



HAL
open science

Valoriser la parole des filles en classe d'Histoire-Géographie

Angélique Maillavin

► **To cite this version:**

Angélique Maillavin. Valoriser la parole des filles en classe d'Histoire-Géographie. Education. 2017.
dumas-01757268

HAL Id: dumas-01757268

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01757268>

Submitted on 3 Apr 2018

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.

Année universitaire 2016-2017

Diplôme Universitaire

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

Mention Second degré

Parcours : Histoire et Géographie

Valoriser la parole des filles en classe d'Histoire-Géographie

Présenté par Angélique MAILLAVIN

Écrit scientifique réflexif encadré par Anne DUFOUR

Table des matières

Introduction	2
Chapitre 1. La mixité à l'école : les élèves ont-ils un genre ? Recherche et questionnements ..	4
1.1. De la « découverte » du genre	4
1.2. ... à sa prise en compte dans les études sur l'école	6
1.3. La mixité scolaire en débat	8
1.4. Problématisation	9
Chapitre 2. En classe de première S : des filles qui réussissent à l'écrit mais qui peinent à s'investir à l'oral.....	10
2.1. « Du sérieux et de l'implication dans le travail » : des bons résultats des filles à l'écrit	10
2.2. Des difficultés féminines à se faire entendre : climat de classe et contenus pédagogiques	13
2.3. Quelles solutions pour valoriser la parole des filles ?	18
Chapitre 3. Valoriser la parole des filles en classe de première S : les difficultés d'un travail à court terme.....	24
3.1. Motiver les filles par le contenu : la place des femmes en Histoire et Géographie.....	24
3.2. Motiver les filles en améliorant les moyens de la transmission : le travail en îlots bonifiés	27
3.3. De la nécessité de travailler sur le long terme	30
Conclusion.....	33
Annexes	34
Bibliographie.....	48

Introduction

A la question, « selon toi, les filles et les garçons sont-ils traités de la même manière à l'école ? », un élève de première S interrogé répond qu'il considère que les filles sont « chouchoutées » par les enseignant.e.s et par le personnel de la vie scolaire. La solution qu'il propose alors, pour une plus grande égalité femme-homme, serait de « revenir aux écoles filles-garçons »¹. On comprend ici que cet élève envisage la non-mixité comme une solution aux inégalités de sexe produites par l'école.

Dans une vision républicaine qui bannit toute forme de discrimination, la réalisation d'une mixité intégrale, entre les classes et entre les sexes, pourrait représentée la pierre angulaire du système scolaire. Il serait alors attendu, qu'une fois mélangés, les différents groupes aient accès aux mêmes savoirs et à des méthodes similaires. Or, aujourd'hui, « les acquis et les cheminements scolaires des filles et des garçons, [des plus favorisés et des moins favorisés] continuent à être relativement différents (...) ; à certains égards, les filles font mieux (pour ce qui est des acquis précoces ou la longueur des études par exemple), tandis qu'à d'autres ce sont les garçons (accès aux filières les plus prestigieuses, caractère professionnalisé des études, notamment) »². La solution serait-elle dès lors de revenir sur le principe de la mixité à l'école ? Obtiendrait-on une plus grande égalité des sexes en les séparant ?

Pour autant, la question pourrait être posée autrement : l'école, bien que mixte dans les textes, assure-t-elle les principes de cette mixité ? L'école est en effet, et ce, depuis la mise en œuvre de la mixité, « fondée sur un paradoxe : une affirmation principielle de l'égalité entre les sexes et des pratiques réelles de censure ségrégative qui séparent constamment les sexes »³. L'école ne traite pas de manière égale filles et garçons. Les enseignant.e.s sont irrigué.e.s par des présupposés, des représentations de genre héritées de la société, de la famille ou même de leur propre formation. Par leur action, et par le contenu enseigné, ils valident ainsi les subjectivités différentes forgées dès la prime enfance : les filles ont une place secondaire quand les garçons peuvent s'exprimer sinon s'imposer. Une des manifestations de ces pratiques enseignantes inégalitaires est à trouver au niveau des interactions enseignant.e.s-élèves. Les recherches montrent à ce titre que les enseignant.e.s

¹ Question 11 et 12. Annexe 4.

² DURU-BELLAT Marie, « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue de l'OFCE*, 2010, p. 199

³ MOSCONI Nicole, « La mixité, éducation à l'égalité ? », *Les Temps Modernes* 2006/3 (n° 637-638-639), p. 175

consacrent moins de temps aux filles – 44 % de leur temps, contre 56 % pour les garçons⁴. C'est ce que Nicole Mosconi nomme la règle du « deux tiers/un tiers »⁵. Ce temps comprend à la fois les interventions des élèves dans la conduite du cours, mais également les réprimandes et critiques formulées par l'enseignant.e à leur rencontre.

Quels sont, par conséquent, les résultats d'un tel état de fait ? Ces conséquences se situent à plus ou moins long terme. A court terme, les contenus et les méthodes plus favorables, en apparence, aux garçons peuvent induire des problèmes de confiance en soi de la part des filles. Au contraire, les garçons sont amenés à s'affirmer, la mixité les contraint de fait à mettre en avant leur virilité, ce qui peut entrer en contradiction avec les normes du « métier d'élève ». A plus long terme, les stéréotypes genrés, prégnants à l'école, favorisent les stéréotypes de filières : les filles seraient dès lors plus « douées » pour les matières littéraires quand les garçons seraient plus à même de réussir dans les carrières scientifiques. Dans la classe étudiée, en première scientifique, on compte 20 garçons pour 15 filles. Parmi les filles, 13 expriment leurs difficultés à s'exprimer à l'oral contre 5 garçons. Ce différentiel se retrouve largement dans l'observation de la classe avec une monopolisation de la parole par les garçons. Les motifs invoqués par les filles sont « la peur de se tromper » et la « personnalité »⁶. Comment, alors, valoriser la parole des filles pour atteindre un plus grand équilibre au sein de classe ?

La démarche entreprise dans cet écrit n'a pas pour but de remettre en cause la mixité, mais bien au contraire de s'inscrire dans ce cadre. Dans le but de déconstruire les stéréotypes de genre et les rapports de domination qu'ils induisent, il faut d'abord considérer les élèves comme des êtres sexués. La recherche a ainsi fait rentrer le sexe puis le genre dans ses travaux sur la société et sur l'école (chapitre 1). La prise en compte de la mixité rencontre aussi d'autres facteurs qu'il nous faudra étudier pour déterminer les caractéristiques du terrain choisi (chapitre 2). Face au constat d'une moindre participation des filles à la conduite de la classe, plusieurs outils peuvent être envisagés ; nous tenterons d'en dégager les atouts et les limites (chapitre 3).

⁴ DURU-BELLAT Marie, op. cit., p. 199

⁵ MOSCONI Nicole, « Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? », <http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%C2%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%C2%A0.html>

⁶ Question 9. Annexe 4

Chapitre 1. La mixité à l'école : les élèves ont-ils un genre ? Recherche et questionnements

Réfléchir à la place spécifique des filles et des garçons au sein de classe d'Histoire-Géographie demande à la fois de mobiliser un outil spécifique, le genre, tout en étudiant un objet particulier, l'école, dans un cadre précis, celui de la mixité scolaire. Celle-ci est comprise comme une coéducation, une éducation en commun des filles et des garçons. Les recherches récentes, développées depuis les années 1980 permettent de mettre en perspective un tel questionnement.

La mise en avant des spécificités des constructions féminines et masculines irriguent le monde scolaire. Les élèves ne sont pas dépourvus de sexe et leur identité genrée participe de leurs comportements. Le genre rentre donc en compte dans « le métier d'élève ».

1.1. De la « découverte » du genre ...

« On ne naît pas femme, on le devient »⁷ ; ainsi naît la revendication d'une spécificité féminine dans la bouche de Simone de Beauvoir. Les années 1960 voient émerger un mouvement politique et social qui permet, en retour, de questionner les savoirs scientifiques. Les grandes questions d'histoire, qui sont alors posées dans le sens du masculin neutre, sont retravaillées contre un double constat qui tend à conserver les femmes dans l'oubli de l'histoire. Cet oubli des femmes est l'expression de la place qu'on leur accorde dans le monde. Déjà, l'usage grammatical des agrégats au masculin tend à dissimuler la présence des femmes, mais l'invisibilité des femmes est encore renforcée par la faiblesse des traces laissées par elles et par leur maintien dans l'espace privé au fil des siècles⁸. Ce travail, qui tend à rendre visible les femmes dans les mouvements historiques, sociaux et artistiques, fait écho aux revendications féministes qui poussent à défendre les droits sociaux des femmes et une plus grande égalité entre les sexes. L'historiographie des années 1960 est donc celle d'une histoire des femmes, très emprunte de la pensée de Simone de Beauvoir et du *Deuxième Sexe*. Le but est de savoir d'où viennent les femmes et la place qu'elles occupent, le tout dans une démarche misérabiliste qui mobilise le registre de la plainte. A l'instar de *Becoming visible*,

⁷ BEAUVOIR Simone, *Le Deuxième Sexe II*, Gallimard, 1951, p.13

⁸ FEVRIER Chantal et ZANCARINI-FOURNEL Michelle, », « l'histoire et la géographie saisies par le genre », *Colloque « Apprendre l'histoire et la géographie »*, 12-13-14 décembre 2002, deuxième partie, p.117-118.

l'idée qui domine les ouvrages de l'époque est celle de rendre visible les femmes. Néanmoins, ses travaux se focalisent plus spécifiquement sur les sphères qui sont traditionnellement attribuées aux femmes. La domination masculine est démontrée mais plus du côté de ses effets que de ses causes.

L'étape suivante permet de rompre partiellement avec cette victimisation des femmes. Essayant de réfléchir aux mécanismes de la domination masculine, Joan Scott se situe dans la veine de Beauvoir, puisqu'elle aussi rompt avec l'idée essentialiste d'une différence des sexes découlant de la différence biologique ; mais elle en poursuit également l'idée. Dans *L'utilité du genre*, elle revient sur les dynamiques qui ont motivé les chercheuses anglo-saxonnes au cours des années 1980 : ces dernières entendaient en effet, « insister sur la dimension fondamentalement sociale des distinctions basées sur le sexe ». Pour cette position constructiviste, le mot « gender » s'est rapidement imposé puisqu'il « dénotait un rejet du déterminisme biologique implicite dans l'emploi des termes tel que « sexe » ou « différence sexuelle »⁹. Le genre devient alors un nouvel outil d'analyse mobilisable aussi bien par les historien.ne.s que par d'autres disciplines. Outre-Atlantique, les études tant historiques que sociologiques et géographiques s'emparent d'ailleurs de ces questionnements dès les années 1980. Le but est de réfléchir à la construction des rapports et des identités sexuées.

En France, le mouvement est plus lent. Dans le champ historique, le terme « gender » traduit en français par « genre », polysémique, s'impose difficilement aux historiens et surtout aux historiennes. Le travail d'une M. Perrot, d'une F. Thébaud ou d'une C. Bard mobilisent surtout le terme d'histoire des femmes. Mais peu à peu, dans les années 1990, le genre finit par conquérir les historien.ne.s français.es. Le mouvement semble similaire dans le domaine géographique. Pour ce dernier, bien que des pionniers tels que Dardel intègrent le focal « sexe » dans leur géographie humaniste¹⁰, il faudra attendre les travaux de J. Coutras à la fin des années 1980 mais surtout les années 2000 et l'essor de la géographie culturelle : Y. Raybaud, C. Hancock ou encore G. Di Méo mobilisent ainsi les lunettes du genre pour étudier les loisirs ou encore la division genrée de l'urbain. Les espaces ne sont pas occupés et mobilisés par les acteurs de la même manière, et ce, en fonction de différents critères qui recoupent l'âge, la classe ou le sexe. Au sein de l'école, d'ailleurs, la cour de récréation voire la salle de classe sont occupées de manière différenciée par les filles et les garçons.

⁹ SCOTT Joan, *De l'utilité du genre*, Fayard, 2012. p. 18-19

¹⁰ LUCAS Nicole, *Dire l'histoire des femmes à l'école : les représentations du genre en contexte scolaire*, Paris, Armand Colin, 2009, 159 p. 90-92

1.2. ... à sa prise en compte dans les études sur l'école

Si dans le monde de la recherche, le terme même de « genre » est relativement accepté, il n'en est pas de même dans la société. Les chercheurs.se.s s'intéressant à ses thèmes sont parfois taxés d'élaborer « une théorie du genre » qui chercherait à réformer les identités de sexe. Le genre n'est cependant pas un terme nouveau désignant les sexes, les hommes et les femmes, mais une catégorie d'analyse qui permet d'étudier la construction des identités, les relations et rapports de pouvoir qu'ils existent entre les sexes tout en considérant l'intersectionnalité¹¹ (c'est-à-dire en intégrant d'autres critères tels que la classe ou la race). Ce dernier point est important car le seul critère du sexe, bien qu'important, ne peut permettre l'exhaustivité des facteurs explicatifs d'une situation.

