



En quoi les pratiques enseignantes renforcent-elles les inégalités de genre ?

Sophie Rouyer

► To cite this version:

Sophie Rouyer. En quoi les pratiques enseignantes renforcent-elles les inégalités de genre ?. Education. 2018. dumas-01809567

HAL Id: dumas-01809567

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01809567>

Submitted on 6 Jun 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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

ECRIT REFLEXIF

EN QUOI LES PRATIQUES ENSEIGNANTES RENFORCENT-ELLES LES INÉGALITÉS DE GENRE ?



Soutenu par

Sophie ROUYER

Le 14/05/2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Benoît PIROUX, directeur de mémoire

Rolande PIETTE, membre de la commission

SOMMAIRE

1 INTRODUCTION	1
2 GARÇONS ET FILLES, ÉTAT DES LIEUX DES DIFFÉRENCES	2
2.1 Différenciation des sexes, des genres et représentations associées	2
2.2 Quand genre rime avec inégalité scolaire.....	4
2.3 Des rapports à l'école différents	6
3 EGALITES DES GENRES : PRATIQUES SCOLAIRES ET ENSEIGNANTES	7
3.1 La mixité sexuée, un pas vers l'égalité des sexes ?.....	7
3.2 La mixité sexuée : ce qu'en pensent les élèves	9
3.3 Des pratiques scolaires et enseignantes qui se révèlent impartiales	12
4 HYPOTHÈSES	13
5 DISPOSITIF D'ENQUÊTE-TERRAIN AU LYCÉE L.A. DE BOUGAINVILLE	16
5.1 Méthodologie.....	16
5.2 Contexte de l'enquête	19
6 RESULTATS ET ANALYSES DE L'ENQUÊTE TERRAIN	23
6.1 Les résultats.....	23
6.2 Analyse et réflexion.....	26
7 BIBLIOGRAPHIE.....	28
8 SOURCES	29
9 ANNEXES.....	30
10 RESUME	44

Le degré de civilisation d'une société se mesure d'abord à la place qu'y occupent les femmes. [...] La règle, c'est la mixité parce qu'elle rassemble, parce qu'elle met tous les individus sur un pied d'égalité, parce qu'elle se refuse à distinguer selon le sexe, l'origine, la couleur, la religion ».

Jacques Chirac Discours du 17 décembre 2003

1 INTRODUCTION

Publié le 27 septembre 2016, le rapport du CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire) est sans appel pour la France : parmi les 35 pays membres de l'OCDE, notre pays est devenu, en quelques dizaines d'années, le pays le plus inégalitaire en matière d'éducation. Pour autant, le projet d'égalité figure au centre de la loi de refondation de l'école de 2013. Elle pose les fondements d'une école juste, exigeante et inclusive et vise à créer les conditions de l'élévation du niveau de tous les élèves et de la réduction des inégalités.

L'idée de réduction des inégalités renvoie à la notion de justice scolaire dont Marie Duru-Bella et François Dubet développent quatre conceptions dans un article paru dans la Revue française de pédagogie en 2004¹ :

- L'égalité des chances basée sur la méritocratie,
- L'égalité des résultats qui considère que toute différence de niveau scolaire est injuste,
- L'égalité des acquis de base qui promeut la maîtrise d'un socle commun par tous les élèves,
- et la séparation des sphères de justice qui veut limiter le poids de la performance (ou du verdict) scolaire sur le bien-être et le destin social futur des élèves.

Dans le développement de ces quatre principes de justice scolaire, ces auteurs soutiennent qu'il n'est pas possible de les suivre tous en même temps parce qu'ils présentent d'inévitables contradictions entre eux. Par ailleurs, les sociologues considèrent qu'il y a égalité des chances lorsqu'ils constatent une situation d'indépendance statistique entre la variable sociologique et celle qui mesure les résultats scolaires (Duru-Bella, 2002) ou encore la dispersion, la répartition des effectifs.

¹GHESQUIERE F, (2013) « Les différentes conceptions de l'égalité scolaire à l'épreuve de l'enquête PISA 2006 », Revue française de pédagogie , p.185

A l'heure où la question de l'égalité entre les femmes et les hommes au sein de la notre société donne lieu à des échanges souvent enflammés, je me suis particulièrement intéressée aux inégalités liées à la variable sociologique du genre. En effet, issue d'un parcours scolaire et professionnel très peu mixte la question de la mixité et de ses enjeux m'a toujours interpellée. Après une terminale scientifique où nous n'étions que quatre filles dans une classe de 28 élèves, j'ai suivi un cursus d'ingénieur dans lequel 80% des effectifs étaient féminins, ratio que l'on retrouve dans les écoles d'ingénieurs enseignant la biologie et la chimie tandis qu'on observe le contraire dans les autres écoles d'ingénieurs. Quels phénomènes peuvent expliquer une telle sexuation des filières ? Comment expliquer que les filles réussissent généralement mieux à l'école mais se lancent dans des études moins prestigieuses que les garçons ? Quels mécanismes sous-jacents peuvent œuvrer à créer de telles inégalités ?

Les interrogations sont nombreuses mais, prenant connaissance des expériences d'Elena Gianini Belotti en 1973 ou Claude Zaidman plus récemment, j'ai été frappée par l'ampleur des différences de traitement entre garçons et filles opérées inconsciemment par leur environnement en général (parents, nounou, etc.) et les enseignants en particulier. Il semble donc intéressant de se demander spécifiquement **"En quoi les pratiques enseignantes renforcent-elles des inégalités de genre?"**. Ainsi, dans un premier temps nous exposerons un état des lieux des différences entre les genres puis nous aborderons la question des pratiques enseignantes et verrons en quoi elles peuvent contribuer à renforcer ces inégalités.

2 GARÇONS ET FILLES, ÉTAT DES LIEUX DES DIFFÉRENCES

2.1 Différenciation des sexes, des genres et représentations associées

Des travaux comme ceux de Françoise Héritier (1996) et Thomas Laqueur (1992) ont montré, à partir de textes de l'Antiquité qui traitent du corps, du masculin et du féminin, en quoi les représentations de la différence sexuelle passent non seulement par une dissertation sur l'anatomie, mais plus encore par la production d'un discours sur les fluides corporels (sang, lait, sperme), leur symbolique, leur hiérarchie. L'usage des corps offre une riche série de principes de classement ; le corps fait pont entre nature et culture. Les premiers questionnements sur le genre sont finalement assez récents car, puisque les différences sont inscrites

dans la nature, les relations homme / femmes ne sauraient être perçues comme problématiques. La diffusion sociale de la problématique du genre a surtout été possible grâce aux mobilisations féministes soulignant le caractère non naturel de la division sexuée ².

S. De Beauvoir, la première, a écrit en 1949 « on ne naît pas femme, on le devient ». Ces travaux ont inauguré un changement dans les sciences humaines, en remettant en cause le déterminisme biologique fondé sur une opposition nature/culture, inné/acquis, et ont ouvert la voie à ce que l'on appelle aujourd'hui le constructivisme dans les études sur les rapports sociaux de sexe³. Ces évolutions théoriques ont permis de montrer que ce n'est pas le sexe biologique qui fait d'un individu un homme ou une femme mais son genre social, c'est-à-dire une construction arbitraire et sociale des représentations des rôles propres aux hommes et aux femmes, résultats de rapports de pouvoir (Scott, 1988).

Une expérience relatée par Morin lors d'un séminaire sur la question de sexe et langage (IUFM de Lyon, 2002) permet de clarifier les deux notions : la photographie d'un nourrisson de 2 mois, en couche, fut projetée en cours de psychosociologie à deux groupes d'étudiants distincts. Au premier groupe, le bébé a été présenté comme étant de sexe masculin alors qu'on a annoncé au deuxième groupe qu'il était de sexe féminin. Il leur a été demandé de le décrire l'enfant : le garçon était dit « vigoureux, tonique et décidé » tandis que la fille était « douce, calme et charmeuse ». Cette expérience met en évidence la projection des stéréotypes que chacun associe à chaque sexe, sans lien avec la réalité présentée. On parle ainsi que sexe biologique et de genre psychosociologique (Mosconi 2000)⁴

On constate donc que, si la composante biologique explique certaines différences, il n'en reste pas moins que la représentation sociale génère des biais. Intéressons-nous donc plus particulièrement à la question des inégalités des genres dans l'environnement scolaire.

²GUIONNET C. NEVEU E, *Féminins / Masculins, Sociologie du genre*, Collection U, Editions Armand Colin, Paris 2014, p10.

³CHETCUTI N., « De « On ne naît pas femme » à « On n'est pas femme ». De Simone de Beauvoir à Monique Wittig », *Genre sexualité et société* n°1, Printemps 2009 : Lesbiennes, Savoirs et Points de vues situés, p 1-12.

⁴AUTRAN G., ELKAI M GARCA R. , *Mémoire « Filles et garçons à l'école : des pratiques de la mixité à questionner »*, 2002 p 6

Comme le rappellent Christian Baudelot et Roger Establet, l'évolution puissante et continue depuis un siècle dans le milieu scolaire a conduit à « la suprématie des filles doublée d'une orientation plus favorable des garçons qui parviennent aux meilleurs niveaux »⁵. Que ce soit pour l'ensemble des pays de l'OCDE ou bien pays par pays, le constat est le même : les filles obtiennent les moyennes générales supérieures aux garçons. Elles créent leur avance via les matières d'expression écrite et orale tandis que les garçons obtiennent des résultats légèrement meilleurs dans les enseignements mathématiques et scientifiques.

En termes d'orientation, les données nationales démontrent bien que l'égalité parfaite est loin d'être respectée⁶ : les filles s'orientent moins vers les filières professionnelles où elles ne représentent que 40% des effectifs. Au second degré, elles font plus des choix d'enseignements littéraires que les garçons qui, pour 72% d'entre eux, choisissent l'enseignement technique et scientifique, contre 52% des filles. En conséquence, la mixité est rarement atteinte... On trouve par exemple 87% de garçons en sciences de l'ingénieur. Ces données sont à mettre en perspective en considérant leur évolution dans le temps et il est vrai que la réforme du lycée de 2010, avec l'ouverture des enseignements scientifiques et technologiques semblent avoir plus profité aux filles. Elles étaient seulement 25% en 2009 à opter pour ces enseignements en seconde où elles sont désormais 52% en 2012. Cependant, le choix des filières engendre une sous-représentation de la gente féminine dans les filières scientifiques et une sur-représentation en L et ES. Les écarts se confirment après le baccalauréat où, à série équivalente, on constate que garçon et filles ne font pas les mêmes choix de poursuites d'études. Par conséquent on observe que de nombreuses formations de l'enseignement supérieur sont peu mixtes : il y a 84% de femmes en écoles paramédicales et sociales mais seulement 27% en écoles d'ingénieurs. Plus marquant, à diplôme équivalent et à la sortie du lycée ou de l'apprentissage, les filles s'insèrent moins bien en emploi que les garçons. Au global, sept mois après leur sortie de l'école, les filles sont 58% à occuper un emploi contre 67% des garçons dans la production. L'écart reste de 5% dans les services.

⁵BAUDELLOT C., ESTABLET R., Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés, Nathan, 2008, p92

⁶INSEE (2014) « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur » p10-34

Si l'on ne se réfugie plus sous le terme de « chances » que comprend la mission d'égalité des chances de l'école, Cendrine MARRO et Françoise VOUILLOT considèrent en l'espèce que « la sexuation persistante des attitudes et « choix » des adolescents-tes relativement à l'orientation scolaire et professionnelle témoigne qu'il n'y a pas plus égalité d'accès, qu'égalité de traitement (et par suite qu'égalité de réussite) entre filles et garçons au sein des filières de notre système éducatif. »⁷. La sexuation persistante des attitudes et « choix » des adolescents-tes relativement à l'orientation scolaire et professionnelle en témoigne.

Ayant effectué 5 semaines de stage en lycée technique à l'occasion de mon cursus MEEF1 en 2017, j'ai souhaité accéder aux statistiques de l'établissement afin de voir si ce terrain d'observation rejoignait les statistiques nationales. Le lycée de la Herdrie, situé en banlieue nantaise, propose des formations Générales et Technologiques. Il accueille ainsi des classes de Seconde, Première et Terminale préparant à l'enseignement supérieur. Mais il forme aussi des élèves titulaires du Baccalauréat au travers de trois sections de Brevets de Techniciens Supérieurs. Sur l'année scolaire 2016/2017, le lycée accueille 1153 élèves et étudiants. Le lycée de la Herdrie, à son échelle illustre parfaitement le concept de sexuation des filières puisque, alors qu'elles représentent 55% des effectifs de l'établissement, elles ne sont plus que 37% en filière S⁸. Conscient de ce manque de parité, le lycée a choisi d'inscrire l'objectif d'augmenter le taux d'accès des filles en S dans le projet d'établissement. Pour se faire, l'idée est de construire un parcours de réussite vers l'enseignement supérieur, accompagner davantage les élèves dans la cohérence de leur projet d'orientation. Divers axes sont envisagés : renforcer la connaissance des filières post-baccalauréat (université, écoles, IUT ...) et combattre les clichés et idées reçues sur la représentation des métiers filles / garçons en veillant à renforcer l'égalité filles-garçons dans les choix post baccalauréat.

