



**HAL**  
open science

# Les stéréotypes de genre dans le discours des enseignants du 1er degré

Astrid Marin

► **To cite this version:**

Astrid Marin. Les stéréotypes de genre dans le discours des enseignants du 1er degré. Education. 2020. dumas-03001687

**HAL Id: dumas-03001687**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03001687>**

Submitted on 12 Nov 2020

**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.

Copyright



Mémoire présenté par

**Astrid Marin**

Soutenu le

16 juin, à Blois

pour obtenir le diplôme du

**Master**

**Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation**

**Mention : 1<sup>er</sup> degré**

Discipline :

Sciences de l'éducation

**Les stéréotypes de genre dans le discours  
des enseignants du 1er degré**

Dirigé par

Mme Noémie Tran Tat (PRAG physique chimie)

Devant une commission d'examen composée de

Mme Sylvia BOURGET (SVT), présidente de jury, enseignante formatrice à l'université d'Orléans, INSPE CVL

Mme Noémie TRAN TAT (PRAG physique chimie), directrice de mémoire, enseignante formatrice à l'université d'Orléans, INSPE CVL

Année universitaire 2019-2020

## **Remerciements**

Pour la réalisation de mon mémoire, je tiens à remercier les personnes qui m'ont accompagnée et qui ont contribué à l'enrichissement de ma réflexion.

Je remercie, tout particulièrement, ma directrice de mémoire, Mme Noémie Tran Tat, pour sa disponibilité, sa bienveillance, ses conseils et son accompagnement durant toute la rédaction de mon mémoire.

Ensuite, je remercie Mme Tricard pour ses apports méthodologiques concernant la construction du mémoire.

Je remercie également les enseignants qui ont permis la réalisation de mon protocole, en m'autorisant à venir les observer dans leurs classes.

Pour finir, je tiens aussi à remercier des étudiantes, qui comme moi, sont à l'INSPE, les nombreuses personnes avec qui j'ai pu discuter de ce thème, ainsi que ma famille, pour leur soutien tout au long de cette année. Ces différents échanges ont contribué à nourrir ma pensée et à cerner les différents enjeux que suscite un tel sujet.

## Sommaire

<b>Introduction .....</b>	<b>2</b>
<b>I. CADRE THÉORIQUE .....</b>	<b>3</b>
<b>1 - Définitions.....</b>	<b>3</b>
1.1) Le genre et le sexe.....	3
1.2) Que sait-on des stéréotypes de genre? .....	4
1.3) Des synonymes proches : Égalité et équité, mixité et parité.....	6
<b>2 - L'implication de l'École dans l'égalité filles-garçons .....</b>	<b>8</b>
2.1) L'engagement de l'Éducation Nationale dans l'égalité filles-garçons.....	8
2.2) Le rôle des enseignants dans la transmission des stéréotypes de genre.....	10
2.3) Le sexe de l'enseignant: quelle incidence?.....	13
<b>3- Expression et effets des stéréotypes de genre en classe .....</b>	<b>14</b>
3.1) Discipline, didactique et pédagogie marquées par le genre.....	14
3.2) Les rôles sociaux et la gestion de la prise de parole: une histoire de mixité.....	14
3.3) Les conséquences des stéréotypes sur les élèves .....	15
<b>II. CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....</b>	<b>16</b>
<b>1 - Présentation de la problématique et hypothèse de recherche.....</b>	<b>16</b>
1.1) La problématique.....	16
1.2) Les questions et l'hypothèse de recherche .....	17
1.3) Le protocole de recherche.....	20
<b>2 - Outils de recueil des données .....</b>	<b>20</b>
1.1) La méthodologie de recueil des données.....	20
1.2) La grille d'observation .....	21
1.3) La transcription.....	25
<b>III. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES.....</b>	<b>25</b>
<b>1 - Les résultats .....</b>	<b>25</b>
1.1) La méthodologie d'analyse des données .....	25
1.2) Présentation des deux classes observées .....	26
1.4) Présentation des résultats.....	28
<b>2 - Analyse et interprétation des données .....</b>	<b>31</b>
<b>3 - Discussion et limites de l'étude.....</b>	<b>36</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>40</b>
<b>Bibliographie / Webographie.....</b>	<b>43</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>46</b>

## Introduction

En tant qu'élève et en tant qu'étudiante plus tard, il m'est arrivé à plusieurs occasions d'entendre des choses telles que : « Les filles sont nulles en maths », « les garçons sont nuls en français ». Ou encore, au détour d'un rayon de magasin de jouets, j'ai pu entendre une grand-mère dire à son petit-fils : « Cette poupée n'est pas pour toi, c'est un jouet de fille ». Interpellée par ces propos très tôt, j'ai pu, en tant qu'élève, participer à de nombreux projets tels que le concours de plaidoirie organisé par le mémorial de Caen. Mon argumentaire portait alors déjà sur un sujet lié à l'égalité filles-garçons. Aujourd'hui, c'est en tant que future enseignante que je m'interroge : comment, malgré les avancées en matière d'égalité entre les filles et les garçons, de tels propos continuent à être tenus tandis que de nombreuses lois et conventions sont votées pour défendre cette égalité. C'est le cas de la convention interministérielle signée pour les années 2013 et 2018, intitulée « Les femmes et les hommes dans le système éducatif » : Garantir l'égalité entre les filles et les garçons fait partie d'une des missions fondamentales de l'École (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013-2018, p. 2). Elle s'illustre dès son préambule en citant deux articles du code de l'éducation : « Les écoles [...] contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. [...] Ils assurent une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte. [...] » (article L. 121-1 du code de l'éducation). Pourtant, si durant leur scolarisation, filles et garçons reçoivent le même enseignement, garanti par les programmes de l'Éducation Nationale, on peut constater que les inégalités persistent durablement malgré les progrès issus de la mixité. C'est notamment le cas lorsque les élèves font le choix de leur orientation, des statistiques apportées dans la brochure publiée par le ministère de l'Éducation nationale en 2019 : « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur », à la rentrée 2017. Les statistiques montrent, en effet, que 40,9 % des filles se dirigent vers les filières littéraires contre 20,4% des garçons, tandis qu'elles ne sont que 55,2% et les garçons sont 75,1 % à faire le choix des filières scientifiques contre 55,2% des filles (Ministère de l'Éducation nationale, 2019, p13). On peut alors s'interroger sur la construction de cette intégration sociale du genre aux prémises de l'enseignement, c'est-à-dire dès l'école primaire. Selon Nicole Mosconi, une philosophe et professeure de science de l'éducation, les enseignants ont un rôle à jouer dans la transmission des inégalités, ils sont à l'origine de ce qu'elle appelle la « socialisation différentielle des sexes » (2001, p. 97).

Suite à mes recherches, j'ai remarqué que de nombreuses études montraient que les enseignants interagissent de façon différente avec les élèves en fonction de leurs sexes et des disciplines enseignées. En effet, les enseignants ne s'adressent pas de la même manière aux filles et aux garçons. Cet effet serait, d'ailleurs, accentué selon le sexe de l'enseignant selon plusieurs chercheurs ayant étudié la thématique (Crossman, 1987 ; Kelly, 1988 ; Merrett et Wheldall, 1992).

Ces divers questionnements ont donc orienté mon choix de mémoire vers une réflexion sur les stéréotypes de genre en classe. Ainsi, dans l'objectif de nourrir ma réflexion sur ce thème, dans une première partie, je présenterai les notions liées aux stéréotypes ainsi que les enjeux et conséquences des inégalités causées par leur diffusion. Ensuite, je formulerai ma problématique ainsi que mes hypothèses de recherche. Pour répondre à ma problématique, dans une seconde partie, j'exposerai la méthodologie que j'ai choisi de mettre en oeuvre. Enfin, je présenterai les résultats que j'ai obtenus et les analyserai en regard de ma problématique pour finalement discuter et présenter les limites de mon étude.

## **I. CADRE THÉORIQUE**

Dans le but de mieux cibler mon sujet de recherche, je chercherai tout d'abord à cerner les notions qui sont étroitement liées au thème que j'ai choisi. Ensuite, étant étudiante en Master MEEF 1er degré, je m'intéresserai à l'implication de l'Éducation nationale dans l'égalité filles-garçons. Finalement, j'essaierai de comprendre comment les stéréotypes peuvent se manifester en classe et quelles conséquences leur transmission peut avoir sur les élèves selon les études qui ont été menées à ce sujet.

### **1 - Définitions**

#### 1.1) Le genre et le sexe

Il me paraît important dans un premier temps de m'intéresser à la différence qu'il existe entre « sexe » et « genre » puisque je m'intéresse particulièrement à la transmission des stéréotypes de genre. Du point de vue de l'étymologie, le genre est un terme qui provient du latin « genus », « gendre ». Originellement, il a pour signification : « Catégorie, type, espèce ». Dans le domaine des sciences humaines, le genre social sert à identifier les caractéristiques qui distinguent les hommes et les femmes.

Contrairement au sexe, ses caractéristiques ne sont pas d'ordre biologique. D'ailleurs, selon Jarlégan, le sexe s'apparente à « une variable qui décrit l'appartenance à une sous-population. Il s'agit donc d'une catégorie descriptive qui permet de compter les élèves en fonction de leur « sexe » et non de leur « genre ». Le genre, lui, attribue aux individus des normes sociales (Jarlégan, 2016, p.79). D'après Cendrine Marro, ce dernier est « un système de normes de sexe qui institue une différenciation sociale et psychologique » (2012, p. 68).

Ces assignations, attribuées aux femmes et aux hommes, deviennent dangereuses à partir du moment où elles obligent les individus à se conformer à ces normes. C'est justement le sujet de mon mémoire. Ceci m'amène à m'interroger sur la construction du genre puisque je m'intéresse au public des enfants allant à l'école primaire. Mieyaa et Rouyer ont montré en 2013 dans leur article « Genre et socialisation de l'enfant : Pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée » que les périodes de l'enfance et de l'adolescence sont des périodes-clés puisque les enfants se construisent en intériorisant les normes de sexe de la société (Mieyaa, Rouyer, 2013 p. 10). Cette appropriation des représentations et des caractéristiques qui disent : « Un garçon doit être comme ça » et « une fille doit être comme ceci » se développent à travers différentes sphères, et non pas seulement au sein de la famille. L'école a un rôle important, comme nous le verrons un peu plus tard.

En 1966, Lawrence Kohlberg met en évidence plusieurs phases dans le développement de l'identité de genre. Avant deux ans, le jeune nourrisson est capable de différencier un garçon et une fille mais il n'est pas capable de différencier ce qui les caractérise. Vers l'âge de 3 ans, l'enfant est conscient de s'il est une fille ou un garçon, il devient capable d'identifier des caractéristiques culturelles et physiques. Durant la maternelle, l'enfant arrive à un stade où « la stabilité de genre » est assimilée, ceci signifie pour lui qu'un garçon deviendra un homme et une fille sera une femme mais il pense qu'en se déguisant on peut devenir l'un ou l'autre. À 5 ans, l'enfant construit « la constance de genre », les caractéristiques se stabilisent, il s'affirme en se substituant à lui-même, les stéréotypes de genre. Ainsi, pour les enfants, les rôles sexués sont déterminés en fonction des activités, des jouets, des vêtements (Mieyaa, Rouyer, 2013, p. 12).

## 1.2) Que sait-on des stéréotypes de genre?

Pour poursuivre ma recherche, je vais essayer de m'interroger sur la signification et les processus en jeu dans les stéréotypes. Tout d'abord, dans l'objectif de comprendre ce que sont les stéréotypes de genre, il paraît essentiel de définir ce qu'est un stéréotype.

Il s'agit d'une idée ou une image figée et construite à partir de traits caricaturaux pour définir un individu ou un groupe social (Mosconi, 2009, p. 2). Le stéréotype a donc un caractère universel et consensuel, de cette manière, il peut être reconnu par tous. Duru-Bellat définit les stéréotypes comme des « croyances partagées, à une époque et dans un contexte donnés (...) » (Duru-Bellat, 2016, p. 90). Dans ce cas, on peut s'interroger sur les fonctions que peuvent avoir les stéréotypes dans les apprentissages.

Dans le domaine de la psychologie du développement de l'enfant, on sait par exemple que les stéréotypes permettent dans un premier temps aux élèves d'acquérir des connaissances, ils ont aussi un rôle « structurant pour la pensée » (Duru-Bellat, 2016, p. 91). Les stéréotypes auraient ainsi une fonction descriptive. Pourtant, les stéréotypes peuvent devenir préjudiciables dès lors qu'ils mettent en péril l'égalité et dictent aux personnes comment elles doivent se conduire, ils deviennent alors prescriptifs comme le souligne Duru-bellat. C'est de cette forme de stéréotypes dont je veux me préoccuper.

Les stéréotypes de genre, quant à eux, peuvent donc être définis comme des croyances au sujet des femmes et des hommes. Ils sont alors à l'origine de la dépréciation d'un groupe en particulier. Dans le cas présent, comme le montrent les études, la dévalorisation concerne le groupe féminin et tend à favoriser le groupe masculin. Ce processus tend ainsi à créer des inégalités. Comme a pu le montrer Duru-bellat, chez les enfants, ils peuvent devenir des frontières pour indiquer ce qu'il est permis ou réprouvé en tant que fille ou garçon. Ces règles peuvent être aussi bien implicites qu'explicites. Ils revêtent également une fonction de « réassurance », ils sont alors perçus comme des marqueurs d'identification des différents rôles attribués aux femmes et aux hommes (Duru-bellat, 2016, p. 91).

Ensuite, il est mis en avant par Mosconi, que les stéréotypes de genre conduisent les individus à opérer des catégorisations qui finissent par influencer les jugements, les attentes, les interprétations, les évaluations des individus, sans pour autant qu'ils en aient conscience puisque ces derniers ont été transmis dès le berceau, on parle alors de « cognition sociale de l'implicite » (Mosconi, 2001, p. 107).

Les adultes semblent particulièrement sensibles aux stéréotypes et ils tendent à les reproduire sans en avoir conscience. Duru-bellat, le montre en s'appuyant sur plusieurs enquêtes menées par Médiaprism. L'une d'entre elle expose le fait que la majorité des adultes interrogés pensent que les filles et les garçons ont des caractéristiques propres qui leur sont assignées (Médiaprism, 2012).

Les réponses obtenues vont également dans le sens de la répartition inégalitaire des filières d'orientation : « 30 % des hommes comme des femmes répondent « oui » à la question de savoir si les garçons sont naturellement meilleurs en maths et sciences et les filles meilleures en lettres ; ou, avec des pourcentages proches, que les femmes sont moins capables d'abstraction que les hommes » (Duru-Bellat, 2016, p. 91).

Dans ce cas, on peut se demander si en contexte scolaire, les enseignants du premier degré ne sont pas un vecteur de transmission de stéréotypes auprès de leurs élèves.

### 1.3) Des synonymes proches : Égalité et équité, mixité et parité

Les précédentes définitions m'amènent à m'interroger sur les liens et les différences existant entre les termes « égalité » et « équité ». Les deux termes pourtant proches méritent d'être distingués et leur sens mis en lumière. Selon le Trésor de la Langue Française Informatisé, l'équité est un « principe impliquant l'appréciation juste, le respect absolu de ce qui est dû à chacun », elle correspond alors à une idée de justice, elle offre des droits particuliers aux individus ayant des besoins spécifiques.