Cette approche semble d'ailleurs d'autant plus déterminante que nous nous attacherons ici aux relations filles-garçons à l'intérieur d'une classe de première scientifique. La question de la construction des identités de genre, dès l'enfance est dès lors primordiale. Goffman rappelle à ce propos que « *dans toutes les sociétés, tous les enfants sont, à leur naissance, situés dans l'une ou l'autre de deux classes sexuelles, le classement étant accompli par l'inspection de l'enfant nu, et plus particulièrement de ses parties génitales, celles-ci étant visiblement dimorphes* »¹² ; mais que cette opposition mâle-femelle est doublée d'« une division sociale fonctionnant en pleine harmonie et en accord réaliste avec l'héritage biologique ». En effet, « *dans toutes les sociétés, le classement initial selon le sexe est au commencement d'un processus durable de triage, par lequel les membres de deux classes sont soumis à une socialisation différentielle. Dès le début, les personnes classées dans le groupe mâle et celles qui le sont dans l'autre groupe se voient attribuer un traitement différent, acquièrent une expérience différente, vont bénéficier ou souffrir d'attentes différentes. En réaction, il existe, objectivement superposée à une grille biologique – et qui la prolonge, la néglige, la contredit – une manière spécifique d'apparaître, d'agir, de sentir liée à la classe sexuelle.* »¹³. Ceci est d'autant plus vrai au sein des institutions, telles que l'école, qui attendent un comportement spécifique des filles et des garçons. L'enfant n'a pas un sexe neutre à l'école mais développe des comportements institutionnels de genre.

¹¹ TRACHMAN, « Genre : état des lieux. Entretien avec Laure Bereni », *La Vie des idées*, 5 octobre 2011

¹² GOFFMAN Erving, *The arrangement between the sexes*, 1977, *L'arrangement des sexes*, traduit par Hervé Maury, La dispute, 2002. p 45.

¹³ Ibid. p. 47

Pour autant, la prise en compte du sexe de l'enfant est récente dans le champ de la recherche. Aussi bien au sein de la famille, qu'à l'école ou au sein des autres institutions de socialisation, l'enfant se définit d'abord par sa différence fondamentale avec l'adulte. Il est un être en devenir qui se caractérise par son jeune âge. D'autres facteurs intéressent alors les chercheur.se.s pour expliquer les inégalités. Si le débat sur l'égalité des chances commence dès les années 1960, lorsque Bourdieu et Boudon s'intéressent aux inégalités de classe à l'école, il faut attendre les travaux de F. Mayeur pour que l'on s'intéresse plus précisément à la scolarisation des filles. A la rencontre avec l'histoire des femmes, son ouvrage, *L'éducation des filles en France au XIXe siècle*, paru en 1979, ouvre la voie vers une prise en compte du sexe des élèves. Mais les études sur la scolarisation des filles sont restées très parcellaires dans l'historiographie française, aussi parce que les sources et la documentation disponibles sur un tel sujet sont limitées.

Dans un second temps, ce n'est que dans les années 1990 que la mixité (des sexes), pourtant généralisée au système scolaire depuis la loi Haby de 1975, est questionnée : qu'est-ce que la mixité fait aux filles et aux garçons ? Alors que les recherches sur la coéducation débutent dès les années 1960 aux Etats-Unis, elle est considérée comme allant de soi en France, comme ne posant aucun problème¹⁴. L'ouvrage de N. Mosconi, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, publié en 1989, constitue dès lors un précédent pour l'étude du genre à l'école. Des historien.ne.s comme M. Zancarini-Fournel se penchent alors sur la question de la coéducation des sexes, en débat en France depuis la Révolution française. Ses travaux sont largement relayés, tout au long des années 1990 et 2000, par ceux de M. Duru-Bellat ou de C. Zaidman qui « mettent en évidence la socialisation différentielle des sexes dans le quotidien de l'école et de la classe, tant à travers les relations entre les enseignantes et les enseignants qu'avec les élèves des deux sexes »¹⁵. Les travaux sur les contenus et les méthodes complètent ce panel. Désormais, au sein de la recherche, l'école n'est plus neutre mais participe bien à la construction, sinon au renforcement des identités sexuées.

¹⁴ MOSCONI Nicole, « La mixité : éducation à l'égalité ? », *Les Temps Modernes* 2006/3 (n° 637-638-639), p. 180

¹⁵ FONTANINI Christine, « La formation des enseignantes et des enseignants à l'égalité des chances filles-garçons : une utopie ? » *Recherches féministes*, vol. 18, n° 1, 2005, p. 101

1.3. La mixité scolaire en débat

Or cette réalité reste douloureuse au sein de l'institution scolaire. Particulièrement, les enseignants semblent aveugles à cette sexualité de l'enfant aussi bien dans le corps que dans la posture intellectuelle. Ceci est d'autant plus vrai que l'on considère les petites classes. Les distinctions de sexe disparaissent derrière la catégorie globalisante à l'œuvre : l'âge. Au collège, puis au lycée, l'élève est devenu adolescent.e. La différence se fait alors plus pressante surtout que les jeunes revendiquent souvent une identité particulière. Pour autant, du côté des enseignant.e.s, peu de changements : « le modèle de fonctionnement est celui de l'école républicaine, neutre, s'adressant de manière indifférenciée à tous les élèves : une représentation uniforme de l'élève concomitante d'une représentation asexuée de l'enseignant »¹⁶.

Pourtant, l'école de la République est loin d'être neutre. Deux points principaux méritent ici d'être soulignés. D'abord, les savoirs en eux-mêmes sont masculinistes, bien que ce particularisme fasse parti de ce que Jean Claude Forquin nomme « le curriculum caché »¹⁷. L'intégration explicite des femmes dans les programmes d'Histoire et Géographie ne date ainsi que de 2000¹⁸. Mais il faut également interroger les conditions de la transmission de ces savoirs. Les interactions entre les enseignant.e.s et les élèves sont orientées par les catégories de sexe qui enclenchent « toute une série d'interférences stéréotypées chez les enseignants : on évaluera tel comportement, on développera telle attente, on régulera l'interaction, de manière différente avec un élève garçon ou fille, et ce, que l'on soit soi-même homme ou femme »¹⁹. Marie Duru-Bellat continue en montrant que ces différences s'accroissent avec l'âge et en fonction des filières. L'étude d'une classe de première S se fait donc à un stade où l'on peut supposer que les élèves ont intégré les demandes spécifiques de l'institution et développé une identité de genre en adéquation. Comment se jouent alors l'apprentissage de l'identité sexuée ? Nous retiendrons ici deux mécanismes principaux d'apprentissage : la « théorie du schème de genre » pour laquelle les enfants observent et imitent les individus de leur propre sexe afin d'apprendre toutes les variétés du comportement approprié à leur sexe et la « théorie de l'apprentissage social » pour laquelle l'enfant est encouragé à intégrer des

¹⁶ DEVINEAU Sophie, *Le genre à l'école des enseignants. Embûches de la mixité et levier de la parité*. L'Harmattan, 2012, p. 116

¹⁷ « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs), sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites », FORQUIN Jean-Claude, cité par MOSCONI Nicole, op. cit., p. 188

¹⁸ LUCAS Nicole, op. cit., p. 105

¹⁹ DURU-BELLAT M., « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue de l'OFCE*, 2010, p. 199

comportements genrés²⁰. A notre avis, un troisième degré pourrait se rajouter à ces deux théories : celui de la relation entre les pairs.

Si ces constats sont faits par le monde universitaire, la prise en compte sur le terrain est plus fragile. Déjà, les médias insistent plus sur le classement du système scolaire français dans sa globalité ou sur l'échec scolaire des garçons. La mixité scolaire est dès lors responsable des difficultés des garçons alors que les filles ont de meilleurs résultats au baccalauréat par exemple. Contre ce constat, et dans la veine des auteur.e.s présentées jusqu'alors, cette recherche de terrain se propose d'étudier les moyens possibles pour permettre une mixité qui garantirait une plus grande égalité des chances entre les sexes. Car, si la recherche universitaire s'est penchée sur le constat et les causes de ce constat, rares sont les ouvrages qui proposent des clefs pour les enseignant.e.s. Ces chercheuses, M. Salle, N. Mosconi, N. Lucas, etc., appellent ainsi de leurs vœux la formation des enseignant.e.s à la question du genre dans le but de permettre des transmissions plus équilibrées entre les sexes.

1.4. Problématisation

La mixité comprise comme le rassemblement en un même lieu d'enfants de sexe différent, qui reçoivent le même enseignement, est nécessaire mais non suffisante pour garantir une égalité des chances à l'ensemble des élèves. Dans sa classe, le.a professeur.e doit intégrer cette composante et faire preuve d'une vigilance de tous les instants. Plus particulièrement, il semble indispensable de garantir une participation équilibrée entre les différents éléments d'un même groupe classe : bons élèves et élèves en difficultés, filles et garçons. Face au constat des deux tiers, un tiers, quels sont les moyens pédagogiques à notre disposition pour garantir un meilleur équilibre entre la parole des filles et celle des garçons ? Comment obtenir une participation plus spontanée des filles au sein de la classe ?

²⁰ DAFFLON-NOVELLE Anne, « Identité sexuée : construction et processus », in DAFFLON-NOVELLE Anne (dir de.), *Filles-Garçons : Socialisation différenciée ?*, Presses universitaires de Grenoble, 2006. p. 20-21

Chapitre 2. En classe de première S : des filles qui réussissent à l'écrit mais qui peinent à s'investir à l'oral

La classe de première S étudiée se caractérise par la prédominance de la parole masculine : participation volontaire, questions et bavardages sont l'apanage des garçons. De fait, les filles restent en retrait, le plus souvent au fond de la salle lorsque le plan de classe est laissé libre. Pour autant, les résultats écrits de ces dernières sont globalement bons ; leur manque d'investissement en classe ne semble donc pas avoir un impact direct sur leurs performances scolaires à l'écrit. Comment alors expliquer ce phénomène et quels sont les moyens disponibles pour y remédier ?

2.1. « Du sérieux et de l'implication dans le travail » : des bons résultats des filles à l'écrit

Avant de considérer l'observation sur le terrain, il paraît nécessaire d'identifier ce dernier. La classe étudiée cette année est composée de 35 élèves, dont 19 garçons et 16 filles, âgé.e.s de 15 à 17 ans (30 élèves né.e.s en 2000, 4 en 1999 et 1 en 2001).

2.1.1. Les caractéristiques sociologiques du terrain d'étude

L'analyse des caractéristiques sociologiques du terrain d'étude nécessite à la fois de considérer la classe en tant qu'un microcosme particulier mais également d'élargir le champ de l'analyse à l'ensemble du milieu scolaire considéré, ainsi qu'aux familles des élèves étudié.e.s. L'intersectionnalité est dès lors nécessaire pour comprendre les mécanismes à l'œuvre : la seule distinction genrée ne peut expliquer à elle-seule les comportements des élèves.

Au niveau de la classe, sur les 35 élèves, 19 sont des garçons et 16 des filles. La répartition est donc proche du niveau national puisque les filles représentent 45,7 % des

effectifs de cette classe contre 46,4 % au niveau national, à la rentrée 2014²¹. Il faut cependant souligner que le lycée comptant deux classes de première S, les effectifs féminins atteignent en réalité 52,1 % du total. De fait, si les filles sont minoritaires dans la classe étudiée, elles sont plus nombreuses dans la seconde : 20 filles pour 14 garçons (soit 58,8% des effectifs)²². Par ailleurs, à l'intérieur des filières générales, les filles sont surreprésentées par rapport aux garçons puisqu'elles représentent 62,2 % des effectifs globaux (premières et terminales confondues). Si l'on ajoute les filières technologiques, les filles représentent alors 65,2 % des classes de premières et terminales du lycée²³. Au sein du lycée étudié, les filles semblent donc avoir des performances scolaires globales supérieures aux garçons, ce qui leur permet de représenter une proportion conséquente des filières générales et technologiques. Ceci est d'autant plus important que le lycée étudié est un lycée polyvalent. En prenant en compte l'ensemble des élèves scolarisés au sein du lycée, la proportion de filles tombent à 54%. Les garçons sont surreprésentés dans les voies professionnelles. Ceci s'explique notamment par les spécialisations offertes au sein du lycée. Les CAP et Bac Pro dispensés au sein de l'établissement se situent en effet dans la voie professionnelle transport et logistique, plus spécifiquement masculine.

La classe étudiée évolue, en conséquence, dans un ensemble où la réussite scolaire des filles est plus marquée que celle des garçons. Le personnel enseignant de cette classe est également largement féminin puisque sur les 19 enseignant.e.s qui interviennent auprès de cette classe, 7 sont des hommes (trois professeurs de Sports, un professeur d'EMC, un professeur d'Espagnol, un professeur de SVT Euro, et un encadrant de TPE).

Ensuite, l'étude de la composition familiale en termes de membres et de position socio-professionnelle de ces derniers est déterminante pour une analyse genrée. En effet, « l'éducation familiale apprend aux garçons et aux filles à construire leur vécu à partir de positions sociales inégales, hiérarchisées. Elle contribue donc à construire une subjectivité masculine et une subjectivité féminine différentes »²⁴. Dans ce contexte, deux composantes doivent être prises en compte : la position relative des parents sur l'échelle socio-économique et la composition de la fratrie.

Au point de vue socio-économique, les classes de première S se distinguent par l'appartenance à des statuts socio-professionnels plus élevés. Dans la classe étudiée, 21

²¹ Ministère de l'Éducation nationale, FILLES ET GARÇONS sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur, 2016. p. 7

²² Annexe 1

²³ Annexe 1

²⁴ MOSCONI Nicole, « La mixité : éducation, op. cit., p. 185

parents sont des cadres ou assimilés soit un tiers de l'ensemble²⁵. Par ailleurs, 12 autres appartiennent aux professions intermédiaires. Or les études ont démontré que ce sont plus particulièrement les élèves des classes populaires qui s'abstiennent le plus (filles, comme garçons)²⁶. Par ailleurs, la position socio-professionnelle du père est le plus souvent supérieure à celui de la mère. Or avoir, pour les filles, un « modèle de réussite » auquel s'assimiler peut jouer un rôle important sur leur perception de leur position en tant que filles au sein d'un groupe mixte.