⁷MARRO C. & VOUILLOT F. (2004), p.2.

⁸Académie de Nantes (2016), Fiche établissement La Herdrie – données 2011/2012

2.3 Des rapports à l'école différents

Christian Baudelot et Roger Establet se sont posé la question de la polarisation des comportements des garçons et des filles à l'école. Ils analysent que les modèles de socialisation proposés aux garçons favoriseraient une distance de leur part à l'égard des règles qui les poussent parfois les transgresser⁹. En effet, les filles sont, de fait, l'objet de la part de leurs parents d'une « sollicitude inquiète » (Michel Bozon) en ce qui concerne les fréquentations et les sorties tandis que les garçons, étant moins soumis à ce contrôle pourraient davantage se construire un espace qui n'est ni familiale, ni scolaire. Cela leur permet d'installer une distance critique à l'égard de l'institution scolaire qui leur serait favorable à l'intérieur de l'école comme le montre leur prépondérance dans les filières d'excellence. Ils apprennent à s'affirmer en dehors de l'école et contre elle. Bon nombre de garçons, ayant des intérêts hors de l'école, ont beaucoup de mal à accomplir les routines quotidiennes du métier d'élève.

Baudelot et Establet expliquent la réussite des filles par une plus grande « docilité », telle qu'elle résulte de la prime éducation familiale. Ici on entend par « docilité », la capacité à se soumettre aux conditions de l'apprentissage. En ligne avec les observations de Belotti, ils affirment que les filles, « éduquées à l'attention à autrui ont moins de mal à anticiper les injonctions des adultes dans la société scolaire »¹⁰. Elles seraient donc mieux préparées à l'univers de la classe. De nombreuses études ont démontré que les parents adoptent des attitudes plus confiantes envers les filles et plus coercitives envers les garçons lorsqu'il s'agit de travail scolaire. En 1993, Jean-Paul Caille a mené une étude démontrant que les garçons sont moins respectueux des consignes que les filles et anticipent moins bien les attentes institutionnelles¹¹. Elles se montrent plus attentives et organisées ; pour elles, le respect des règles du métier d'élève semble avoir une valeur en soi.

Autre point important, comme l'a remarqué Sylvie Octobre au cours de son enquête sur les pratiques culturelles, les filles adhèrent positivement à leurs choix, tant culturels que scolaires. Les filles se montrent plus proches de la culture scolaire et, dans le volume global des activités de loisirs, les activités culturelles proches de l'univers scolaire représentent

⁹BAUDELLOT C., ESTABLET R., Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés, Nathan, 2008, p94

¹⁰BAUDELLOT C., ESTABLET R., Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés, Nathan, 2008, p97

¹¹DJIDER Z., ROBIN I. , « Motivation et performance scolaires : les filles creusent l'écart', INSEE Première, n°886, 2003

39,5% chez les filles et seulement 13,8% chez les garçons¹². Les activités culturelles classiques font donc bien l'objet d'un choix de la part de la majorité des collégiennes et d'un rejet de la part des collégiens. Il s'agit de passions persistantes, d'intérêts spontanés, d'orientations actives et il ne peut donc s'agir d'une simple facilité acquise par l'éducation à accepter les règles extérieures.

Jean-Pierre Terrail qui a suivi pendant sept ans des élèves entrés en sixième en 1995, assimile les préférences pour le français à une forme de « l'usage de soi » qui permet de mieux se situer dans l'univers social. Ceci expliquerait que les filles soient plus exigeantes vis-à-vis de leurs résultats scolaires : une fille qui obtient une note de 14 sur 20 en mathématiques s'estime moyenne car mesure les six points qui la séparent de l'excellence alors qu'un garçon sera tout à fait satisfait de sa performance. En somme, les filles intériorisent mieux les normes scolaires. Ce constat ouvre la question de l'environnement scolaire, y'a t-il des pratiques, des comportements sous-jacents, conscients ou inconscients qui pourraient en partie expliquer des rapports à la scolarité si différenciés ?

3 EGALITES DES GENRES : PRATIQUES SCOLAIRES ET ENSEIGNANTES

3.1 La mixité sexuée, un pas vers l'égalité des sexes ?

L'école publique française repose sur le principe fondateur de la laïcité qui défend notamment l'égalité des chances pour tous. Actée juridiquement par la loi de 1905 portant sur la séparation de l'Église et de l'État, la laïcité ne peut être conçue sans lien direct avec l'égalité entre les sexes et, par conséquent, avec la mixité ; le recul de la mixité portant atteinte au respect de l'égalité. Si la laïcité est une façon de supporter les différences et de les faire cohabiter, la mixité vise à faire vivre ensemble ces différences en attendant de leur rencontre un enrichissement. La mixité repose sur l'idée d'une complémentarité des différences, sans qu'elle soit nécessairement évidente.

¹²OCTOBRE S., Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? Culture prospective, 2009-1

Pour autant, si le lien entre laïcité et égalité des sexes semble évident, l'histoire de la mixité scolaire est finalement assez récente. En effet elle n'est obligatoire que depuis la loi Haby de 1975 qui impose le principe de mixité à tous les établissements publics, pour tous les niveaux d'enseignement et dans toutes les classes. L'école s'est vue confier entre autres missions, celle d'assurer l'égalité des « chances » entre garçons et filles, de lutter contre les préjugés et discriminations sexistes¹³. Mais elle a été mise en place en France, davantage par souci de commodité (gestion des enseignants, des écoles et des élèves) que d'équité. On sait que la mixité sexuée à l'école s'est introduite tardivement en France, où l'idéologie, tant catholique que républicaine, a longtemps soutenu l'idée d'une « nature » et d'une « destination » différentes des hommes et des femmes fondées sur l'opposition du public et du privé¹⁴. La mixité s'est introduite dans les années où la scolarité obligatoire a été prolongée jusqu'à seize ans pour des raisons d'économie budgétaire, mais sans finalité politique et pédagogique claire. En 1981, Prost constate : « De toutes les révolutions pédagogiques du siècle, la mixité est l'une des plus profondes. Elle oppose l'école de notre temps à celle de tous les siècles précédents. Et pourtant, elle s'est effectuée sans même qu'on y prête attention ». Claude Zaidman enfonce le clou en 1996 : pour elle l'école est devenue mixte sans réflexion sur la coéducation.

La mixité se définit comme une situation « **formée de plusieurs éléments de nature différente et qui participent de leurs différentes propriétés** ». Le site dictionnaire.education.fr précise que la mixité est **l'état, le caractère de ce qui est mixte, le mélange des sexes**. Du point de vue sociologique, la définition reste encore floue, évoquant « **une situation de coexistence entre des individus dotés de caractéristiques sociales différentes** »¹⁵. On parle généralement de mixité sociale mais la notion de mixité est plus large et elle peut se traduire par des critères d'âge, de revenus, ou encore des catégories socioprofessionnelles ou socio-culturelles. Aucun consensus n'est à noter sur la définition de ce terme en France. La notion de mixité est en effet un enjeu de débat politique et public et fait donc l'objet de luttes de définition.

¹³MARRO C. & VOUILLOT F. (2004), p.2.

¹⁴MOSCONI N. (1999) « La mixité scolaire : enjeux sociaux et éthico-politiques », Le Télémaque, no 16, p. 25-44.

¹⁵LEVRON C. (2007), « La loi SRU : une loi en péril ? Controverses et difficultés d'application », mémoire mené sous la direction de BATIFOULIER P., p. 48

Nicole Mosconi rappelle que le « genre » produit non seulement de la différence mais aussi de la division et de la hiérarchie entre les sexes, si bien que la mixité donne cette illusion de rapprocher des opposés. Ce n'est pas leur sexe qui oppose les hommes et les femmes, mais les représentations qu'ils se font de leurs différences, qu'ils considèrent volontiers comme une nature, en solidifiant ces différences sociales et culturelles comme si elles étaient naturelles. La mixité sexuée est donc une mixité qui n'oppose pas des êtres d'essence différente ; ontologiquement, elle a tout pour bien fonctionner, mais politiquement elle met en présence des êtres théoriquement égaux et pratiquement plus ou moins inégaux¹⁶.

C'est dans ce contexte que s'est opérée la mixité scolaire, élément essentiel d'une politique de mixité, puisque c'est le premier espace public que l'enfant, puis le jeune, rencontre dans sa vie. L'égalité des sexes est donc prise en charge est défendue à l'école à travers le concept de mixité sexuée obligatoire depuis 1975. Le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités homme-femme est largement analysé dans de nombreux de rapports de recherche et, selon les études publiées ces vingt dernières années¹⁷, beaucoup reste à faire, en pratique, pour que notre système scolaire soit réellement mixte et égalitaire. Les statistiques avancées précédemment en sont une illustration parfaite.

3.2 La mixité sexuée : ce qu'en pensent les élèves

Dans le cadre de mon stage au lycée de la Herdrie et afin d'étayer ma réflexion sur l'égalité des genres, j'ai eu l'occasion d'interviewer deux élèves sur ces questions relevant de mixité et du genre. En effet, ce terrain m'a semblé idéal pour mener mon observation et tenter de répondre à ma problématique. Je précise cependant que le lycée, de par sa situation n'est pas représentatif d'un lycée moyen français et présente certaines typicités. Il est vrai que la carte de sectorisation scolaire a relativement peu d'impact ici. En effet, l'établissement est implanté dans une commune relativement riche située aux portes du vignoble nantais. Le revenu médian des foyers y est 25% plus élevé que le revenu médian en France et il y règne

¹⁶MOSCONI N. (2006), « La mixité : éducation à l'égalité ? », Les Temps Modernes no 637, p175-197, Gallimard

¹⁷DURU-BELLAT M. (1990), DE MANASSEIN M.(1995); MARRO C. (1997); VOUILLOT F. (2000)

moins d'inégalités¹⁸, d'après la définition de l'INSEE et son instrument de comparaison des territoires. Ceci apparaît clairement dans les fiches établissement dans lesquelles on constate que le nombre d'élèves résidant en ZUS y est très inférieur à la moyenne française avec 0,2% des élèves vs un taux national de 5,4%¹⁹. Par ailleurs, la part d'enfants dont le chef de famille est cadre supérieur atteint 45% des effectifs quand il est de 31% au national. Ces chiffres démontrent bien que les élèves scolarisés au lycée de La Herdrie sont très majoritairement issus d'un milieu favorisé et vivent tous dans un environnement protégé. Ce manque de mixité sociale peut-il mettre en péril la validité de mon étude ?

Or il a été démontré que ce sont les rapports sociaux de sexe qui, à l'insu des adultes, régissent fondamentalement les représentations et les pratiques éducatives concernant les filles et les garçons, les places ou les « qualités » censées le mieux convenir à l'un et l'autre sexe. C'est dans la famille que se constitue tout d'abord l'identité sexuée²⁰. Celle-ci résulte, à la fois, des pressions de l'environnement et de la manière que chaque enfant et chaque jeune met activement en œuvre pour « faire avec » ces pressions, à la fois au niveau conscient et inconscient²¹. On en déduit donc qu'un milieu social donné aura ses propres codes et usages qu'il aura intégré de manière inconsciente dans ses pratiques éducatives. Ainsi, un manque de mixité sociale manifeste incontestablement un biais dans le sens ou une représentation sociale des genres aura tendance à être partagée par le plus grand nombre engendrant une certaine acceptation et une remise en question moindre de la part des protagonistes (parents, élèves, équipe éducative).

Néanmoins, nous rappelons d'une part, qu'il s'agit d'un interview auprès d'un effectif très réduit et qu'il ne s'agit pas là d'avancer une quelconque représentativité des propos recueillis. D'autre part, nous nous attachons ici à étudier la situation de l'égalité des sexes à l'école et les pratiques enseignantes associées ; le lycée de la Herdrie ne servant qu'à apporter un éclairage particulier et non général. Par ailleurs, au-delà de l'influence familiale, la mixité sexuée est une notion visée par le droit qui se doit donc d'être invariable, quelque que soit le

¹⁸Comparateur des territoires, niveaux de vie – données INSEE 2012 (détail en annexe 1)

¹⁹Académie de Nantes (2016), Fiche établissement La Herdrie – données 2011/2012

²⁰RUBIO M-N, RAYNA Sylvie, sous la direction de HAUWELLE F, L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance, Edition Eres, Toulouse

²¹BERGONNIER-DUPUY G, MOSCONI N. (2000) « La construction de l'identité sexuée », in POURTOIS J-P, DESMET H. *Le Parent éducateur*, Paris, PUF,

contexte d'enseignement. C'est dans cette optique que nous nous attacherons à étudier, en particulier le cas du Lycée de la Herdrie.