L'égalité, quant à elle, a plusieurs acceptions. La direction de l'Égalité des Chances donne trois entrées différentes dans son ouvrage « 100 mots pour l'égalité » : l'égalité de traitement, l'égalité des chances, l'égalité des sexes. Pour commencer, l'égalité de traitement renvoie au fait de « Veiller à l'absence de discrimination fondée sur le sexe, directe ou indirecte » (Commission européenne, 1998, p.26). L'égalité des chances correspond à une situation dans laquelle « Les individus disposent des "mêmes chances", des mêmes opportunités de développement social, indépendamment de leur origine sociale ou ethnique, de leur sexe, des moyens financiers de leurs parents, de leur lieu de naissance, de leur conviction religieuse, d'un éventuel handicap (...)» (Commission européenne, 1998, p. 26). Ensuite, l'égalité des sexes se rapporte au principe suivant :

Tout être humain est libre de développer ses propres aptitudes et de procéder à des choix, indépendamment des restrictions imposées par les rôles réservés aux femmes et aux hommes et, d'autre part, que les divers comportements, aspirations et besoins des femmes et des hommes sont considérés, appréciés et promus sur un pied d'égalité. (Commission européenne, 1998, p. 27).

Enfin, l'égalité, en tant que valeur républicaine et principe fondamental de l'éducation, renvoie, selon le dictionnaire Larousse à l' « absence de toute discrimination entre les êtres humains, sur le plan de leurs droits : Égalité politique, civile, sociale ». L'égalité peut donc être envisagée selon plusieurs dimensions. Pourtant, il n'est évidemment pas possible de nier les différences entre chaque homme et chaque femme, à ce propos, Etchegoyen apporte une réflexion intéressante qui est relayée par le site Canopé : « La République ne nie pas cette réalité, ni ne veut supprimer les différences entre chaque homme et chaque femme. Mais elle leur reconnaît la même dignité et veut organiser la société pour que chacun ait les mêmes droits, c'est-à-dire des droits égaux quelles que soient sa taille, sa force ou son intelligence. » Les termes d'égalité et d'équité étant définis, il me semble, maintenant, important de définir la mixité et la parité : que signifient réellement ces deux termes ? Voici, les définitions que donne le TLFi : la mixité se manifeste dans le cadre de la « non-séparation des sexes ; fait que garçons et filles se côtoient, vivent ensemble dans un même établissement, sont éduqués ensemble ». Elle ne signifie donc pas que les garçons et les filles sont en nombre égal, à l'inverse de la parité qui, elle, implique l' « égalité de la représentation de deux parties (parfois plus) dans une assemblée, une commission ». Tous ces termes, qui semblent très proches, sont donc sensiblement différents, il conviendra que j'en prenne compte lors de l'élaboration de mon protocole de recherche.

Dès lors, je m'interroge sur la différence entre l'égalité filles-garçons et l'égalité femmes-hommes puisqu'il s'agit d'un thème central pour mon mémoire. Au sein du système scolaire, pour comprendre le principe de l'égalité filles-garçons, il faut tout d'abord s'intéresser aux prémisses de la mixité scolaire. Si aujourd'hui, garçons et filles apprennent les mêmes choses et sont réunis entre les murs d'une même école, cela n'a pas toujours été le cas. En effet, au 18<sup>ème</sup> siècle, il n'est pas envisageable que les garçons et les filles soient dans les mêmes classes : « Art. 1. Chaque école primaire sera divisée en deux sections, une pour les garçons, et une pour les filles ». Les enseignements donnés aux garçons et aux filles ne sont pas les mêmes : « Art. 2. - Les filles apprendront à lire, écrire, compter, les éléments de la morale républicaine ; elles seront formées aux travaux manuels des différentes espèces utiles et communes » (Gréard, 1853, p. 127). C'est seulement en 1942, que les programmes pour les garçons et les filles deviendront identiques. La mixité quant à elle, apparaîtra grâce à la démocratisation de l'école et au mouvement de massification scolaire qui obligera à fusionner les écoles. Elle deviendra obligatoire sous la loi Haby en 1975, pour toutes les filières.

Aujourd'hui, l'égalité filles-garçons est la première dimension de l'égalité des chances que l'École doit garantir aux élèves : il s'agit d'une obligation légale et d'une mission fondamentale. Il s'agit alors de donner aux élèves, la même chance et de leur donner les mêmes accès au savoir et aux compétences.

Pourtant, comme le souligne Mosconi, la simple mixité, comme nombreux le pensaient, est loin de suffire, encore aujourd'hui, à assurer une égalité entre les filles et les garçons. Ce serait même l'inverse selon la chercheuse, les stéréotypes seraient davantage amplifiés en milieu mixte que non-mixte. La mixité conduirait les élèves à renforcer leur adhérence aux normes instituées par le genre, notamment dans la classe : lors des interactions entre pairs, dans le rapport au savoir et dans la relation enseignant-élève (Mosconi, 2001, p. 107). L'école joue un rôle important dans la modification des rôles sexués que chacun occupe dans la société. Si durant l'école et le collège, les filles et les garçons reçoivent le même enseignement, une division semble s'effectuer au lycée lors des choix des filières d'études.

On peut alors parler de l'égalité femmes-hommes, celle-ci vise à combattre les inégalités dans les sphères privées, professionnelles et publiques, comme la loi du 4 août 2014 le précise (Legifrance, loi n°2014-873 du 4 août 2014). Cependant, il existe encore de nombreuses inégalités, notamment dans le milieu professionnel, comme nous allons le voir à présent.

## **2 - L'implication de l'École dans l'égalité filles-garçons**

### 2.1) L'engagement de l'Éducation Nationale dans l'égalité filles-garçons

Felouzis a écrit ceci : « L'École est productrice de normes, à la fois culturelles et comportementales » (Felouzis, 1993, p. 217). Les enfants âgés de 2 ans et demi à 11 ans passent la majorité de leur temps à l'école, je m'interroge alors sur le rôle de l'école dans la diffusion des stéréotypes et sur la transmission de l'égalité filles-garçons. L'école est d'ailleurs perçue comme le miroir de la société, c'est pourquoi il me paraît intéressant d'étudier les processus en jeu au sein de l'école. D'abord, je m'intéresserai à l'implication de l'Éducation nationale dans la lutte pour l'égalité, pour ensuite entrer au coeur du métier de professeur des écoles : n'existe-t-il pas des mécanismes et des attitudes inconscients allant à l'encontre de la transmission de cette égalité? À ce propos, Duru-bellat exprime l'idée suivante :

S'il est vrai que, comme le disait le sociologue Émile Durkheim, l'école est « une petite société », alors l'observation de ce qui se passe dans le quotidien des classes est très éclairante sur la façon dont le genre marque les comportements des enseignants et des élèves, et modèle ce qu'on désignera sous le vocable d'identité. (Duru-Bellat, 2016, p. 90).

Les enseignants ont pour mission de « Faire partager les valeurs de la République » (Ministère de l'Éducation nationale, 2013), ils doivent suivre les programmes définis par l'Éducation Nationale. En d'autres termes, l'école « a en charge l'émancipation de chaque individu et la transmission des valeurs d'égalité qui sont au cœur de sa mission républicaine » (Collet, 2016, p. 112).

En ce qui concerne l'égalité filles-garçons, des plans d'action sont mis en œuvre. C'est le cas de la circulaire du 20 janvier 2015 qui propose une mise en œuvre de la politique éducative, en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école, propose des actions concrètes. Elle a pour objectif de garantir pour : « Chaque élève, fille ou garçon, un traitement égal et une même attention portée à ses compétences, son parcours scolaire et sa réussite » (Ministère de l'Éducation nationale, circulaire n°2015-003, 2015).

Pour ce faire, plusieurs plans d'action sont mis en place. C'est d'ailleurs l'une des mesures-clés annoncées le 25 novembre 2019 par le Premier ministre de l'Éducation Nationale, Édouard Philippe, il s'agira d'une formation obligatoire sur l'égalité filles-garçons. Parallèlement, en 2017, le Président Emmanuel Macron avait déjà déclaré l'Égalité entre les femmes et les hommes « grande cause nationale » du quinquennat. De plus, chaque année, lors de la journée du 8 mars, une brochure appelée « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité » publiée par l'Éducation nationale. Elle fournit des statistiques et des chiffres qui rendent compte des différences dans le parcours scolaire et la réussite des élèves qu'ils soient filles ou garçons, et cela, dans tous les niveaux de l'enseignement. Au sein de l'école, les programmes donnent également un lieu et un temps pour transmettre cette égalité, notamment à travers le parcours citoyen et les programmes d'enseignement moral et civique, une discipline qui dispose d'un volume horaire dédié. L'égalité filles-garçons fait d'ailleurs partie d'un thème majeur à traiter en cycle 2 et en cycle 3 (Ministère de l'Éducation Nationale, BO n° 30 du 26-7-2018). Tout est ainsi mis en œuvre dans le but de faire vivre l'égalité filles-garçons au sein de l'école, pourtant, comme je vais le montrer à travers des études scientifiques, des inégalités persistent, et ce, justement dans le contexte scolaire.

## 2.2) Le rôle des enseignants dans la transmission des stéréotypes de genre

Dans le référentiel de compétences des professeurs des écoles, il est dit que chaque enseignant a pour mission de : « Concevoir et mettre en oeuvre son enseignement » (Ministère de l'Éducation Nationale, BO du 25-7-2013, 2013). Les professeurs doivent ainsi enseigner des disciplines dont les plus fondamentales sont le français et les mathématiques. Or, à l'école, les élèves apprennent également la socialisation et intègrent également des mécanismes très fins. En effet, si les enseignements que reçoivent les filles et les garçons sont similaires grâce aux programmes établis par l'Éducation nationale, ils apprennent à devenir élève, mais également à devenir fille et garçon, c'est ce que Duru-bellat nomme la « facette implicite du métier d'élève » (2010). Cela signifie qu'ils apprennent à se conformer à ce que doit être une élève fille et un élève garçon. Mosconi fait appel au concept nommé le « curriculum caché » par Forquin (Mosconi, 2001, p. 101). Il souligne le fait que : « En classe, on n'apprend pas seulement des savoirs scolaires, mais aussi ces choses qui s'acquièrent à l'école sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites » (Forquin, 1985, cité par Mosconi, 2001, p. 101).

Par conséquent, les enseignants nourrissent inconsciemment des attentes auxquelles les élèves se conforment. On peut se demander quelles sont les attentes des enseignants, sont-elles les mêmes concernant les filles et les garçons ? Ces attentes se traduisent par des « biais perceptifs et évaluatifs » selon Christine Morin-Messabel, Séverine Ferrière et Murielle Salle. Les résultats de leur étude montrent que les professeurs sont influencés par le prénom des élèves pour donner des réponses sur les types de remédiations à mettre en place ainsi que sur les recommandations à faire pour le passage en 6ème (Messabel, Ferrière & Salle, 2012, p. 51). En parallèle, Mosconi a montré que les performances des élèves étaient évaluées en fonction d'un « double standard » par rapport à leur sexe. De cette manière et conformément aux stéréotypes de genre :

Les filles réussissent par leur travail, les garçons par leurs capacités intellectuelles ; les filles “font ce qu’elles peuvent”, elles expriment toutes leurs capacités dans leurs performances ; les garçons sont “sous-réalisateurs”, ils “ne font pas tout ce qu’ils peuvent”, ils ont des capacités qui dépassent leurs performances. Telle est une des formes scolaires de la hiérarchisation des sexes. (Mosconi, 2001, p. 103).

Ces attentes inégales de la part des enseignants seraient accentuées dans les disciplines de nature scientifiques. Jarlégan a également constaté que les garçons recevaient plus de retours positifs et négatifs. Ainsi, ils bénéficieraient d'une évaluation formative, qui leur permettrait de construire de nouvelles connaissances et compétences (Jarlégan, 2016, p. 82).

Face à ces « biais perceptifs et évaluatifs » (Messabel, Ferrière & Salle, 2012, p. 51) divergents, on peut s'interroger sur leurs conséquences et leurs poids sur les élèves et plus précisément leurs performances. Les attentes et les représentations des enseignants ont été étudiées par les sociologues Rosenthal et Jacobson en 1968. Ils ont montré que l'image qu'avaient les enseignants sur leurs élèves influençait différemment leur comportement envers les élèves, ceci s'appelle l'effet Pygmalion. L'effet Pygmalion ou la « prophétie auto réalisatrice » traduit les attentes positives ou négatives des enseignants sur les capacités des élèves, les élèves se conduiraient conformément aux attentes des enseignants après que ces derniers leur aient implicitement ou non exprimés. On peut alors imaginer que cet effet peut également se manifester dans un contexte où le sexe de l'élève varie. Selon Mosconi, c'est en effet le cas, puisque selon cette dernière : « Les enseignants opèrent une socialisation différentielle des sexes » (Mosconi, 2001, p. 97). De plus, Mosconi avance l'idée que : « La dynamique du milieu scolaire contribue à faire vivre aux garçons et aux filles des expériences très différentes liées aux rapports sociaux de sexe » en s'appuyant sur un article de Duru-Bellat (Duru-Bellat, 1995).

Afin de comprendre comment s'opèrent les différentes expériences vécues par les élèves en classe, on peut maintenant s'intéresser aux pratiques enseignantes: Comment les enseignants peuvent-ils contribuer à faire vivre une école différente aux élèves filles et garçons ? Les lectures que j'ai effectuées montrent des différences à la fois quantitatives et qualitatives.

En 1979, Brophy et Good montraient déjà une répartition inégale de la parole entre les filles et les garçons. Cette inégale répartition de la parole, ils l'ont alors nommée : « La loi des deux tiers un tiers ». Celle-ci peut être observée en classe mixte, la mixité implique qu'il y ait une classe composée de garçons et de filles. Cependant, il faut rester prudent puisque cela ne signifie pas qu'il y ait autant de garçons que de filles. Cette étude montre alors que les professeurs ont plus d'interactions avec les garçons qu'avec les filles. En 2004, cette différence est également mise en avant par Duru-Bellat, effectivement, dans ses études elle remarque que les enseignants consacrent 44 % de leur temps aux filles, contre 56 % aux garçons (Duru-Bellat, 2016, p. 92).

Si cette différence de temps accordé aux élèves selon leur sexe paraît dérisoire, elle prend plus de sens lorsque l'on s'intéresse au type de discours que le professeur adresse à ses élèves. Jarlégan met en évidence le fait que les enseignants adressent davantage de questions ouvertes aux garçons. Dans ce sens, les garçons sont plus souvent sollicités pour construire des nouveaux savoirs tandis qu'il est demandé aux filles de rappeler les connaissances antérieures (Jarlégan, 2016, p. 82). Cela contribue alors à faire penser aux élèves que les garçons ont les capacités nécessaires pour construire de nouvelles connaissances tandis que ce n'est pas le cas des filles qui en sont restreintes à rappeler des notions déjà vues.

D'autres différences qualitatives sont mises en avant par Mosconi, celles-ci concernent les consignes. Les filles reçoivent des consignes plus sommaires (telles que « fais-le », « écris-le », « dis-nous »), qui renvoient à des actes. En revanche, les garçons reçoivent des consignes complexes qui portent sur des réflexions mentales (« explique », « réfléchis ») (Mosconi, 2001, p. 100). Il a également été montré, par Bressoux et Pansu en 2003, que les filles sont complimentées au sujet de la forme (comportement adapté, écriture appliquée), les réprimandes sont dues à des questions de fond (efficacité, compétitivité) tandis que pour les garçons, c'est l'inverse qui se produit, ceux-ci sont réprimandés pour la forme et encouragés pour le fond (Bressoux et Pansu, 2003, p. 117).