La composition de la fratrie mérite, en second lieu, notre attention. La recherche a en effet montré que c'était d'abord, à l'intérieur de la famille, que les identités de genre étaient assignées. Dès le plus jeune âge, les expressions corporelles associées à l'indépendance sont valorisées chez les garçons lorsque l'on attend calme et attention des filles. Les garçons sont incités à développer leur personnalité propre quand les filles doivent se tourner vers l'autre. L'éducation familiale est donc au cœur de la construction des identités de genre, ce qui n'est pas sans répercussion par la suite. Nous pouvons à ce titre remarquer que, parmi les filles qui s'expriment le moins en classe, nombreuses sont celles pour lesquelles la fratrie est dominée par les garçons. Léa, dont la participation est inexistante en classe, a 3 frères (et aucune sœur). Il en est de même pour Camille qui a deux frères. Pour autant, la seule présence de frères ne peut expliquer le mutisme des filles en classe. Amélie ou encore Juliette n'ont aucun frère mais ne participent pas beaucoup plus que Camille ou Léa.

2.2.2. Des filles globalement en réussite scolaire

Il est aisé de penser que les élèves qui sont en difficulté scolaire sont ceux qui participent le moins. De fait, les résultats scolaires (qui valident des compétences le plus souvent à l'écrit en Histoire et Géographie) pourraient ainsi expliquer le mutisme des filles.

Les performances scolaires des filles et des garçons sont proches au premier trimestre de l'année de première. La moyenne en Histoire et Géographie de l'ensemble des filles est de 10,71 quand celle des garçons atteint 10,69. De manière plus fine, nous pouvons cependant remarquer que les performances des filles semblent meilleures. Au premier trimestre, si 10 filles sur 16 ont la moyenne (soit 62,5%) contre 12 garçons sur 19 (soit 63,5%), 7 filles ont une moyenne supérieure à 12 contre 3 garçons. La tête de classe est donc largement féminine.

²⁵ Annexe 2

²⁶ Ibid. p. 190

Ces résultats montrent également qu'un certain nombre de filles sont en difficulté en Histoire et Géographie puisque si 7 élèves obtiennent une moyenne inférieure ou égale à 8, 4 sont des filles. Au niveau global, les filles obtiennent 12,4 de moyenne générale contre 11,5 pour les garçons. De plus, 7 élèves obtiennent une moyenne générale égale ou supérieure à 14/20 dont 4 filles.

Au deuxième trimestre, la moyenne en Histoire et Géographie de l'ensemble des filles atteint 11.1 quand celle des garçons est à 10.8. 13 filles sur 16 (soit 82%) contre 13 garçons (68%) ont des moyennes égales ou supérieures à 10. De plus, comme au premier trimestre, les filles sur surreprésentées dans la tête de classe puisque 6 d'entre-elles ont une moyenne supérieure ou égale à 12 contre 5 garçons. Enfin, ce trimestre, 4 élèves obtiennent des moyennes inférieures à 9 avec une proportion équilibrée entre les filles et les garçons.

Par conséquent, les filles de la classe étudiée se situent dans un environnement propice. Le lycée général et technologique est dominé par les effectifs féminins tout comme la tête de la classe étudiée. Pour autant, ces bonnes performances globales, qui démontrent surtout de compétences à l'écrit, ne semblent pas ou peu avoir de répercussion sur l'investissement des filles de la classe étudiée dans la participation. Aux bonnes notes à l'écrit correspondrait ainsi une plus grande discrétion à l'oral.

2.2. Des difficultés féminines à se faire entendre : climat de classe et contenus pédagogiques

2.2.1. Du constat

Le constat de la plus grande participation des garçons au sein de la classe d'Histoire-Géographie s'est vite imposé. Si la parole était déjà mal répartie entre l'ensemble des membres de la classe, filles et garçons réunis, il semblait que les filles étaient également sous-représentées parmi les personnes volontaires pour participer à la conduite du cours. Pour étayer ce constat personnel, il m'a donc fallu observer la classe au sein de mes heures de cours mais également auprès de collègues. L'observation ici présentée a été réalisée sur 20 heures d'observation réparties comme suit : 2 heures en Mathématiques, 2 heures en Anglais, 6 heures en Histoire-Géographie et 10 heures en Français. Cette répartition s'explique par les contraintes en termes d'emploi du temps. Pendant ces 20 heures, j'ai observé la participation

au sein de la classe, notant la participation volontaire et involontaire (lorsque l'élève est interrogé.e par sa professeure), les questions posées par les élèves et les réprimandes faites aux élèves par les professeurs.

Cette étude présente un nombre important de limites. Déjà, la durée de l'étude, réduite à 20 heures, ne permet pas de mener une analyse quantitative de la participation orale au sein de la classe, surtout que la répartition entre les différentes matières n'est pas équilibrée. Pour obtenir des chiffres fiables, il aurait fallu pouvoir observer la classe sur un nombre d'heures bien plus conséquent avec une répartition équilibrée entre les différentes matières. Il est d'ailleurs dommageable que l'observation n'est pas pu être menée en classe de Sciences et Vie de la Terre et en Physiques Chimie, qui représentent toutes deux, deux disciplines déterminantes en classe de première S et un volume horaire important (3 heures chacune). A l'exception des Mathématiques, les disciplines observées sont toutes des sciences humaines. De plus, les relevés concernant ma matière ont été difficiles. J'ai d'abord demandé à un ou deux élèves de prendre en note la participation de leurs camarades. Les résultats obtenus n'étaient, le plus souvent, pas fiables puisque les élèves étant pris.e.s dans la conduite du cours, ils.elles ne sont pas toujours attentif.ve.s à toutes les réactions qui naissent au fil de l'heure. Les relevés fournis pour l'Histoire-Géographie sont donc les miens, ce qui explique leur nombre limité. Lors de la conduite d'un cours, il est difficile voire impossible de suivre à la fois la participation des élèves d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Par ailleurs, si la fréquence de la participation a pu être évaluée pendant ces 20 heures, la durée de chaque participation n'a pas été prise en compte. Or il a été démontré que « les enseignants interrogent plus souvent les garçons, mais ils passent aussi plus de temps à réagir à leurs interventions et à attendre leurs réponses »²⁷. Il aurait été intéressant de pouvoir quantifier la durée de la participation de chaque élève au sein de la classe.

A partir de cette étude, le constat qui s'impose est celui d'une moindre participation des effectifs féminins au sein de la classe étudiée²⁸. Ainsi, sur les 20 heures d'études, les filles présentes en classe ont participé de manière spontanée 130 fois contre 326 pour les garçons soit 28,5 % contre 71,5. Le constat pour cette classe va donc au de-là des « deux tiers – un tiers » de Nicole Mosconi. Les questions volontaires permettent de rééquilibrer légèrement

²⁷ DURU-BELLAT, op. cit., p. 200

²⁸ Pour cette partie, on se référera à l'annexe 3.

les données bien que les filles n'atteignent toujours pas les 30 % de participation volontaire. De plus, la faible utilisation de l'interrogation non volontaire par les professeures ne permet pas d'équilibrer la parole au sein de la classe. Bien que les filles soient plus concernées par cette pratique, elle n'a été utilisée que 36 fois par les professeures étudiées durant l'observation, dont 22 fois par moi-même. Dans ce cadre, j'ai également évalué mes élèves au cours d'un exposé oral en groupe. Si ce dernier permet un travail en amont qui doit rendre la prise de parole plus facile (puisque préparée), le passage devant la classe est toujours un moment difficile pour la majorité des élèves, à l'aise ou non dans l'exercice oral. Durant cette évaluation, si certain.e.s ont essayé de dépasser leur timidité apparente, notamment Louise, en regardant l'auditoire, nombreuses sont les filles qui se sont retranchées derrière leurs notes, ne regardant jamais la classe.

Enfin, la question des punitions et réprimandes doit également être posée. Les garçons sont largement surreprésentés dans cette catégorie et on atteint une proportion supérieure même au constat de Sylvie Airal, puisque les réprimandes concernent à plus de 80 % les garçons dans cette classe. Étudiant le collège, S. Airal montre que les garçons sont « pris entre deux contraintes normatives : celle fixée par le règlement intérieur et relayée par les agents institutionnels investis du pouvoir de punir d'un côté, celle de la virilité homophobe et hétéronormative de l'autre, relayée par la communauté des pairs. La première exige discrétion, respect, travail et obéissance, la deuxième les pousse à enfreindre les règles, jouer les 'fumistes', monopoliser l'attention, faire usage de leur force physique »²⁹. Dans la classe étudiée, ce constat semble se vérifier puisque les garçons qui sont le plus réprimandés participent peu. Par exemple, Gabriel n'a participé que 5 fois durant les 20 heures d'observation mais a été repris 11 fois pour bavardage et exclu une fois temporairement. Au contraire, Noah qui est l'un des moteurs en termes de participation, n'est jamais repris par ses professeures. C'est cependant Alexis qui est le plus réprimandé (19 fois en 20 heures donc une fréquence proche d'une remarque toutes les heures), ce dernier se faisant « l'ambianceur de classe ». La réprimande permet ainsi de définir des rôles sociaux, de l'adulte et de l'élève, et « tend à invisibiliser les filles et les 'garçons sages' »³⁰, qui se trouve d'autant moins sollicité.e.s.

²⁹ AIRAL Sylvie, « La punition au collège, un opérateur hiérarchique de genre », in MORIN-MESSABEL Christine (dir.), *Filles / garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2013, p. 174

³⁰ Ibid. p. 184

De manière plus fine, la classe semble également très divisée dans le domaine de la participation volontaire. Cinq élèves n'ont jamais participé pendant ces 20 heures d'observation dont 3 filles. Au contraire, deux élèves semblent être des leaders dans la conduite de classe du fait d'une participation active en classe. Ainsi, ces deux garçons ont participé en moyenne plus de trois fois par heure de cours. A côté de ces cas « exceptionnels », d'autres élèves, au nombre de 8, se distinguent par une participation régulière à tous les cours. Parmi eux, on compte 3 filles pour 5 garçons.

Par ailleurs, il faut noter que le niveau de participation n'est pas toujours en lien avec les performances globales des élèves. Noah se distingue par une participation très élevée en cours (notamment en Histoire et Géographie), alors que ses résultats à l'écrit demeurent médiocres. De la même manière, Léo tente de compenser ses grandes difficultés à l'écrit (et donc dans les matières littéraires) par une participation fréquente. Au contraire, parmi les filles, Elise et Amélie semblent en réussite scolaire au vu des notes qu'elles ont obtenues au premier trimestre. Pour autant, leur participation reste quasiment inexistante si on exclut l'anglais où ces deux élèves se sentent plus particulièrement à l'aise (elles suivent toutes deux la section européenne du lycée). D'un point de vue plus sociologique, l'idée selon laquelle les élèves des classes populaires sont ceux.celles qui s'expriment le moins n'est pas toujours vérifiée et semblent plus concernée les filles (Léa ou encore Eva) que les garçons. La question du genre et de l'ambiance de classe apparaissent plus déterminantes que l'appartenance socio-économique pour ce groupe.

Le constat tiré ci-dessus devrait et doit inquiéter la communauté pédagogique qui suit cette classe. « Cette moindre exigence qui se manifeste notamment par beaucoup d'approbations, peu de critiques et (...) moins de sollicitations, est finalement intégrée par les filles comme reflétant de moindres capacités, ce qui fait de cette asymétrie un aspect fondamental de leur identité »³¹. S'en suit alors une moindre confiance en soi qui se répercute à la fois sur le choix de l'orientation mais qui crée également un cercle vicieux de mutisme. Ainsi, les filles auraient peur de se tromper ...

³¹MORIN-MESSABEL Christine, FERRIERE Séverine et SALLE Muriel, « L'éducation à l'égalité « filles-garçons » dans la formation des enseignant-e-s », *Recherche et formation* [En ligne], 69 | 2012, p. 50

2.2.2. ... à la perception de cette difficulté par les élèves

Et en effet, ce constat est visible à l'échelle de la classe observée. Pour connaître la perception des élèves quant aux relations qu'il existe au sein de la classe et aux difficultés qu'ils.elles rencontrent dans la participation orale, j'ai créé un questionnaire à distribuer aux élèves³². Pour permettre une parole plus libre de la part de mes élèves, j'ai annoncé à ces derniers que le questionnaire m'avait été confié par un collègue d'un autre établissement, de la part des élèves qu'il encadrait en TPE. J'avais également élargi le champ des questions pour ne pas éveiller leur soupçon. Les questions posées attendaient une réponse positive ou négative avec des compléments à apporter pour certaines (soit par questions ouvertes, soit par choix multiple). Ce questionnaire a été rempli anonymement par les élèves lors d'une heure de classe.

Les résultats recueillis montrent que les filles perçoivent leurs difficultés à s'exprimer à l'oral : 13 d'entre-elles expriment une difficulté dans la pratique orale contre seulement 5 garçons. Parmi ces dernières, 8 indiquent que leurs difficultés seraient liées à leur « personnalité » et donc une certaine forme de timidité ; 9 évoquent la peur de se tromper, une le fait qu'elle n'aime pas participer (la non-participation serait dès lors un choix) ; et enfin, une dernière estime que les professeur.e.s ne l'interrogent pas. Du côté, des garçons c'est également la personnalité qui est invoquée par 3 d'entre eux alors que deux autres mentionnent la peur de se tromper et le dernier le rôle des « regards ». Il est d'ailleurs intéressant de voir que cet élève considère également ne « pas tellement être intégré dans la classe » et que la relation avec les autres élèves est « stressante ». Par conséquent, le fait de participer ou non au sein du groupe-classe dépend de différents critères : la confiance en soi et la confiance dans le groupe-classe. La participation pourrait de fait constituer une menace pour l'identité de l'individu si ce dernier se trompe dans la réponse apportée. Certains élèves préfèrent ainsi ne pas risquer de se tromper pour ne pas subir un stéréotype négatif à leur rencontre³³. Pour autant, peu d'élèves considèrent qu'il existe des relations de domination au sein de la classe : 1 fille et 3 garçons.