J'ai eu l'opportunité de questionner deux élèves de Terminal STMG pour recueillir leur vision quant à la mixité sexuée et ses enjeux au sein du lycée. L'idée était de comprendre comment garçon et filles peuvent avoir conscience ou pas de la problématique, la vivre ou la subir et quelle vision cela pouvait induire en eux. Les interviews se sont déroulés séparément, auprès d'une fille et d'un garçon afin de recueillir les divergences éventuelles. La méthodologie et les restitutions intégrales se trouvent en annexe.

Il ressort que la notion de mixité sexuée est comprise et les deux élèves sont en mesure de l'explicitier. Ils semblent avoir été exposés au sujet par ailleurs : Clémence (les prénoms ont été modifiés) a été sensibilisée à la question à l'occasion d'un événement en classe qui a occasionné une séparation des garçons et des filles, méthode qui l'a choquée. Concernant Stanislas, il a acquis des notions sur le sujet par différents biais : tout d'abord une étude lui a été présentée en dehors du lycée, il a également visionné un reportage en cours d'anglais et le sujet semble être abordé dans le cadre familiale.

Au sein du lycée, les deux élèves ont une vision commune de la mixité et la considèrent normale et acquise. Elle fait partie du principe de l'école publique et ne doit pas être remise en question. Pour autant, lorsqu'on les interroge sur le lien entre mixité sexuée et laïcité, le lien n'est pas aisé même s'ils ont la notion que la laïcité assure une égalité entre filles et garçons. Les équipes enseignantes et encadrements pédagogiques du lycée sont perçus comme impartiaux. Les élèves ne relèvent aucune différence de pratiques, de traitements entre filles et garçons.

Entre élèves, les deux interviewés reconnaissent que les valeurs de la mixité sexuée, à savoir l'égalité de traitement ne sont pas respectées. Ils avouent que garçons et filles n'ont pas les mêmes libertés d'agissement et de comportements. Les filles auront tendance à être jugées par les autres élèves (garçons et filles) tandis que les garçons seront moins la cible de ces critiques. Ceci relève d'un code tacite admis entre élèves : les filles censurent leurs comportements ou contrôlent leur conduite afin de ne pas s'exposer à la critique. Pour autant, bien qu'admis, ils reconnaissent que ceci ne devrait pas être normal.

La vision qu'ont les deux élèves de la mixité diverge lorsqu'on évoque la vie en dehors du lycée, que ce soit dans les études post bac, dans le monde professionnel ou dans les autres pays. En effet, Clémence considère qu'auparavant il y avait des différences entre filles et garçons mais qu'aujourd'hui le même champ des possibles s'ouvre à l'un comme à l'autre. L'orientation, l'activité exercée émanent de choix personnels et des capacités individuelles. Le genre n'entre plus en ligne de compte. Stanislas est plus nuancé car il évoque la sexuation de certaines filières. Celle-ci résulte également de choix personnels mais il ajoute qu'il existe des inégalités de traitement entre hommes et femmes dans le monde professionnel, la politique etc. et cite les inégalités de salaires et d'accès à certaines fonctions.

En somme, les élèves ont une vision très similaire de la mixité sexuée à l'école et des pratiques enseignantes qui en découlent. Ils ne relèvent aucune différence de pratiques enseignantes entre garçons et filles, on ressent d'ailleurs que cela leur est impensable. Pour eux, le genre à l'école n'est pas une variable sociologique impliquant une différence de traitement par l'institution scolaire.

3.3 Des pratiques scolaires et enseignantes qui se révèlent impartiales

Du point de vue des pratiques scolaires, on s'intéressera particulièrement à l'influence de la littérature enfantine et scolaire, au contenu des albums. Carole Brugeilles, Isabelle Cromer et Sylvie Cromer, au cours de leur étude sur le sujet en 1994, ont notamment mis en évidence comment les inégalités entre hommes et femmes prennent appui sur des représentations du genre « incorporées » par les individus et qui, comme toute représentation sociale, se modifient lentement. L'analyse quantitative des manuels avait alors permis de mettre en évidence, au-delà des stéréotypes, l'ensemble des facteurs dont la combinaison concourt à l'élaboration de ces représentations : le sexe, l'âge, le rôle du personnage, la catégorie de ce dernier (humain, animal, ...), les fonctions parentales et activités professionnelles du personnage, sans négliger le lectorat auquel est destiné l'ouvrage et le sexe des auteurs et illustrateurs. Il s'avère que la littérature jeunesse, basée sur la suprématie du masculin et le poids de la géné-

ration adulte véhicule des rapports sociaux de sexe inégalitaires et contribue donc à la reproduction et à l'intériorisation de normes de genre²².

Quant aux pratiques enseignantes, les études ont là encore démontré des comportements différenciés selon le genre des élèves. Dans son étude menée en 1993, Claude Zaidman note que, si les différences sont gommées par idéologie de neutralité pédagogique, les enseignants utilisent cependant les contrastes de comportement, les caractéristiques de genre, liées à la socialisation primaire, pour faciliter la gestion de la classe (les filles plus calmes, plus studieuses, sont des «auxiliaires pédagogiques» aidant, de fait, les garçons à être plus attentifs).²³ C'est donc bien l'ambiguïté du rôle de l'école qui est en jeu alors, entre reproduction des habitus de genre et promotion de l'égalité des sexes.

Dans la même veine, Marie Duru-Bella constate aussi de petites différences de pratiques, sans lien avec le sexe de l'enseignant, mais non sans lien, semble-t-il, avec des comportements différentiels des élèves eux-mêmes, qui demandent plus ou moins d'attention : les garçons sont un peu plus poussés à réussir, on leur consacre un peu plus de temps, on interagit un peu plus avec eux, notamment dans l'enseignement des mathématiques ; ce léger privilège tend à s'accroître au cours de la scolarité. La sociologue va plus loin et ajoute qu'à l'école, le milieu d'origine ainsi que les caractéristiques ethniques se combinent avec ces différences et tendent à les accroître pour les plus défavorisés²⁴.

4 HYPOTHÈSES

Cette première approche de la mixité sexuée et des pratiques enseignantes qu'elle implique confirme que l'école est un vecteur d'égalité des chances entre les sexes mais, contre toute attente, elle porte aussi une part de responsabilité dans la persistance des inégalités des genres. Passage obligé, elle est un lieu d'identification et de reproduction sociale par excellence.

²²BRUGEILLES C., CROMER I., CROMER S., « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », 2002, Volume 57, Numéro 2, p.261 - 292

²³BAURENS M., « Claude Zaidman, Genre et socialisation. Un parcours intellectuel », Genre & Histoire n°4, 2009,

²⁴DURU-BELLAT M., ISAMBERT-JAMATI V., « L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ? ». Revue française de pédagogie, volume 151, 2005. pp. 174-176;

Cette année, j'ai choisi de mettre à profit mon immersion au sein du lycée professionnel Louis Antoine de Bougainville situé Nantes, pour réaliser des observations et analyses afin de vérifier dans quelle mesure ma problématique peut être vérifiée: au lycée Louis Antoine de Bougainville, certaines pratiques enseignantes contribuent-elles à renforcer l'inégalité des genres?

Pour se faire, j'ai souhaité mener mon étude sur une classe de lycée, d'effectifs mixtes avec un nombre équivalent de garçons et de filles. De même, j'ai souhaité observer ces élèves dans différents cours et plus particulièrement avec différents types d'enseignants : homme et femme afin de vérifier si le sexe de l'enseignant peut impacter la relation élève-professeur voire si celle-ci est genrée: Un homme sollicite-t-il différemment un garçon ou une fille?

Dans un premier temps, au delà du sexe des élèves, chaque individu sera catégorisé d'après certaines caractéristiques: sur la base des dossiers scolaires et de mes observations, je dresserai des groupes de profils selon trois critères le sexe, le niveau scolaire, le comportement en classe (participatif, perturbateur, ...). Ceci a pour objectif de caractériser mes observations pour me distancier de la personne en tant que telle et d'avoir une analyse la plus objective possible et ainsi mettre en exergue une éventuelle corrélation entre les pratiques enseignantes et :

- Le comportement de l'élève en classe : réaction à priori légitime et attendue de la part de l'enseignant
- Le statut de l'élève : traitement adapté en fonction de l'élève anticipé sur l'idée que l'enseignant se fait de cet élève.
- Le sexe de l'élève, ici ce qui nous intéresse particulièrement et que nous pourrions ainsi isoler des deux autres paramètres.

Dans un deuxième temps, chaque remarque, observation de l'enseignant sera également caractérisée et qualifiée. Le destinataire et la tournure de la phrase seront précisés. L'intonation sera spécifiée pour plus de transparence : le ton est-il impérieux ? interrogatif ? exaspéré ? ou au contraire doux, compréhensif ? Enfin, le contenu de l'intervention est très important. En effet, dans leurs travaux respectifs, E. Gianini Belotti²⁵ et C. Zaidman avaient

²⁵ Elena GIANINI BELOTTI « Du côté des petites filles », Edition des Femmes, 1973.

démontré que garçons et filles ne sont pas stimulés de la même manière, que les tâches demandées sont sensiblement différentes pour les garçons et les filles, voire même le niveau de difficulté imposé. L'idée ici est donc de voir si cela se vérifie pour mon collègue et moi-même auprès de notre jeune public et dans quelle proportion. Je préciserai donc si l'intervention de professeur relève de la gestion de classe, de la discipline (de type appel au calme ou arrêt de bavardage) ou si une tâche est demandée à l'élève.

Lors des cours que je souhaite filmer, dans la mesure du possible, je relèverai, à la manière de C. Zaidman, les différentes interventions et échanges entre élèves et enseignants. A l'issue de ce travail de terrain, j'espère pouvoir mettre en exergue certains des comportements cités par les auteurs précédemment vus:

- Les garçons se révèlent-ils plus transgressifs et moins scolaires comme l'ont observé C. Baudelot et R Establet?
- Les filles sont-elles plus dociles et scolaires au point qu'on les considère davantage comme des auxiliaires pédagogiques comme l'avance C. Zaidman?
- Enfin, comme l'explique M Duru Bella, les garçons, bien que moins scolaires et sérieux, sont-ils davantage stimulés et sollicités au point de les avantager pour la poursuite des études?

Cela me permettra certainement d'ouvrir les yeux sur des agissements inconscients et d'être ainsi plus vigilante et mieux armée pour éviter ces écueils. En effet, même si les filles accèdent désormais à de nombreuses filières et peuvent étudier aussi longtemps que les garçons, l'empreinte culturelle reste forte lorsqu'on analyse les choix et les répartitions garçons-filles au sein de ces filières ou la reconnaissance de la femme et l'estime qu'elle a d'elle-même la freine dans la poursuite d'études longues et dans son entrée dans le monde du travail. A l'heure où l'égalité des salaires fait encore débat, le travail de conscience doit s'opérer dès le plus jeune âge à l'école. L'école doit poursuivre son travail de nivellement des inégalités garçons-filles et d'éveil des consciences pour espérer atteindre un jour l'égalité parfaite garçons-filles et, par voie de conséquence hommes-femmes.

5.1 Méthodologie

Afin de mettre en place une méthode scientifique, réalisable dans mon établissement, je me suis particulièrement intéressée aux travaux de Régine Sirota et notamment à la méthodologie adoptée dans « L'École primaire au quotidien », basée sur l'observation simple des séances de cours.

En effet, comme elle l'avance elle-même « Partant de l'hypothèse d'une autonomie de la situation scolaire qui se traduirait dans l'interaction maître-élève, il nous faut dans un premier temps nous interroger sur les « règles du jeu » propres à cette situation spécifique qu'est le quotidien de l'école (...). »²⁶ En d'autres termes, et dans notre cas, il s'agit de saisir comment dans cette situation spécifique qu'est la classe, les routines quotidiennes peuvent impacter et renforcer les inégalités de genres.

J'ai donc pu procéder à l'observation d'une classe de trente élèves de première bac professionnel commerce. Celle-ci a eu lieu en deux temps :

- Premièrement j'ai filmé une séance des deux heures en classe entière, animée par mon tuteur qui est un homme de cinquante ans.
- Deuxièmement, je me suis filmée moi-même avec ces mêmes élèves durant une séance similaire de deux heures en classe entière. Je précise que je suis une femme de trente-quatre ans.