Enfin, il existe également des différences de traitement entre les filles et les garçons en matière de gestuelle et de comportements, néanmoins, les études à ce sujet portent sur des échantillons très restreints. Lors d'une observation de 60 minutes dans une classe de CM1, Mosconi remarque que : « Quand l'enseignante prend un garçon par les épaules, c'est pour se rapprocher de lui et pour l'inviter à réfléchir ; quand elle touche une fille, c'est pour l'éloigner d'elle et la renvoyer à sa place. » (2001, p. 100). Les enseignantes sembleraient alors avoir des attitudes différentes pouvant renforcer les stéréotypes.

Ensuite, face aux comportements inappropriés des élèves, les enseignants semblent également avoir des appréciations différentes. C'est ce que montre une étude menée par Mosconi dans une classe de CP-CE1, lors d'une observation de trois demi-journées. À travers celle-ci, elle a pu noter que l'enseignant réprimandait plus largement les filles et tolérait davantage les comportements inappropriés des garçons. Cette observation tend donc à montrer que les enseignants ont tendance : « À favoriser les garçons en attention, en temps et aussi par une plus grande tolérance à leur indiscipline » (Mosconi, 2001, p. 101).

Cependant, il s'agit d'une étude de cas, il n'y a pas recherches quantitatives pouvant montrer que sur plusieurs classes, nous pouvons observer la même chose. De plus, Mosconi rappelle qu'il ne faut pas oublier qu'il existe également des différences dues à l'origine sociale ou encore à la position scolaire.

### 2.3) Le sexe de l'enseignant: quelle incidence?

Si l'enseignant agit différemment dans ses prises de paroles avec les élèves selon leur sexe, le sexe de l'enseignant entraîne également une différence de comportements de la part des élèves. Tout d'abord, comme l'a montré Felouzis, à travers son étude auprès de 700 élèves de sixième et de cinquième soit 55 classes, le comportement des élèves n'est pas le même selon que l'enseignant soit un homme ou une femme : « L'enseignant définit en partie la situation d'interaction par ses caractéristiques dont l'une des plus évidentes pour les élèves est bien son sexe » (Felouzis, 1993, p. 213). En classe, un enseignant homme conduirait les élèves aussi, bien filles que garçons, à davantage se concentrer en classe, à écouter et à prendre des notes. Au contraire, lorsqu'il s'agit d'une enseignante femme, les élèves auraient tendance à prendre plus de liberté et avoir et comportements davantage inappropriés. Felouzis note alors un écart de comportement selon le sexe de l'enseignant, de 14 % chez les filles et de 16 % chez les garçons (Felouzis, 1993, p. 215).

Cependant, il existe peu de recherches ayant étudié la différence de comportements des enseignants selon leur sexe. Dans une note de synthèse, Duru-bellat communique les observations qui découlent de trois études, qui bien qu'elles soient anciennes, sont intéressantes (Duru-Bellat, 1995 p. 79): Crossman en 1987 s'aperçoit que les enseignantes femmes ont tendance à privilégier les garçons dans le domaine des sciences (Duru-Bellat, 1995 p. 79), Kelly en 1988, constate qu'aux yeux de certains hommes, les filles apparaissent comme « invisibles ». En 1992, Merrett et Wheldall ont constaté que les enseignants hommes énonçaient plus souvent des encouragements aux élèves garçons vis-à-vis de « la valeur intellectuelle de leur travail ». Au contraire, les enseignantes adressent des remarques sur leur comportement.

On peut ainsi dire que les enseignantes semblent davantage véhiculer des comportements favorables à la transmission des stéréotypes de genre. Jean-Paul Roux confirme ceci, dans son étude, en attribuant à l'enseignante femme un statut de mère, elle contribuerait ainsi à favoriser les conduites stéréotypées.

Le peu d'études qui existe à ce sujet m'invite à orienter ma recherche sur la différence qu'il pourrait exister entre une enseignante femme et un enseignant homme dans la transmission des stéréotypes de genre en classe (Roux, 1982, p. 37).

### **3- Expression et effets des stéréotypes de genre en classe**

#### 3.1) Discipline, didactique et pédagogie marquées par le genre

Le guide intitulé « Repérer les stéréotypes et les préjugés dans le quotidien scolaire » rédigé par le réseau Canopé met en lumière les manifestations des stéréotypes de genre en classe. Ils peuvent être rencontrés à travers différentes sphères en contexte scolaire, même dans des détails qui paraissent parfois anodins. Ceux-ci concernent les couleurs choisies, les affichages, la littérature et les abus de jeunesse, la répartition des élèves, les femmes et les hommes dans les contenus enseignés, les panneaux à l'entrée des classes pour indiquer à qui appartient le porte-manteaux (Réseau de création et d'accompagnement pédagogiques, « Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'École). Tous ces détails, qui apparaissent insignifiants, ont eux aussi leur rôle à jouer dans la diffusion des stéréotypes de genre en entraînant des inégalités entre les filles et les garçons.

#### 3.2) Les rôles sociaux et la gestion de la prise de parole: une histoire de mixité

Comme l'a montré Mosconi, on a longtemps pensé que la mixité suffirait à garantir l'égalité entre les filles et les garçons au sein de l'école, pourtant c'est parfois l'inverse qui semble se produire. Cette dernière en montre les effets et les limites. En effet, avec la mixité, les élèves apprennent à devenir fille et garçon et s'inscrivent dans des rôles sociaux prédéfinis :

Ainsi les garçons apprennent à l'école à s'exprimer, à s'affirmer, à contester l'autorité et les filles à être moins valorisées, à se soumettre à l'autorité des enseignants, à se limiter dans leurs échanges avec eux, à prendre moins de place physiquement et intellectuellement et à supporter, sans protester, la dominance du groupe des garçons, en somme à rester « à leur place » (Mosconi, 2004, p. 168).

Cette dynamique s'observe au sein des classes vis-à-vis des rôles sociaux dont s'emparent les élèves à travers les tâches qui leur sont confiées. Mosconi et son équipe ont montré que les filles étaient le plus souvent appelées au tableau pour remplir le rôle de « porte-craies » ou encore « petites secrétaires », elles sont invitées au tableau, or elles sont réduites à n'écrire que sous la dictée de l'enseignant ou à rappeler une connaissance antérieure. Au contraire, les garçons sont appelés pour expliquer leur procédure, leur rôle s'apparente alors à celui qui apporte un nouveau savoir (Mosconi, 2001, p. 104). Quant à la gestion de la prise de la parole, Jarlégan met avant les différences intersexes : si les prises de paroles spontanées des garçons sont tolérées les filles sont plus durement jugées (2016, p. 82).

Pourtant, face à ces différences, Felouzis avance l'idée selon laquelle les élèves eux-mêmes entrent de façon différente dans le métier d'élève. Les filles auraient plus de facilité à se conforter au rôle du métier d'élève. En effet, elles auraient plus de facilité à assimiler le fonctionnement des interactions et ont une meilleure maîtrise d'elles-mêmes, elles réunissent alors les conditions nécessaires à leur réussite scolaire (Felouzis, 1993, p. 217). Tandis que les garçons seraient moins habiles et auraient tendance à avoir un comportement agité. Or, selon Felouzis, « si les filles et les garçons se distinguent si fortement par leurs comportements en classe, c'est bien qu'ils ont appris, au cours de leur socialisation, à se comporter comme tels. » (1993, p. 205).

### 3.3) Les conséquences des stéréotypes sur les élèves

Face à la déclinaison de tous ces paramètres qui sont à l'oeuvre dans la transmission des stéréotypes de genre en classe, je me demande quelles peuvent être les conséquences effectives sur les élèves. Comme on peut le trouver dans l'état de l'art à ce sujet, de nombreux auteurs ont montré les répercussions sur le court terme et le long terme de cette diffusion. De par leurs représentations liées à certaines disciplines et les compétences qui leur sont attribuées, les enseignants enseignent de façon différente aux filles et aux garçons. Ce traitement différentiel effectué selon le sexe de l'élève entraîne un « faible degré de confiance en leurs capacités » comme l'ont souligné Morin-Messabel, Ferrière et Salle à travers l'étude de Bleeker et Jacob en 2004 qu'elle cite dans son article « L'Éducation à l'égalité « filles-garçons » dans la formation des enseignant-e-s » (Morin-Messabel, Ferrière, Salle, 2012, p. 69).

Dans les disciplines comme les sciences et les mathématiques, les élèves filles auraient tendance à se mettre en arrière, car elles s'estiment moins en capacité dans celles-ci, les auteurs mettent en lien ceci avec ce qu'ils nomment le « gender gap » (Morin-Messabel, Ferrière, Salle, 2012, p. 69). Ceci entraîne alors des performances scolaires différentes chez les garçons et les filles selon les disciplines. On assiste alors à ce qui est appelée par Mosconi la « division socio-sexuée des savoirs » ou encore « bi-catégorisation sexuée des disciplines scolaires ». Les élèves finissent alors par intégrer malgré eux que certaines disciplines sont réservées aux garçons et d'autres aux filles (Mosconi, 2001, p. 102).

Par la suite, cela conforte les élèves dans l'idée qu'ils sont destinés et qu'ils ont davantage les capacités pour réussir dans telles ou telles filières comme j'ai déjà pu l'indiquer dans mon introduction. La brochure intitulée « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur » donne à voir les statistiques sur les parcours scolaires choisis par les filles et les garçons. Lors de la rentrée 2017, 40,9 % des filles se dirigent vers les filières littéraires contre 20,4 %, en ce qui concerne les filières scientifiques, les garçons sont 75,1 % contre 55,2 % des filles. Par conséquent, dans le milieu professionnel, on observe 84 % de filles dans le secteur du social-santé et 82 % des garçons en sciences de l'ingénieur (Ministère de l'Éducation nationale, 2019, p. 13).

## **II. CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Dans cette seconde partie de mon mémoire, j'exposerai tout d'abord la problématique de ma recherche, puis, dans l'objectif de répondre à celle-ci j'expliquerai ensuite le cadre méthodologie autour duquel j'ai construit mon protocole dans le cadre de ma recherche.

### **1 - Présentation de la problématique et hypothèse de recherche**

#### 1.1) La problématique

Toute cette réflexion autour des stéréotypes de genre au sein du système scolaire m'amène à vouloir explorer le thème en m'intéressant au discours des enseignants. Ces divers questionnements et interpellations ont donc orienté le choix de mon mémoire vers la problématique suivante: Quelle place les stéréotypes de genre occupent-ils lors d'une séance en cycle 2 dans le discours des enseignants du 1er degré?

## 1.2) Les questions et l'hypothèse de recherche

Les lectures scientifiques que j'ai effectuées m'amènent donc à me poser deux questions centrales liées à ma problématique de recherche énoncée plus haut. Mon étude me permettra d'y répondre. Voici les questions que je me pose :

- Si on observe des stéréotypes de genre dans le discours de l'enseignant, comment se manifestent-ils : quelles sont leur nature et leur fréquence ?
- Existe-t-il une différence selon le sexe de l'enseignant dans la transmission des stéréotypes de genre ?

Face à ces questions, en menant à bien mon protocole, je m'attends à observer des stéréotypes de genre en analysant le discours produit par les enseignants suite à l'observation de leurs pratiques en classe, mon hypothèse est donc la suivante :

- Les stéréotypes de genre peuvent être observés dans le discours du professeur des écoles lors d'une séance de moins de 45 minutes.

Pour élaborer mon hypothèse, je m'appuie sur les lectures scientifiques que j'ai effectuées à ce sujet. Les études sont nombreuses à ce sujet, celles-ci sont fondées sur de nombreuses données. C'est pourquoi je souhaite me demander, si, même lors d'une observation très courte dans le temps, il est possible d'observer les stéréotypes de genre dans le discours de l'enseignant et dans quelle mesure. D'après mes lectures, les enseignants tendraient à transmettre, par leurs discours, plusieurs stéréotypes de genre qui concerne deux points principaux, la répartition de la parole entre les élèves et l'évaluation :

- La répartition de la parole est inégale entre les élèves garçons et les élèves filles
- L'évaluation des élèves par les enseignants se fait selon un « double standard »

Ainsi, je considère que mon hypothèse est vérifiée tout ou en partie si lors de mon observation sur le terrain, j'observe un ou plusieurs critères correspondant à ces deux points principaux. La répartition de la parole et de l'évaluation des capacités et comportements des élèves par les enseignants sont donc au coeur de mes préoccupations.

En effet, lorsque les enseignants véhiculent des stéréotypes de genre, ce sont principalement les suivants :

### **La répartition de la parole**

- Les enseignants interrogent davantage les garçons que les filles selon la loi des deux tiers un tiers (Brophy et Good, 1979).

D'après les paramètres que je vais expliquer ci-dessous, les enseignants auraient davantage tendance à interagir avec les élèves garçons, c'est pourquoi la prise en compte de la répartition de la parole doit également figurer dans ma grille pour que je puisse déterminer à qui les enseignants s'adressent majoritairement. Si le paramètre du sexe chez l'élève est important cela signifie que les stéréotypes lui sont majoritairement assignés. Ainsi, mon hypothèse est vérifiée si les enseignants interrogent davantage les garçons que les filles selon la loi des « deux tiers un tiers. »

### **L'évaluation et l'appréciation des capacités des élèves**

- Les élèves ne sont pas égaux sur le plan de l'intelligence selon leur sexe. C'est par leur travail que les filles accèdent à la réussite, tandis que les garçons sont dotés naturellement de capacités intellectuelles, Mosconi l'exprime ainsi :

Les filles réussissent par leur travail, les garçons par leurs capacités intellectuelles ; les filles "font ce qu'elles peuvent", elles expriment toutes leurs capacités dans leurs performances ; les garçons sont "sous-réalisateurs", ils "ne font pas tout ce qu'ils peuvent", ils ont des capacités qui dépassent leurs performances. Telle est une des formes scolaires de la hiérarchisation des sexes. (Mosconi, 2001, p. 103).

Les enseignants sembleraient, dans leurs sollicitations, adresser des consignes simples aux filles et des consignes complexes aux garçons. Ils adresseraient également davantage de feed-back positifs et négatifs aux garçons qu'aux filles. Les garçons bénéficieraient alors d'une évaluation formative, si les enseignants considèrent que les garçons ne développent pas assez leurs capacités.

Ainsi, mon hypothèse est vérifiée si les enseignants ont une appréciation différente des capacités des élèves que je peux identifier dans leurs discours, en adressant des consignes simples aux filles et des consignes complexes aux garçons et en faisant davantage de feed-back positifs et négatifs aux garçons qu'aux filles concernant le travail (Jarlégan, 2011 p. 47).

### **L'évaluation et l'appréciation des comportements des élèves**

- Il est envisageable qu'un garçon soit chahuteur puisque c'est dans sa nature. Une fille, elle, se doit d'être exemplaire sur le plan du comportement. Mosconi l'exprime ainsi :

Inconsciemment les enseignant/es jugent filles et garçons selon un " double standard ". Cela est vrai pour les performances mais aussi pour les comportements des élèves : l'indiscipline des garçons est tolérée, vue comme un comportement fâcheux mais inévitable, alors qu'elle est stigmatisée et rejetée parfois violemment chez les filles dont on attend la docilité. (Mosconi, 2009, p. 3).

