limites de notre recherche

Cette recherche nous a permis de mettre en lumière de nombreux paramètres de nos classes, de nos postures personnelle et professionnelle, cependant plusieurs points pourraient nécessiter des améliorations.

Tout d'abord, lors de nos recherches, nous avons eu des difficultés à mettre en lien les relevés pris dans nos classes respectives. Les classes émergeant de milieux sociaux différents, nous avons souvent eu des résultats divergents et l'échantillon n'étant pas suffisamment important, il nous a été impossible de correctement généraliser des résultats sans les fausser. Nous avons donc fait le choix de mettre en évidence les points communs de nos classes et d'analyser séparément des résultats non complémentaires. Pour approfondir la recherche, il serait intéressant de baser l'étude sur un échantillon plus important afin d'augmenter les points convergents. Ainsi, nous aurions pu donner un chiffre représentatif de l'ensemble de la population concernant les variables qui interviennent dans la prise de parole en classe.

De plus, étant conscientes de l'influence que peut avoir l'enseignante sur les élèves, nous avons décidé de dédier une partie sur le sujet. Malheureusement, les échantillons étant uniquement nos classes, nous n'avons pas pu approfondir et réellement mesurer l'impact que peut avoir le sexe de l'enseignant sur les prises de parole. Nous nous sommes donc basées sur des recherches préalablement effectuées par des chercheurs.

D'autre part, d'un point de vue technique, plusieurs points pourraient subir des modifications. En effet, manquant de matériel d'enregistrement, la qualité des supports vidéo ne nous a pas toujours permis une parfaite précision, notamment sur le comptage des interventions de chaque élève. Il est également à noter que pour nos expérimentations en classe, ces dispositifs d'observation ont parfois perturbé les élèves, « la présence de la caméra dans la classe modifie la situation habituelle de la communication, ce que Wiliam Labov (1976) appelle le paradoxe de l'observateur » (Felouzis G., 1993, p.202).

Enfin, nous l'avons répété au fil de notre étude, notre recherche étant orientée sur la prise de parole des élèves en fonction de leur sexe, nous avons fait le choix de nous concentrer sur une

unique variable : la mixité. Mais nous sommes conscientes que beaucoup d'autres variables entrent en jeu comme le milieu social, la taille des groupes, le sexe de l'enseignant, le climat général de la classe et le thème du débat. Chacun de ces points ont été développés dans nos parties lorsqu'ils étaient influents. Il semblerait intéressant de les approfondir en mettant en place d'autres situations et d'en comparer des résultats.

CONCLUSION

○ Le bilan global

Il est souhaitable, pour que chacun puisse exprimer et développer son potentiel, que les carcans sexués, transversaux à toutes les autres appartenances sociales, soient assouplis. Nous avons montré que cette exigence était particulièrement centrale pour les filles, notamment en vue de leur orientation scolaire qui se limite le plus souvent à un nombre restreint de filières. Mais cette nécessité vaut également pour les garçons, afin qu'ils puissent développer des goûts et aptitudes qui sont encore actuellement considérés comme non masculins pour la société et qui leurs sont donc déconseillés. Une éducation plus égalitaire leur permettrait de s'orienter vers des filières qui sont encore difficiles à envisager pour eux aujourd'hui avec à la clé, des professions plus mixtes (domaine des soins, des relations aux personnes, de la petite enfance) et sans doute, à terme, revalorisées.

○ Ce que nous retenons

Il est clair que comme tout acteur social, les enseignants partagent avec leur milieu environnant les conceptions du masculin et du féminin en vigueur. De nombreux exemples montrent comment nous pouvons être les vecteurs de stéréotypes sans même nous en apercevoir, et qu'il est donc crucial de développer des pratiques pédagogiques qui ouvrent des possibles pour les filles et les garçons sans distinction.

Nous avons pu comprendre grâce à cette étude, que l'école peut apporter beaucoup de choses aux enfants pour construire cette égalité, cependant c'est l'image de la femme dans la société qu'il faut modifier, pour que l'éducation soit complète. Il serait judicieux de travailler avec les

parents d'élèves à travers différents projets, afin de faire naître des interrogations et des changements de comportement.