Il est cependant intéressant de noter que la majorité des élèves, filles comme garçons, estiment que les relations femmes-hommes sont asymétriques au sein de la société (bien que

³² Voir Annexe 4. Lorsque ce questionnaire a été distribué, une élève était absente ; seules 15 filles ont donc été interrogées

³³ DELMAS Florian et MAX Sylvain, « Les stéréotypes à l'école, une menace de l'identité de certains élèves », in in MORIN-MESSABEL Christine (dir.), *Filles / garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2013, p. 115

cette majorité ne soit pas très nette : 9 filles sur 15 et 11 garçons sur 19) alors que les filles et les garçons seraient traités de manière équivalente au sein de l'institution scolaire. Ce sont d'ailleurs les garçons qui soulignent plus systématiquement des traitements inégaux (5) et quatre d'entre eux estiment que les filles sont « favorisées » ou « chouchoutées ».

2.3. Quelles solutions pour valoriser la parole des filles ?

« Le sentiment le plus largement répandu parmi les enseignants est que le sexisme est un problème qui se pose dans la société mais qui a été depuis longtemps réglé en ce qui concerne l'école »³⁴. Or le constat tracé ci-devant montre que tel n'est pas le cas. Pour atteindre la parité, du chemin reste à parcourir. L'école républicaine n'est pas neutre et valorise très largement la parole masculine. Une fois ce constat établi, quelles sont les pistes de remédiation à notre disposition pour valoriser la parole des filles ? Deux angles doivent ici être envisagés : « les savoirs et leur contenus, mais aussi la condition de leur transmission »³⁵.

2.3.1. Lutter contre les contenus masculinistes

Nombreux sont les chercheurs et chercheuses qui ont soulignés l'existence d'un « curriculum caché » dont un des aspects est le masculinisme des contenus enseignés en classe³⁶. Les femmes ne sont que peu ou pas présentes dans les programmes d'Histoire-Géographie, de Littérature ou encore de Sciences. De fait, lorsque l'on interroge les élèves sur les femmes qui ont marqué l'histoire les réponses obtenues sont restreintes. En début d'année, j'ai ainsi demandé à mes élèves de citer « un personnage historique (homme ou femme) qui les inspirait ». Sur 35 élèves deux filles et un garçon ont cité une femme : Rosa Parks, Simone de Beauvoir et Jeanne d'Arc. Pour autant, des évolutions doivent être soulignées au sein de l'Education nationale. En 2000 est signée la *Convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif*, qui a pour objet de « définir une politique globale d'égalité des chances

³⁴ DEVINEAU Sophie, *Le genre à l'école des enseignants. Embuches de la mixité et levier de la parité*. L'Harmattan, 2012, p. 91

³⁵ MORIN-MESSABEL Christine, FERRIERE Séverine et SALLE Muriel, « L'éducation à l'égalité « filles-garçons » dans la formation des enseignant-e-s », Recherche et formation [En ligne], 69 | 2012, p. 57

³⁶ MOSCONI Nicole. « La mixité : éducation, op. cit., p. 188

entre les sexes ». Depuis, des progrès ont été réalisés pour souligner le rôle des femmes dans les différents domaines de la société.

La première idée, pour valoriser les filles en sein de la classe serait dès lors de valoriser le rôle des femmes dans les enseignements dispensés, pour leur permettre de s'identifier. Le rôle de l'Histoire et de la Géographie est en effet de « donner aux élèves une vision du monde », de leur permettre « de se situer dans le monde contemporain avec son passé et son présent, lesquels ne sont ni neutres, ni exclusivement féminins (ou masculins), de percevoir les évolutions »³⁷. Le programme de première scientifique laisse une latitude importante à l'enseignant.e qui souhaite mettre l'accent sur le genre des acteurs impliqués, notamment en Histoire. Ainsi, le rôle des femmes pendant les deux guerres mondiales peut être souligné, aussi bien à l'arrière en tant que force de travail de premier ordre ou sur un plan plus combatif si l'on considère l'action des résistantes pendant la Seconde Guerre mondiale. De plus, le programme invite plus particulièrement les professeur.e.s à considérer la place des femmes dans la société et son évolution (« La République et les évolutions de la société française »). De même l'étude des totalitarismes peut se faire via le prisme du genre pour différencier les fascismes (italien et nazi) du stalinisme. La famille traditionnelle prônée par Mussolini et Hitler place la femme directement dans la sphère privée. La femme est d'abord épouse et mère. Au contraire, c'est la travailleuse et la paysanne qui est valorisée en URSS. Le communisme cherche à affirmer une plus grande égalité entre les sexes.

Pour mettre en avant ces dynamiques, le.a professeur.e peut s'appuyer sur l'étude de cas qui permet de valoriser le rôle des acteurs. Le livre à notre disposition cette année, le manuel Hachette Education (2015), donne quelques pistes pour travailler le rôle des femmes dans l'histoire du XXème siècle. Parmi les 8 chapitres proposés aux élèves, les 7 auteurs (3 femmes et 4 hommes) proposent 3 études plus spécifiquement féminines : « Marie Curie, une scientifique engagée dans la guerre » ; « Des résistantes qui défendent les valeurs républicaines » ; « Les combats féministes ». Le manuel ne semble pas tomber dans le piège de la présentation des « simples héroïnes de l'histoire »³⁸, qui démontrerait l'exceptionnalité de ses destins de femme par rapport à la grande majorité des autres femmes anonymes. De

³⁷ ZANCARINI-FOURNEL Michelle, « La place de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 93 | 2004, 65.

³⁸ LUCAS Nicole, *Dire l'histoire des femmes à l'école : les représentations du genre en contexte scolaire*, Paris, Armand Colin, 2009, p. 34

fait, le manuel peut être un outil intéressant en histoire en plus des études proposées par le.la professeur.e.

Au contraire, le travail en géographie semble plus complexe puisque les femmes demeurent invisibles à la fois dans les programmes mais aussi dans les manuels³⁹. Le programme de première nous incite à « familiariser (les élèves) avec les différents outils et documents de l'aménagement et du développement à toutes les échelles territoriales et d'apprendre à les utiliser ». Le rôle des collectivités territoriales, de l'Europe ou encore des entreprises doivent être envisagés dans une perspective asexuée. L'utilisation des génériques ne permet pas de faire ressortir le rôle particulier des hommes et des femmes dans la perception et l'organisation du territoire français. Le manuel Hachette Education va d'ailleurs dans ce sens puisque les études de cas proposées varient en fonction des échelles (régionale ou locale) puisqu'en fonction du type d'acteurs considérés.

Certains géographes comme Claire Hancock ont en ce sens dénoncé la vision masculiniste de la géographie du territoire⁴⁰. Le territoire est construit par et pour les hommes si bien que l'on ne considère jamais le rôle et la vision particulière des femmes à son encontre. Pour autant, le programme nous permet d'envisager une approche plus genrée du territoire. Deux pistes ont ainsi pu être utilisées. La première concerne les territoires de proximité. La réalisation d'une carte mentale sur les lieux fréquentés par les élèves ainsi que la participation de ces derniers à un travail de groupe concernant la réalisation d'un aménagement culturel dans la ville où se situe le lycée, nous permet de rendre plus visible les différentes visions des filles et des garçons. Par ailleurs, si le programme invite à considérer la fracture socio-spatiale qui prédomine dans les métropoles françaises, une approche par la fracture genrée peut aussi être envisagée dans le but de montrer que l'espace public urbain n'est pas vécu de la même manière par les femmes et les hommes.

2.3.2. Favoriser la prise de parole des filles

Ce travail sur le contenu doit être couplé à une vigilance plus systématique dans la transmission des savoirs. La parole des filles doit être mise en avant et ces dernières doivent

³⁹ HARDOUIN M., « Pourquoi y a-t-il des femmes en histoire et pas en géographie ? », in *Diversité, Ville-école intégration*, n° 165, 2011, p. 89

⁴⁰ LUCAS Nicole, op. cit., p. 92

être placées dans des conditions idéales pour pouvoir s'exprimer de manière sereine. Ainsi Nicole Mosconi souligne le fait qu'il s'agit pour les enseignant.e.s « d'exercer leur vigilance pour éviter tous les phénomènes où les garçons prétendent affirmer leur dominance sur la classe (interrompre une fille interrogée pour répondre à sa place, lancer des plaisanteries sexistes) »⁴¹. Le but serait dès lors de mettre fin à ce type de comportement mais également de travailler sur les stéréotypes des élèves, et leur transmission et d'en souligner l'incongruité. Ce travail peut être fait à partir des représentations des élèves eux-mêmes mais également en utilisant d'autres supports comme le manuel ou les médias. Pour cela, l'enseignant.e doit être lui.elle-même conscient.e de ses propres stéréotypes. Un travail de formation en amont semble donc nécessaire.

De plus, l'enseignant.e doit veiller à rééquilibrer la parole au sein de la classe pour garantir « une parité de participation »⁴². Les filles ne doivent pas seulement poser des questions, mais participer à la construction des notions. Il s'agit ici de trouver des modes d'alternances qui permettent l'avancée du temps didactique. « En particulier, il.elle peuvent prendre garde d'interroger une fille en position haute pour construire les savoirs nouveaux et solliciter un garçon pour rappeler les savoirs déjà institutionnalisés dans la classe »⁴³. L'enseignant.e peut choisir un mode d'alternance dans la distribution de la parole. « Ils optent généralement pour une discipline personnelle destinée à contrôler l'attribution de la parole en interrogeant alternativement une fille et un garçon, en cochant sur une liste les élèves interrogés ou en suivant l'ordre des rangées. Les enseignants tentent ainsi d'intérioriser des gestes et des attitudes mais restent conscients des limites des outils qu'ils se créent. Ceux-ci, dans la mesure où ils brident leur spontanéité comme celle de leurs élèves, créent une certaine artificialité et peuvent susciter des tensions entre les sexes qui leur donnent parfois l'impression d'échouer dans leur tentative de faire vivre la mixité »⁴⁴.

⁴¹ MOSCONI Nicole, « Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? », <http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%C2%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%C2%A0.html>, p. 5

⁴² GOLAY Dominique et MALATESTA Dominique, « Comment reconnaître et valoriser la parole des filles dans le cadre d'espaces d'expression et de débat publics constitués par et destinés aux enfants » in MORIN-MESSABEL Christine (dir.), *Filles / garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2013, p. 221

⁴³ MOSCONI Nicole, « Genre et pratiques, op. cit. », p. 5

⁴⁴ PASQUIER Gaël, « L'éducation à l'égalité des sexes : quelles pratiques pour quels contenus d'enseignement ? », in ESTRIËAUT-BOURJAC Marie et SEMBELI Nicolas (dir.), *Femmes, travail, métiers de l'enseignement : rapports de genre et rapports de classe*, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, p. 289

2.3.3. *Le travail en îlots bonifiés : une solution pour garantir la confiance en soi ?*

Le problème est alors de garantir la prise de parole « publique » des filles, qui font souvent face aux leaders de la classe. Si l'enseignant.e ne doit pas avoir une attitude neutre face à la libre expression au sein de la classe (ne se focalisant pas sur ceux.celles qui parlent le plus fort, etc.), il.elle doit également offrir un cadre sécurisant assurant sa protection à l'interlocuteur⁴⁵. De fait, le.a professionnel.le doit chercher des « dispositifs pédagogiques (travail de groupe, avec des groupes mixtes, par le sexe et la position scolaire, pour que chacun ait sa place dans la tâche) qui, en évitant les prises publiques de parole suscitées par l'enseignement frontal dans la classe, exacerbent les enjeux de pouvoirs et les phénomènes de dominance des garçons »⁴⁶. Une telle solution peut être apportée par les îlots bonifiés de Marie Rivoire.

En effet, cette professeure d'anglais a mis au point un système permettant un travail soutenu des élèves et privilégiant la collaboration au sein d'un groupe librement constitué⁴⁷. Pour chaque heure de classe, les élèves se placent en îlots, et fournissent un travail à la fois individuel et collectif leur permettant de progresser rapidement. La participation, la collaboration et la qualité du travail fourni par le groupe sont récompensés par des points bonus quand une mauvaise attitude (bavardages, moqueries, etc.) est sanctionnée par un point malus. Le premier îlot qui obtient 20 points (qui se transforme en un 20/20 dans la moyenne) arrête le score des autres îlots.

Pour M. Rivoire, ce système est une réussite puisqu'il génère à la fois une meilleure ambiance de classe, une meilleure autodiscipline, un travail de tous plus conséquent, de meilleurs résultats, etc.⁴⁸ Les élèves apprennent à gérer le travail de groupe, à écouter et tenir compte de l'autre, à coopérer en aidant l'élève le plus faible du groupe à mettre en commun⁴⁹. Le système permet également la valorisation de l'individu qui doit prendre la parole pour permettre à son groupe de progresser plus rapidement et entretient donc la confiance en soi des élèves. Ainsi, pour qu'un point bonus soit comptabilisé pour la participation du groupe, il faut que chaque membre participe une fois.

⁴⁵ GOLAY Dominique et MALATESTA Dominique, op. cit., p. 228

⁴⁶ MOSCONI Nicole, « Genre et pratiques, op. cit., p. 5

⁴⁷ Système présenté en annexe 6.