Pour des raisons pratiques j'ai décidé de choisir une classe auprès de laquelle j'interviens : Cela m'a permis de planifier plus facilement les observations et, les connaissant, il m'est plus facile de suivre et analyser les enregistrements des séances à postériori.

Dans un premier temps sur la base des dossiers scolaires et de mes observations, je dresserai des groupes de profils selon trois critères :

²⁶ Régine SIROTA, « L'école primaire au quotidien », PUF, 1988, p 61.

- Le sexe : filles / garçons,
- Le niveau scolaire : Je répartirai le groupe en trois sous-groupes en fonction de la moyenne générale de ces élèves à l'issue du premier semestre de première. Celles-ci étant très homogènes, les groupes seront constitués comme suit :
 - Les élèves dont la moyenne est supérieure à 13/20 seront dits « bons élèves »
 - Les élèves dont la moyenne se situe entre 11 et 13/20 seront dits « élèves moyens »
 - Les élèves dont la moyenne est inférieure à 11/20 feront partie du groupe des « moins bons élèves »
- Le comportement en classe de manière générale (et non seulement sur la séance observée) : cette classification peut être qualifiée d'arbitraire est exclusivement basée sur mon ressenti. Elle a pour intérêt d'apporter un autre éclairage que celui du classement sur la base d'une note et de mieux prendre en compte les efforts et l'implication d'un élève. J'identifierai trois types de profils : les élèves « participatifs et dynamiques », le groupe des élèves « passifs » et enfin le groupe des « perturbateurs »

La grille de répartition de l'effectif se trouve en annexe 6. Ces classifications me permettront d'aboutir à la création de 12 sous-groupes : garçons et filles sont classés soit selon leur comportement soit selon leur moyenne. En ce qui concerne la typologie des élèves, j'avais envisagé un temps de croiser avec les données sociologiques présentes dans les dossiers scolaires de chaque élève. Cela aurait pu permettre d'étayer l'hypothèse de Marie Duru-Bella selon laquelle les pratiques enseignantes creuseraient davantage l'écart entre garçons et filles dans les milieux socialement défavorisés. Il aurait donc été intéressant de vérifier si, le profil sociologique donné d'un élève pouvait être corrélé avec une tendance de comportement de l'élève voire avec des pratiques enseignantes. Néanmoins, j'ai renoncé à traiter ce volet pour diverses raisons : tout d'abord, à l'instar du lycée de La Herdrie, le lycée LA de Bougainville n'est pas représentatif de la moyenne nationale, à savoir que plus de 50% des élèves proviennent d'un milieu social défavorisé voire très défavorisé (voir la fiche établissement en annexe). Notre échantillon serait donc composé essentiellement d'un type de classe sociale, ce qui limite la pertinence d'une analyse comparative. Par ailleurs, j'ai eu connaissance de certaines situations personnelles difficiles vécues par des élèves, qui ne relèvent ni du dossier

scolaire, ni de la situation sociologique. Je suppose que la connaissance de ces situations par l'enseignant peu également influencer sur l'attitude vis-à-vis d'un élève. L'empathie fait partie de la palette des sentiments ressentis dans ces métiers basés sur les relations humaines et cela rend toute relative la première analyse décrite, purement basée sur la classe-socioprofessionnelle du foyer. Enfin, pour des raisons statistiques et de temps, j'ai finalement définitivement écarté la prise en compte du profil sociologique et personnel des élèves : cela entraînerait un éclatement de mon échantillon (faible) en sous-groupe de 1 ou 2 individus peu représentatif, très difficilement exploitable tout en générant un travail de traitement et d'encodage colossale.

En termes de moyen j'ai opté pour le recours à la vidéo dans les deux cas.

Lors de l'observation de mon collègue, j'ai placé la caméra dans le fond de la salle dans le dos des élèves, me suis installée à côté et ai pris des notes. Les élèves ont été brièvement prévenu qu'on filmait les pratiques des professeurs et ne sont pas plus soucieux de la caméra. Lors de cette observation, j'ai pu constater que les échanges, interventions, interjections, étaient nombreuses et il m'était difficile de tout noter. L'apport de la caméra est en cela précieux qu'il permet de consigner tous les événements puis de les re-visionner petit à petit.

Lors de ma propre observation, ne disposant pas de rapporteur, l'utilisation de la caméra était indispensable. De la même manière, la caméra sur pied était positionnée en fond de salle, dans le dos des élèves.

Au niveau de l'analyse des séances, j'étais initialement partie pour un recensement exhaustif, à la manière de R Sirota de tous les déplacements, échanges élèves-professeur et entre élèves. Cela s'avérerait un travail colossal pour une seule personne (je rappelle que trois professionnels étaient mobilisés pour chaque observation de l'étude de R. Sirota) et surtout, s'est posée la question de la pertinence de ces informations : la question principale étant celle de l'impact des pratiques enseignantes sur les inégalités de genres, je me suis donc focalisée sur les agissements de l'enseignant en tant que tel. Pour être exploitable et objectif, les paroles, mais aussi le langage non verbal devait être pris en compte. La forme est donc aussi primordiale que le fond.

Ma grille d'observation (voir en annexe 7) recense donc les paroles prononcées en les qualifiant selon la tournure de la phrase, l'intonation et l'intention c'est-à-dire le sens donné à la phrase. Je préciserai donc s'il s'agit de phrase impérative, interrogative ou affirmative : s'agit-il d'un ordre, d'une suggestion, d'une interpellation, d'une question ? L'intonation sera précisée pour plus de transparence : le ton est-il impérieux ? interrogatif ? exaspéré ? ou au contraire doux, compréhensif ? Enfin, comme vu précédemment, l'objet de l'intervention est très important et je préciserai s'il s'agit d'une tâche subalterne (de type distribuer des copies, effacer le tableau, etc.) ou si elle relève de l'enseignement comme par exemple répondre à une question de cours, ce qui impliquera de spécifier le niveau de difficulté de cette tâche. Pour chaque intervention de l'enseignant, je préciserai le destinataire ce qui permettra de mettre en exergue une éventuelle différence de traitement selon les genres ou groupes d'appartenance. A la fin de ce recensement, je comptabiliserai les différents types d'observations et les croiserai pour chaque groupe d'élèves afin de mettre en évidence une quelconque corrélation.

De cette manière, j'espère rendre mon analyse la plus objective et rationnelle possible. Ainsi, malgré la faible taille de mon échantillon, le nombre des observations devrait permettre une analyse significative et des résultats probants.

5.2 Contexte de l'enquête

- **L'établissement d'accueil**

Le lycée professionnel Louis Antoine de Bougainville est mon lycée d'affectation pour mon année en tant que stagiaire enseignante et constituera mon principal terrain d'étude dans le cadre de cet écrit réflexif.

L'établissement propose un large panel de formations professionnelles allant du CAP au BAC professionnel et dispose notamment d'une classe ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire). La filière dite tertiaire comprend les bacs professionnels « commerce », « vente » et « accueil relation clientèle et usagers ». La filière dite industrielle comprend les formations des agents polyvalents de restauration ainsi que les bacs professionnels « artisanat et métiers d'art : tapisserie ameublement », « cuisine » et « commercialisation et services en restauration ». Avec un effectif de 420 élèves, dont plus de 60% en filière tertiaire, le lycée Bougainville atteint les limites de ses possibilités d'accueil.

Situé à Nantes, au bord de la Loire et à la limite de la zone industrielle de Chantenay, le lycée se trouve à proximité d'un quartier sensible dont proviennent certains de ses élèves. Pour autant, l'hétérogénéité et la spécificité des formations proposées engendrent la venue d'élèves non issus de la carte scolaire ; certains venant même de départements voisins et étant logés à l'internat du lycée.

- **Les élèves**

Avec presque 60 % d'élèves issus d'un milieu défavorisé voire très défavorisé²⁷ et des dispositifs visant à scolariser des élèves à besoins particuliers (CAP Agent Polyvalent de Restauration et Services Hôteliers, destinés aux élèves issus de SEGPA et une section ULIS PRO), le lycée Bougainville voit se côtoyer une grande variété d'élèves.

J'ai donc en responsabilité deux classes de première avec un emploi du temps réparti comme suit :

- J'ai 6 heures de service auprès des 1^{ère} BAC pro commerce ; deux fois 2 heures en demi-classe le mercredi et 2 heures en classe entière le vendredi matin de 8 heures à 10 heures.
- J'ai 3 heures de service auprès des 1^{ère} BAC pro restauration, deux fois 1 heure 30 minutes en demi-classe ; un groupe étant composé des BAC pro cuisine et le second groupe étant composé des BAC pro CSR (Commercialisation et Service en Restauration).

J'ai choisi de me concentrer sur ma classe de commerce car j'ai l'occasion de les côtoyer deux heures en classe entière et ce contexte d'enseignement me paraissait être le plus riche et le plus représentatif pour mener à bien mon étude. En ligne avec les effectifs affichés du lycée, ma classe de commerce, sur laquelle se porte ma problématique, est composée de trente élèves avec des profils assez hétérogènes que j'ai pu assez vite repérer et qui constituent trois groupes de taille quasiment égale :

²⁷ Fiche établissement APAE

- Les élèves turbulents, voire agités en cours mais qui se révèleront certainement d'excellents professionnels, plus faits pour l'action que pour les bancs de l'école. Ils peuvent faire preuve de beaucoup d'implication sur certains sujets qui les intéressent ou, au contraire, dissiper leurs camarades.
- Les élèves sérieux et appliqués qui s'intéressent, envisagent des études post bac et ont conscience de l'enjeu scolaire.
- Pour schématiser, je dirais que le troisième groupe, constitue le « ventre mou » de la classe. Ces élèves, dans l'immense majorité, envisagent des études mais ne saisissent pas l'enjeu du lycée pour y accéder. Ils font généralement preuve d'une grande immaturité, sont assez peu autonomes et attendent passivement la fin du cours. Peu impliqués, ils peinent à se mettre en activité et sont peu proactifs.

A ce constat d'hétérogénéité, se conjugue une problématique de gestion de ma classe le vendredi matin, en classe entière. En effet, les séances en demi-groupe ne posent pas souci particulier : l'effectif est plus faible, il est plus aisé de maintenir le calme, d'accorder du temps individuellement et surtout, nous disposons de postes informatiques qui permettent d'alterner les activités. Le contexte du vendredi matin est moins favorable : l'effectif est de trente élèves dans une salle banalisée de taille modeste. Les activités sont donc limitées, le brouhaha s'instaure plus facilement d'autant que l'effectif est plus important. Les interventions de l'enseignant pour « piloter » sa classe durant deux heures sont donc d'autant plus nombreuses.

• Les observations et les enseignants observés

Afin de lever toute curiosité, appréhension des élèves vis-à-vis de la caméra, j'ai placé mes observations lors d'une semaine où se sont enchaînés les échanges et observations conjointes avec mes collègues : l'avant-veille, mon tuteur était venu observer, sans caméra, l'une de mes séances avec ces élèves, la veille, je suis venue observer son cours et ai filmé, le lendemain mes tuteurs ESPE et de lycée venaient m'observer et j'en ai profité pour placer la caméra et me filmer. Ces observations et échanges étaient devenus une routine pour les élèves qui ont bien assimilés qu'ils n'étaient pas le cœur du sujet.

Afin de lever tout biais, je n'avais pas spécifiquement informé mon tuteur de la teneur de mon sujet. Je souhaitais que son comportement soit le plus naturel possible. Âgé de cinquante ans, Monsieur E. est mon tuteur au lycée et est professeur depuis une dizaine d'année. En effet, après une riche carrière de commercial, il a opté pour une reconversion professionnelle et s'est tourné vers l'enseignement. Issu du monde de l'entreprise où il a eu à manager des équipes de vendeurs, on peut légitimement penser qu'il est sensibilisé et vigilant en ce qui concerne la question de l'égalité de traitement entre les sexes. Pour ma part, je suis également issue du monde l'entreprise et ai entrepris une reconversion professionnelle après dix ans de carrière en marketing international. Étant une femme de trente-quatre ans, issue d'un parcours scolaire et professionnel peu mixte, comme je l'ai exposé en amont, je me considère très sensibilisée quant à la notion d'égalité des genres et ai l'impression d'avoir des pratiques enseignantes totalement équitables. Néanmoins, me filmer pourrait induire un manque d'objectivité ou entraîner une différence de pratiques. Or, convaincue de l'importance de mener l'expérience en toute transparence et prise dans la gestion de ma classe et de mon cours, j'ai complètement fait abstraction de la caméra et suis restée fidèle à mes façons de faire.