Ce travail de recherche a induit chez nous une réelle prise de conscience des inégalités filles-garçons et des paramètres qui y sont associés. Au cours de notre année et au fil de nos lectures nous avons réajusté des pratiques, expressions, supports... afin de favoriser l'expression et le développement des aptitudes de tous. Au sein de nos prochaines classes, nous saurons être attentives aux conditions d'expression de tous les élèves, et plus globalement nous tenterons de mettre notre comportement au quotidien à l'épreuve afin d'imaginer des stratégies radicalement nouvelles pour tendre vers l'égalité. Cela requiert une vigilance constante et une stratégie d'intervention permanente.

Nous avons pu lister plusieurs pistes possibles pour favoriser une prise de parole égalitaire. En voici quelques exemples : reconnaître les signaux des élèves indiquant leur volonté de participer et les solliciter, décourager les interruptions, solliciter une réponse en serpent (chaque élève répond à son tour), et plus largement : instaurer un climat de classe agréable, favoriser des échanges entre les élèves notamment ceux de plusieurs niveaux, réaliser des activités permettant de sensibiliser les élèves sur leurs comportements.

○ **Les prolongements des séances**

Afin de sensibiliser nos élèves aux inégalités présentes en classe, nous avons décidé de leur faire visionner les vidéos enregistrées lors des séances de débats autonomes. L'objectif n'est pas le même en fonction des profils de classe. En effet la classe A doit réaliser les écarts prégnants entre les élèves de sexes différents lors des prises de parole. Tandis que la classe B doit se rendre compte de l'influence que peut avoir l'âge des élèves sur la prise de parole des plus jeunes. Ce visionnage doit amener les élèves à une réelle réflexion sur leur comportement en classe. Ils doivent comprendre le fait que l'espace sonore de la classe doit être équitablement réparti pour permettre à chacun de s'exprimer. De plus, il faudra mettre en évidence l'impact des interruptions sur le cours de la séance et sur la prise de parole des petits parleurs. Ce sujet de réflexion pourra mener à un nouveau débat philosophique.

BIBLIOGRAPHIE

○ **Ouvrages**

- Baudelot, C., et Establet, R. (1992). *Allez les filles !*. Paris: Editions du Seuil
- Duru-Bellat, M., et Van Zanten A. (2009). *Sociologie du système éducatif: les inégalités scolaires*. Coll. Licence socio, éd. PUF
- Flahault, F. (1978). *La Parole intermédiaire*. Paris : Seuil
- Morandi, F. (2005). *Modèle et méthodes en pédagogie*. Paris: Nathan
- Mosconi, N. (1992). Les ambiguïtés de la mixité scolaire. in C. Baudoux et C. Zaidman (dirs.). *Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. Paris: L'Harmattan
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris: L'Harmattan
- Riqueti, H. (1791). *Discours sur l'éducation nationale, comte de Mirabeau*. Paris: Imprimerie de la veuve Lejay
- Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris: Hachette

○ **Reuves**

- Baudoux, C. (1989). Où il sera question d'héroïnes... dans C. Baudoux (Éd.), *Masculinisation et féminisation de la gestion*. Québec : Université Laval
- Baudoux, C., et Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue Française de Pédagogie*, n° 110, p. 10
- Callaghan, C., et Manstead, A. S. R. (1983). Causal attribution for task performance: The effects of performance outcomes and sex of subjects. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 14-23.
- Condorcet, N. (1793). Sur la nécessité d'établir en France une constitution nouvelle, Dans Merle P. (2017), *La démocratisation de l'enseignement*, Nouvelle édition, Collection Repères, p.46
- De Smet, N. (2006). Faire autorité, rendre auteur. *Revue Traces de changements* n° 175
- Desert, M. (2004). Les effets de la menace du stéréotype et du statut minoritaire dans un groupe. *Diversité* 138, p.34
- Désert, M., et Martinot, D. (2004). Saillance de l'identité de genre et stéréotypes scolaires. Communication présentée au Cinquième Congrès international de psychologie sociale en

langue française, *Association pour la diffusion de la recherche internationale en psychologie sociale*, Lausanne, Suisse

- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, n°110
- Duru-Bellat, M. (2005). L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?. *Revue française de pédagogie*, n°151, pp. 174-176
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, n°114
- Duru-Bellat, M. (2011). La face subjective des inégalités. Une convergence entre psychologie sociale et sociologie ?. *Revue Sociologie* n°2
- Dweck, C.-S., Davidson, W., Nelson, S. et Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: The contingencies of evaluative feedback in the classroom. *Developmental Psychology*, 14, 268-276.
- Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons. *Revue française de sociologie*, n°34
- Lafontaine, D. (2005). Pas d'avenir sans les filles. *Revue traces de changements*, n°170
- Lahire, B. (2010). La transmission familiale de l'ordre inégal des choses. *Regards croisés sur l'économie* n°7
- Mosconi, N. (1999). Egalité des sexes en éducation et formation. *Revue française de pédagogie*, n°127
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ?. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°5, p.97-109.
- Mosconi, N. (2004). Effet et limite de la mixité scolaire. *Revue Travail, Genre et Sociétés* n°11
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue Française de Pédagogie*, n°29, 87-131
- Pinthon, M. (2003). L'oral en classe. *Revue Réflexions et analyses pédagogiques*, n°6
- Sktrodbeck, F.-L. (1951). Husband and wife interaction over revealed differences. *American Sociological Review*
- Thoine B. & Henley N. (eds.) *Language and Sex : Difference and Dominance*. Rowley, MA : Newbury House
- West, C., et Zimmerman, D. (1975). Sex roles, interruptions and silences in conversation. In Thorne B., Henley N. (eds), *Language and sex : Difference ans dominance*, Rowley, MA, Newbury House

- West, C., et Zimmerman, D. (2000). Genre, langage et conversation. *Réseaux* n° 103, France Télécom R&D/Hermès Science Publications

○ **Programmes et textes officiels**

- Ministère de l'éducation nationale. (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Publication n°2
- Rapport du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, 2016
- Bulletins officiels 2015

SITOGRAPHIE

- Canopé. *Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école*. Disponible sur le Web: http://www.occe.coop/~ad01/IMG/pdf/OEFG_05_Reperer_les_stereotypes-1.pdf
- Canopé. *Repérer les stéréotypes et les préjugés dans le quotidien scolaire*. Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école. Disponible sur le Web: <https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html>
- CEMEA Pays De La Loire. (2017). *Espaces non mixtes comme outil pédagogique*. Site Ressources des Ceméa Pays de Loire. Disponible sur le Web: <https://www.ressources-cemea-pdll.org/spip.php?article64>
- Collet, I. (2013). *Faire vite et surtout : le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre*. Disponible sur le Web: http://www.isabelle-collet.net/isabelle.collet/Mixite_files/Faire-vite-et-surtout-le-faire-savoir.-Les-interactions-verbales-en-classe-sous-l%E2%80%99influence-du-genre.pdf
- Dieu, A.-M. (2006). *L'enseignement et la question du genre*. Genre et inégalités scolaires, site Changements pour l'Égalité, p.5. Disponible sur le Web : http://www.changement-egalite.be/IMG/pdf/genre_et_inegalites.pdf
- Guilpain, G. (2010). *Genre et mixité, lexique commenté*. Académie de Créteil – Lexique relatif au genre. Disponible sur le Web : http://www.egalite-filles-garcons.ac-creteil.fr/IMG/pdf/Lexique_commente_Genre_et_mixite.pdf
- Magar-Braeuner, J. (2012). *Faire et défaire et défaire le genre à l'école*. Mémoire sous la direction d'Annie Benveniste, Centre d'études féminines et d'études de genre, disponible sur le web : http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/IMG/pdf/braeuner_fairedefairegenre_2012.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Filles et Garçons à l'école, sur le chemin de l'égalité*. Site Eduscol. Disponible sur le Web:

<<http://www.education.gouv.fr/cid23991/filles-et-garcons-a-l-ecole-sur-le-chemin-de-l-egalite.html>>

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Méthodes et démarches*. L'enseignement moral et civique, site Eduscol. Disponible sur le Web: <<http://eduscol.education.fr/ressources-emc2>>

- Mosconi, N. (2009). *Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ?*. L'égalité des filles et des garçons, site Eduscol. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%C2%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%C2%A0.html>>

- Observatoire des inégalités. (2014). *Stéréotypes : la face invisible des inégalités*. Disponible sur le Web:

http://www.inegalites.fr/spip.php?page=analyse&id_article=1926&id_groupe=16&id_rubrique=28&id_mot=29

- Plane, S. (2017). *Français cycle 3 - Le langage oral*. Disponible sur le Web: <http://eduscol.education.fr/cid101008/francais-cycle-langage-oral.html>

- Rapport du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes. (2016). *Les orientations des filles et des garçons Formation à l'égalité filles-garçons : Faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité*. Disponible sur le Web: <http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr>

- Wattiez, R., et Cornet, J. (2006). *Comment promouvoir l'égalité filles/garçons chez les exclus ?*. Genre et inégalités scolaires, site Changements pour l'Égalité, p.16. Disponible sur le Web : < http://www.changement-egalite.be/IMG/pdf/genre_et_inegalites.pdf>

ANNEXES

○ Les fiches de préparation des séances 1 et 2

| Séance 1 : La prise de parole en grand groupe dans une situation de mixité | | 50 minutes | |
|---|---|---|--|
| <p><u>Objectif de la séance</u> : prendre la parole, exprimer son point de vue sur un thème, argumenter, écouter les autres</p> <p><u>Pré-requis</u> : les élèves connaissent et maîtrisent le fonctionnement d'une DVP</p> <p><u>Les programmes</u> : Respecter autrui et accepter les différences. Respecter les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes. Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif</p> | | | |
| Matériels : un bâton de parole, matériel d'enregistrement et vidéo, grille d'observation | | | |
| Durée | Rôle de l'enseignant | Déroulement | Remarques |
| 5 min 10 min | Projection de l'album et lecture de l'histoire | Etape 1 : lecture de l'album "Ami ami" de Rascal (projection sur le TBI). | Obstacles : album ami ami : saisir les conceptions de l'amitié des personnages |
| 5 min 20 min | Rappel les règles de la DVP. | Qui? Quand? Où? Pourquoi? Explicitation de l'histoire et des sentiments des personnages. Qu'est-ce que le lapin attend d'un ami? Le loup ? Quelles différences? Quel dénouement ? | Prendre de la distance sur les relations d'amitié, argumenter ses propos, accepter les messages des autres, écouter les autres |
| 10 min | Étayage langagier ou guidage. Ne pas amener un groupe à un point donné, mais à l'accompagner jusqu'où il est capable d'aller. | Etape 2: rappel des règles de la DVP. Présentation du sujet traité. "Aujourd'hui nous allons aborder le sujet de l'amitié. Définition collective : Qu'est-ce qu'un ami ? Quelle est la différence entre un ami et un copain? Etape 3 : débat entre les élèves régi par les règles de la DVP : Qu'est-ce qui pourrait être le début d'une amitié ? Est-ce juste la durée de relation qui compte en amitié? Que feriez-vous avec votre meilleur(e) ami(e) que vous ne feriez pas avec quelqu'un d'autre ? Etape 4 : Conclusion collective, écrire dans son cahier d'EMC ce que l'on a retenu de ce débat avec la classe | |