Concernant les comportements, les enseignants tendraient alors à tolérer et être plus indulgents face à l'indiscipline ou encore les comportements inappropriés des garçons notamment en les ignorant. Tandis que ceux des filles sont réprimandés et reprises de façon systématique. Mon hypothèse est donc vérifiée si les enseignants acceptent les comportements inappropriés de façon différente quand il s'agit d'une fille ou d'un garçon : les comportements inappropriés des filles sont plus largement réprimandés tandis que ceux des garçons sont tolérés.

De plus, mon hypothèse peut également répondre à la question : « Existe-t-il une différence selon le sexe de l'enseignant dans la transmission des stéréotypes de genre ? », si j'observe des différences dans le discours des enseignants en fonction de leur sexe. Cette hypothèse viendra alors corroborer les résultats obtenus dans les précédentes études qui ont été faites. Cependant, je pourrais également faire l'hypothèse que face aux avancées en matière de sensibilisation et de formation sur l'égalité filles-garçons en classe, les enseignants devraient être davantage attentifs aux processus à l'œuvre qui peuvent tendre vers des inégalités entre les filles et les garçons.

### 1.3) Le protocole de recherche

#### **Population et protocole d'enquête**

Les études qui ont se sont intéressées aux stéréotypes de genre en classe sont nombreuses, le plus souvent, il s'agit d'études menées à grande échelle. En revanche, peu d'études ont été menées à des échelles plus petites ni sur la différence qu'il pourrait exister selon le sexe de l'enseignant.

C'est pourquoi, dans le cadre de mon mémoire, j'ai décidé d'effectuer une observation auprès d'un enseignant homme et d'une enseignante femme. J'ai donc choisi des enseignants ayant le même niveau de classe, la même origine socio-professionnelle et le même nombre d'années d'expérience dans l'enseignement. Mon analyse s'appuie sur une micro-étude puisque mon observation est ciblée seulement autour de deux enseignants de CE1. Les études menées à ce sujet s'appuient sur des populations très grandes et sur le long terme, ainsi, je souhaite voir s'il est possible d'observer les stéréotypes lors de courtes séances, soit au maximum 45 minutes. De plus, les classes ont des effectifs égaux et ceux-ci sont réduits, ce qui me permet une observation plus aisée.

Dans cet échantillon, mes variables concernent le sexe de l'enseignant : homme ou femme et la matière enseignée observée. Les séances observées durent environ 40 minutes. Au coeur de celles-ci, c'est la discipline du français qui est ciblée.

Pour réaliser ce protocole de recherche, j'utilise deux outils principaux : la grille d'observation et la transcription.

## **2 - Outils de recueil des données**

### 1.1) La méthodologie de recueil des données

Préalablement à la réalisation de mon protocole sur le terrain, j'ai cherché comment je pouvais recueillir au mieux le discours des enseignants en classe. J'ai donc choisi d'observer les enseignants dans leur quotidien, soit en classe, face à leurs élèves.

J'ai ainsi réalisé une grille d'observation afin d'évaluer ou non la présence et la nature des stéréotypes de genre dans le discours des enseignants. J'ai également enregistré les séances observées, avec l'accord des enseignants, pour faciliter mes observations et ne rien omettre lors du recueil des données.

Pour traiter les données recueillies à la suite de mes observations, j'ai effectué une quantification des comportements et des discours de chacun des enseignants. Pour cela, pendant l'observation, j'ai utilisé un système de dénombrement en bâtons dans les grilles d'observation. Les enregistrements m'ont ensuite permis de récupérer de précieuses informations. J'ai transcrit les interactions et j'ai ainsi pu observer plus précisément le discours des enseignants au cours des deux séances. Pour récolter les données dont j'avais besoin pour mon étude, je suis allée dans deux classes de CE1 de REP+ lors de mon stage.

Enfin, lors de ma venue en classe, je n'ai pas précisé le thème de mon mémoire afin de ne pas orienter les pratiques des enseignants et avoir des données fidèles à la réalité du terrain.

## 1.2) La grille d'observation

### **Explication générale de l'élaboration**

L'outil central de mon protocole est la grille d'observation. Celle-ci est référencée en annexe 1 (p. 46-48). Pour élaborer ma grille, je me suis inspirée de deux études. D'abord, celle de Jean-Paul Roux, en 1982, le chercheur a conçu une grille dans l'objectif d'observer les interactions verbales entre enseignants-élève, il élabore alors des catégories pour évaluer le discours de l'enseignant : « Les impositions, les stimulations, l'ignorance-rejet, les contrôles et enfin les évaluations ». Cette grille est conçue en trois colonnes: les catégories, les types de comportements et des exemples concrets tirés de protocole. Cela m'a ainsi permis de réfléchir aux propres comportements que je prévoyais d'identifier lors de mes observations sur le terrain (Roux, 1982).

Je me suis également appuyée sur l'étude menée par Annette Jarlégan, Youssef Tazouti et André Flieller. Cette étude se rapproche davantage du thème de mon mémoire puisqu'elle s'intéresse au genre. Dans l'article qu'ils ont écrit, « L'hétérogénéité sexuée en classe : effets de genre sur les attentes des enseignant(e)s et les interactions verbales enseignant(e)-élève ». L'objectif de la grille est de s'intéresser aux interactions verbales entre l'enseignant(e) et les élèves, en prenant en compte le sexe des deux interlocuteurs. Les chercheurs ont élaboré leur grille en distinguant les interventions initiées par l'enseignant et celles initiées par l'élève. Pour ce qui est des interventions initiées par l'enseignant.

Les chercheurs ont identifié six principales dimensions : « Les sollicitations de l'enseignant(e) », « les modalités de désignation de l'élève choisi pour répondre à une sollicitation », les comportements d'attentes de l'enseignant, les réactions à la réponse donnée par l'élève, « les demandes d'approfondissement de la réponse donnée par l'élève », « les comportements de supervision en privé du travail effectué par un élève ». En ce qui concerne les interventions initiées par les élèves, ils ont dissocié deux catégories « les interventions spontanées de l'élève » et « les demandes de contact privées ». (Jarlégan, Tazouti, Flieller, 2011, p. 42).

Étant donné l'objet de ma recherche, j'ai construit ma propre grille (annexe 1, p. 46–48) par rapport à mon hypothèse et aux stéréotypes de genre qui pourraient éventuellement être observés en classe et dans le discours de l'enseignant. C'est pourquoi je me suis principalement intéressée à la répartition de la parole et à l'évaluation des capacités et comportements des élèves par les enseignants.

Enfin, pour faciliter mon observation, j'ai conçu ma grille de manière à ce que lors de la mise en oeuvre de mon protocole, ma seule tâche consiste à mettre des bâtons pour pouvoir ensuite les dénombrer.

### **Les critères et indicateurs**

Je vais maintenant expliquer les critères mentionnés dans ma grille d'observation et je développerai les indicateurs qui y sont liés. Les critères correspondent à ce que j'ai souhaité observer lors de mon enquête sur le terrain, tandis que les indicateurs correspondent à ce qui m'a permis d'identifier les critères. Un tableau récapitulatif expliquant la façon dont j'utilise la grille est référencé en annexe 2 (p. 49).

La première rubrique intitulée « I. Contexte de la classe observée », permet de définir le contexte de la classe : le niveau, le nombre d'élèves, le nombre de filles et le nombre de garçons. Elle permet également d'identifier le profil de l'enseignant en renseignant son nombre d'années dans l'enseignement ainsi que son sexe. En effet, je souhaite m'intéresser aux éventuelles différences qui pourraient exister selon le sexe de l'enseignant. Enfin, le dernier point concerne la séance : la discipline, l'objectif de la séance et sa durée.

Dans la rubrique intitulée « II. L'observation quantitative », je veux mettre en évidence la répartition de parole et voir si celle-ci est inégale selon le sexe des élèves comme l'expose la « loi des deux tiers un tiers » qui a été énoncée par Brophy et Good. Les enseignants interrogent davantage les garçons que les filles comme je l'ai expliqué lors de l'explication de mon hypothèse de recherche.

Dans cette rubrique, je dissocie les critères d'observation selon les interactions initiées par l'enseignant, c'est-à-dire « Nombre de fois où l'enseignant interroge un(e) élève » et celles initiées par les élèves. Ceci dans l'objectif de pouvoir différencier le nombre de fois où l'enseignant interroge un élève garçon ou une élève fille et le nombre de fois où les élèves prennent la parole par eux-mêmes : « Nombre de fois où un(e) élève prend la parole » et « Nombre de fois où l'élève prend la parole sans la demander à l'enseignant(e) ». Le dernier critère cité entre également en compte dans la sous-rubrique intitulée « Comportements » puisque les deux enseignants énoncent des règles par rapport aux prises de parole : lever la main pour demander la parole. Si les élèves ne respectent pas cette règle, leur comportement sera alors jugé « inapproprié ». Pour compléter ma grille, je m'appuie sur mes transcriptions en prenant en compte le nombre de fois où l'enseignant interroge un ou une élève et le nombre de fois où les élèves prennent la parole, avec et sans autorisation.

Dans la rubrique intitulée « III. L'observation qualitative », je veux mettre en évidence l'évaluation des élèves par les enseignants qui est menée selon un « double standard ». En premier lieu, je considère l'évaluation et l'appréciation des capacités des élèves pour mettre en évidence le « double standard ».

Les premiers critères concernent les sollicitations des enseignants : certaines sollicitations portent sur des consignes simples et d'autres sur des consignes complexes. Par consignes simples et consignes complexes, je fais référence à l'opération mentale que l'élève met en oeuvre pour répondre à la sollicitation de l'enseignant. Les consignes simples que l'enseignant va adresser aux élèves ont pour objectif d'amener les élèves à rappeler une connaissance antérieure (« Rappel : L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour qu'il/elle rappelle une connaissance antérieure ou une notion déjà vue »), à effectuer une tâche (« Injonction : L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour effectuer une tâche ») ou un acte simple (« Acte : L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour qu'il/elle effectue un acte). C'est pourquoi, pour identifier une consigne simple, mes indicateurs portent sur les sollicitations de l'enseignant introduites notamment par des verbes tels que « se rappeler » ou encore « se souvenir » pour le rappel, « faire » pour l'injonction et « lire » pour la tâche. Les consignes complexes quant à elles, sont identifiées lorsque l'enseignant emploie, par exemple, des verbes comme « réfléchir » ou « expliquer ».

Le second critère concerne les feed back. Ce sont des paroles que l'enseignant adresse à un élève, ils fournissent en quelque sorte un bilan, un retour ou encore un étayage. Ils ont pour fonction de réguler ou d'étayer les réponses des élèves.

Ainsi, j'observe les feed-back sous différentes formes, d'abord de manière simple et binaire : positif et négatif, et ensuite selon la présence de commentaires ou non. Les feed-back positifs (« L'enseignant(e) adresse un simple feed back positif à un(e) élève » et « L'enseignant(e) adresse un feed-back positif à un(e) élève avec un commentaire explicatif ») vont confirmer et valider la réponse apportée par l'élève, de plus avec l'ajout d'un commentaire ils vont venir fournir un commentaire à caractère mélioratif. À travers ce dernier, l'enseignant peut adresser des paroles d'encouragement à l'élève pour le motiver et le stimuler. Les indicateurs portent également sur l'emploi d'adverbes d'affirmation. Au contraire, les feed-back négatifs (« L'enseignant(e) adresse un feed-back négatif à un(e) élève » et « L'enseignant(e) adresse un feed back négatif à un(e) élève avec un commentaire explicatif ») vont infirmer la réponse de l'élève et lui signifier que la réponse qu'il apporte n'est pas correcte. Les indicateurs pour les feed-back positifs et négatifs portent essentiellement sur l'emploi d'adverbes d'affirmation et de négation dans le discours des enseignants. D'autres indicateurs peuvent être observés : l'enseignant adresse un commentaire péjoratif ou bien s'impatiente et ne laisse pas le temps nécessaire à l'élève pour s'exprimer. J'ai choisi de prendre en compte seulement les feed-back où il apparaît clairement que l'enseignant valide ou infirme la réponse de l'élève grâce à la présence de mots précis : oui, non, bien, très bien, correct, incorrect, faux, puisque ce sont ceux-là que les élèves vont davantage percevoir et assimiler. Analyser les autres commentaires me demanderait un regard plus subjectif et je souhaite que mon observation soit la plus objective possible.

En second lieu, je considère l'évaluation et l'appréciation des comportements des élèves. Pour analyser l'évaluation des comportements des élèves dans le discours des enseignants, je m'appuie sur les règles que ces derniers énoncent au début des deux séances que j'ai observées. Je considère alors qu'un comportement inapproprié renvoie à un manquement aux règles de la classe, qui peut déranger son bon déroulement, cependant, je n'ai pas accès aux règles de vie des classes observées. C'est pourquoi durant mon observation, j'ai identifié les comportements inappropriés selon les règles définies par les enseignants en début de séance, ainsi, un comportement inapproprié est un manquement à l'une de ses règles.

Le premier critère « L'enseignant(e) réagit et adresse une remarque à un(e) suite à un comportement qu'il/elle a jugé inapproprié » est identifié grâce aux indicateurs suivants : l'enseignant adresse une remarque à un élève pour lui signaler que son comportement n'est pas approprié ou lui demander d'arrêter.

Le second critère « L'enseignant(e) ne réagit pas suite à un comportement inapproprié », est identifié quand un élève a un comportement que l'enseignant a jugé inapproprié par un autre élève ou qui correspond à un manquement aux règles énoncées en début de séance, pourtant celui-ci l'ignore, ne le voit pas ou n'en prend pas compte pour plusieurs raisons.

### 1.3) La transcription

Pour transcrire les séances que j'ai observées, je me suis appuyée sur l'enregistrement audio et la vidéo. Il m'a fallu choisir des normes de transcription, pour cela, je me suis documentée et je me suis inspirée de la méthode décrite par Thibault Rioufreyt en 2016. Les normes de transcription choisies sont présentées en annexe 8 (p. 82). Pour coder les différents échanges entre les enseignants et leurs élèves, j'ai cherché à trouver des normes de transcription me permettant d'analyser au mieux les données vis-à-vis de ma grille. Les transcriptions m'ont permis de repérer et d'identifier les différents interlocuteurs et enfin les différentes interventions initiées par l'enseignant ou par les élèves. Enfin, pour faciliter mon analyse, j'ai numéroté chacune des interventions pour pouvoir les renseigner dans mes grilles d'observation.

## **III. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES**

### **1 - Les résultats**

#### 1.1) La méthodologie d'analyse des données

Pour analyser mes données, à la suite de mes observations dans les deux classes, j'ai commencé par reprendre mes grilles d'observation. J'ai comptabilisé une première fois les données que j'avais recueillies grâce aux critères et aux indicateurs que j'ai exposés précédemment lors de l'explication de ma grille d'observation. Ensuite, je me suis aperçue qu'il me manquait des données importantes, c'est pourquoi j'ai transcrit chaque séance que j'ai observée grâce à l'enregistrement vidéo. Il a été un support essentiel puisque je me suis appuyée principalement sur les transcriptions.

J'ai donc procédé en codant et en dénombrant les différentes interactions et comportements que j'ai hiérarchisés et jugés pertinents pour mon protocole de recherche en reprenant ma grille.

J'ai d'ailleurs fait évoluer ma grille au cours de mon analyse pour l'affiner et qu'elle corresponde au mieux à ma question de départ et aux stéréotypes de genre que je souhaitais pouvoir observer. J'ai également adapté mes transcriptions en numérotant chacune des prises de paroles pour permettre un repérage plus aisé lors de l'analyse.