Cependant, je dois mentionner que certains éléments du contexte viennent compromettre la totale objectivité de cette étude. En effet, pour ce faire il aurait fallu disposer d'un échantillon complètement mixte représentatif socialement de la population française. Or ce n'est absolument pas le cas ici. En effet, si la classe est parfaitement mixte et que les observations ont été menées en effectif complet, on sait que 60% de élèves de la classe son issus de classe défavorisée voire très défavorisée. Or, comme l'a révélé M Duru Bella²⁸, les résultats de son étude révèlent des effets contextuels significatifs sur les aspirations professionnelles des élèves, certaines de leurs attitudes, ou encore les attentes et exigences des enseignants. L'interaction ici observée s'en trouvera donc certainement impactée par ce paramètre.

Par ailleurs, sur l'ensemble de l'effectif, six garçons semblent être de confession musulmane dont je sais pour certains que le rapport à la femme n'est pas égalitaire. Cela peut entraîner une réserve de ces élèves vis-à-vis d'une enseignant féminin ou même vis-à-vis de leur camarades filles. Leur comportement s'en trouvera moins spontané en cours et l'interaction observée sera moins représentative et peu comparable entre les deux séances menées l'une avec une enseignant masculin et l'autre avec l'enseignant féminin.

²⁸ Marie Duru-Bellat *et al.*, « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire », *Revue française de sociologie* 2004/3 (Vol. 45), p. 441-468.

Enfin, de par son essence même, notre échantillon ne peut être représentatif : il n'est constitué que de deux enseignants, animant à tour de rôle un groupe de trente élèves, exclusivement issus de filière professionnelle. Ainsi, au-delà des élèves, le nombre d'observations menées (deux) auprès de seulement deux enseignants constitue en lui-même un frein dans le sens où cela ne génèrera pas de manière ni qualitative ni quantitative des observations suffisamment représentatives.

Malgré ces petits écueils, je pense que la méthodologie choisie pour ce contexte d'enseignement reste tout à fait valide car ces observations, à défaut d'apporter un exemple totalement représentatif, apporteront au moins un éclairage ponctuel sur des pratiques menées en lycée professionnel à Nantes.

6 RESULTATS ET ANALYSES DE L'ENQUÊTE TERRAIN

6.1 Les résultats

Les interventions enseignantes ont été consignées dans un tableau d'encodage dont se trouve un extrait en annexe. Je me suis essentiellement concentrée sur les interpellations faites auprès du groupe dans le cadre de la gestion de classe et les interpellations auprès d'individus nommés. Je n'ai donc pas retenu les tirades relevant de la leçon et adressées à l'ensemble du groupe. Ainsi, chaque observation du professeur est qualifiée selon son objet, sa forme et le destinataire qui, lui même, est resitué dans ses différents groupes d'appartenance selon son sexe, comportement, niveau scolaire.

Les deux observations, menées avec Monsieur E et moi-même sont comparables dans la mesure où un nombre assez équivalent de remarques enseignantes ont été répertoriées. En effet, au cours des deux heures enregistrées avec Monsieur E, 110 interventions sont encodées dont 96 sont adressées à un individu nommément identifié. Dans ma séance, j'ai relevé 102 remarques dont 83 sont adressées à un élève en particulier. Ainsi, avec un total de presque 180 interventions enseignantes genrées, je pense disposer d'un échantillon exploitable est représentatif de certains comportements.

- **Les résultats obtenus lors de la séance de Monsieur E**

D'un point de vue quantitatif, la répartition des observations de Monsieur E semblent assez équilibrée et homogène. En effet, les garçons sont interpellés dans 56% des cas et les filles dans 44% des cas et, en terme de groupes de niveaux, on observe que les trois profils d'élèves sont sollicités de manière quasi équivalente: les "bons" représentent 36% des discussions tandis que les "moyens" et "moins bons" occupent respectivement 31 et 33% des échanges. En ce qui concerne le comportement, on constate que les élèves participatifs, plus volontaires sont interpellés dans 46% des cas alors que les passifs et perturbateurs le sont à hauteur de 24 et 30% seulement.

En terme de forme, Monsieur E semble préférer le registre neutre dans 55% des cas et impérieux / exaspéré à hauteur d'un tiers, essentiellement dans le cadre de la gestion de la classe. De même il a beaucoup recours au questionnement dans une logique de cours dialogué, ce qui permet d'atteindre un taux de 57% de questions / interpellations contre 43% d'affirmations / suggestions. Néanmoins, on remarque que l'objet des interventions de Mr E. concerne essentiellement la gestion de la classe à 42% ou des tâches subalternes de type distribution de copie, ramassage des dossiers. Finalement, je n'ai noté aucune tâche ou question stimulante et seulement 19% de questions de cours de base. Cela provient certainement du fait que Mr E avait prévu une séance dédiée à de la gestion administrative des dossiers de BEP et au déchapitrage des pochettes des élèves, pour l'année. La dernière demi-heure de la séance a été dédiée au démarrage d'un nouveau chapitre qui a engendré la remobilisation de connaissances pré-acquises en classe de seconde ou dans les chapitres précédents. Ceci explique en partie la dispersion de ces résultats.

Si on croise le genre des élèves avec les autres données recueillies (annexe n°9), on observe des disparités significatives entre les garçons et les filles. En premier lieu, on remarque aisément que les interventions de gestion de classe, sur un ton impérieux sont réservées majoritairement aux élèves perturbateurs qui sont plutôt des garçons, l'écart semble donc légitime et explicable. Par ailleurs, Mr E. interrogera facilement les bonnes élèves dans les deux tiers des cas. Mais, lorsqu'il s'agit de stimuler des élèves moins performants, il préférera les garçons (37 interventions pour les garçons contre 20 pour les filles). De même, il sollicite deux fois plus les filles passives que les garçons passifs. Enfin, en terme d'objet, on remarque que Monsieur E privilégiera les filles pour remplir les tâches subalternes dans 55% des cas alors que les questions de cours seront réservées aux garçons dans 72% des situations.

- **Les résultats obtenus lors de ma séance**

D'un point de vue quantitatif, on remarque d'emblée une forte disparité dans la répartition de mes observations. En effet, les garçons sont interpellés dans 67% des cas et les filles dans 33% des cas et, en terme de groupes de niveaux, on observe que les trois profils d'élèves sont sollicités de manière inégale: les "bons" représentent 13% des discussions tandis que les "moyens" et "moins bons" occupent respectivement 36 et 51% des échanges. En ce qui concerne le comportement, on constate que les élèves participatifs sont interpellés dans 23% des cas alors que les passifs le sont à hauteur de 14% et que les perturbateurs monopolisent 63% de mes interventions.

En terme de forme, ayant recours au questionnement, j'atteins un taux de 55% de questions / interpellations contre 45% d'affirmations / suggestions. De même, il semble que je tende à privilégier le ton dur et impérieux à 41%, tandis que j'utilise le registre neutre dans 37% des cas et doux à hauteur de 20%. Ces chiffres semblent être corrélés avec des interventions de gestion de classe qui représentent 61% des situations. Le reste est réparti de manière assez équitable entre tâches subalternes, questions de cours et tâches stimulantes.

Si on croise le genre des élèves avec les autres données, on observe à nouveau des disparités significatives entre les garçons et les filles. De la même manière que pour Monsieur E, on remarque immédiatement que les interventions de gestion de classe, sur un ton impérieux sont réservées majoritairement aux élèves perturbateurs qui sont plutôt des garçons. Par ailleurs, cela semble avoir été exacerbé par le fait que la séance filmée comportait une longue activité de travaux de groupes, propices aux écarts de comportements et à la dissipation. De plus, de même que Monsieur E, j'interroge facilement les bonnes élèves dans les deux tiers des cas alors que ce sont les élèves moins performants garçons que j'interpelle (47 interventions pour les garçons contre 20 pour les filles). De même, j'ai tendance à solliciter trois fois plus les filles passives que les garçons passifs. Enfin, en terme d'objet, j'ai tendance à privilégier deux fois plus les garçons pour répondre aux questions de cours, qu'elles soient basiques ou stimulantes (16 fois contre 8 fois pour les filles).

Force est de constater que les deux enseignants observés tendent à imprimer inconsciemment les mêmes disparités garçons / filles, malgré des profils enseignants très différents, que ce soit en terme de genre, d'âge, d'expérience et de degré d'information sur le sujet de l'expérience. Quarante-cinq ans après la sortie de l'ouvrage "Du côté des petites filles" de E. Gianini Belotti, et en ligne avec le constat de C Baudelot et R. Establet, il semble que certaines vérités de l'époque persistent et durent. En effet, les filles ont toujours tendance à être plus sérieuses et moins perturbatrices alors que les garçons monopolisent une grande partie de l'attention et justifient une grande partie des interventions de gestion de classe. Si le ton employé semble équivalent, l'objet, lui semble assez différent. En ligne avec les constatations de C. Zaidmann et M. Duru Bella, on sollicite plus facilement les filles pour les tâches subalternes tandis que les garçons sont nettement privilégiés pour des questions nécessitant plus de réflexion.

Ce constat qui peut sembler effarant est néanmoins à prendre avec recul. L'observation s'est faite sur une classe reconnue comme étant difficile avec de nombreux élèves perturbateurs. Ces derniers monopolisent beaucoup l'attention et l'énergie de l'enseignant. Il ne reste que peu de place pour les autres activités (subalternes et constructives) et l'échantillon de ces dernières se trouve réduit voire peu représentatif. En effet, dans mon cas, elles ne sont qu'un nombre de 40 sur deux heures et, on en compte 58 pour Monsieur E.

D'autre part, j'ai pu constater que, Monsieur E et moi-même, ne procédons pas de la même manière pour faire participer les élèves. Alors que mon collègue leur demande de lever la main et désigne la personne qui peut prendre la parole, je laisse les élèves intervenir plus spontanément. Ainsi, si les interpellations de Monsieur E résultent d'un réel choix, on peut dire que dans mon cas, elles sont plutôt le fait de la bonne volonté des élèves. Ceci explique certainement certaines constatations, et le fait que la gestion de classe en soit plus difficile. Cette dernière remarque est néanmoins elle aussi à prendre avec mesure car, prises individuellement, on observe que les interpellations de gestion de classe concernent essentiellement 2 élèves particulièrement agités ce-jour là.

Ainsi, si l'étude semble étayer et confirmer des faits établis et constatés par des nombreux chercheurs par le passé, il n'en reste pas moins que les données extraites sont à manier précautionneusement. Les élèves adoptent des comportements variant d'un jour à l'autre, les

situations de classes diffèrent et ne se ressemblent pas, engendrant des situations de gestion de classe différentes. Et enfin quatre heures d'observation sur deux séances restent trop peu pour tirer des projections.

Il n'en reste pas moins qu'il est très intéressant de prendre du recul sur ses pratiques et d'en tirer les enseignements qui s'imposent. Loin d'être totalement neutre, nous, enseignants, adoptons des comportements à notre insu qui tendent à instaurer des biais dont les répercussions peuvent être importantes. J'ai pu constater à quel point la gestion de classe était primordiale car, de mon point de vue, elle phagocyte l'ensemble de la leçon: si trop d'énergie est dépensée à maintenir de l'ordre, il ne restera alors que peu de place à l'enseignant pour se soucier des égalités de traitement des autres élèves. Le temps manquant, on aura tendance à adopter une approche pragmatique afin d'avancer sa leçon, au détriment de la démarche constructive attendue.

Ainsi en conclusion, je dirais que cette étude ouvre des perspectives et des pistes de réflexion pour essayer d'adopter un comportement le plus équitable possible. En effet, une fois que l'on a constaté les disparités de traitement, il semble assez naturel de penser que l'on peut facilement y remédier et éviter les écueil. Pour ma part, je pense que veiller à me laisser moins happer par la gestion de classe constitue une clé essentielle de réussite. Je pense à mettre en place des principes d'interventions/ participations des élèves plus systématisée afin de tendre vers une stimulation équivalente de différents profils. L'idée est de mettre en place un procédé de participation systématique et non choisi par l'enseignant ou subi du fait de la bonne volonté des élèves. Cela permettra certainement de niveler certaine disparité de traitement. L'expérience, par la suite et la prise de conseils auprès de mes pairs devrait également permettre de diminuer les difficultés de gestion de classe et d'assurer un climat plus serein et propice à la mise en place d'activités constructives.