| Séance 2 : Le dilemme moral | | 50minutes | |
|---|--|--|--|
| <p><u>Objectifs de la séance</u> : donner et défendre son point de vue, expliquer, argumenter, écouter les autres, questionner</p> <p><u>Pré-requis</u> : Les élèves connaissent et maîtrisent les contraintes imposées par un dilemme moral.</p> <p><u>Les programmes</u> : comprendre un texte littéraire et l'interpréter, développer les aptitudes à la réflexion critique en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté, différencier son intérêt particulier de l'intérêt général, respecter autrui et accepter les différences.</p> | | | |
| <p><u>Matériels</u> : matériel d'enregistrement audio et vidéo, grille d'observation</p> | | | |
| Durée | Rôle de l'enseignant | Déroulement | Remarques |
| 5 min 10 min 10 min 20min 5min | <p>Projection de l'album et lecture de l'histoire</p> <p>Etayage langagier ou guidage. Ne pas amener un groupe à un point donné, mais à l'accompagner jusqu'où il est capable d'aller.</p> <p>Explication des règles de fonctionnement, formation des groupes.</p> <p>L'enseignant veille au bon déroulement de la discussion et de l'argumentation. Il aide à penser et ne pense pas à la place de l'élève, même si le raisonnement lui semble limité. Si certains élèves refusent d'être enfermés dans le dilemme, il leur faut au moins justifier les raisons qu'ils ont à ne pas vouloir ou pouvoir choisir. L'enseignant fait expliciter les raisons du choix d'un élève ou d'un groupe d'élèves.</p> <p>Permettre un développement moral de l'esprit suite à une discussion argumentée, Mettre en évidence que choisir la facilité n'est pas toujours le choix de la raison.</p> | <p>Etape 1: Lecture de l'album "Yakouba" de Thierry Dedieu</p> <p>Étape 2: Qui est le héros (nom, âge, description)? Où se passe l'histoire? Que doit-il faire? Pourquoi? Analyse page 7: Pourquoi Yakouba doit se sentir rocher, herbe eau? Analyse page 8: Pourquoi Yakouba a-t-il peur? Pourquoi dit-on que les plantes sont griffues et le vent rugissant? Analyse page 12: Face au lion Yakouba a différents choix, lesquels? Pourquoi ?</p> <p>Etape 3: Explication des règles de fonctionnement du dilemme moral, création des groupes.</p> <p>Etape 4 : Débat : des élèves présentent et confrontent leurs points de vue, en argumentant. Ils doivent avoir accès à d'autres types de raisonnement que le leur.</p> <p>Etape 5: Lire la fin de l'histoire. Que pouvez-vous comprendre de la fin de l'histoire? Quel est la morale de l'histoire?</p> | <p>Obstacles :</p> <p>Compréhension des sens figuré et personnifications de la nature.</p> |

○ **Les résultats relevés en classe à partir de la grille critériée**

➔ Classe A Séance 1

| Types d'intervention | Nombre d'interventions filles | Nombre d'interventions garçons |
|---|---|---|
| Situation avec présence de l'enseignante : | | |
| Demande de prise de parole à main levée | 43 - 36,8% | 74- 63,2% |
| Prise de parole autorisée par l'enseignante | 9- 40,9% | 13- 59,1% |
| Prise de parole sans autorisation | 1- 14,3% | 6- 85,7% |
| Interruption : | 0- 0% | 7- 100% |
| Les silencieux | 5- 71,4% | 2- 28,6% |
| Temps (secondes) | 62- 39,5% | 95- 60,5% |
| Nombre d'interventions | 53-34,6% | 100 - 65,4% |
| Situation élèves sans l'enseignant | | |
| Demande de prise de parole | 93- 52,2% | 85- 47,8% |
| Prise de parole avec le bâton | 28- 43,1% | 37- 56,9% |
| Prise de parole sans autorisation | 2- 28,6% | 5- 71,4% |
| Interruption : | 0- 0% | 7- 100% |
| Les silencieux | 4- 66,7% | 2- 33,3% |
| Temps (seconde) | 275- 39,9% | 414- 60,1% |
| Nombre d'interventions | 124- 48,1% | 134- 51,9% |
| Nombre d'interventions totales | 177- 43,1% | 234- 56,9% |
| Temps de parole total | 337- 38,9% | 529 - 61,1% |
| Remarques : Partie 1 | Même nombre de prises, Temps de parole proportionnel au nombre de prises, plus d'élèves silencieuses. | Plus de demandes de parole, de prises sans autorisation et d'interruptions |
| Remarques: Partie 2 | Plus de demandes de parole | Plus de prises avec et sans autorisation, plus d'interruptions et de temps de parole, Parlent plus longtemps. |