Après cela, j'ai présenté les résultats dans un tableau en annexe 5 (p. 56) pour que les résultats soient plus facilement lisibles. J'ai ainsi pu voir dans quelle mesure les observations pouvaient répondre ou non à ma question et valider ou non mon hypothèse de recherche.

Il m'a également fallu prendre en compte plus précisément la répartition de la parole. En effet, si les enseignants s'adressent plutôt aux élèves garçons ou plutôt aux élèves filles, cela signifie que les stéréotypes de genre concernent plus un sexe que l'autre. Il en est de même pour les interactions initiées par les élèves, si les élèves d'un sexe ou de l'autre prennent davantage la parole, cela aura alors un impact sur le nombre de feed-back adressé par les enseignants.

Pour finir, j'ai comparé les deux grilles. Étant donné qu'il s'agit d'enseignants de sexe différent, j'ai comparé les deux séances. Cependant, mes résultats ne pourront pas faire l'objet de conclusions puisque mon étude est restreinte à deux observations.

## 1.2) Présentation des deux classes observées

### **La classe de l'enseignante**

#### **I. Contexte de la classe observée**

La première observation s'est déroulée dans une école REP+, située en zone urbaine. La classe de CE1 est composée de 14 élèves dont 7 filles et 7 garçons. L'enseignante en charge de cette classe exerce depuis 15 ans. La séance avait pour objectif de revenir sur une sortie scolaire au sein d'une ferme. Elle a duré 35 minutes. Au cours de cette séance, les élèves ont donc été amenés à mobiliser les compétences propres au langage oral : « Écouter pour comprendre des messages oraux », « dire pour être entendu et compris », « participer à des échanges dans des situations diverses » (Ministère de l'Éducation nationale, programmes de cycle 2 en vigueur à la rentrée 2018). Les élèves ont pu se remémorer de manière chronologique la matinée vécue à la ferme. Ils ont également été amenés à réinvestir le vocabulaire qu'ils avaient appris. L'enseignante m'a présenté à la classe de façon neutre, en disant que je venais observer la classe.

Une fois les élèves réunis au coin regroupement, tous assis en tailleur, l'enseignante a commencé par expliquer l'objectif de la séance aux élèves en rappelant les règles de communication. Durant mon observation, tous les élèves n'ont pas participé, en revanche deux élèves étaient particulièrement volontaires et mobilisées pour participer. L'enseignante a dû reprendre quelques comportements qu'elle a jugés inappropriés. Enfin, certains élèves ont été interpellés par ma présence et ont cherché mon regard, je peux donc faire l'hypothèse que ma présence a pu les perturber et les restreindre dans leurs prises de parole. La grille d'observation que j'ai utilisée pour l'enseignante est présentée en annexe 3 (p. 50-52) et la transcription de la séance observée se trouve en annexe 6 (p. 57-68).

### L'effectif de la classe

Filles	Garçons	TOTAL
7	7	14
50 %	50 %	100 %

On constate que dans la classe, la proportion de garçons et de filles est égale.

## **La classe de l'enseignant**

### **I. Contexte de la classe observée**

La seconde observation s'est également déroulé dans une classe de CE1, composée ce jour-là de 16 élèves dont 9 filles et 7 garçons, habituellement celle-ci compte seulement 14 élèves. L'enseignant en charge de cette classe exerce depuis 25 ans. L'objectif de la séance était de déchiffrer des mots en « eau » et d'expliquer la signification du lexique employé. Les élèves ont donc été amenés à mobiliser les compétences propres à la lecture : « Identifier des mots de manière de plus en plus aisée », « Lire à voix haute » et à la compréhension du fonctionnement de la langue : « Construire le lexique » (Ministère de l'Éducation nationale, programmes de cycle 2 en vigueur à la rentrée 2018). Les élèves ont pour la plupart tous participé, aussi bien les filles que les garçons. La séance a fonctionné selon des règles précises que l'enseignant a énoncées au début : un élève lisait quelques mots à voix haute, si certains élèves ne comprenaient pas un mot précis, ils étaient invités à lever la main pour le signaler et ensuite l'enseignant interrogeait des élèves qui savaient ou donner lui-même l'explication. Les élèves étaient répartis dans la classe selon une organisation frontale. L'enseignant a dû, à plusieurs reprises, reprendre les comportements de certains élèves dissipés.

La grille d'observation que j'ai utilisée pour l'enseignant est présentée en annexe 4 (p. 53-55) et la transcription de la séance se trouve en annexe 7 (p. 69–81).

#### L'effectif de la classe

Filles	Garçons	TOTAL
9	7	16
56 %	43 %	100 %

On constate que dans cette classe les filles sont plus nombreuses que les garçons, ce jour-là. Elle est composée de 56% de filles contre 43% de garçons.

#### 1.4) Présentation des résultats

Pour vérifier mon hypothèse principale qui était la suivante : Les stéréotypes de genre peuvent être observés dans le discours du professeur des écoles lors d'une séance de moins de 45 minutes. J'ai observé deux enseignants et je me suis intéressée à deux critères principaux : la répartition de la parole et l'évaluation selon un double standard. Je vais présenter ci-dessous les résultats et les données que j'ai recueillis grâce à ma grille d'observation. Un tableau récapitulatif présentant les résultats de chacune des observations est présenté en annexe 5 (p. 56).

## **II. L'observation quantitative**

#### La répartition de la parole

Pour commencer, j'ai souhaité voir si la répartition de parole était égale ou inégale comme l'indique la « loi des deux tiers, un tiers ». À propos de l'observation quantitative, lors des deux observations, on constate que la répartition de la parole est inégale, les enseignants interrogent davantage les garçons.

Lors de l'observation de l'enseignante, les résultats montrent que sur 28 interventions initiées par l'enseignante, l'enseignante interroge 6 fois une fille et 22 fois un garçon. Ensuite, sur 50 interventions initiées par les élèves, les filles prennent volontairement la parole et l'obtiennent 38 fois tandis que les garçons la prennent 12 fois. Enfin, sur 48 interventions initiées par les élèves sans obtenir l'accord de l'enseignant, on observe 17 interventions par les élèves filles et 28 interventions chez les élèves garçons.

Lors de l'observation de l'enseignant, les résultats montrent que sur 25 interventions initiées par l'enseignant, l'enseignant interroge 7 fois une fille et 18 fois un garçon.

Ensuite, sur 41 interventions initiées par les élèves, les filles prennent volontairement la parole et l'obtiennent 17 fois tandis que les garçons la prennent 24 fois. Enfin, sur 37 interventions initiées par les élèves sans obtenir l'accord de l'enseignant, on observe 18 interventions par les élèves filles et 19 interventions chez les élèves garçons.

### **III. L'observation qualitative**

#### Les sollicitations: consignes simples et complexes

Dans cette partie, il est question d'observer la présence de stéréotypes de genre ou non dans le discours des enseignants, en fonction de l'évaluation qu'ils font des élèves : cette évaluation et cette appréciation des capacités et comportement, se font-elles selon un double standard ? Pour tester mon hypothèse, j'ai donc voulu voir si les enseignants, dans leurs sollicitations, adressaient davantage de consignes simples aux filles et davantage de consignes complexes aux garçons. Étant donné que les séances ne se prêtaient pas forcément à la construction de nouveaux savoirs, on ne constate pas de différence concernant les consignes simples et complexes.

Lors de l'observation dans la classe de l'enseignante femme, les résultats montrent que l'enseignante n'émet aucune consigne complexe visant une réflexion ou la construction d'un savoir. Je ne peux donc pas évaluer le critère : « L'enseignant(e) adresse une consigne complexe à un(e) élève (réflexion ou construction d'un nouveau savoir) ». Concernant les autres sollicitations que l'enseignante adresse à ses élèves selon les critères : « Rappel : L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour qu'il/elle rappelle une « notion » déjà vue », « Acte : L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour effectuer un acte », « Injonction : L'enseignant(e) sollicite l'élève pour effectuer une tâche « scolaire », l'enseignante ne semble pas interroger plus les filles que les garçons : les filles sont sollicitées une fois et les garçons trois. De plus, elle ne sollicite les élèves que pour les amener à se remémorer certains éléments de la sortie à la ferme, je n'ai identifié aucune sollicitation concernant un acte ou une injonction.

En ce qui concerne l'observation de l'enseignant homme, sur un total de 9 consignes simples, l'enseignant en adresse 4 aux filles et 5 aux garçons, il n'y a donc pas de différence. De plus, la totalité des sollicitations concernant les consignes simples porte sur des actes, il n'y a aucune sollicitation portant sur un rappel ou une injonction. Concernant les consignes complexes, l'enseignant adresse uniquement des consignes complexes aux garçons, en effet, quatre leur sont adressées.

### Les feed back positifs et négatifs

Ensuite, dans cette partie, j'ai voulu observer si les enseignants adressaient plus de feed-back positifs aux garçons, et au contraire plus de feed-back négatifs aux filles conformément à l'évaluation selon un double standard. On peut observer que les garçons reçoivent davantage de feed-back positifs dans les deux classes.

Dans la classe de l'enseignante femme, on observe que les garçons reçoivent davantage de feed-back positifs que les filles. Cependant, il n'y a pas de différence pour les feed-back négatifs. Sur un total de 26 feed-back positifs, l'enseignante en adresse 6 aux filles (5 avec commentaires, 1 sans commentaire) et 19 aux garçons (18 avec commentaire, 1 sans commentaire). Ensuite, sur un total de 13 feed-back négatifs, l'enseignante en adresse 7 aux filles (6 avec commentaires, 1 sans commentaire) et 6 aux garçons (6 avec commentaire, 0 sans commentaire).

Tandis que dans la classe de l'enseignant homme, en ce qui concerne les feed-back, sur un total de 20 feed-back positifs, 8 sont adressés aux filles (8 avec commentaires, 0 sans commentaire) et 12 aux garçons (11 avec commentaire, 1 sans commentaire). Ensuite, sur un total de 23 feed-back négatifs, l'enseignant en adresse 9 aux filles (6 avec commentaires, 3 sans commentaire) et 14 aux garçons (12 avec commentaire, 2 sans commentaire).

### Les comportements repris et non repris

Pour finir, j'ai voulu examiner l'évaluation des comportements des enseignants selon le sexe de l'élève : est-ce que les enseignants tendent à être plus tolérants avec les garçons et être plus stricts avec les filles ? Les résultats montrent que les enseignants ont tendance à être plus permissifs avec les garçons lorsque ceux-ci ont un comportement inapproprié.

En ce qui concerne l'observation de l'enseignante femme, on constate que sur un total de 13 comportements repris par l'enseignante, on remarque que 11 concernent les filles (6 font partie du nombre de fois où les filles prennent la parole sans y être invitées) et 2 concernent aux garçons (un seul concerne une prise de parole non demandée). Ensuite, sur un total de 41 comportements non repris qui concernent uniquement les prises de paroles non demandées, 14 s'adressent aux filles et 27 aux garçons.

Lors de l'observation de l'enseignant homme, sur un total de 30 comportements repris, 20 concernent les filles (8 font partie du nombre de fois où les filles prennent la parole sans y être invitées) et 10 sont adressés aux garçons (2 concernent une prise de parole non demandée).

Pour finir, sur un total de 27 comportements non repris qui concernent uniquement les prises de paroles non demandées, 11 s'adressent aux filles et 16 aux garçons.

## **2 - Analyse et interprétation des données**

La question initiale de ma démarche de recherche était la suivante : Quelle place les stéréotypes de genre occupent-ils lors d'une séance en cycle 2 ? Pour y répondre, mon hypothèse était : Les stéréotypes de genre peuvent être observés dans le discours du professeur des écoles lors d'une séance de moins de 45 minutes. Ici, je vais essayer de montrer en quoi celle-ci a pu être vérifiée selon les critères sur lesquels j'ai porté mon attention. Je vais commencer par analyser les résultats que j'ai obtenus sous la rubrique « II. Observation quantitative : la répartition de la parole ».

### La répartition de la parole

Dans le cadre théorique de ma recherche, j'avais pu remarquer que les études montraient une répartition inégale de la parole entre les filles et les garçons. Cette différence a été nommée « loi deux tiers, un tiers » (Mosconi, 2004, p. 167). En analysant plus particulièrement les interventions initiées par les enseignants, j'ai constaté que les deux enseignants semblaient davantage interroger les garçons.

L'enseignante tend à accorder une grande importance à ce que chacun de ses élèves prenne la parole, comme on peut le voir : « (...) Et ce qui serait bien c'est que tout le monde puisse parler un petit peu, que ce soit pas toujours les mêmes (...) » (Transcription 1, T1) et « J'aimerais bien que ce ne soit pas toujours les mêmes qui parlent parce que voilà, il y en a trois, il y en a quatre qui parlent et les autres ils dorment. » (Transcription 1, T233). Or, cette dernière interroge davantage les garçons. On peut penser qu'il s'agit d'une volonté de rééquilibrer la parole. En effet, quand on observe aux interventions initiées par les élèves dans la grille d'observation, on s'aperçoit que les filles prennent spontanément la parole en la demandant, ce qui n'est pas le cas des garçons. Pourtant, comme le montrent les résultats, les garçons prennent davantage la parole sans la demander et ces comportements ne sont pas repris par l'enseignante, et ceci, probablement pour la même raison que j'ai citée plus haut.

Dans le cas de l'enseignant, les élèves prennent spontanément la parole de façon similaire, que ce soit en la demandant à l'enseignant ou non. Pourtant, comme en témoignent les résultats, ce sont les garçons qui sont les plus interrogés.

Ainsi, les enseignants tendraient à aller dans le sens des recherches précédemment effectuées en répartissant la parole de façon inégale entre filles et garçons.

Je vais maintenant m'intéresser à la rubrique que j'ai intitulée « III. Observation qualitative » dans ma grille d'observation, celle-ci vise à déterminer si les enseignants évaluent les élèves selon un double standard (Mosconi, 2009, p. 3).

#### Les sollicitations: consignes simples et complexes

Pour commencer, je vais chercher à comprendre les résultats obtenus vis-à-vis des sollicitations que les enseignants adressent aux élèves. Comme j'ai commencé à l'expliquer lors de la présentation des résultats, l'évaluation des critères concernant les consignes a été biaisé. En effet, les séances observées ne portaient pas spécialement sur la construction de nouveaux savoirs. On peut donc imaginer que c'est pour cette raison que l'on n'observe pas d'écart significatif entre les élèves filles et garçons.

Lors de l'observation de l'enseignante, j'ai pu constater qu'elle adressait seulement des consignes simples aux élèves comme : « (...) Est-ce que tu te rappelles de ce mot que l'on a dit ce matin ? (...) » (Transcription 1, T32).

Ensuite, lors de l'observation de l'enseignant, on s'aperçoit que les filles et les garçons reçoivent des consignes simples, presque de manière égale. Cependant, les seules consignes complexes adressées aux élèves, concernent les garçons comme ici : « Alors, vautour, c'est effectivement un gros oiseau qui fait partie de quelle famille Monsieur ? » (Transcription 2, T179).

En conséquence, les enseignants ne semblent pas adresser plus de consignes simples aux filles et plus de consignes complexes aux garçons. C'est pourquoi, si l'hypothèse peut être validée, elle ne l'est que par les données apportées par l'observation de l'enseignant homme.