7 BIBLIOGRAPHIE

- AUTRAN G., ELKAI M GARCA R. , Mémoire « Filles et garçons à l'école : des pratiques de la mixité à questionner », 2002.
- BANDURA A. , « Social foundations of thought and action : a social cognitive theory, Englewood Cliffs », NJ, Prentice Hall, (1986)
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés, Nathan, 2008.
- BAURENS M., « Claude Zaidman, Genre et socialisation. Un parcours intellectuel », Genre & Histoire n°4, 2009.
- BERGONNIER-DUPUY G, MOSCONI N. (2000) « La construction de l'identité sexuée », in Pourtois J-P, Desmet H. Le Parent éducateur, Paris, PUF,
- BRUGEILLES C., CROMER I , CROMER S , « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », 2002, Volume 57, Numéro 2.
- CHETCUTI N., « De « On ne naît pas femme » à « On n'est pas femme ». De Simone de Beauvoir à Monique Wittig », Genre sexualité et société n°1, Printemps 2009 : lesbiennes, Savoirs et Points de vues situés.
- DJIDER Z., ROBIN I. , « Motivation et performance scolaires : les filles creusent l'écart », INSEE Première, n°886, 2003
- DURU-BELLAT, M. (1990). « L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ? » Paris : L'Harmattan.
- DURU-BELLAT M., ISAMBERT-JAMATI V., « L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ? ». Revue française de pédagogie, volume 151, 2005.
- DURU-BELLAT M., et al., « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire », Revue française de sociologie 2004/3 (Vol. 45), p. 441-468.
- GHEQUIERE F, (2013) « Les différentes conceptions de l'égalité scolaire à l'épreuve de l'enquête PISA 2006 », Revue française de pédagogie.
- GIANINI BELOTTI Elena « Du côté des petites filles », Edition des Femmes, 1973
- GUIONNET C. NEVEU E, Féminins / Masculins, Sociologie du genre , Collection U, Editions Armand Colin, Paris 2014
- LEVRON C. (2007), « La loi SRU : une loi en péril ? Controverses et difficultés d'application », mémoire mené sous la direction de BATIFOULIER P..

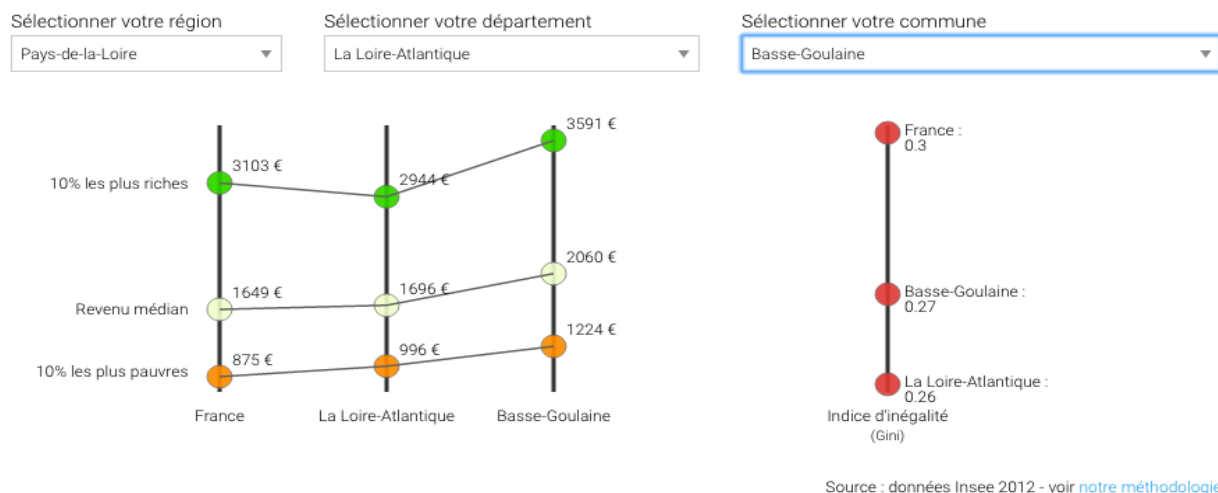
- MANASSEIN, M. de (1995). De l'égalité des sexes. Paris : CNDP.
- MARRO C. & VOUILLOT F. (2004) « Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité », Carrefours de l'Education, Armand Colin.
- MARRO, C. (1997). Sexe, genre et orientation : une continuité instituée en quête de rupture.
- MOSCONI N. (1999) « La mixité scolaire : enjeux sociaux et éthico-politiques », Le Télémaque, no 16, p. 25-44.
- MOSCONI N. (2006), « La mixité : éducation à l'égalité ? », Les Temps Modernes no 637, p175-197, Gallimard
- OCTOBRE S., Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? Culture prospective, 2009-1
- RUBIO M-N, RAYNA Sylvie, sous la direction de HAUWELLE F, L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance, Edition Eres, Toulouse
- SIROTA Régine , « L'école primaire au quotidien », PUF, 1988, p 61.

8 SOURCES

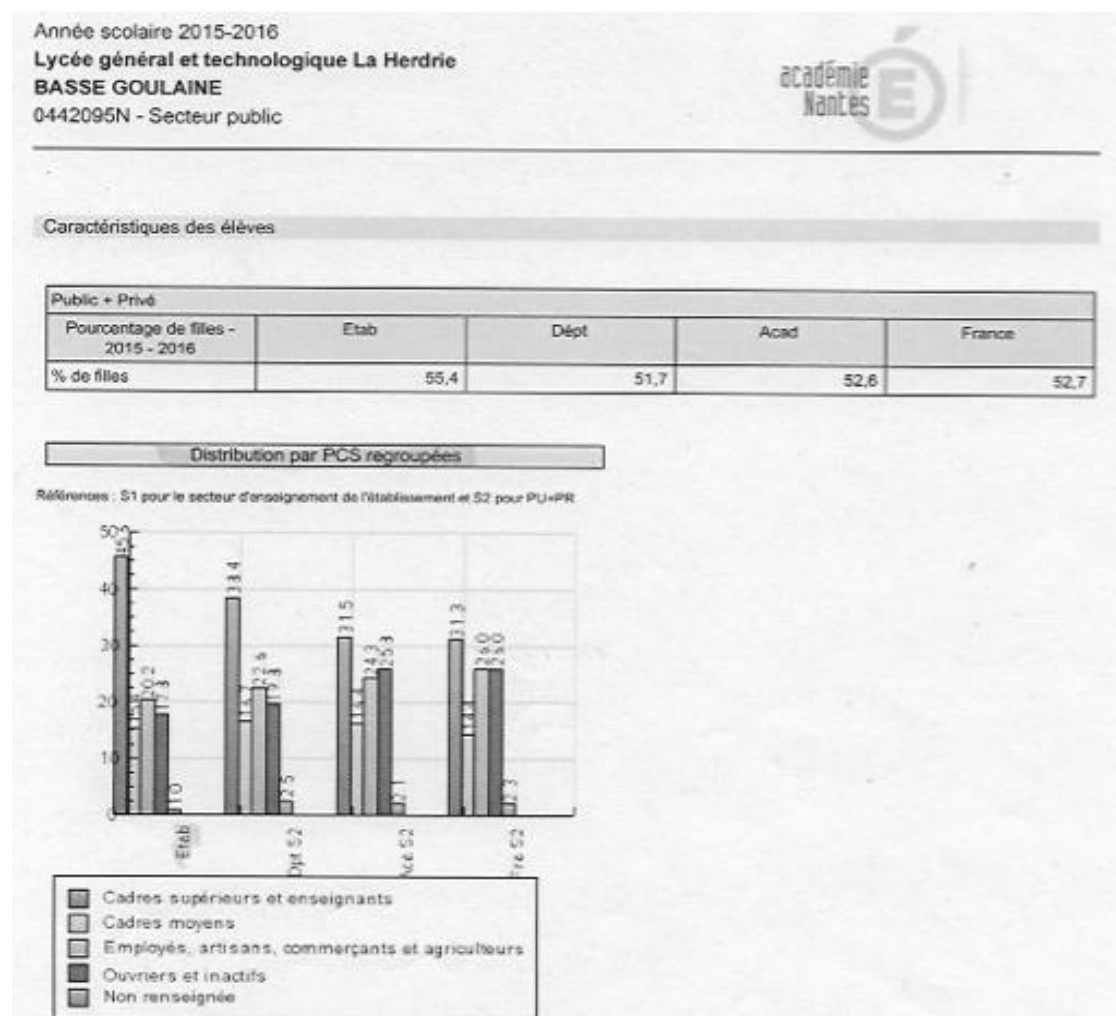
- Comparateur des territoires, niveaux de vie – données INSEE 2012
- Académie de Nantes (2016), Fiche établissement La Herdrie – données 2011/2012
- INSEE (2014), « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement », Direction de l'évaluation, de la prospective, p. 10-34.
- Académie de Nantes (2017), Fiche établissement LP L.A de Bougainville – selon les données : 2007-2010 ou 2010-2012.

9 ANNEXES

N°1/ Comparateur des territoires, niveaux de vie – données INSEE 2012



N°2/ Extraits fiches établissement – Lycée de La Herdrie



N°3/ Extraits du projet d'établissement 2014-2017 – Lycée de La Herdrie

3. Pourcentage de filles et de garçons en série S (en %)

	R 2012	R 2013	R 2014
% de filles en S /effectif total filles	38.8	27.3	37
% de Garçons en S /effectif total G	48.4	51.7	56.5

Objectif 3 : Construire un parcours de réussite vers l'enseignement supérieur

Constat : les élèves et les parents sont très demandeurs d'informations sur les filières post baccalauréat. Les taux d'échec en 1^{ère} année de l'enseignement supérieur nécessitent d'accompagner davantage les élèves dans la cohérence de leur projet d'orientation.

Axes :

- A.2.3.1 : Poursuivre l'accompagnement des élèves dans le dispositif APB.
- A.2.3.2 : Renforcer la connaissance des filières post-baccalauréat (Universités, Ecoles, ...).
- A.2.3.3 : Renforcer la connaissance des IUT aux élèves de STMG.
- A.2.3.4 : Renforcer l'égalité filles-garçons dans les choix post-baccalauréat.
- A.2.3.5 : Combattre les clichés et idées reçues sur la représentation des métiers filles / garçons.

AMBITION 2 - Effets attendus ou indicateurs :

- Accroître le sentiment d'une orientation « choisie ».
- Taux d'admission sur le 1^{er} vœu (APB).
- Valoriser davantage les sections technologiques.
- Diminution du taux d'absentéisme.
- Réduire le décrochage scolaire en BTS.
- Accroître les taux d'accès des STMG en IUT
- Taux d'accès des filles en série S.

N°4/ Interviews élèves concernant la mixité sexuée au lycée de La Herdrie

Déroulé et méthodologie des interviews

Nous avons interviewé, sur la base du volontariat, deux élèves de Terminale STMG issus de la même classe. Le volontariat était, selon nous, une prérogative car des élèves volontaires seront plus enclins à communiquer, à développer leurs idées et le contenu n'en sera que plus riche et exploitable. Il nous a semblé judicieux de cibler des élèves de Terminale plutôt que de Première ou Seconde car le sujet de la mixité sexuée demande une certaine maturité pour être abordé. Par ailleurs nous avons souhaité interroger un garçon et une fille pour pouvoir confronter les deux visions et identifier des éventuels points saillants de divergence.

Ces interviews se sont déroulées successivement, l'un après l'autre. Nous avons souhaité interviewer chacun des deux élèves en binôme, c'est à dire que nous avons tous les deux posé successivement les questions, indifféremment. Nous avons adopté cette démarche en vue d'éviter le biais de genre dans l'interview. En effet, le sujet portant sur le genre, il nous a semblé que l'interaction intervieweur-interviewé pouvait être impactée par le sexe des parties.

Pour préparer l'interview, nous avons rédigé une structure de questionnaire afin de guider l'entretien de manière cohérente, similaire et répétable entre les deux élèves. En fonction des réponses données, nous nous sommes octroyé la liberté de creuser et rebondir afin de développer les idées soumises.

Voici la structure de notre questionnaire :

1. Que signifie selon vous la mixité sexuée ?
2. Cette notion vous a-t-elle déjà interpellé ?
3. Si oui, dans quel contexte ? Avez-vous été concerné directement ?
4. Ressentez-vous que l'ensemble de l'équipe éducative (enseignants, vie scolaire, etc...) vous traite de la même façon quelque soit votre sexe ?
5. Et concernant les élèves ?
6. Si non, pouvez-vous nous donner un exemple ?
7. Comment percevez-vous ce traitement ?
8. Quelle est selon vous la situation au sein de votre lycée sur ce thème ?
9. La mixité sexuée vous paraît-elle normale ? Juste ?
10. De manière générale, pensez-vous qu'il y a égalité des chances en homme et femme, au lycée, en dehors du lycée ?
11. Pouvez-vous faire un lien entre laïcité et mixité sexuée ?
12. Auriez-vous répondu différemment si votre interlocuteur avait été un homme/femme ?