➔ Séance 2

| Types d'intervention | Nombre d'interventions filles | Nombre d'interventions garçons |
|---|--|---|
| Situation élèves sans l'enseignant | | |
| Demande de prise de parole | 120- 60% | 80- 40% |
| Prise de parole avec le bâton | 36- 46,2% | 42- 53,8% |
| Prise de parole sans autorisation | 2- 16,4% | 10- 83,3% |
| Interruptions | 4- 22,2% | 14- 77,8% |
| Les silencieux | 5- 62,5% | 3- 37,5% |
| Temps (seconde) | 526- 52,6% | 474- 47,4% |
| Nombre d'interventions | 162- 52,6% | 146- 47,4% |
| Remarques | Temps proportionnel au nombre d'interventions, plus silencieuses, Plus de demandes que de prises | Temps proportionnel au nombre d'interventions, Plus interruptions et prises sans autorisations, plus de prises que de demandes. |

➔ Classe B, Séance 1

| Types d'intervention | Nombre d'interventions filles | | Nombre d'interventions garçons | |
|---|-------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| | ce2 | cm | ce2 | cm |
| Situation avec présence de l'enseignante : | | | | |
| Demande de prise de parole à main levée | 2 | 11 61,9% | 2 | 6 38,1% |
| Prise de parole autorisée par l'enseignante | 2 | 6 61,5% | 1 | 4 38,5% |
| Prise de parole sans autorisation | | 1 100% | | |
| Interruptions : | | | | 3 100% |
| - Bavardages/chahut | | | | 2 |
| - Coucou caméra | | | | 1 |
| Les silencieux | 1 | 1 25% (22,2 % des filles) | 1 | 5 75% (66,7% des garçons) |
| Interventions Temps de parole total | 20 55,6% | | 16 44,4% | |
| Situation élèves sans l'enseignant | | | | |
| Demande de prise de parole | 5 | 21 57,8% | 1 | 18 42,2% |
| Prise de parole avec le bâton | 3 | 19 62,9% | 1 | 12 37,1% |
| Prise de parole sans autorisation | | 2 66,7% | 1 | 33,3% |
| Interruption | | | 1 | 2 100% |
| - Interaction caméra | | | | 1 |
| - Bavardages/chahut | | | | 1 |
| Les silencieux | 1 | 1 33,3% (22,2% des filles) | 2 | 2 66,7% (44,4% des garçons) |

| | | | | |
|---|----------------|--------------|-----------------|--------------|
| Interventions | 50 | 58,1% | 36 | 41,9% |
| Nombres d'interventions totales | 70 | 53% | 62 | 47% |
| Temps de parole total | 8min 50 | 56,6% | 6 min 46 | 43,4% |
| <u>Remarques :</u> Les filles formulent des réponses plus longues, plus développées que les garçons Quand les élèves sont entre eux, la parole est distribuée plus aux filles (21 demandes et 19 prises contre 18 demandes pour les garçons et 12 prises) | | | | |

→ Séance 2

| Types d'intervention | Nombre d'interventions filles | | Nombre d'interventions garçons | |
|---|-------------------------------|-------------|--------------------------------|-------------|
| | ce2 | cm | ce2 | cm |
| Situation élèves sans l'enseignante | | | | |
| Demande de prise de parole | 4 | 29 33,7% | 15 | 50 66,3% |
| Prise de parole avec le bâton | 3 | 27 38% | 10 | 39 62% |
| Prise de parole sans autorisation | | 5 41,7% | | 7 58,3% |
| Interruptions | | 3 37,5% | | 5 62,5% |
| - Interactions caméra | | 1 | | 1 |
| - Bavardages/chahut | | 2 | | 4 |
| Les silencieux | 2 | 2 100% | 0 | 0 |
| Nombres d'interventions totales | 71 | 36% | 126 | 64% |
| <u>Remarques :</u> interruptions d'une élève de cm2 sur élève de ce2 Un élève insolent envers ses camarades est exclu du groupe Dans chaque groupe un élève monopolise les échanges | | | | |