#### Les feed back positifs et négatifs

Lors de mes lectures, les études ont montré que les enseignants évaluent les élèves selon un double standard, et cela, en adressant des feed-back positifs aux garçons et des feed-back négatifs aux filles comme l'a montré Jarlégan (Jarlégan, 2011, p. 47). Les garçons bénéficieraient ainsi d'une évaluation formative, ce qui ne serait pas le cas des filles.

Concernant les feed-back positifs et négatifs, les résultats que j'ai obtenus semblent plus probants que pour les consignes. En effet, j'ai pu identifier quelques feed-back pertinents tels que : « Alors, voilà effectivement, la particularité de la sauterelle (...) » (Transcription 2, T122) ou encore « Avant, alors il a enlevé un peu la terre, pour certains légumes, oui (...) » (Transcription 1, T229).

Dans le cas de l'observation de l'enseignante, les résultats montrent que les garçons reçoivent plus de feed-back positifs que les filles. Cependant, il n'y a pas de véritables différences concernant les feed-back négatifs.

En ce qui concerne l'enseignant, ce sont également les garçons qui reçoivent davantage de feed-back positifs par rapport aux filles. Or, à travers cette observation, j'ai pu constater un résultat surprenant par rapport au feed back négatifs. L'enseignant adresse davantage de feed-back négatifs aux garçons, comme cet élève que l'enseignant nomme « Monsieur » : « Pas du tout. Donc en fait, tu connais aucun mot, hein, Monsieur » (Transcription 2, T77).

Enfin, on peut noter que, le plus souvent, quand les enseignants adressent des feed-back positifs aux élèves, ils valident la réponse en employant un adverbe d'affirmation et en répétant la phrase de l'élève. Parfois, ils ajoutent également des commentaires évaluatifs tels que : « Très bien » (Transcription 2, T122). Les résultats des deux observations indiquent que les garçons reçoivent plus de feed-back positifs que les filles, et cela, de la part des deux enseignants. Il n'est pas possible d'établir de véritables conclusions puisque ces différences peuvent également venir du niveau des élèves, si un élève apporte une bonne réponse, alors celui-ci recevra un feed-back positif, et inversement, indépendamment de son sexe.

### Les comportements repris et non repris

Enfin, j'ai voulu prendre en compte l'évaluation des comportements des élèves par les enseignants. Dans le cadre théorique, les études montrent que l'évaluation selon un double standard ne concerne pas seulement les capacités, mais aussi les comportements. Comme je l'ai expliqué lors de l'explication de mon hypothèse de recherche et l'élaboration de ma grille d'observation, face aux comportements des élèves, les enseignants tendraient à avoir une attitude différente. Ils seraient permissifs avec les garçons et stricts avec les filles (Mosconi, 2009, p. 3). Durant mon observation, j'ai considéré que les comportements repris ou dits inappropriés étaient des manquements aux règles énoncées au début de chacune des séances.

Les enseignants ayant tous les deux demandé explicitement à leurs élèves de demander la parole en levant la main, le fait de ne pas suivre cette règle a consisté en un comportement inapproprié.

Dans le cas de l'enseignante, les résultats montrent que les filles sont plus largement reprises lorsqu'elles ont un comportement jugé inapproprié.

Lorsque l'enseignante reprend le comportement d'une élève, c'est pour lui demander de se taire, comme ici quand l'enseignante demande à une élève d'arrêter de parler alors que l'élève l'interpelle : « Non. Stop, tu te tais, je t'ai assez entendu je crois pour la journée, voir pour la semaine » (Transcription 1, T351). Les autres comportements des filles repris par l'enseignante concernent des attitudes considérées comme dérangeantes pour la classe, comme lorsque l'enseignante demande à une élève d'arrêter : « Tu arrêtes de mâcher ta langue car c'est très désagréable, d'accord ? » (Transcription 1, T214). En parallèle, on observe que ce sont majoritairement les comportements des garçons qui ne sont pas repris, comme en T29-T30 dans la transcription de la séance de l'enseignante, lorsqu'un garçon prend la parole sans la demander et que l'enseignante répond à l'élève sans le reprendre (Transcription 1, T30).

La même chose se produit lors de l'observation de l'enseignant concernant les comportements repris puisque celui-ci reprend davantage les filles. Comme ici, quand l'enseignant fait remarquer à une élève, qu'elle ne respecte pas les tours de parole en levant la main pour demander la parole : « Pourquoi tu lèves le doigt et tu parles ? Ça sert à rien. » (Transcription 2, T153). Or, vis-à-vis des comportements non repris, si la différence entre les garçons et les filles est moins forte que dans la classe de l'enseignante, elle est tout de même présente. Comme on peut l'observer dans la transcription, l'enseignant a tendance à apporter un feed-back positif à un élève qui ne respecte pas les règles concernant les prises de paroles, comme ici lorsque l'enseignant valide la réponse de l'élève alors qu'il n'a pas été invité à parler : « Exactement. Et ils ont aussi, ce qu'on appelle pas des griffes mais des cerfs pour pouvoir attraper leur proie » (Transcription 2, T195). L'enseignant tend également à apporter une aide comme ici lorsque l'élève pose une question en demandant ce que signifie un mot : « On va expliquer, on va expliquer » (Transcription 2, T35).

Ainsi, on observe, aussi bien pour l'enseignante que pour l'enseignant, que ce sont les comportements des filles qui sont plus largement repris, aussi bien pour les comportements généraux que pour les prises de parole non demandées.

La plupart du temps, quand les enseignants reprennent les comportements des filles, c'est pour leur demander de se taire ou de garder le silence ou pour leur signaler que leur attitude est dérangeante pour la classe. Parallèlement, les garçons sont également repris, mais dans une moindre mesure. Finalement, les enseignants semblent être plus complaisants avec ces derniers. En effet, là où les filles sont reprises, car elles parlent sans y être autorisés, les garçons ne sont pas repris et reçoivent même des feedback positifs pour leurs interventions.

Dans le cas de l'observation de l'enseignante, les résultats montrent que les filles osent spontanément prendre la parole, ainsi ces résultats pourraient s'expliquer si les enseignants considèrent effectivement que les élèves garçons n'osent pas prendre la parole. Ainsi, les enseignants auraient tendance à être plus permissifs lorsque ceux-ci prennent la parole sans y avoir été invités. Ceci tendrait alors à conforter le stéréotype selon lequel dans les représentations des enseignants, les garçons sont « sous-réalisateurs » (Mosconi, 2001, p. 103).

Ces résultats paraissent aller dans le sens de la recherche en montrant que les enseignants ont une évaluation et une appréciation qui s'opèrent selon un « double standard » (Mosconi, 2009, p. 3).

### La comparaison entre les deux observations

Lors de l'explication de mon hypothèse de recherche et de mon protocole, j'avais évoqué le fait de pouvoir évaluer s'il existait une différence dans la transmission des stéréotypes selon le sexe de l'enseignant. En effet, j'ai décidé d'observer deux enseignants : un homme et une femme. Dans le cadre théorique, il n'existe pas beaucoup d'études qui se soient intéressées à cette variable. Néanmoins, celles qui s'y sont intéressées montrent que les enseignants ont moins tendance à transmettre des stéréotypes de genre, à l'inverse des femmes. À ce propos, j'avais mentionné la note de synthèse écrite par Duru-Bellat (1995 p. 79). Elle montrait à travers plusieurs études que les femmes avaient tendance à privilégier les garçons lors des séances portant sur des domaines scientifiques. Étant donné que mes observations ont porté sur la discipline du français, je ne peux pas établir de conclusion à ce propos. En revanche, Jean-Paul Roux a montré dans une étude que les femmes enseignantes, de par leur statut de mère, tendent à favoriser les conduites stéréotypées (Roux, 1982, p. 37).

Les données, que j'ai recueillies, semblent aller dans ce sens si on s'intéresse uniquement à la répartition de la parole, aux feedback positifs et aux comportements non repris.

Effectivement, l'évaluation de ces critères montre que par rapport à l'enseignant, l'enseignante a plus tendance à interroger les garçons, à leur adresser des feed-back positifs et à ne pas reprendre leurs comportements. Cela semble indiquer que les résultats vont dans le sens du cadre théorique en montrant que l'enseignante véhicule davantage de stéréotype de genre. Toutefois, mon étude porte seulement sur l'observation de deux enseignants, j'ai donc très peu de données, c'est pourquoi il n'est évidemment pas possible de formuler de réelles conclusions.

### Les résultats secondaires

Pour finir, il me semble important d'évoquer des résultats secondaires concernant les comportements des élèves selon le sexe des enseignants. Comme je l'ai mentionné dans mon cadre théorique, Felouzis a remarqué que le sexe de l'enseignant pouvait avoir une incidence sur le comportement des élèves : « Avec un professeur femme, les comportements de chahut sont bien plus fréquents qu'avec un homme, comme si l'autorité pédagogique était moins facilement reconnue à une femme » (1993, p. 217). Dans les résultats que j'ai obtenus, si on s'intéresse à la totalité des comportements considérés comme inappropriés, on constate qu'il n'y a pas de différence significative en fonction du sexe des enseignants (54 pour l'enseignante, 57 pour l'enseignant). Les résultats tirés des deux observations que j'ai faites semblent donc aller à l'encontre de l'étude menée par Felouzis.

En guise de conclusion, pour cette partie, en prenant le cas des enseignants que j'ai observés et en regard des résultats que j'ai obtenus, je peux dire qu'il semble possible d'observer des stéréotypes de genre dans le discours des enseignants du 1er degré, même lors de très courtes séances. De plus, j'avais évoqué, lors de l'explication de mes hypothèses, le fait que si les enseignants interagissaient davantage avec les filles ou les garçons, cela montrerait que les stéréotypes de genre étaient assignés à un sexe en particulier. Dans mes observations, les enseignants s'adressant davantage aux garçons, ainsi, ce sont les stéréotypes de genre liés aux garçons qui sont véritablement mis en évidence.

### **3 - Discussion et limites de l'étude**

Suite à l'élaboration de mon protocole et à l'analyse des données que j'ai recueillies, j'ai pris conscience que mon étude présentait plusieurs limites que je vais essayer de présenter ici.

En premier lieu, la première limite que j'ai constatée concerne l'échantillon de la population observée. Si au départ, j'ai volontairement voulu observer seulement deux enseignants pour vérifier mon hypothèse, c'était pour évaluer s'il était possible d'observer des stéréotypes de genre dans le cadre de très courtes séances. Pourtant, pour évaluer la différence selon le sexe de chacun des enseignants, étant donné que mon étude a porté sur un échantillon très réduit, les résultats que j'ai obtenus sont tout à fait discutables. Il faudrait pouvoir observer plusieurs enseignants, hommes et femmes. De plus, en terme d'échantillon, si au départ, les classes devaient comporter le même nombre d'élèves, il en a été autrement lors de la réalisation de mon protocole. En effet, les classes sont habituellement composées, respectivement de 14 élèves. Or, lors de mon observation, il y avait 14 élèves dans la classe de l'enseignant contre 16 dans celle de l'enseignante. De plus, la proportion de filles et de garçons dans les classes n'est pas forcément égale, pour autant, il s'agit d'un paramètre important dans une analyse où l'on distingue les critères selon le sexe des élèves. Lors de mon observation, dans la classe de l'enseignante la proportion était égale, cependant, ce n'était pas le cas dans la classe de l'enseignant. C'est pour ces principales raisons que mon étude ne peut pas être fondamentalement représentative. Pour qu'elle le soit et que mes résultats puissent être présentés sous la forme de statistiques, cela nécessiterait que tous les paramètres que j'ai précédemment évoqués soient pris en compte et que l'étude prenne en compte tous les niveaux de classe de l'enseignement du 1er degré.

En second lieu, la discipline qui a fait l'objet des deux observations était le français. Pour pouvoir observer plus largement les stéréotypes de genre à l'école, il faudrait pouvoir les considérer à travers plusieurs disciplines.

En troisième lieu, l'une des plus importantes limites concerne ma méthode de recueil de données ainsi que les outils dont je me suis servie. En effet, souhaitant analyser le discours de l'enseignant pour observer ou non la présence de stéréotypes de genre, j'ai choisi d'utiliser une grille d'observation et la transcription à l'aide de l'enregistrement vidéo. Cependant, une telle analyse suppose une très grande part de subjectivité.

Effectivement, ce que j'ai observé et analysé ne sera pas forcément perçu de la même manière par un autre observateur. Comme je l'avais évoqué lors de l'explication des catégories de ma grille, l'appréciation et l'évaluation des comportements des élèves, par exemple, peuvent différer selon les enseignants, leurs degrés de tolérance et les règles qui ont été établies dans la classe.

N'ayant pas eu accès à ces informations au préalable, j'ai considéré les comportements inappropriés selon les règles énoncées par les deux enseignants en début de séance. Ainsi, si une règle était transgressée, je l'identifiais comme la manifestation d'un comportement inapproprié. Durant les observations, certains comportements ont été repris d'autres ont été ignorés, cependant, je ne peux pas confirmer leur raison. En revanche, je peux faire l'hypothèse que les enseignants ont pu volontairement faire le choix de les ignorer pour ne pas déranger le cours de la séance ou bien ils ne les ont tout simplement pas remarqués. En effet, en étant en retrait et en regardant plusieurs fois les vidéos, il a été bien plus évident pour moi de remarquer les attitudes et comportements de chacun. En outre, le fait d'observer les élèves lors de courte séance implique que je ne les observe qu'à un instant précis, cependant pour une raison ou une autre, les élèves peuvent avoir été perturbés, ce jour-là, notamment par ma présence, tandis qu'habituellement, ils ont un comportement différent.

Pour pouvoir assurer plus d'objectivité et des résultats moins tangibles, il serait envisageable de s'entretenir avec les enseignants observés : Une première fois pour connaître le fonctionnement général de la classe et une seconde fois pour interroger les représentations des enseignants. En effet, la transmission des stéréotypes de genre est finalement liée aux attentes et aux représentations construites par les enseignants vis-à-vis du genre. Une grande sensibilité sur le thème, peut par exemple, conduire un enseignant à être davantage vigilant, mais il se peut que non sensibilisés, les enseignants agissent sans en avoir conscience. À cela s'ajoute le fait que, si l'enseignant choisit d'interroger prioritairement tel ou tel élève, il pouvait avoir des raisons particulières de le faire, par exemple pour l'évaluer, néanmoins je n'avais pas connaissance de leurs explications. En conséquence, il n'est pas possible d'établir des conclusions en évaluant seulement le discours. Par conséquent, il serait possible de mettre en lumière certains propos dans le discours des enseignants en menant des entretiens après les observations puisqu'ils connaissent leur classe mieux que personne. Ces entretiens interrogeraient plusieurs dimensions : la pratique des enseignants en classe, certaines actions ou propos tenus lors de l'observation, la sensibilisation au stéréotype de genre dans leur formation.

Ensuite, pour pouvoir analyser au mieux le discours des enseignants ainsi que pour avoir une idée plus précise de leur appréciation des capacités des élèves, il serait envisageable de demander au préalable les niveaux des élèves. Dans la mesure où un élève apporte une bonne réponse, alors celui-ci recevra un feedback positif, et inversement, indépendamment de son sexe.

De plus, dans ma grille d'observation, je prends en compte la construction d'un nouveau savoir et le rappel d'une connaissance antérieure, cependant, il a été difficile pour moi de savoir ce que les élèves connaissaient déjà avant mon observation. C'est notamment le cas du mot « esquimau » dans la deuxième observation, certains connaissaient déjà le lexique employé, ainsi, il s'agissait d'un rappel de connaissances, pour d'autres il s'agissait d'un nouveau mot.