⁴⁸ RIVOIRE Marie, *Travailler en îlots bonifiés pour la réussite de tous*, Génération 5, 2012. p. 19

⁴⁹ Ibid. p. 14

Dans le but de favoriser la parole de chacun au sein de ma classe de première, un tel système peut être mis en place. Marie Rivoire estime que l'Histoire-Géographie est certainement une des disciplines où il est le plus difficile de fonctionner en îlots tout le temps. En effet, « la somme des connaissances à délivrer de façon frontale par le professeur est supérieur aux autres matières »⁵⁰. Le système mis en place doit être adapté, surtout que M. Rivoire est professeure en collège et peut donc multiplier les micro-tâches. Au lycée, les élèves sont amenés à réaliser des tâches de plus en plus complexes, qu'il faudra diviser en un ensemble de tâches simples à évaluer. Notons également que le système mis en place par M. Rivoire est un système annualisé. Les élèves fonctionnent en îlots bonifiés toute l'année. Dans notre cas, nous allons réaliser une expérience sur une seule thématique. De fait, le travail de l'îlot ne s'arrêtera pas lorsque l'un d'entre eux aura atteint 20 points. Au contraire, tous les points obtenus seront comptabilisés. Les élèves qui auront obtenu le plus de points obtiendront un 20/20 dans leur moyenne et les autres seront évalués en conséquence.

Le chapitre qui servira de point d'appui à cette expérimentation est le suivant : « Les territoires de l'Union Européenne ». Les 7h30 dévolues à ce chapitre seront divisées en plusieurs parties (voir Annexe 7). Les premières séances seront organisées en cours dialogués ce qui permettra de poser des « questions-flashes » aux élèves ainsi que des défis dans le but de favoriser la collaboration. Par ailleurs, l'étude d'un document portant sur l'intégration de la Turquie à l'Union européenne sera proposée pour comprendre les enjeux de l'élargissement de l'Union Européenne. Dans un second temps, les élèves réfléchiront, à partir de l'exemple roumain, aux politiques de cohésion mises en place par l'Union Européenne pour lutter contre les inégalités. Par table, ils devront également réaliser une carte de synthèse sur cette problématique. Enfin, une étude de cas portant sur la Martinique devra être traitée par les élèves.

Face au constat de la moindre participation des filles à la conduite de classe, plusieurs pistes de remédiation sont possibles. Une relecture des contenus peut d'abord être proposée, pour intéresser plus particulièrement les filles avec des questions qui traitent directement de la place de la femme en histoire et en géographie, mais aussi pour leur soumettre des modèles leur permettant de se valoriser. Ensuite, l'enseignant.e doit veiller à répartir de manière équitable la parole au sein de la classe. Pour motiver les filles, les îlots bonifiés peuvent être mobilisés. Reste alors à savoir quels sont les effets de ces outils sur la classe étudiée.

⁵⁰ Ibid. p. 130

Chapitre 3. Valoriser la parole des filles en classe de première S : les difficultés d'un travail à court terme

La phase d'expérimentation visant à valoriser la parole féminine dans la classe de première S étudiée a constitué en plusieurs étapes dont les modalités divergent. Dans un premier temps, un travail sur les contenus a été mené dans le but de replacer les femmes au sein de la société, à la fois dans une perspective historique et géographique. Puis, l'organisation de la classe et la conduite du cours ont été modifiées dans le but de rendre la parole des élèves, et notamment celle des filles, plus libre. Quels sont alors les résultats obtenus suite à une telle expérimentation ?

3.1. Motiver les filles par le contenu : la place des femmes en Histoire et Géographie

3.1.1. Exemple d'une étude en Histoire : les Résistantes

Au cours du chapitre traitant de la Deuxième Guerre mondiale comme une guerre d'anéantissement, une étude a été proposée aux élèves concernant la Résistance en France. Cette dernière incluait exclusivement des figures féminines et tentait de démontrer la pluralité des actions résistantes menées par les femmes. Six documents composaient ce dossier du manuel utilisé en classe et intitulé : « Des résistantes qui défendent les valeurs républicaines ».

Docs	Auteur	Nature	Idée générale
1	J. Clauwaert Repris par R. Vandebusch	Témoignage	Grèves des mineurs du Pas-de-Calais avec refus de produire du charbon pour l'Allemagne
2	Comité populaire des femmes	Tract	Manifestation contre l'aggravation du rationnement
3	Lucie Aubrac	Journal personnel	Combat pour la libération de son mari
4	Inconnu	Photographie	Participation des infirmières aux combats de la libération en Afrique du Nord

5	Julia Pirotte	Photographie	Insurrection de Marseille
6	C. Collin	Tableau	Part des femmes dans les mouvements de résistance

Durant l'activité, la classe a été répartie en six groupes travaillant en binôme. Chaque groupe devait présenter un document puis déterminer les éléments expliquant la motivation des femmes au sein de la Résistance ainsi que le type d'actions qu'elles entreprenaient. Cette étude permet d'emblée de mettre en avant la diversité des raisons expliquant l'implication des femmes dans les mouvements de résistance (difficultés de la vie quotidienne, haine de l'ennemi, appartenant au mouvement communiste, implication de membres masculins de la famille, etc.), ainsi que la pluralité des modes d'action disponibles au sein de la résistance (lutte armée, distribution de tracts, grèves, sabotages, assistance médicale, etc.). Le dernier document stipule également « qu'aucune résistante n'est chef d'un mouvement, ni commissaire de la République dans une région libérée » et que « seules 6 des 1032 Compagnons de la Libération décorés par De Gaulle sont des femmes ».

Pendant la séance, j'ai pu comptabiliser : 13 participations volontaires et une question. J'ai également interrogé 4 élèves et réprimandé deux autres élèves. Concernant les participations volontaires, 5 sont le fait des filles et 8, le fait des garçons (soit 38 % contre 62%). La participation des filles à cette séance est donc supérieure aux chiffres obtenus durant l'observation. De plus, Margaux, d'habitude relativement discrète dans la classe, a semblé plus investie dans cette séance (elle participe deux fois), surtout qu'elle avait déjà étudié Lucie Aubrac en classe de troisième. Baptiste soulève également une question intéressante durant cette séance puisqu'il me demande pourquoi les femmes ont été si peu à être décorées par De Gaulle. Enfin, au cours du devoir maison portant sur les deux guerres mondiales, plus des deux tiers des élèves ont utilisé des exemples féminins pour illustrer leur propos, dont 13 filles (soit 80 % d'entre-elles).

3.1.2. Exemple d'une étude de cas en Géographie : la ségrégation genrée en ville

Le chapitre traitant des villes françaises a également été l'occasion d'insérer une étude genrée. Lors de la séance dévolue à la ségrégation socio-spatiale la classe a été répartie en 6 groupes choisis par mes soins : deux groupes exclusivement féminins, deux groupes exclusivement masculins et deux groupes mixtes. Les groupes féminins regroupaient des éléments qui m'avaient paru en difficulté quant à la pratique de l'oral en début d'année. Ainsi

le groupe 1 était composé de Zoé, Camille, Lilou, Claire, Alice et Juliette ; le second groupe était composé de Louise, Eva, Amélie, Elise, Léa et Inès. Trois groupes ont travaillé sur la ségrégation genrée à Bordeaux et les trois autres ont étudiés le cas (proposé par le programme) de la ségrégation socio-spatiale à Lille.

Durant la séance, les groupes travaillant sur la ségrégation genrée ont été ceux qui m'ont le plus sollicités. Le groupe féminin semblait intéressé et interloqué par l'étude proposée (Annexe 7). Les filles posent de nombreuses questions sur la véracité des faits énoncés par les documents et demandent des précisions sur certains points, notamment celui de la disparition des filles dans les structures collectives mixtes (dont les structures sportives) à l'adolescence. Quant au groupe de garçons, ces derniers posent plus des questions sur les moyens d'action à mettre en place contre la ségrégation genrée en ville. Ils ne sont pas toujours d'accord, certains souhaitant plus travaillés en amont du problème et d'autres en aval. Le ton monte et le travail de groupe semble plus difficile. A la fin du travail de préparation, chaque groupe désigne un rapporteur qui doit présenter devant la classe le travail réalisé par son groupe. Trois filles et cinq garçons prennent la parole durant cet exercice. Héloïse fait sa présentation depuis sa place, alors que Alice et Elise se rendent au tableau. Concernant les garçons, Martin se présente au tableau, alors que Maxime, Alexis et Hugo se répartissent la parole depuis leur place (pour le groupe des garçons ayant travaillé sur Lille) et que Théo présente également le travail de son groupe depuis son bureau. Suite à ce travail de présentation, je décide de faire visionner l'extrait du documentaire de Sofie Petters à l'ensemble de la classe. Les élèves sont ensuite libres de réagir aux images qu'ils.elles ont vues. Au cours de cette discussion au sein de la classe, certains stéréotypes féminins et masculins émergent. La question de la tenue des filles, de la longueur des cheveux des garçons sont ainsi posées. On le voit bien ici, la transmission des stéréotypes de sexe continue de nos jours malgré l'évolution des mentalités. Par imprégnation, voire inculcation, les stéréotypes restent prégnants. Notre but, en tant qu'enseignant.e est dès lors de défaire ces images préconçues et figées et non pas de les renforcer, d'où l'importance portée au genre au sein de la classe.

Par conséquent, des études proposant plus spécifiquement des exemples féminins permettent à la fois de mettre en lumière les catégories qui imprègnent l'univers mental des élèves et les réactions qu'ils peuvent avoir face à celles-ci ; mais elles ont également pour but de stimuler les filles en leur montrant la place à part entière occupée par les femmes dans l'espace public d'hier et d'aujourd'hui. Les études de cas, qui mettent plus spécifiquement en

avant le rôle des acteurs historiques et/ou géographiques, doivent être mobilisées par le corps enseignant pour mettre en avant l'intervention particulière des femmes mais aussi des hommes.

3.2. Motiver les filles en améliorant les moyens de la transmission : le travail en îlots bonifiés

Dès le mois de septembre, j'ai mis en place un plan de table au sein de ma classe de première S. Ce dernier avait pour but de limiter les bavardages incessants dans cette classe, mais également de casser les dynamiques négatives de groupe. Le choix qui avait alors été fait, était celui d'une alternance filles-garçons. Pour autant, ce plan n'avait pas permis, et nous l'avons vu, aux filles de plus participer au sein de la classe. C'est pourquoi, à partir du 27 mars et pour une durée de 7h30, j'ai décidé de disposer ma classe en îlots.

3.2.1. Le choix des tables

Comme il est préconisé par M. Rivoire, le choix des tables a été laissé libre aux élèves. La composition des tables ainsi obtenue (voir Annexe 8) peut faire l'objet de plusieurs remarques.

En premier lieu, d'un point de vue genré, sur les 7 tables de 5 élèves constituées par les élèves, 3 tables sont strictement unisexes alors que les 4 autres sont mixtes. Pour autant, j'ai pu noter une évolution dans la composition des groupes choisis par rapport aux exposés (sur les totalitarismes) proposés dans le courant du mois de novembre. En effet à cette époque, j'avais demandé aux élèves de former douze groupes. Seulement deux étaient mixtes. On peut cependant imputer ceci au fait que les groupes alors constitués étaient nombreux. En effet, au début du mois d'octobre, les élèves avaient dû former 6 groupes de travail pour travailler sur un projet de prospective concernant un espace de la ville où se situe le lycée. Les groupes ainsi obtenus étaient mixtes pour 4 d'entre eux. Ce que l'on remarque plutôt, c'est une recomposition au fil du temps des amitiés et de la confiance portée à chaque membre du groupe.

Ensuite, si l'on considère le niveau global des tables, en agrégeant les performances individuelles de chaque élève, on voit rapidement poindre des différences. La table 1, composée uniquement de garçons, semble être la plus « défavorisée ». Les cinq élèves qui la

composent sont en effet en difficulté face aux tâches écrites et seulement l'un d'entre eux, Noah, se distingue par une très bonne participation en classe (Léo ayant été absent pour la majorité de la séquence). Au contraire, les tables 5 et 6, mixtes, sont composées d'élèves ayant des résultats écrits bons dans l'ensemble et dont la participation est relativement constante (Zoé et Lilou pouvant faire figure d'exception pour ce dernier élément). Enfin, les autres tables semblent plus « équilibrées » puisqu'elles mélangent à la fois des élèves ayant des facilités mais aussi des difficultés tant à l'écrit qu'à l'oral.

3.2.2. Les limites de l'expérimentation

Cette expérimentation a été menée sur 3 semaines, correspondant à 7h30 effectives de classe. Puisque une sortie cinéma avait été organisée par la professeure d'Anglais, le vendredi 7 avril, lors d'une de mes heures de cours, cette heure « perdue » avait été rattrapée sur le lundi précédent la sortie et le lundi suivant. De plus, un certain nombre d'élèves n'ont pas pu suivre l'ensemble de la séquence prévue du fait du calendrier pédagogique. En effet, le lundi 27 mars, les élèves qui sont inscrits en classe européenne, participent au MUNGA organisé au sein du lycée. Ensuite, le vendredi 30 mars, 3 élèves (Léo, Jade et Elise) sont absents puisqu'ils présentent leur TPE. Enfin, à partir du lundi 10 avril, dix élèves sont en voyage en Espagne.

Du fait de ces différentes contraintes, seulement 17 élèves, soit la moitié de la classe, ont été présents pour l'intégralité de la séquence. Au contraire, Martin et Maxime n'ont pu participer à l'expérimentation seulement durant 3 heures. La dernière semaine, une table (la table 6) a d'ailleurs été supprimée puisque 4 élèves étaient absents. Axel a alors rejoint la table 2. De plus, il a fallu adapter la notation. Pour chaque séance, le nombre de points bonus attribués était connu à l'avance et la note obtenue dépend donc du nombre de points obtenus en fonction du nombre de points qu'il était possible d'obtenir. La participation individuelle et de la table permettaient également de gagner des points supplémentaires. Des majorations ont cependant été mises en place pour éviter de pénaliser les élèves absents lors de la première séance où quatre points supplémentaires avaient été distribués à chaque table pour « bon comportement ».