Le questionnaire contenait donc 12 questions structurantes servant de trame. Les interviews ont duré de 12 et 15 minutes et se sont déroulés pendant les cours d'apprentissage personnalisé avec l'accord de l'enseignant. Cela nous a permis l'entière disponibilité des élèves sur la plage horaire en question.

Retranscription des interviews (les noms des élèves ont été modifiés)

Interview avec Stanislas :

E=Elève

S=Sophie

N=Nicolas

Durée : 15min 27

S : Stanislas, est-ce que le mot mixité sexuée t'évoque quelque chose ?

E : Non mais avec la racine des mots, je peux deviner. Mixité, c'est le mélange de plusieurs choses. La mixité sexuée, ça serait le mélange des sexes entre hommes et femmes.

S : cette notion du coup, elle t'a déjà interpellée ? Si oui, dans quel contexte ?

E : Mixité, oui, par exemple dans la scolarité, dans le travail, dans toute sorte de domaines, le domaine politique par exemple, dans tous les domaines.

N : Peux-tu préciser sur le domaine de la scolarité ? As-tu des exemples à donner ou tu dis ça dans le sens où c'est une notion qui apparaît simplement au lycée ?

E : Oui, c'est une notion.. Par exemple, nous avons fait des sondages sur la mixité par classes, dans certaines écoles, filières où il y a plus d'hommes que de femmes, ou dans les classes plus jeunes, c'est pareil.

N : tu as participé à cette étude ?

E : non, c'était extérieur au lycée, on nous l'a présentée.

S : tu te rappelles d'où ?

E : non pas vraiment

S : c'est quoi les grandes idées dont tu te souviens ?

E : Il y a des stéréotypes pour la mixité sexuée, même par exemple plus tard, il y a beaucoup d'inégalités dans les salaires. Ça évolue mais il reste des progrès à faire. Les progrès n'ont pas encore assez évolué. Il y a beaucoup plus d'hommes dans le milieu politique par exemple, les salaires des hommes dans des entreprises sont beaucoup plus élevés que ceux des femmes pour le même travail. Je sais aussi que certaines femmes n'avaient pas accès à certains postes, etc...

S : Et à l'école ? Tu nous évoques de nombreuses choses survenant après les études. Mais au sein de l'école, as-tu l'impression qu'il y a une parfaite mixité sexuée ? Et est-ce qu'il y a égalité des chances ?

E : Oui pour moi il y a l'égalité des chances. Mais il n'y a pas de favoritisme, c'est toujours impartial. Pour des travaux de groupe, à la maison, c'est tout le temps la même chose, il n'y a pas de différences entre les garçons et les filles.

S : Est-ce que tu ressens de l'équipe éducative, c'est-à-dire les enseignants, CPE, la vie scolaire, des différences de traitement entre garçons et filles ?

E : Non, après ça peut dépendre des sujets. Par exemple, pour des absences, il peut se passer des choses chez des filles qui ne se passent pas pour les garçons, ça peut être justifié. Sinon non, il n'y a pas de différences de traitement.

N : As-tu des amis, des connaissances qui t'ont fait part de différences de traitement, qui ne t'ont pas concerné directement ?

E : Non, il n'y a pas eu de problèmes, d'injustices. Je n'ai pas d'exemple

N : Et entre les élèves, as-tu l'impression qu'il existe des différences de traitement entre les garçons et les filles?

E : En général non, mais par exemple sur le thème vestimentaire, je sais qu'il y a beaucoup plus de personnes du sexe féminin qui se font juger sur leur style vestimentaire que les hommes. Car selon leurs goûts vestimentaires, les filles se font plus juger

S : Juger par qui ?

E : Par les filles, si elles n'aiment pas ou par jalousie.

S : Filles entre filles, ou garçons aussi ?

E : Non les garçons aussi, selon la personne ils peuvent ne pas la connaître et la jugent aussi selon les goûts vestimentaires

N : Est-ce que ça t'es arrivé par le passé ?

E : Non, moi je déteste ça, je ne juge jamais, justement, j'en ai beaucoup parlé autour de moi.

N : Donc on pourrait dire que tu essaies de sensibiliser les personnes autour de toi, tes amis en particulier ?

E : Oui c'est ça, je suis plutôt dans le sens contraire, j'évite les personnes qui font ce genre de choses

N : Mis à part le thème vestimentaire, aurais-tu d'autres exemples ?

E : par exemple, entre lycéens, je ne vois pas trop... Mais même avant, je sais par exemple qu'en sport beaucoup plus de filles arrivaient à obtenir des excuses, on était beaucoup plus de garçons. A part ça, je ne vois rien d'autre.

N : Est ce que tu penses au niveau du lycée en général, la situation est la même à ce que tu vis toi personnellement ?

E : Oui

S : A l'issue de la seconde, est-ce que selon ton sexe, des choix différents s'opèrent ?

E : Non, ce n'est pas seulement le sexe. C'est surtout des choix personnels. Par contre, à la fac, je sais qu'en médecine par exemple, il y a plus de filles. En fac de sport, mon frère y est, il y a plus de garçons. Il me le dit, ça dépend des facs, etc...

S : En post bac, c'est des choix personnels aussi ?

E : Oui, les gens ne font pas en fonction des autres. Moi je sais que je fais en fonction de mes propres envies, de mes passions, de là où je veux m'améliorer et progresser et pour avoir un métier

S : Pour toi, la mixité sexuée, le mélange des genres c'est quelque chose qui est normale et acquise ?

E : Non justement, c'est ce que j'ai dit. Ce n'est pas encore acquis dans tous les domaines mais pour moi c'est normal oui qu'il n'y ait pas de jugement selon le sexe.

N : Ce n'est pas acquis surtout entre élèves si je comprends bien et en milieu professionnel ?

E : Oui surtout en milieu professionnel. Avant ils étaient éduqués peut être dans cette optique où le garçon serait supérieur. Mais je sais que maintenant, moi il n'y a aucun problème depuis tout petit, même pour ma petite soeur.

S : Pour ma dernière question, de manière générale, dans la vie, il y a égalité des chances entre garçons et filles selon toi ?

E : Avant non, et là il y a de plus en plus de progrès dans notre société. Mais ça dépend aussi des pays. Je sais qu'en France, il y a encore des différences en salaires, avec ma mère par exemple, et que les garçons ont des salaires plus élevés que les filles pour exactement le même travail des fois. Mais en général, je sais que c'est en progrès mais que ça prend du temps.

N : Alors il reste deux questions, la première est : est-ce que tu penses que tu aurais répondu différemment si j'avais été seul à t'interroger ou seulement Sophie ?

E : Non moi personnellement non. Je sais que certaines personnes, oui ça dépendait.

N : Et tu penses à des garçons avec des garçons, des filles avec des filles, ou l'opposé ?

E : Je pense plus à des garçons par exemple. Je sais que des garçons ont plus de facilité en face d'un garçon, il déballe plus facilement, ils ont plus de facilité à parler alors qu'avec une fille, ça serait plus compliqué.

N : Ok, nous allons finir. Déjà, est ce que la laïcité, ça te parle ?

E : Oui, la laïcité, enfin, je vais parler de cours. Par exemple dans un endroit laïque, l'école doit être laïque, enfin quand c'est public, c'est laïc. Il n'y a pas de distinctions religieuses, de cultures, de couleur de peau, tout le monde est pareil, ou de sexe, ou n'importe quoi.

N : Alors oui, la laïcité renvoie notamment au fait de ne pas porter de signes ostensibles religieux concernant l'école. Pour préciser, la couleur de peau porte plus sur une question de racisme.

Donc la question, c'est, pourrais-tu faire un lien entre laïcité et mixité sexuée...? Est ce que s'il y avait moins de mixité, il y aurait plus de laïcité par exemple ?

E : Oui pour moi il y a un lien. Ca me fait plus penser aux personnes voilées. Justement, ça dépend des religions, des pays. Certaines femmes n'ont presque aucun droit et elles savent déjà ce qu'elles vont faire plus tard, leur vie. Elles n'ont pas le droit de passer au travers. On a vu un reportage en anglais, c'était au Bangladesh, les filles n'avaient pas le droit de faire du surf par ce que c'était des filles. Les gens trouvaient ça inadmissibles C'est lié à la culture, pour eux c'est normal. Pour eux c'était normal alors que pour nous on habite en France, tout le monde a sa chance. Oui il y a une relation entre les deux mots mais je n'ai pas trop traité la question suffisamment avant.

N+S : **Non non, ne t'inquiètes pas, il n'y a pas de mauvaises réponses.**

N : **Et si tu te cantonnes au lycée pour cette même question ?**

E : Nous au lycée, on ne doit pas montrer, on ne doit pas avoir de signes visuels donc on ne peut pas savoir. Je sais que si il y avait un problème de mixité sexuée, c'est que ce ne serait pas laïque.

S : **Donc tu coup, si le lycée n'était pas laïque il y aurait un danger ?**

E : Oui c'est ça.

Interview avec Clémence:

E=Elève

S=Sophie

N=Nicolas

Durée : 11min 59

S : **Clémence, est-ce que le mot mixité sexuée t'évoque quelque chose, est-ce que cela signifie quelque chose pour toi?**

E : Oui, c'est le mélange des sexes, des garçons et des filles

S : **Cette notion t'a-t-elle déjà interpellée ? Si oui, dans quel contexte ?**

E : Oui, l'année dernière en cours. Notre prof avait séparé les garçons et les filles dans deux salles séparées.

N : **Ca s'est passé dans quel cours ?**

E : C'était en gestion.

N : **Et pourquoi avait-il fait cela ?**

E : Je ne sais pas, ça nous avait choqué. Il en avait marre qu'on parle et du coup il avait séparé les garçons et les filles.

S : **Et ça a donné quoi ?**

E : Du coup on n'a pas trop compris. Moi, j'étais un peu choquée quand même et c'est vrai qu'il y avait plus de bruit dans la salle des garçons.

N : **Ca s'est passé dès le début du cours ou après parce qu'il y avait trop de bavardages ?**

E: Parce qu'il y avait trop de bavardages.

N: Et ça s'est reproduit ?

E: Non ça été la première fois et la seule. Mais j'ai dit au prof que je ne trouvais pas ça normal : pourquoi les filles d'un côté et les garçons de l'autre ?

N: Il a répondu quoi ?

E: Il n'a rien répondu, il a juste dit que ça avait marché, qu'on avait moins parlé du coup.

S: Donc il a justifié cela par du bavardage. Et globalement, tout le monde a eu la même réaction que toi ?

E: Oui, globalement. Après je ne sais pas si des personnes s'en rappellent encore mais moi j'avais été choquée.

S: Et globalement, à l'école, est-ce que tu as l'impression qu'il y a égalité de traitement entre les garçons et les filles de la part des enseignants, les équipes éducatives, CPE, etc. ; c'est-à-dire de la part des adultes qui vous entourent ?

E: Non il n'y a pas de différence

S: Tu n'as jamais eu l'impression que, parce que tu es une fille, ou un autre un garçon, que les comportements changeaient ?

E: Non pas du tout

N: As-tu des amis, des connaissances qui t'ont fait part de différences de traitement, qui ne t'ont pas concerné directement ?

E: Non, je ne pense pas qu'il y ait de différences juste parce qu'on est une fille ou un garçon.

S: En ce moment, à l'heure où vous êtes en train de choisir vos orientations, as-tu l'impression qu'on pourrait vous proposer des orientations différentes ?

E: Non, vraiment pas, je pense que c'est plus par rapport à l'attitude de l'élève, ce qu'il dégage que par rapport à son sexe.

S: D'accord et par rapport à vos choix d'orientation post seconde, as-tu l'impression que le fait d'être un garçon ou une fille, ça joue ?

E: Un petit peu car je pense que les filles sont plus sérieuses. Pour tout le monde, être une fille c'est être plus sérieux en cours, plus travailler et les garçons un peu moins. Aller en filière STMG c'est moins bien perçu qu'aller en S ou ES. Du coup pour les filles, aller en STMG c'est un vrai choix, c'est pas par dépit alors que pour certains garçons, ils ne pouvaient aller nulle part donc ils sont venus en STMG. J'ai l'impression que dans ma classe, il y a moins filles dans ce cas-là, c'est plus un choix, elles voulaient vraiment faire ça, elles me l'ont dit.

S: Est-ce que ce que tu veux dire c'est que comme vous êtes plus sérieuses, vous aviez plus choix qui s'offraient à vous et vous avez décidé d'aller en STMG alors que les garçons, comme ils sont moins sérieux avaient moins choix ?