Ensuite, dans mon protocole de recherche, j'ai fait le choix de ne m'intéresser qu'aux discours des enseignants, cependant lors d'une interaction, il y a forcément deux interlocuteurs. Je n'ai donc pas pris en compte les interventions des élèves du point de vue des représentations qu'eux-mêmes auraient pu avoir vis-à-vis des stéréotypes de genre. Ceci implique que je n'ai pas non plus pris en compte l'origine socio-culturelle des élèves, pourtant certaines études, comme celle menée par Felouzi, montrent que ce paramètre a également un rôle à jouer (1993, p. 217-218).

De plus, concernant certains choix que j'ai faits pour remplir les grilles d'observation, il aurait été intéressant que j'apporte des éléments contextuels pour justifier mes choix et améliorer la compréhension de certains résultats. Ces éléments contextuels pourraient porter sur la structuration des séances de français, le profil de l'élève concerné dont j'extrait un propos lors d'une interaction avec un des enseignants.

L'apport d'une contextualisation sur la structuration de chacune des séances de français pourrait par exemple expliquer la différence entre certains résultats dans l'une et l'autre des observations. C'est notamment le cas pour le nombre de consignes complexes que les enseignants adressent à leurs élèves. Chez l'enseignante, on observe qu'aucune consigne complexe n'est adressée aux élèves, tandis que l'enseignant en adresse trois. Cette différence peut s'expliquer par la nature de la séance de l'enseignante qui porte essentiellement sur la restitution du vocabulaire employé lors de la journée à la ferme, ainsi les élèves ne sont pas amenés à construire de nouveaux savoirs, mais à les réinvestir et à se les remémorer. Au contraire, lors de la séance de l'enseignant, les élèves lisent des mots, certains peuvent être nouveaux, ainsi les élèves peuvent être amenés à construire de nouveaux savoirs en réfléchissant au sens des mots qu'ils rencontrent lors de la lecture. Ainsi, les séances n'ayant pas le même objectif, les sollicitations des enseignants sont naturellement de nature différente.

Pour transcrire les séances observées, j'ai fait le choix de rendre anonymes les prénoms des élèves en ne les distinguant que par leur sexe : « Élève F » et « Élève G ». Ce choix s'explique par une volonté d'évaluer les différences dans le discours des enseignants selon qu'ils s'adressent à un garçon ou une fille.

Pourtant, apporter des informations sur le profil de certains élèves, pourrait également expliquer les résultats obtenus. C'est le cas lors de l'observation de l'enseignant homme, quand celui-ci ne reprend pas le comportement d'un garçon qui parle sans y avoir été invité, mais valide sa réponse en lui adressant un feed-back positif (Transcription 2, T195). Durant toute la séance, cet élève n'a pas beaucoup participé, on peut donc penser que l'enseignant a voulu, effectivement, l'encourager à prendre la parole, plutôt que de le réprimander lors de l'une de ses rares interventions.

Pour finir, certaines attitudes de la part des enseignants ont été difficiles à interpréter, je n'avais pas prévu ces derniers dans ma grille c'est notamment le cas lorsque l'enseignant reprend par exemple les paroles d'une chanson quand les élèves ne finissent pas leur phrase, je n'ai pas su caractériser ces interventions, telle que celle-ci « Cé, Cé, Célimène... » (Transcription 2, T120).

## **Conclusion**

Le thème central de mon mémoire porte sur les stéréotypes de genre. Suite à la lecture de l'état de l'art à ce sujet, j'ai souhaité mettre en question les stéréotypes de genre à l'école. Mon attrait pour ce sujet découle de deux motivations principales, l'une personnelle et l'autre socio-professionnelle. En effet, ayant effectué une licence de sciences du langage, il m'a paru intéressant d'axer ma réflexion sur ce thème par le biais du discours des enseignants. Ensuite, me destinant au métier de professeur des écoles, le thème de l'égalité filles-garçons m'a semblé essentiel. Il fait d'ailleurs partie des compétences liées au métier puisque les professeurs ont pour mission de faire vivre le principe d'égalité entre les filles et les garçons à l'École. Réfléchir à ce thème m'a permis de prendre conscience de l'ampleur qu'implique un tel sujet et des conséquences que cela peut avoir sur les élèves. En somme, cela m'a amenée à interpellier mes propres pratiques professionnelles lors des stages que j'ai effectués durant mon master MEEF, et de développer ma réflexion sur le métier de professeur des écoles.

Le cadre théorique à ce sujet apporte de nombreux éclairages. À travers celui-ci, j'ai commencé par m'intéresser aux notions importantes liées à cette thématique pour ensuite comprendre l'implication de l'École dans l'égalité filles-garçons ainsi que le rôle des enseignants dans la diffusion des stéréotypes de genre.

À ce sujet, il est montré par de nombreux chercheurs, comme Mosconi, qu'à l'École, les élèves ne reçoivent pas que l'enseignement préconisé dans les programmes, il y a également ce que Forquin a appelé le « curriculum caché ». Les enseignants tendent ainsi à transmettre, sans en avoir conscience, des stéréotypes de genre de multiples façons et notamment à travers leurs discours. Cependant, comme je l'ai mentionné dans le cadre théorique, selon Durkheim, l'École est en quelque sorte le miroir de la société. En conséquence, la société tout entière, soit le contexte dans lequel grandit chaque élève, tend à entretenir les inégalités entre les sexes malgré les avancées en matière de formation et de sensibilisation à ce sujet.

Ma problématique était donc la suivante : Quelle place les stéréotypes de genre occupent-ils dans une séance en cycle 2 ? J'ai formulé l'hypothèse selon laquelle il était possible d'observer la présence des stéréotypes de genre dans le discours des enseignants du 1er degré lors de courtes séances de moins de 45 minutes. Pour mener à bien ma démarche de recherche et tester mon hypothèse, j'ai construit une grille d'observation en fonction de critères et d'indicateurs. J'ai souhaité analyser la répartition de la parole, l'évaluation et l'appréciation des capacités et des comportements des élèves par les enseignants selon un double standard.

En regard des observations que j'ai effectuées en classe, j'ai pu constater que les données et les résultats semblaient aller, pour la plupart, dans le sens du cadre théorique. Tout d'abord, par rapport à la répartition de la parole, les deux enseignants interrogent davantage les garçons que les filles, ceci corrobore donc le fait que les professeurs interagissent de façon inégale avec leurs élèves. Ensuite, les deux enseignants, en grande partie, semblent évaluer les élèves selon un « double standard » comme énoncé dans la littérature scientifique, autant pour les capacités que pour les comportements. Or, comme je l'ai expliqué lors dans la discussion, les deux seules observations ne peuvent pas faire l'objet de conclusions, tout d'abord à cause du contexte restreint de ma démarche de recherche, je n'ai observé que deux enseignants et ensuite à cause de l'objet de ma recherche. Effectivement, j'ai choisi d'étudier le langage, mon analyse se veut alors très subjective malgré l'élaboration des critères et des indicateurs pour évaluer le discours des enseignants. Suivant l'observateur, l'analyse pourra être différente, ce que j'ai interprété pourrait être tout à fait différent.

Enfin, les raisons de certains résultats ne peuvent être qu'hypothétiques puisque, comme je l'ai expliqué précédemment, je n'ai pas connaissance des représentations des enseignants à l'égard des stéréotypes de genre. Pour mieux comprendre les pratiques des enseignants, il serait donc envisageable de mener des entretiens.

Dans l'objectif d'exploiter d'autres axes intéressants sur le thème de l'égalité filles-garçons, il serait intéressant de prendre en compte l'influence des pairs vis-à-vis des stéréotypes de genre.

En effet, dans mon analyse du discours, je prends en compte les interactions entre l'enseignant et l'élève, mais les interactions ne se résument pas à cette seule dimension. Il serait, également, intéressant d'analyser le discours des élèves pour mesurer l'impact du discours des professeurs sur les élèves. Même si je n'ai pas eu accès à des données concernant les représentations des enseignants, dans le cadre de ma recherche, j'ai pu mesurer la difficulté de remettre en cause sa pratique professionnelle, tant la multiplicité des gestes professionnels est riche. Cependant, cette même richesse m'a fourni des clés pour réfléchir à ma pratique et à ma propre formation.

Finalement, ce travail de recherche m'a permis de penser dans quelles mesures, en tant que future enseignante, je peux lutter contre la transmission des stéréotypes de genre. Ainsi, au sein de la classe, il est possible de veiller à la nature des affichages, des supports, l'organisation de la classe, la posture et le discours employé. Au sein de l'école, les espaces collectifs comme la cour de récréation peuvent être repensés, le projet d'école peut porter sur le thème de l'égalité filles-garçons dans le cadre du parcours citoyen, et enfin, la réunion des différents acteurs de l'École peut être l'occasion d'échanger et de réfléchir à ce sujet. Tous ces axes semblent être, des points sur lesquels il est possible d'agir pour contribuer à assurer l'égalité entre les filles et les garçons dans le cadre du système scolaire.

Pour finir, si en tant qu'enseignant, il est essentiel de se former et de conserver un regard critique sur sa pratique tout au long de l'exercice du métier, chaque enseignant a également pour mission d' « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » pour « Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013). Ainsi, pour faire vivre l'égalité filles-garçons au sein de l'École, l'enseignant doit donc former et sensibiliser les élèves notamment dans le cadre du vivre ensemble en maternelle, et dans le cadre de l'enseignement moral et civique en élémentaire. Pour ce faire, il est possible d'apprendre aux élèves à mettre à distance les stéréotypes de genre qui sont si souvent présents dans la société, aussi bien dans la publicité, dans les jouets que dans la littérature de jeunesse, puisqu'en effet, les élèves sont les futurs citoyens de demain.

## Bibliographie / Webographie

Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*.

CANOPÉ. *Les valeurs de la République*. Consulté à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/egalite.html>

CANOPÉ. *Repérer les inégalités dans le quotidien*. Consulté à l'adresse [https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/Plan\\_egalite\\_filles-garcons/OEFG\\_Reperer\\_stereotypes\\_prejuges\\_quotidien\\_scolaire.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Plan_egalite_filles-garcons/OEFG_Reperer_stereotypes_prejuges_quotidien_scolaire.pdf).

Collet, I. (2016). Former les enseignant-es à une pédagogie de l'égalité. *Le français aujourd'hui*, (2), 111-126. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-2-page-111.htm>

Commission Européenne, Direction de l'Égalité des Chances. (1998). 100 mots pour l'égalité des chance: Glossaire de termes sur l'égalité entre les femmes et les hommes. Consulté à l'adresse <https://bao-genre.hes-so.ch/data/documents/100-mots-pour-egalite-6695.pdf>

Devenir garçon, devenir fille. (2014). *La construction de l'identité sexuée*. Sciences humaines. Juillet 2014. N°261, p. 35-36.

Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances Psy*, (1), 90-100. Consulté à l'adresse <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/revue-enfances-et-psy-2016-1-page-90.htm>

Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, (3), 197-212. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-de-l-ofce-2010-3-page-197.htm>

Duru-Bellat, M. (1995). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 110(1), 75-109.

Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire: une analyse des différences filles-garçons. *Revue française de sociologie*, 199-222. Consulté à l'adresse [https://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1993\\_num\\_34\\_2\\_4241](https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_2_4241)

Fournier, Y., Lefresne, F., Chabanon, L., Steinmetz, C., Barthélémy, V., Dejaiffe, B., ... & Michaut, C. (2018). L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif. Consulté à l'adresse [http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/72675/1/depp\\_educ\\_form\\_2018\\_96.pdf](http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/72675/1/depp_educ_form_2018_96.pdf)

Gréard, O. (1893). Législation de l'instruction primaire en France de 1789 jusqu'à nos jours. *Paris: Delalain Frères, Imprimerie de l'Université*, 7. Consulté à l'adresse <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5713826w/f14.image.texteImage>

Jarlegan, A. (2016). Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe: Permanences et changements dans les modalités de distribution de la parole. *Le français aujourd'hui*, (2), 77-86. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-2-page-77.htm>

Jarlégan, A., Tazouti, Y., & Flieller, A. (2011). L'hétérogénéité sexuée en classe: effets de genre sur les attentes des enseignant (e) s et les interactions verbales enseignant (e)-élève. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (26), 33-50. Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/dse/1073>

Larousse, D. (2019). Dictionnaire Larousse en ligne.

Loi n°2014-873 du 4 août 2014 pour l'égalité réelle entre les femmes et les hommes. (2014). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029330832&categorieLien=id>

Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. *Recherche et formation*, (69), 65-80. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2012-1-page-65.htm>

Médiaprim. (2012). *Egalité hommes-femmes et lutte contre les stéréotypes : Perception et attitudes des Français-es*.

Mieyaa, Y., & Rouyer, V. (2013). Genre et socialisation de l'enfant: pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée. *Psychologie française*, 58(2), 135-147. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01080693/document>

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2013-2018). *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif*. Consulté à l'adresse [http://cache.media.education.gouv.fr/file/02\\_Fevrier/17/0/2013\\_convention\\_egalite\\_FG\\_241170.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/17/0/2013_convention_egalite_FG_241170.pdf)

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2019). *Égalité des filles et des garçons*. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2019). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*. Consulté à l'adresse [https://media.eduscol.education.fr/file/MDE/13/7/depp-2019-filles-et-garcons\\_1089732\(4\)\\_1211137.pdf](https://media.eduscol.education.fr/file/MDE/13/7/depp-2019-filles-et-garcons_1089732(4)_1211137.pdf)

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2015). *L'égalité entre les filles et les garçons à l'École*. Circulaire n°2015-003. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/au-bo-du-22-janvier-2015-l-egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-l-ecole-8903>

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2018). *Programme d'enseignement moral et civique. Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018*. Consulté à l'adresse [https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820170A.htm?cid\\_bo=132982](https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820170A.htm?cid_bo=132982)

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Consulté à l'adresse [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066).

Morin-Messabel, C., Ferrière, S., & Salle, M. (2012). L'éducation à l'égalité « filles-garçons » dans la formation des enseignant-es. Amorce par l'exemple des biais perceptifs d'étudiant-es de Master 2 enseignement. *Recherche et formation*, (69), 47-64. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00873403/document>

Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes?. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 97-109. Consulté à l'adresse [https://www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_2001\\_num\\_5\\_1\\_953](https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2001_num_5_1_953)

Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, (1), 165-174. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2004-1-page-165.htm>

Mosconi, N. (2009). Genre et pratiques scolaires: comment éduquer à l'égalité. *Égalité filles-garçons à l'École: réalités et perspectives (actes)*. Consulté à l'adresse [http://17.snuipp.fr/IMG/pdf/mosconi\\_-\\_genre\\_et\\_pratiques\\_scolaires.pdf](http://17.snuipp.fr/IMG/pdf/mosconi_-_genre_et_pratiques_scolaires.pdf)

Roux, J. P. (1982). Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élève. *Revue française de pédagogie*, 30-45. Consulté à l'adresse [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1982\\_num\\_59\\_1\\_1746](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1982_num_59_1_1746)

Rioufreyt, T. (2016) La transcription d'entretiens en sciences sociales. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01339474/document>

Trésor de la Langue Française Informatisé. (2015). CNRS éditions.