Enfin, du fait des contraintes liées à une fin d'année chargée, je n'ai pas pu mettre en place des quizz/QCM de début de séance qui aurait pu correspondre en des concours intertables. Les questions-flash (voir Annexe 7) devaient permettre aux élèves de rentrer dans une dynamique plus compétitive, mais elles favorisaient le plus souvent les élèves dont la culture

générale est plus solide. Pour pallier à ce problème, tous les élèves disposaient de leur manuel. De plus, j'étais plus présente auprès des tables que je sentais le plus en difficulté.

3.2.3. Des résultats en demi-teintes

Dans l'ensemble, cette expérimentation fut une réussite. Les élèves se sont saisis de cette nouvelle organisation pour tenter de plus collaborer. Si le travail de groupe demeure complexe voire parfois difficile, notamment pour la table 1 et 3, l'ensemble des élèves ont essayé de participer à l'élaboration des différents rendus collectifs (plan détaillé, carte de synthèse par exemple). La mise en place des îlots n'a pas augmenté les bavardages au sein de cette classe. Au contraire, la distribution des points bonus pour « bon comportement » et de points malus pour bavardages ont dissuadé un certain nombre d'élèves de « perturber » l'avancée du cours. Il est d'ailleurs intéressant de noter que les deux seules élèves qui reçoivent un point malus individuel pour bavardages sont des filles (Claire et Zoé). Pour rappel, les élèves les plus réprimandées dans la phase d'observation étaient les garçons.

La disposition en îlot m'a également permis de mieux rentrer en contact avec mes élèves. Puisque les élèves sont regroupés par table de cinq, il est dès lors possible de circuler plus aisément au sein de la classe. De plus, les élèves ont semblé plus me solliciter. Les interactions professeure-élèves sont plus fréquentes mais également plus équilibrées puisqu'au lieu de circuler entre 18 tables, je pouvais plus longuement m'arrêter auprès de chaque groupe. Par ailleurs, la mise en place des îlots valorisent les élèves qui, présentant des facilités, sont aptes à aider leurs camarades et ainsi jouer le rôle de leader positif au sein de la classe. On retrouve de fait les points positifs présentés par M. Rivoire dans son ouvrage.

Quant à la participation individuelle, les résultats de l'expérimentation sont en demi-teintes. En effet, il semble que ce soit en priorité les garçons les plus discrets qui aient saisi ce nouvel outil pour participer plus en classe. Par exemple, Matthias participe 4 fois sur un total de 6h30 de présence quand il n'avait participé que une fois lors de la phase d'observation de 20 heures. De même, Théo a participé 6 fois lors de la séquence contre 5 dans la phase d'expérimentation. Parmi les filles aussi, il est possible de dégager de belles réussites. Ainsi, Louise fait partie des élèves qui ont le plus participé au cours de cette séquence avec un total de 18 participations. De même, Lilou a participé 8 fois pendant l'expérimentation contre 4

durant la phase d'observation. Néanmoins, certain.e.s élèves demeurent en retrait, et principalement des filles. Quatre élèves n'ont jamais participé en classe pendant cette séquence, uniquement des filles. De plus, au total, la participation des garçons demeurent supérieures à celle des filles. Les garçons ont participé 147 fois pendant les 7h30 de cours contre 88 fois pour les filles, soit 63 % contre 37 %. D'ailleurs, la participation des filles est surtout maintenue par les très nombreuses interventions de Louise et Alice, qui, à elles seules, représentent 43 % de la participation totale des filles.

Par conséquent, le travail en îlot a permis une meilleure ambiance de classe de façon générale puisqu'il a permis de limiter les bavardages. De plus, la participation des filles a été meilleure que dans la phase d'observation bien que celle-ci soit surtout portée par deux éléments féminins de la classe. De fait, la prise de parole entre les filles et les garçons n'est toujours pas équilibrée à l'issue de cette expérimentation.

3.3. De la nécessité de travailler sur le long terme

Les habitudes prises au sein du groupe de la classe de première S peuvent difficilement être remises en cause lors d'une séquence unique. Les résultats encourageants pour autant constatés démontrent que la démarche mériterait d'être poursuivie sur le long terme et d'être généralisée à l'ensemble du corps enseignant.

3.3.1. En classe

La valorisation du rôle des femmes dans les enseignements dispensés doit être portée par la mise en avant de leur place en histoire, en géographie mais aussi en littératures et dans les sciences. N. Lucas propose six recommandations destinées à TOUTES les disciplines⁵¹:

- travailler sur les mots et le vocabulaire
- faire l'usage simultané des deux genres
- mettre en en situation des femmes dans tous les domaines et tous les contextes
- présenter les femmes dans la diversité des sphères sociales
- accorder une place plus grande à la condition des femmes dans le monde
- aborder les violences faites aux femmes, à toutes les échelles

On le voit ici, l'ensemble des disciplines dispensées au lycée peuvent permettre une évolution des contenus scolaires vers une meilleure visibilité des femmes. En Lettres, les élèves peuvent

⁵¹ LUCAS Nicole, op. cit., p. 42-3

étudier les ressorts d'un texte sexiste tout en considérant la construction de la grammaire française (« le masculin l'emporte sur le féminin ») ; en Mathématiques, des problèmes de probabilité portant sur les violences faites aux femmes peuvent être proposées aux élèves ; en Physique-Chimie, le rôle particulier joué par Marie Curie sur l'étude de la radiation peut être soulignée ; etc. C'est donc un travail de fond sur l'ensemble des contenus scolaires qui doit être mené par l'équipe pédagogique.

En terme de participation, il est important que les enseignant.e.s prennent conscience des déséquilibres qu'il existe entre la participation des filles et des garçons et qu'ils soient capables d'en comprendre l'origine. « Les inégalités subies par les filles ne sont [ainsi] pas dues à leur absence de compétences ou à une « nature féminine » qui les rendraient moins aptes à parler en public, mais résulte de l'effet des rapports sociaux de sexe sur la construction sociale des groupes de sexe. La reconnaissance des filles comme interlocutrices de valeur égale aux garçons aux yeux de leurs pairs et des professionnel.le.s passe par une clarification des objectifs et du sens »⁵² des espaces d'expression. A la confrontation frontale du plan de classe classique, doit se substituer d'autres exercices et d'autres formes d'organisation du groupe classe. Une des erreurs serait de considérer que l'espace de la classe est mixte par le simple fait que des garçons et des filles soient présents. La mixité du groupe classe s'obtient par un travail de longue haleine qui permet les interactions filles-garçons mais également un équilibre dans ces interactions. L'importance de la vie quotidienne de la classe est ainsi primordiale⁵³. Ce travail demande à la fois une vigilance de tous les instants mais, dans le cas du secondaire, également une mise en commun entre les différent.e.s professeur.e.s qui ont la charge de la classe considérée.

3.3.2. Lors de la formation des enseignant.e.s

La formation des enseignant.e.s, qu'elle soit initiale ou en continu est nécessaire à la mise en œuvre de tels changements. Il leur faut « apprendre à réagir au bon moment, tenter de concilier des enjeux contradictoires, effectuer des choix, saisir des occasions, en abandonner d'autres »⁵⁴. Les enseignant.e.s doivent dès lors être formés aux « mécanismes psychosociaux comme les stéréotypes, les préjugés »⁵⁵ pour qu'ils.elles puissent être capables de les défaire,

⁵² GOLAY Dominique et MALATESTA Dominique, op. cit., p. 232

⁵³ PASQUIER Gaël, op. cit., p. 283

⁵⁴ Ibid. p. 283

⁵⁵ MORIN-MESSABEL Christine, FERRIERE Séverine et SALLE Muriel, « L'éducation à l'égalité, op. cit., p. 58

mais également la formation doit leur permettre d'intégrer les outils pratiques pour mettre en place des contenus et des procédés égalitaires.

Si la formation initiale semble déterminante, ces outils doivent aussi être intégrés dans la formation continue. Nous l'avons dit, la majorité des professeur.e.s n'ont pas conscience des inégalités qui prennent place à l'école. Les discussions que j'ai pu avoir avec l'équipe des professeur.e.s de la classe étudiée m'ont montrées que la majorité d'entre eux.elles n'ont pas conscience de la dissymétrie fille-garçon quant à la prise de parole en classe. L'équipe pédagogique semble plus préoccupée par la faiblesse des résultats de certains élèves, principalement des garçons. Or nous l'avons vu, les résultats dispensent des compétences écrites et les filles semblent meilleures dans ce domaine. Un premier travail de mise en perspective doit donc être mené, pour que chacun.e soit conscient.e des rapports de pouvoir qui s'exercent au sein de la classe, entre les élèves. De plus, il semble impossible qu'une véritable formation puisse être dispensée en seulement quelques jours⁵⁶. Les enseignant.e.s doivent être capables de mener leurs propres expériences et de pouvoir en faire le retour en formation. Un dialogue doit être établi au sein d'un même champ disciplinaire pour voir quels sont les outils disponibles, mais aussi et surtout il doit s'inscrire dans une démarche hautement interdisciplinaire. L'utilisation des îlots bonifiés peut ainsi être généralisée à plusieurs disciplines. Au collège, des EPI peuvent également prendre pour thème l'égalité fille-garçon à l'école ou femme-homme dans la société.

Par conséquent, aucune solution à court terme ne peut exister pour transformer des rapports qui ont parfois cours depuis plusieurs mois voire années. Une réelle mixité du système scolaire ne peut être réalisée qu'à partir du moment où chacun.e, élèves comme professeur.e.s et autre personnel du monde éducatif sont conscient.e.s des rapports de pouvoir qu'il existe au sein d'un groupe classe. Or, ceci ne peut être possible que si le personnel enseignant est formé aux questions de genre et si l'équipe pédagogique décide de faire front commun contre les inégalités (diverses) qui subsistent dans le monde scolaire.

⁵⁶ FONTANINI Christine, op. cit., p. 108

Conclusion

En définitive, la mixité mise en place par la loi Haby de 1975 n'est qu'une mixité de façade. Si les filles et les garçons sont bien réunis au sein des établissements, de la maternelle jusqu'au supérieur, l'espace de l'école et les chances offertes à chacun.e demeurent différenciés entre les sexes. Que ce soit dans la cour de récréation ou dans la salle de classe, les pratiques féminines et masculines divergent et cette différence est le plus souvent validée par les professeur.e.s

En effet, alors que la valorisation et l'estime de soi sont encouragées chez les petits garçons dès leur plus jeune âge, dans la famille puis à l'école, ce sont le calme et l'attention qui sont attendus des filles. Ces traitements différenciés peuvent de fait se transformer en une moindre participation des filles en classe par peur de se tromper et donc d'être jugées pour leurs erreurs. La classe étudiée pour cet écrit répond d'une telle dynamique. Les filles participent peu dans l'ensemble, se retranchent le plus souvent au fond de la salle quand le plan de classe est libre, pour bavarder calmement.

Contre ce constat, deux pistes de remédiation ont pu être apportées. Tout d'abord, il est important que les filles se sentent valorisées. Pour cela, la mise en avant de la place déterminante des femmes dans la société doit apparaître dans les contenus dispensés à l'école. Ensuite, la transmission des connaissances de l'adulte vers ses élèves et entre pairs est déterminante pour assurer un plus grand équilibre entre parole féminine et masculine. Ainsi, le.a professeur.e doit créer un cadre rassurant pour que chacun, filles et garçons, bons élèves ou élèves en difficulté puissent s'exprimer sans prendre le risque d'être jugé.e.s en retour.

En dernier lieu, nous avons pu voir que ces changements doivent à la fois être portés par l'ensemble de la communauté pédagogique, dans l'ensemble des sphères de l'école (classe, mais aussi conseils d'élèves, etc.), sur le long terme. Des progrès restent donc à réaliser, mais la multiplication des écrits scientifiques sur le sujet ainsi que les plateformes de formation traitant du genre à l'école permettent une meilleure visibilité de la question. Si la mixité scolaire n'atteint pas encore tous ses buts, il faut se garder des discours qui la remettent en cause. En effet, des progrès considérables ont été réalisées pour l'accès des femmes aux filières prestigieuses et jusqu'à récemment presque exclusivement masculines. La mixité est ainsi le seul cadre possible pour une école plus égalitaire et républicaine.