E: Oui pour la majorité c'est le cas, ils ne se disaient pas « je veux aller en STMG » depuis la 3ème alors que moi, depuis la 3ème je voulais aller en STMG

N: Donc on est plus sur une perception entre élève que élève et équipe éducative. Et entre les élèves, as-tu l'impression qu'il existe des différences, des jugements entre les garçons et les filles?

E: Oh oui ! Ça c'est entre élèves, c'est vrai qu'au lycée il y a pas mal d'histoires

S: Tu peux nous en dire plus ?

E: En général les garçons ont le droit de faire ce qu'ils veulent alors que les filles un peu moins. En fait, ce que fait un garçon, ça ne choque pas. Il peuvent se vanter de ce qu'ils font ça ne va pas choquer alors que si c'est une fille, ça va choquer.

S: Ca va choquer qui ?

E: tous les élèves

S: D'accord, les élèves. Mais les profs, ils ne vont pas plus tolérer certaines choses des garçons ou des filles ?

E: Non

S: OK, alors une fille ferait la même chose qu'un garçon ça choquerait plus

E: Ah on ne fait pas les mêmes choses que les garçons, c'est sûr

N: C'est un code ou c'est juste que vous n'avez pas envie ?

E: c'est un code, oui on a peur du jugement.

S: Donc vous vous censurez ?

E: Oui c'est ça

S: Est ce que tu pourrais nous donner un exemple ?

E: Par exemple, si on fait une soirée et qu'un garçon embrasse une fille, tout le monde le félicitera, lui dira que c'est bien alors que si une fille fait ça, elle se fera insulter.

N: D'accord.

Et de manière générale, dans l'ensemble du lycée, penses-tu que ça corresponde à ce que tu vis ou penses-tu qu'il y a des différences ailleurs, dans les autres classes, filières ?

E: Non je ne pense vraiment pas.

N: Autre chose, penses-tu que si tu avais été interviewée juste par Sophie, une femme, ou juste par moi, un homme, tes réponses auraient été différentes ?

E: Oui c'est possible, je ne sais pas ce que j'aurais dit de plus mais je pense qu'on est plus à l'aise avec quelqu'un du même sexe.

N: Est-ce que tu fais un lien entre laïcité et mixité sexuée ?

E: Non je ne sais pas trop.

S: Pour toi c'est quoi la laïcité ?

E: C'est le fait d'aller à l'école, non ?

N: Pas exactement, tu sais il y a une charte à l'entrée du lycée. L'as-tu déjà lue ?

E: non je ne crois pas.

N: Pour faire simple, je vais te donner des exemples. C'est notamment en rapport avec le port de signes ostensibles religieux. On ne peut pas porter des signes ostensibles religieux, c'est un aspect.

E: Du coup le lien avec la mixité ... ça dépend des religions. C'est vrai que dans certaines religions, les filles portent le voile et au lycée, elles n'ont pas le droit. Les garçons ont moins de signes apparents.

S: De manière générale, dans la vie, depuis ta scolarité et ce que tu as pu entendre, as-tu l'impression qu'entre garçons et filles, il y a égalité des chances ? Que soit à l'école et ensuite, dans les études, le travail etc.

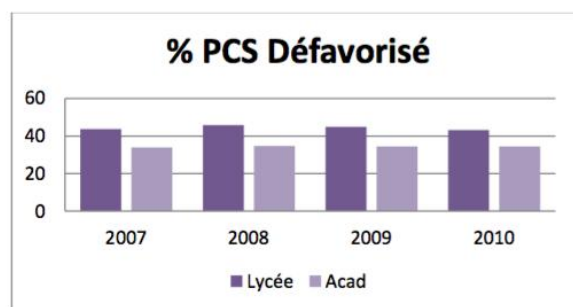
E: Oui, je pense. Ce n'est pas parce qu'on est un garçon qu'on aura plus de chances qu'une fille et inversement. Avant c'était le cas mais aujourd'hui, c'est plus ce qu'on a mentalement qui joue.

N: Toi tu ne l'as pas vécu en tout cas ?

E: Non pas du tout.

N°5/ Extraits fiches établissement (2007-2010) – Lycée LA de Bougainvilles

✓ Les catégories sociales professionnelles



Le nombre de boursiers est de 179 (172 en 2009). 99 élèves bénéficient de la part 12, soit 55,5% des boursiers (46% en 2009).

	BOUGAINVILLE		ACAD.	FRANCE
	EFF.	%PCSDEF	%PCSDEF	%PCSDEF
1CAP2	34	61,8	52,2	53,9
2CAP2	41	65,9	48	51,5
1BPRO3	133	40,6	46,8	47,4
2BPRO3	189	39,2	46,5	47,6
3BPRO3	81	37	44,4	45,9
TOT SECOND.	478	43,1	46,4	47,5
TOTAL GENE	478	43,1	46,4	47,3

N°6/ Grille de répartition des élèves par groupe (les noms des élèves ont été modifiés)

		Filles	Garçons
niveau scolaire	bon élèves (B)	Jeanne Maéva Paloma Emilie Marion Marie	Hugo Kévin Ludovic
	élèves moyens (M)	Mya Mélissa Rachel Gallo Eva	Kenny Paco Karamba Gilbert Aziz Nasser Tiago
	élèves moins bons (I)	Manon Laura G Loya Laura R	Mounir Mohamed William Nassim Leny
comportement élèves	partipatifs (PART)	Jeanne Emilie Marie Gallo Eva Loya	Kévin Ludovic Paco Karamba Gilbert Aziz
	passifs (PASS)	Maéva Paloma Marion Mya Mélissa Laura G Manon	Hugo Kenny Tiago Mohamed Leny
	perturbateurs	Rachel Laura R	William Nasser Nassim Mounir

N°7/ Extrait de la grille de relevé d'observations et d'encodage

Propos enseignant	Destinataire	Groupe							tournure phrase			Ton employé			intention			
		F	G	B	M	MB	PART	PASS	PERT	Affirmation / suggestion	Interpellation / question	doux / compréhensif	neutre	dur, exaspéré, impérieux	gestion classe / disciplin	tâches basiques / subaltern	questions de cours, de base	tâches, questions stimulantes
Qu'on me lise le document, Mélissa, tu me lises stp?	Mélissa	1			1			1		1		1				1		
Non Jeanne, tu vas te mettre là, à la place	Jeanne	1		1						1				1	1			
Mélissa stp on t'attend !	Mélissa	1			1			1			1			1		1		
Laura tu veux bien relire stp?	Laura R	1				1			1		1		1			1		
Mélissa il faut lire plus	Mélissa	1			1						1		1			1		
qui vient faire la correction svp, un volontaire? Mya	Mya	1			1			1			1		1					1
pourquoi as-tu choisi "innovation"?	Mya	1			1						1							1
Laura, stp	Laura R	1				1			1		1		1		1			
Loya tu veux bien lire le document stp?	Loya	1				1		1		1		1				1		
tu veux aller au tableau emilie?	Emilie	1		1			1				1	1						1
Laura, stp	Laura R	1				1			1		1			1	1			
oui Loya? on gagne en quoi	Loya	1				1		1			1	1						1
Laura, tu viens corriger?	Laura R	1				1			1	1			1			1		
tu crois que tu suivrais mieux comme ça? Voilà, merci Laura	Laura R	1				1			1		1			1	1			
Emilie tu peux distribuer le dossier stp?	Emilie	1		1			1				1	1				1		
oui ça fait 5 fois que je le répète, on a traité ces questions avec le groupe de l'après midi mais pas avec le reste de la classe.	Jeanne	1		1			1			1				1	1			
tenez les filles (remise convocation CPE)	Jeanne / Marie	1		1			1			1			1		1			
C'est bon Laura, t'as tout récupéré?	Laura R	1				1			1		1		1		1			

N°8/ Répartition des observations par enseignants

=> Monsieur E:

	Groupe								tournure phrase		Ton employé			intention			
	F	G	B	M	MB	PART	PASS	PERT	Affirmation / suggestion	Interpellation / question	doux / compréhension	neutre	dur, exaspéré, impérieux	gestion classe / disciplin	tâches basiques / subaltern	questions de cours, de base	tâches, questions stimulants
répartition en %	46	54	36	31	33	46	24	30	43	57	13	55	33	42	39	19	0
Totaux	96		91			92			110		110			110			

=> Sophie R

	Groupe								tournure phrase		Ton employé			intention			
	F	G	B	M	MB	PART	PASS	PERT	Affirmation / suggestion	Interpellation / question	doux / compréhension	neutre	dur, exaspéré, impérieux	gestion classe / disciplin	tâches basiques / subaltern	questions de cours, de base	tâches, questions stimulants
répartition en %	33	67	13	36	51	23	14	63	45	55	22	37	41	61	16	9	15
Totaux	83		77			79			102		102			102			

N°9/ Données croisée dynamiques avec le genre, par enseignant

Données croisées Monsieur E.				
	Étiquettes de lignes	Filles	Garçons	Total général
niveau scolaire	Nombre de B	22	11	33
	Nombre de M	11	16	27
	Nombre de MB	9	21	30
attitude en classe	Nombre de PART	20	21	41
	Nombre de PASS	15	7	22
	Nombre de PERT	8	20	28
tournure de phrase	Nombre de Affirmation / suggestion	17	17	30
	Nombre de Interpellation / question	27	26	35
ton employé	Nombre de doux / compréhensif	8	6	14
	Nombre de neutre	22	37	59
	Nombre de dur, exaspéré, impérieux	14	22	36
intention / objet	Nombre de gestion classe / discipline	15	31	46
	Nombre de tâches basiques / subalternes	23	19	42
	Nombre de questions de cours , de base	6	15	21
	Nombre de tâches, questions stimulantes			
Données croisées Sophie R				
	Étiquettes de lignes	Filles	Garçons	Total général
niveau scolaire	Nombre de B	7	3	10
	Nombre de M	8	20	28
	Nombre de MB	12	27	39
attitude en classe	Nombre de PART	9	9	18
	Nombre de PASS	8	3	11
	Nombre de PERT	10	40	50
tournure de phrase	Nombre de Affirmation / suggestion	9	37	46
	Nombre de Interpellation / question	18	38	56
ton employé	Nombre de doux / compréhensif	10	12	22
	Nombre de neutre	8	30	38
	Nombre de dur, exaspéré, impérieux	9	33	42
intention / objet	Nombre de gestion classe / discipline	11	51	62
	Nombre de tâches basiques / subalternes	8	8	16
	Nombre de questions de cours , de base	3	6	9
	Nombre de tâches, questions stimulantes	5	10	15

MOTS CLES : genre - inégalités - pratiques enseignantes - mixité sexuée - pratiques scolaires

Résumé en Français

Cet écrit réflexif porte sur la problématique suivante: "En quoi les pratiques enseignantes contribuent-elles à renforcer les inégalités de genre?". Le cadrage théorique est dressé à partir de nombreuses études réalisées durant les cinquante dernières années allant des analyses d'E Gianini Belotti (1973) aux recherches plus récentes de Mosconi, Zaidman, Baudelot et Establet. La notion de mixité sexuée est largement abordée, d'un point de vue théorique, historique et pratique avec des interviews menées sur le terrain. Des apports chiffrés ancrés dans l'actualité ont été inclus avec notamment des données INSEE et des références au dernier rapport du CNETSCO. Les observations terrains sont particulièrement menées en lycée professionnel à Nantes où 4 heures de cours données auprès d'une classe mixte par deux enseignants ont été observées. Les deux interventions, filmées, sont ensuite disséquées et encodées pour une analyse quantitative et systématique des différentes interventions enseignantes. A l'issue de cette analyse, des disparités de traitement selon les sexes sont constatées qui tendent à confirmer les études précédemment menées par les chercheurs étudiés et cités dans l'approche théorique.

English summary:

This reflective writing focuses on the following issue: "How do teaching practices contribute to reinforcing gender inequalities?". The theoretical framework is drawn from numerous studies carried out during the last fifty years ranging from the analyzes of E Gianini Belotti (1973) to the more recent researches of Mosconi, Zaidman, Baudelot and Establet. The notion of gender diversity is largely discussed, from a theoretical, historical and practical point of view. Quantitative contributions anchored in the news were added, including INSEE data and references to the latest CNETSCO report. Field observations are particularly carried out in a vocational high school in Nantes where 4 hours of lessons given in a mixed class by two teachers were observed. The two interventions, filmed, are then dissected and encoded for a quantitative and systematic analysis of the different teaching interventions. At the end of this analysis, disparities in treatment according to the sexes are noted which tends to confirm the studies previously conducted by the researchers cited in the theoretical approach.