○ **Les statistiques de nos résultats (Pour l'échantillon global)**

→ Séance 1

Légende:

Chiffres significatif sur l'échantillon global (même tendance)

Chiffres non significatifs sur l'échantillon global (tendance opposée)

Chiffres le plus élevé par classe en fonction des sexes

| Avec enseignant | Filles | | | Garçons | | | Total et part | |
|-----------------|--------|----|-------|---------|----|-------|---------------|------------------------------------|
| | A | B | Total | A | B | Total | Total global | Part des filles et des garçons (%) |
| Demande | 43 | 13 | 53 | 74 | 8 | 82 | 138 | 38% - 62% |
| Prise | 9 | 8 | 17 | 13 | 5 | 18 | 35 | 49% - 51% |
| Prise sans auto | 1 | 1 | 2 | 6 | 0 | 6 | 8 | 25% filles 75% garçons |
| Interruption | 0 | 0 | 0 | 7 | 3 | 10 | 10 | 100% des garçons |
| Silence | 5 | 2 | 7 | 2 | 6 | 8 | 15 | 46,7% filles 53,3% garçons |
| Intervention | 53 | 20 | 73 | 100 | 16 | 116 | 189 | 38,6% filles 61,4% garçons |

| Sans enseignant | Filles | | | Garçons | | | Total et parts | |
|-----------------|--------|-----|-------|---------|-----|-------|----------------|--------------------------------------|
| | A | B | Total | A | B | Total | Total | Part des filles et des garçons (%) |
| Demande | 93 | 26 | 119 | 85 | 19 | 104 | 223 | 53,4%des filles et 46,6% des garçons |
| Prise | 28 | 22 | 50 | 37 | 13 | 50 | 100 | 50% filles et garçons |
| Prise sans auto | 2 | 2 | 4 | 5 | 1 | 6 | 10 | 40% filles et 60% garçons |
| Interruption | 0 | 0 | 0 | 7 | 3 | 10 | 10 | 100% des garçons |
| Silence | 4 | 2 | 6 | 2 | 4 | 6 | 12 | 50% filles et garçons |
| Intervention | 124 | 50 | 174 | 134 | 36 | 170 | 344 | 50,6% filles et 49,4% garçons |
| Temps | 337 | 530 | 867 | 529 | 406 | 935 | 1802 | 48,1% filles et 51,9% garçons |

| | | | | | | | | |
|-----------------------|-----|----|-----|-----|----|-----|-----|-------------------------------|
| Interventions totales | 177 | 70 | 247 | 234 | 62 | 296 | 543 | 45,5% filles et 54,5% garçons |
|-----------------------|-----|----|-----|-----|----|-----|-----|-------------------------------|

→ Séance 2

| Sans enseignant | Filles | | | Garçons | | | Total et parts | |
|-------------------------|--------|----|-------|---------|-----|-------|----------------|--------------------------------------|
| | A | B | Total | A | B | Total | Total global | Part de filles et des garçons (en %) |
| Demande | 120 | 33 | 153 | 80 | 65 | 145 | 298 | 62% - 38% |
| Prise | 36 | 30 | 66 | 42 | 49 | 91 | 157 | 42% - 58% |
| Prise sans autorisation | 2 | 5 | 7 | 10 | 7 | 17 | 24 | 29% - 70% |
| Interruption | 4 | 3 | 7 | 14 | 5 | 19 | 26 | 25% - 75% |
| Silence | 5 | 4 | 9 | 3 | 0 | 3 | 12 | 75% - 25% |
| Interventions totales | 162 | 71 | 233 | 146 | 126 | 272 | 505 | 46% - 54% |