Annexes

Annexe 1. Les effectifs des classes de premières et terminales

Tableau 1 : Classes de Premières générales

Classes	Filles	Garçons
ES1	22	14
ES2	19	10
L	28	6
S1	20	14
S2	16	19

Tableau 2 : Classes de Terminales générales au lycée

Classes	Filles	Garçons
ES1	21	4
ES2	15	18
L	20	5
S1	17	15
S2	20	15

Tableau 3 : Classes de Premières technologiques au lycée

Classes	Filles	Garçons
STL	22	8
ST2S	25	10
STMG1	22	12
STMG2	18	15

Tableau 4 : Classes de Terminales technologiques au lycée

Classes	Filles	Garçons
STL	19	7
ST2S	36	1
STMG1	14	12
STMG2	20	15

Annexe 2. Enquête sociologique concernant les élèves de classe

Prénom	Année de naissance	Profession du père	Profession de la mère	nb de frères	nb de sœurs
Nathan	2000	ingénieur, cadre technique d'entreprise	profession intermédiaire	2	0
Héloïse	2000	cadre administratif	adjointe administrative	0	2
Nicolas	2000	cadre administratif et commercial	profession intermédiaire commerce	0	1
Emma	2000	professeur	professeur	0	1
Léa	2000	contremaitre	agent de service	3	0
Amélie	2000	cadre administratif	ingénieur, cadre technique	0	1
Théo	2000	ingénieur	employée administrative	0	2
Juliette	2001	artisan	employée de commerce	0	0
Claire	1999	ouvrier qualifié	employée de commerce	1	1
Léo	2000	ouvrier qualifié	sans emploi	3	1
Baptiste	2000	technicien	personnel de service aux personnes	1	1
Simon	2000	contremaitre	personnel de service aux personnes	0	0
Victor	2000	ingénieur	ingénieure	0	1
Noah	1999	cadre administratif	Employée civile	0	0
Martin	2000	contremaitre	employée	1	0
Alice	2000	contremaitre	profession intermédiaire de l'ad. publique	1	1
Maxime	2000	contremaitre	profession intermédiaire de l'ad. publique	0	2
Jade	2000		employée de commerce	1	0
Louise	2000	technicien	employée administratif	0	0
Gabriel	2000	profession intermédiaire du commerce	employée administratif	0	2
Hugo	2000	professeur	agent administratif	1	0
Zoé	1999	retraité	sans emploi	0	0
Eva	1999	sans emploi	employée de commerce	0	2
Jules	2000	ingénieur	commerçante	0	1
Margaux	2000	profession intermédiaire de l'ad. publique	profession intermédiaire de la santé	0	2
Matthias	2000	ingénieur	profession intermédiaire de la santé	1	1
Elise	2000	cadre administratif	cadre de la santé	2	1
Alexis	2000	ingénieur	profession intermédiaire de la santé	0	3
Adam	2000	agriculteur	employée administratif	1	1
Camille	2000	ouvrier qualifié	employée administratif	2	0
Inès	2000	ouvrier qualifié	ouvrière non qualifiée	0	2
Lilou	2000	ouvrier non qualifié	cadre de la fonction publique	0	1
Axel	2000	ingénieur	professeure et assimilés	0	2
Sacha	2000	technicien	agente du service public	1	0
Clarence	2000	professeur et assimilés	profession intermédiaire de la santé		

Annexe 3. Observation de la participation en classe

Prénom	Total heures	Participation volontaire	Interrogé.e par la professeure	Questions	Réprimandes	Participation/heure
Nathan	18	1	2	0	2	0,06
Héloïse	18	30	0	10	3	1,67
Nicolas	17	7	1	0	0	0,41
Emma	20	27	1	14	1	1,35
Léa	18	0	1	0	0	0,00
Amélie	20	2	2	0	1	0,10
Théo	18	5	0	1	1	0,28
Juliette	18	2	1	1	1	0,11
Claire	18	3	2	1	1	0,17
Léo	16	18	0	5	2	1,13
Baptiste	20	27	0	5	3	1,35
Simon	20	0	0	0	0	0,00
Victor	19	22	0	7	1	1,16
Noah	16	51	0	10	0	3,19
Martin	20	61	0	13	6	3,05
Alice	18	29	0	14	1	1,61
Maxime	17	31	0	2	4	1,82
Jade	20	1	2	0	0	0,05
Louise	19	8	2	1	0	0,42
Gabriel	20	5	1	0	11	0,25
Hugo	20	43	0	22	0	2,15
Zoé	19	3	3	2	4	0,16
Eva	18	0	2	1	0	0,00
Jules	18	2	3	9	2	0,11
Margaux	20	17	0	1	0	0,85
Matthias	20	1	1	0	0	0,05
Elise	20	5	0	1	0	0,25
Alexis	20	17	0	7	19	0,85
Adam	18	2	3	0	5	0,11
Camille	18	0	2	0	0	0,00
Inès	20	0	2	0	2	0,00
Lilou	20	3	1	1	0	0,15
Axel	20	17	0	1	0	0,85
Sacha	20	13	1	8	6	0,65
Clarence	20	3	1	0	6	0,15
Total filles		130	21	47	14	0,43
Total Garçons		326	13	90	68	0,93
Total		456	34	137	82	0,70

Annexe 4. Questionnaire distribué aux élèves

- 1. **Quel âge as-tu ?**
- 2. **Es-tu une fille ou un garçon ?**
- 3. **Dans quelle section es-tu ?**

4. Comment décrirais-tu l'ambiance entre les élèves au sein du lycée :

- Conflictuelle
- Stressante
- Cela t'indiffère tant que tes ami.e.s sont présent.e.s au lycée
- Bonne
- Conviviale

5. Comment décrirais-tu ta relation avec tes enseignant.e.s ?

- Conflictuelle
- Stressante
- Inexistante
- Bonne

6. Te sens-tu plus proche de certains professeur.e.s (cette année ou les années antérieures) ?

- Oui
- Non

Si OUI, ces professeurs sont-ils des hommes ou des femmes ?.....

.....

.....

Pourquoi ?.....

.....

.....

7. Quelle est la relation des élèves au sein de ta classe ?

- Conflictuelle
- Stressante
- Inexistante
- Bonne
- Conviviale

8. Te sens-tu intégrée au sein du groupe classe ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

.....

.....

.....

Penses-tu qu'il y a dans ta classe, des élèves qui ne sont pas intégrés ?

- Oui
- Non

9. Rencontres-tu des difficultés à t'exprimer pendant les heures de classes ?

- Oui
- Non

Si OUI, pourquoi ?

- C'est ta personnalité, tu es timide
- Tu as peur de te tromper
- Certain.e.s mobilisent la parole dans ta classe, donc tu n'oses pas
- Le.a professeur.e ne t'interroge jamais
- Autre :

10. Existe-t-il des relations de domination au sein de ta classe ?

- Oui
- Non

Si OUI, entre qui ? (exemple : les professeurs et les élèves, les filles et les garçons, etc.)

.....
.....
.....

11. Selon toi, les filles et les garçons sont-ils traités de la même manière dans la société ?

.....
.....

A l'école ?

.....
.....

12. Quelles solutions proposerais-tu pour une plus grande égalité homme/femme ?

.....
.....
.....
.....

Annexe 5. Données recueillies à partir du questionnaire-élève

Sexe	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Ambiance dans le lycée	bonne	bonne	bonne	bonne	indifférente tq amis présents	indifférente tq amis présents	indifférente tq amis présents	indifférente tq amis présents	bonne
relations avec les enseignants	Bonne	bonne	stressante/inexistante	bonne	néant	bonne	bonne	inexistante	bonne
te sens-tu proche des professeurs ?	homme et femme	non	non	non	homme et femme	non	non	non	homme et femme
relations avec les élèves	très bonne	stressante/bonne	bonne	bonne	très bonne	bonne	bonne	bonne	bonne
intégration dans la classe	oui	oui	on ne se parle pas vraiment	oui	oui	oui (délégué)	oui (sociable)	oui	oui
élèves non intégrés	oui	non	oui	non	non	non	non	oui	oui
Difficultés à l'oral	peur de me tromper	personnalité, peur de se tromper	personnalité, peur de se tromper	personnalité, peur de se tromper	personnalité, peur de se tromper	personnalité, peur de se tromper	personnalité, peur de se tromper	professeur ne m'interroge	personnalité, peur de se tromper
relations de domination dans la classe	non	non	non	non	non	non	non	non	non
différence de traitement femme-homme dans la société	non	non	oui	non	non	non	oui	oui	non
différence de traitement fille-garçon à l'école	oui	néant	oui	non	oui	non	oui	oui	néant

Sexe	F	F	F	F	F	F	F	F	F	Sous-total	Sous-total
Ambiance dans le lycée	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	9 - bonne	6 - indifférent
Relations avec les enseignants	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	12 - bonne	2 - inexistante
Te sens-tu proche de tes professeurs ?	non	non	non	non	non	non	non	non	homme et femme	8 - non	6 - homme et femme
Relations avec les élèves	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	12 - bonne	3 - très bonne
Intégration dans la classe	oui	Oui (amis)	oui (suppléante)	oui	oui	oui	oui	oui	oui (amis)	1 - non	14 - oui
Elèves non intégrés	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	4 - non	11 - oui
Difficultés à l'oral	personnalité, peur de se tromper	non	peur de me tromper	personnalité	peur de me tromper	personnalité	peur de me tromper	personnalité, peur de se tromper	personnalité, peur de se tromper	2 - non	13 - oui
Relations de domination dans la classe	non	Oui (certains se croient supérieurs)	non	non	non	non	non	non	non	14 - non	1 - oui
Traitement femme-homme dans la société	oui	non	oui	non	non	non	non	non	oui	9 - non	6 oui
Traitement fille-garçon dans à l'école	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	1 - non	12 - oui

Sexe	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G
Ambiance dans le lycée	indifférent tq amis présents	bonne	indifférent tq amis présents	bonne	bonne	indifférent tq amis présents	indifférent tq amis présents	bonne	bonne	bonne	bonne
Relations avec les enseignants	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne
Te sens-tu proche de tes professeurs ?	non	non	non	homme et femme	non	non	non	oui	non	non	non
Relations avec les élèves	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	bonne	très bonne
Intégration dans la classe	oui	oui	oui	oui	non (par choix)	non (par choix)	non (par choix)	non (par choix)	non (par choix)	oui	oui
Elèves non intégrés	oui	oui	oui	oui	non	non	non	oui	oui	oui	oui
Difficultés à l'oral	non	non	non	non	non	non	personnalité	personnalité	personnalité	personnalité , peur de se tromper	non
Relations de domination dans la classe	non	non	non	néant	non	non	non	non	non	non	non
Traitement femme-homme dans la société	néant	oui	non	non	non	non	non	non	non	oui	non
Traitement fille-garçon dans à l'école	néant	oui	oui	non	non	oui	oui	oui	oui	non (favorise les filles)	oui

Sexe	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	
Ambiance dans le lycée	indifférent tq amis présents	bonne	indifférent tq amis présents	bonne	indifférent tq amis présents	bonne	indifférent tq amis présents	bonne	indifférent tq amis présents	bonne	bonne	
Relations avec les enseignants	bonne	bonne	bonne	bonne	inexistante	bonne	stressante	bonne	stressante	bonne	bonne	
Te sens-tu proche de tes professeurs ?	oui	non	oui	homme et femme	non	oui	très bonne	très bonne	non (pas tellement)	oui	oui (femmes)	non
Relations avec les élèves	bonne	très bonne	très bonne	très bonne	très bonne	très bonne	très bonne	très bonne	très bonne	bonne	très bonne	très bonne
Intégration dans la classe	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Elèves non intégrés	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Difficultés à l'oral	non	non	non	non	non	non	non	non	non	non	non	non
Relations de domination dans la classe	non	non	non	non	non	non	non	non	non	non	non	non
Traitement femme-homme dans la société	non	non	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Traitement fille-garçon dans à l'école	oui	oui	oui	non (filles chouchoutées)	non (filles valorisées)	non (filles valorisées)	non (filles valorisées)	non (filles valorisées)	non (filles valorisées)	non (filles valorisées)	non (filles valorisées)	non (filles valorisées)

Sexe	G	Sous-total	Sous-total	Sous-total
Ambiance dans le lycée	indifférent tq amis présents	8 – bonne	11 - indifféren t	
Relations avec les enseignants	bonne	16– bonne	2- inexistan t	1 - stressante
Te sens-tu proche de tes professeurs ?	non	9 - oui	10 - non	
Relations avec les élèves	très bonne	8 – très bonne	10 - bonne	1 - stressante
Intégration dans la classe	oui	16 - oui	3 - non	
Elèves non intégrés	oui	17 - oui	2 - non	
Difficultés à l'oral	peur de me tromper	5 - oui	14 - non	
Relations de domination dans la classe	non	3 - oui	15 - non	1- néant
Traitement femme- homme dans la société	non	8 – oui	10 – non	1 – néant
Traitement fille-garçon dans à l'école	oui	13 – oui	5 - non	1- néant

Annexe 6. Le système des ilots bonifiés selon Marie Rivoire

1. Les élèves de la classe se placent selon leur choix autour d'une table composée de quatre à cinq élèves. Ils garderont cette place pour chaque heure de cours, l'organisation du cours étant construite en fonction de cette configuration. Le professeur se réserve le droit de modifier les tables par la suite, dans l'intérêt de la classe et des élèves
2. Chaque table constitue un groupe qui va travailler ensemble dans le but de parvenir rapidement à gagner un maximum de points. Plus la table participe et fournit un travail de qualité, plus elle avance vite dans le compte des points
3. Toutes les tables partent de zéro et emmagasinent des points bonus selon la qualité du travail et l'attitude durant l'heure. Les points bonus sont enregistrés sous forme de marque de couleur (aux choix du professeur) sur une fiche distribuée à chaque table.
4. Dans un premier temps, chaque élève assis à la table effectue individuellement le travail demandé. Ce n'est qu'après cette phase indispensable (d'une durée variable selon l'activité) que le travail collectif peut être effectué.
5. A chaque table est attribuée une ardoise sur laquelle sera notée la participation orale des élèves assis à cette même table. C'est le responsable de l'ardoise qui note les participations de ses camarades. Ce responsable tourne à chaque cours. Au premier trimestre, il faut une barre pour chaque élève pour valider un point bonus. Au deuxième et troisième trimestres, il en faudra deux. S'il se trouve des élèves à la table qui refusent de participer au moins une fois, ils seront pénalisés d'une marque rouge individuelle.
6. Si la table ne fournit pas un travail de qualité raisonnable ou si elle empêche les autres tables de travailler, elle peut être sanctionnée d'une marque rouge. Chaque marque rouge entraîne la perte d'un point bonus. Les marques pénalisantes peuvent également être individuelles en cas de troubles répétés par un individu.
7. La première table arrivant à vingt points bonus, et ce quel que soit le nombre de marques pénalisantes, stoppe le compte de toutes les tables. Le décompte est fait alors pour chaque table : les points bonus, moins les marques pénalisantes. La note est inscrite sur le carnet de note par le professeur (coefficient 0.5 pour les classes de 3^e et 4^e, coefficient 1 pour les 6^e et 5^e). Elle est attribuée à tous les élèves assis autour de la table.
8. Le nombre de notes ainsi obtenues dépend donc du rythme et de la qualité du travail fourni en classe. Plus le rythme est soutenu, plus le nombre de notes est élevé, ce qui peut être vraiment avantageux étant donné le coefficient de la note.
9. Chaque fois qu'une table a bloqué les autres, donc à chaque nouvelle note, les élèves ont le droit de demander à changer de tables, s'ils le souhaitent.

Annexe 7. Séquence en ilot

TITRE DE LA SEQUENCE :		LES TERRITOIRES DE L'UNION EUROPEENNE		CLASSE : 1ES
PLAN DU COURS :	SEANCES.	SUPPORTS	DEROULEMENT DES ACTIVITES	
I. Frontières et limites : qu'est-ce que l'Europe ?	Séance 1 : (1h30) Qu'est-ce que l'Europe ? Quelle identité européenne ? Quelles limites ?	Manuel + power point	Cours dialogué – Deux questions flashes : - Quelles sont les limites de l'Europe ? (Nord-Sud-Est-Ouest) - Donner un élément qui fonde une culture européenne commune. Le faire deviner aux autres tables. >>> 6 points bonus à attribuer	
	Séance 2 : (1h) Quelles sont les frontières de l'UE ?	Manuel + power point	Cours dialogué : deux questions flashes : - Rappel histoire : Quels sont les événements qui ont contribué à la multiplication des frontières en Europe au XXe siècle ? - Lister les 28 pays de l'UE Activité : la question de l'adhésion de la Turquie à l'UE > questionnaire par table >>> 6 points bonus à attribuer	
II. L'Union européenne, un territoire de contrastes : les inégalités socio-spatiales	Séance 3 (1h) Elargissement vs approfondissement	Manuel + power point	Cours dialogué : deux questions flashes : - Trouver à l'aide du livre et de vos connaissances, les politiques communes mises en place par l'UE. - Quels sont les pays qui sont au cœur de la construction européenne ? Justifier. Quels sont les pays qui restent à l'écart de la construction européenne ? Justifier.	
	Séance 4 (2h30) Quelles sont les disparités et inégalités socio-spatiales dans l'UE ? Quels sont les moyens mis en œuvre pour les réduire ?	Fiche TD + fond de carte	Activité 1 : A l'aide des documents, faire un plan détaillé répondant à la problématique. (TD Roumanie) >>> 9 points bonus à attribuer Activité 2 : A l'aide du manuel, compléter la légende de la carte et la réaliser. >>> 7 points bonus à attribuer	
III. L'UE et le monde	Séance 5 (1h30) Pourquoi l'UE est un acteur majeur de la mondialisation ?	Manuel + power point	EdC : La Martinique Cours dialogué : puissance économique et Northern Range	

Annexe 8. Composition des tables

Semaines 1 et 2 (4h30) :

Table 1	Nicolas, Léo, Simon, Noah, Jules
Table 2	Nathan, Théo, Baptiste, Maxime, Matthias
Table 3	Léa, Jade, Gabriel, Elise, Victor
Table 4	Amélie, Juliette, Claire, Alexis, Adam
Table 5	Emma, Martin, Zoé, Lilou, Hugo
Table 6	Héloïse, Axel, Sacha, Clarence, Margaux
Table 7	Eva, Louise, Alice, Inès, Camille

Semaine 3 (3h) :

Table 1	Nicolas, Léo, Simon, Noah, Jules
Table 2	Théo, Matthias, Axel
Table 3	Léa, Jade, Gabriel, Elise, Victor
Table 4	Amélie, Claire, Alexis, Adam
Table 5	Emma, Zoé, Lilou, Hugo
Table 6	Eva, Louise, Alice, Inès

Annexe 9. Résultats de la séquence

	27-mars	31-mars	03-avr	10-avr	14-avr	Participation	Total présence	Total bonus	Bonus possibles
Nathan	+++++	+++++	+++++	abst	abst	8	4,5	19	21
Héloïse	+++++ +++++	++++	+++++	abst	abst	9	4,5	20	21
Nicolas	++++	++++	++++	+++		4	7,5	16	28
Emma	+++++ +++++	+++++	+++++	++++		11	7,5	25	28
Léa	+++++	+++	+++++ +++++	+++++		0	7,5	18	28
Amélie	abst	++	++++	+++++ ++++		0	6	10	22
Théo	+++++	+++++	+++++	++++		6	7,5	19	28
Juliette	+++++	++	++++	abst	abst	1	4,5	12	21
Claire	+++++	++	+++++	+++++ ++++	-	3	7,5	15	28
Léo	+++	abst	abst	abst	abst	2	1	3	6
Baptiste	+++++	+++++	+++++	abst	abst	11	4,5	20	21
Simon	++++	+++	++++	+++		1	7,5	14	28
Victor	+++++	+++	+++++ +++++	+++++		14	7,5	21	28
Noah	++++	++++	++++	+++		14	7,5	18	28
Martin	abst	+++++	+++++ +++++	abst	abst	9	3	18	15
Alice	abst	+++++	+++++*	+++++		20	6	18	22
Maxime	abst	+++++	+++++	abst	abst	17	3	16	15
Jade	+++++	abst	+++++ +++++	+++++		2	6,5	15	22
Louise	+++++ +++++	++++	++++	+++++		18	7,5	25	28
Gabriel	abst	+++	+++++ +++++	+++++		5	6	13	22
Hugo	+++++ +++++	+++++	+++++	++++		14	7,5	26	28
Zoé	+++++ +++++	+++++	+++++ +++++	+++++	-	5	7,5	24	28
Eva	+++++ +++++	++++	++++	+++++		0	7,5	21	28
Jules	++++	abst	++++	abst		5	4,5	9	21
Margaux	+++++ +++++	++++	+++++	abst	abst	6	4,5	20	21
Matthias	abst	+++++	+++++	++++		4	6	16	22
Elise	+++++	abst	+++++ +++++	+++++		2	6,5	16	22
Alexis	+++++	++	++++	+++++ ++++		14	7,5	18	28
Adam	+++++	++	++++	+++++ ++++		7	7,5	17	28
Camille	+++++ +++++	++++	++++	abst	abst	3	4,5	16	21
Inès	+++++ +++++	++++	++++	+++++		0	7,5	21	28
Lilou	+++++ +++++	+++++	+++++	++++		8	7,5	25	28
Axel	+++++ +++++	++++	+++++	++++		10	7,5	24	28
Sacha	+++++ +++++	++++	+++++	abst	abst	7	4,5	19	21
Clarence	+++++ +++++	++++	+++++	abst	abst	5	4,5	19	21

Bibliographie

Etude sur les femmes et du genre

- BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien (ss dir de), *Introduction aux gender studies, Manuel des études sur le genre*, De Boeck, 2008, 247 pages
- FERRAND Michèle, *Féminin, Masculin*, La découverte, Repères, 2004, 123 pages
- GOFFMAN Erving, *The arrangement between the sexes*, 1977, *L'arrangement des sexes*, traduit par Hervé Maury, La dispute, 2002, 115 pages
- GUIONNET Christine et NEVEU Erik, *Féminins/Masculins. Sociologie du Genre*, Armand Colin, 2004, 286 pages
- PERROT Michelle et DUBY Georges (ss dir de), *Histoire des femmes en occident, Tome 5 : le XXème siècle*, Plon, 1992, 645 pages
- SCOTT Joan, *De l'utilité du genre*, Fayard, 2012, 219 pages
- THEBAUD Françoise, *Ecrire l'histoire des femmes et du genre*, ENS Editions, 2007 (2ème ed), 312 pages
- TRACHMAN, « Genre : état des lieux. Entretien avec Laure Bereni », *La Vie des idées*, 5 octobre 2011

Le genre et l'école : la mixité

- DURU-BELLAT M., « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue de l'OFCE*, 2010, pp. 197-212
- DURU-BELLAT M., « La (re)production de rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? », *Travail, genre et sociétés*, n° 19, 2008, pp. 131-149.
- MOSCONI Nicole, " Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes ", *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°5, 2001, p.97-109.
- MOSCONI Nicole, « La mixité : éducation à l'égalité ? », *Les Temps Modernes* 2006/3 (n° 637-638-639), p. 175-197.

Enseignants et stéréotypes de sexe

- AIRAL Sylvie, « La punition au collège, un opérateur hiérarchique de genre », in MORIN-MESSABEL Christine (dir.), *Filles / garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2013,
- DELMAS Florian et MAX Sylvain, « Les stéréotypes à l'école, une menace de l'identité de certains élèves », in MORIN-MESSABEL Christine (dir.), *Filles / garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2013
- DEVINEAU Sophie, *Le genre à l'école des enseignants. Embuches de la mixité et levier de la parité*. L'Harmattan, 2012, 313 pages.
- FONTANINI Christine, « La formation des enseignantes et des enseignants à l'égalité des chances filles-garçons : une utopie ? » *Recherches féministes*, vol. 18, n° 1, 2005, p. 101-115
- JARLEGAN Annette et TAZOUTI Youssef, « Jugements des enseignants et représentations liées aux différences de sexe et d'appartenance sociale des élèves » in *Actes du colloque Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg, 2007
- MORIN-MESSABEL Christine, FERRIERE Séverine et SALLE Muriel, « L'éducation à l'égalité « filles-garçons » dans la formation des enseignant-e-s », *Recherche et formation* [En ligne], 69 | 2012, pp. 47-64

MOSCONI Nicole, « Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? », <http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%C2%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%C2%A0.html>

PASQUIER Gaël, « L'éducation à l'égalité des sexes : quelles pratiques pour quels contenus d'enseignement ? », in ESTRIÉAUT-BOURJAC Marie et SEMBELI Nicolas (dir.), *Femmes, travail, métiers de l'enseignement : rapports de genre et rapports de classe*, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, pp. 285-294.

Enseigner le genre en Histoire et en Géographie

BERTON-SCHMITT A., REYGROBELLEM, *Histoire et égalité des femmes: peut mieux faire. La représentation des femmes dans les nouveaux manuels d'histoire de seconde et de CAP en 2010*. Paris: centre Hubertine Auclert, 2011.

CADENE Nicolas, « Pourquoi enseigner l'histoire des femmes et du genre », *Colloque Mnemosyne*, Lyon, IUFM, 8 mars 2005

FEVRIER Chantal et ZANCARINI-FOURNEL Michelle, « l'histoire et la géographie saisies par le genre », in *Colloque « Apprendre l'histoire et la géographie »*, 12-13-14 décembre 2002, deuxième partie, p.117-120

HARDOUIN M., « Pourquoi y a-t-il des femmes en histoire et pas en géographie ? », in *Diversité, Ville-école intégration*, n° 165, 2011, p. 119-125.

HARDOUIN M, « Quelle place pour les femmes dans la géographie à enseigner? Analyse des programmes de collège et des manuels scolaires de sixième », *ESO Rennes*, n°33, 2012, p. 89-96

LUCAS Nicole, *Dire l'histoire des femmes à l'école : les représentations du genre en contexte scolaire*, Paris, Armand Colin, 2009, 159 pages

MANG Philippe *Les manuels d'histoire ont-ils un genre ?* Documents, actes et rapports pour l'éducation, Paris, CNDP, 1995

WIEVIORKA Annette, « quelle place pour l'histoire des femmes ? », avis et rapports du conseil économique et social, mars 2004

ZANCARINI-FOURNEL Michelle, « La place de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 93 | 2004, 63-78.

Participation en classe

GOLAY Dominique et MALATESTA Dominique Malatesta, « Comment reconnaître et valoriser la parole des filles dans le cadre d'espaces d'expression et de débat publics constitués par et destinés aux enfants », in MORIN-MESSABEL Christine (dir.), *Filles / garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2013

RIVOIRE Marie, *Travailler en îlots bonifiés pour la réussite de tous*, Génération 5, 2012, 139 pages

Année universitaire 2016-2017

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Second degré
Parcours : Histoire et Géographie

**Titre de l'écrit scientifique réflexif : Valoriser la parole des filles en classe
d'Histoire et Géographie**
Auteur : Angélique MAILLAVIN

Résumé : Alors que les enquêtes internationales remettent en question la réussite des garçons dans un contexte de mixité scolaire, cet exposé se propose d'étudier la situation des filles. En effet, la prise en compte du genre à l'école en est encore à ses prémices. Les études à l'origine de cet écrit réflexif montrent de fait que les contenus scolaires demeurent majoritairement masculinistes alors que les professeur.e.s interagissent en majorité avec les garçons. Dans la classe étudiée, une classe de première S, la parole des filles est largement minoritaire. Quels sont alors les moyens pédagogiques, éducatifs, disponibles dans le but de valoriser la parole des filles ?

Mots clés : Genre, mixité, coéducation, participation, îlot bonifié

Summary : While international studies put boys' performances in a coeducation context to question, this written presentation intends to address girls' situation. Gender consideration within the schooling system is still at its early stages. The studies this submission is based on, point out the fact that knowledges are masculinist when male or female teachers spend more time interacting with boys. In the observed class, girls' participation is indeed fare lower than the one of boys. Which pedagogical, educational tools are then available for the teachers in order to accentuate the participation of girls?

Key words : Gender, coeducation, class participation, team work