## Annexes

### **Annexe 1:** La grille d'observation originale

Mémoire MEEF 1er degré  
Astrid Marin

#### Grille d'observation Les stéréotypes de genre dans le discours des enseignants du 1er degré

##### I. Contexte de la classe observée

La classe

Niveau :	Nombre d'élèves :	Nombre de filles :	Nombre de garçons :

L'enseignant

Nombre d'années dans l'enseignement :	Sexe :

La séance

Discipline qui fait l'objet de la séance :	Objectif de la séance :	Durée de la séance :	Date de l'observation :

##### II. Observation quantitative : La répartition des prises de parole

Interventions initiées par l'enseignant(e)	Élève fille (EF)	Élève garçon (EG)
Nombre de fois où l'enseignant(e) interroge un(e)		
N° dans la transcription		
Sous-total		
Total		

Interventions initiées par l'élève	Élève fille (EF)	Élève garçon (EG)
Nombre de fois où l'élève prend la parole		
N° dans la transcription		
Sous-total		
Total		
Nombre de fois où l'élève prend la parole sans la demander à l'enseignant(e)		
N° dans la transcription		
Sous-total		
Total		

### III. Observation qualitative : La nature des stéréotypes de genre

a) L'appréciation et l'évaluation des capacités des élèves

Sollicitations	Élève fille (EF)	Élève garçon (EG)
<b>Consignes simples</b> - <u>Rappel</u> : L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour qu'il/elle rappelle une « notion » déjà vue - <u>Acte</u> : L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour effectuer un acte - <u>Injonction</u> : L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour effectuer une tâche « scolaire »		
N° dans la transcription	Rappel: Acte: Injonction:	Rappel: Acte: Injonction:
Sous-total	R:      A:      I:	R:      A:      I:
Total		
<b>Consignes complexes</b> - <u>Réflexion/nouveau savoir</u> : L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour qu'il/elle réfléchisse ou explique une notion afin de construire un nouveau savoir (dans certains cas)		
N° dans la transcription		
Sous-total		
Total		

Feed back	Élève fille (EF)	Élève garçon (EG)
<b>L'enseignant(e) adresse un feed back positif à un(e)</b>		
N° dans la transcription	Avec commentaire: Sans commentaire:	Avec commentaire: Sans commentaire:
Sous-total	AC:      SC:      T:	AC:      SC:      T:
Total		
<b>L'enseignant(e) adresse un feed back négatif à un(e)</b>		
N° dans la transcription		
Sous-total	AC:      SC:      T:	AC:      SC:      T:
Total		

b) L'appréciation et l'évaluation des comportements des élèves

<b>Comportements</b>	Élève fille (EF)	Élève garçon (EG)
<b>L'enseignant(e) réagit et adresse une remarque à un(e) suite à un comportement qu'il/ elle a jugé inapproprié</b>		
N° dans la transcription		
Sous-total		
Total		
<i>« Nombre de fois où l'élève prend la parole sans la demander à l'enseignant(e) »</i>		
N° dans la transcription		
Sous-total		
Total		
<b>L'enseignant(e) ne réagit pas suite à un comportement inapproprié</b>		
N° dans la transcription		
Sous-total		
Total		
<i>« Nombre de fois où l'élève prend la parole sans la demander à l'enseignant(e) »</i>		
N° dans la transcription		
Sous-total		
Total		

## Annexe 2: Tableau récapitulatif des indicateurs et critères de la grille d'observation

Rubriques	Sous-rubriques	Critères	Indicateurs
<b>II. L'observation quantitative</b>	Les interactions initiées par l'enseignant(e)	Nombre de fois où l'enseignant(e) interroge un(e) élève	L'enseignant(e) interroge un élève en mentionnant son prénom ou pas. Renseigné « en s'adressant à EG/EF » dans la transcription.
	Les interactions initiées par l'élève	Nombre de fois où un(e) élève prend la parole	L'élève prend la parole spontanément en la demande à l'enseignant(e). Renseigné « demande la parole et obtient l'accord de l'ENS » dans la transcription.
		Nombre de fois où l'élève prend la parole sans la demander à l'enseignant(e)	L'élève prend la parole spontanément sans y avoir été invité. Renseigné « prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS » dans la transcription.
<b>III. L'observation qualitative</b>  a) L'appréciation et l'évaluation des capacités des élèves	Les sollicitations que l'enseignant(e) adresse à l'élève	<b>Consigne « simple »</b> - <b>Rappel:</b> L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour qu'il/elle rappelle une « notion » déjà vue - <b>Acte:</b> L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour effectuer un acte - <b>Injonction:</b> L'enseignant(e) sollicite l'élève pour effectuer une tâche « scolaire »	<b>Rappel:</b> L'enseignant(e) emploie des verbes tels que: « se souvenir », « se rappeler ». <b>Acte:</b> L'enseignant(e) emploie des phrases injonctives en employant des verbes tels que: « faire ». <b>Tâche:</b> L'enseignant(e) demande à l'élève d'effectuer une tâche scolaire, en employant des verbes tels que: « lire ».
		<b>Consigne « complexe »</b> - <b>Réflexion/nouveau savoir:</b> L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour qu'il/elle réfléchisse ou explique une notion afin de construire un nouveau savoir dans certains cas	<b>Réflexion/nouveau savoir:</b> L'enseignant(e) demande à l'élève d'expliquer ou de réfléchir (pour construire éventuellement un nouveau savoir) en employant des verbes tels que: « expliquer », « réfléchir », « savoir ».
	Les feed back que l'enseignant(e) adresse à l'élève vis-à-vis des réponses fournies	L'enseignant(e) adresse un simple feed back positif à un(e) élève	L'enseignant(e) valide la réponse de l'élève en adressant par exemple: « oui », « très bien », « bien ». Emploi d'adverbes d'affirmation.
		L'enseignant(e) adresse un feed back positif à un(e) élève avec un commentaire	L'enseignant(e) valide et explique à l'élève pourquoi sa réponse est correcte ou adresse un commentaire mélioratif. L'enseignant(e) adresse des paroles d'encouragement et stimule l'élève.
		L'enseignant(e) adresse un feed back négatif à un(e) élève	L'enseignant(e) infirme la réponse de l'élève par un « non », « ce n'est pas ça ». Emploi d'adverbes de négation.
		L'enseignant(e) adresse un feed back négatif à un(e) élève avec un commentaire	L'enseignant(e) infirme et explique à l'élève pourquoi sa réponse est incorrecte ou adresse un commentaire péjoratif. L'enseignant(e) s'impatiente et ne laisse pas le temps à l'élève.
	<b>II. L'observation qualitative</b>  b) L'appréciation et l'évaluation des comportements des élèves	Les feed back que l'enseignant adresse à l'élève vis-à-vis des comportements	L'enseignant(e) réagit et adresse une remarque à un(e) suite à un comportement qu'il/elle a jugé inapproprié
L'enseignant(e) ne réagit pas suite à un comportement inapproprié			L'enseignant(e) ignore un comportement inapproprié selon les règles qu'il a énoncées au début de la séance.

### Annexe 3: Grille d'observation de l'enseignante

#### Grille d'observation Les stéréotypes de genre dans le discours des enseignants du 1er degré

##### I. Contexte de la classe observée

La classe

Niveau :	Nombre d'élèves :	Nombre de filles :	Nombre de garçons :
CE1	14	7	7

L'enseignant

Nombre d'années dans l'enseignement :	Sexe :
15 ans	Féminin

La séance

Discipline qui fait l'objet de la séance :	Objectif de la séance :	Durée de la séance :	Date de l'observation :
Français	Restitution d'une sortie pédagogique à la femme Séance de langage + doc	35 min	4/02/20

##### II. Observation quantitative : La répartition des prises de parole

Interventions initiées par l'enseignant(e)	Élève fille (EF)	Élève garçon (EG)
Nombre de fois où l'enseignant(e) interroge un(e)	☑ 1	☑☑☑☑☑
N° dans la transcription	15-32-190-247-298-302	2-12-18-25-30-38-62 68-70-72-85-134-136 138-168-209-233-235 249-254-304-310
Sous-total	6	22
Total	28	

Interventions initiées par l'élève	Élève fille (EF)	Élève garçon (EG)
Nombre de fois où l'élève prend la parole	☑☑☑☑☑☑☑☑	☑☑☑
N° dans la transcription	9-14-49-65-84-88-95 104-117-119-130-132 144-147-152-154-222 226-228-239-242-244-246 260-267-269	11-55-113-124-216-218 237-142-187-284-286 299
Sous-total	38	12
Total	50	

Nombre de fois où l'élève prend la parole sans la demander à l'enseignant(e)	Élève fille (EF)	Élève garçon (EG)
☑☑☑☑		
N° dans la transcription	20-37-81-86-92-122 126-163-176-189-203 208-257-283-338-341 350-361-246	8-17-22-29-45-51-79 102-142-150-159-167 181-197-205-206-273 280-288-230-307-316 320-318-336-348-355-328
Sous-total	19	29
Total	48	

### III. Observation qualitative : La nature des stéréotypes de genre

#### a) L'appréciation et l'évaluation des capacités des élèves

Sollicitations	Élève fille (EF)			Élève garçon (EG)		
<b>Consignes simples</b> <u>Rappel:</u> L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour qu'il/elle rappelle une « notion » déjà vue <u>Acte:</u> L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour effectuer un acte <u>Injonction:</u> L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour effectuer une tâche « scolaire »	1			7		
N° dans la transcription	Rappel: 32 Acte: / Injonction: /			Rappel: 32-38-140 Acte: / Injonction: /		
Sous-total	R: 1	A: 0	I: 0	R: 3	A: 0	I: 0
Total	4					
<b>Consignes complexes</b> <u>Réflexion/nouveau savoir:</u> L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour qu'il/elle réfléchisse ou explique une notion afin de construire un nouveau savoir (dans certains cas)	/			/		
N° dans la transcription	/			/		
Sous-total	0			0		
Total	0					

Feed back sur le travail	Élève fille (EF)			Élève garçon (EG)		
L'enseignant(e) adresse un feed back positif à un(e)	<input checked="" type="checkbox"/> 1			<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
N° dans la transcription	Avec commentaire : 93-120-153-229-249  Sans commentaire : 190			Avec commentaire : 64-74-114-125-153-204 217-230-253-256-241-285 289-326-337-343-349 Sans commentaire : 314		
Sous-total	AC: 5	SC: 1	T: 6	AC: 18	SC: 1	T: 19
Total	25					
L'enseignant(e) adresse un feed back négatif à un(e)	<input checked="" type="checkbox"/> 5			<input checked="" type="checkbox"/> 1		
N° dans la transcription	Avec commentaire : 10-177-199-204-209 339 Sans commentaire : 324			Avec commentaire : 52-62-103-182-238 308 Sans commentaire :		
Sous-total	AC: 6	SC: 1	T: 7	AC: 6	SC: 0	T: 6
Total	13					

Comportements	Élève fille (EF)	Élève garçon (EG)
L'enseignant(e) réagit et adresse une remarque à un(e) suite à un comportement qu'il/elle a jugé inapproprié	<input checked="" type="checkbox"/>	1
N° dans la transcription	214-200-300-302-368	223
Sous-total	5	1
Total		6
« Nombre de fois où l'élève prend la parole sans la demander à l'enseignant(e) »	<input checked="" type="checkbox"/> 1	1
N° dans la transcription	21-87-209-180-351 339	328
Sous-total	6	1
Total		7
L'enseignant(e) ne réagit pas suite à un comportement inapproprié	/	/
N° dans la transcription	/	/
Sous-total	0	0
Total		0
« Nombre de fois où l'élève prend la parole sans la demander à l'enseignant(e) »	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
N° dans la transcription	37-81-92-122-126-163 176-189-203-259-283 341-361-246	8-17-22-29-45-51-79 102-150-159-167-181-194 205-206-243-280-288-230 304-316-320-318-336-348 355-142
Sous-total	14	27
Total		41

## Annexe 4: Grille d'observation de l'enseignant

Mémoire MEEF 1er degré

Astrid Marin

### Grille d'observation Les stéréotypes de genre dans le discours des enseignants du 1er degré

#### I. Contexte de la classe observée

La classe

Niveau :	Nombre d'élèves :	Nombre de filles :	Nombre de garçons :
CE1	16	9	7

L'enseignant

Nombre d'années dans l'enseignement :	Sexe :
25 ans	Masculin

La séance

Discipline qui fait l'objet de la séance :	Objectif de la séance :	Durée de la séance :	Date de l'observation :
Français	Lecture de mots en « au » et « eau » et explication du vocabulaire.	39 min	6/02/20

#### II. Observation quantitative : La répartition des prises de parole

Interventions initiées par l'enseignant(e)	Élève fille (EF)	Élève garçon (EG)
Nombre de fois où l'enseignante(e) interroge un(e)	☑ ☐	☑ ☑ ☑ ☐
N° dans la transcription	44-209-210-212-325 329-369	13-53-70-86-88-97 99-114-116-133-154 168-179-247-265-282 337-366
Sous-total	7	18
Total	25	

Interventions initiées par l'élève	Élève fille (EF)	Élève garçon (EG)
Nombre de fois où l'élève prend la parole	☑ ☑ ☑ ☐	☑ ☑ ☑ ☑ ☐
N° dans la transcription	5-50-79-102-146-181 183-238-244-253-275 292-299-316-376-386	56-76-108-113-119 141-148-150-167-185 187-190-222-264-270 279-301-303-307-329 336-340-346-372-394
Sous-total	17	24
Total	41	
Nombre de fois où l'élève prend la parole sans la demander à l'enseignant(e)	☑ ☑ ☑ ☐	☑ ☑ ☑ ☐
N° dans la transcription	14-19-81-83-129-139 152-165-172-196-201 216-224-246-261-294 309-341-357	35-60-126-128-194-206 218-232-250-256-258 334-367-378-362- 381-392-396
Sous-total	18	19
Total	37	

### III. Observation qualitative : La nature des stéréotypes de genre

#### a) L'appréciation et l'évaluation des capacités des élèves

Sollicitations	Élève fille (EF)	Élève garçon (EG)
<b>Consignes simples</b> <u>Rappel:</u> L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour qu'il/elle rappelle une « notion » déjà vue <u>Acte:</u> L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour effectuer un acte <u>Injonction:</u> L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour effectuer une tâche « scolaire »	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
N° dans la transcription	Rappel: / Acte: 8-18-28-173 Injonction: /	Rappel: / Acte: 33-70-97-105-161 Injonction: /
Sous-total	R: 0    A: 4    I: 0	R: 0    A: 5    I: 0
Total	9	
<b>Consignes complexes</b> <u>Réflexion/nouveau savoir:</u> L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour qu'il/elle réfléchisse ou explique une notion afin de construire un nouveau savoir (dans certains cas)	/	<input type="checkbox"/>
N° dans la transcription	/	107-133-179-247 -
Sous-total	0	4
Total	4	

Feed back sur le travail	Élève fille (EF)	Élève garçon (EG)
L'enseignant(e) adresse un feed back positif à un(e)	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
N° dans la transcription	Avec commentaire : 51-75-84-214-225-278 358-147 Sans commentaire :	Avec commentaire : 122-135-151-156-179 223-249-286-308-353 363 Sans commentaire : 171
Sous-total	AC: 8    SC: 0    T: 8	AC: 11    SC: 1    T: 12
Total	20	
L'enseignant(e) adresse un feed back négatif à un(e)	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
N° dans la transcription	Avec commentaire : 13-254-245-371-387-393 Sans commentaire : 182-204-377	Avec commentaire : 59-59-97-140-191-233 265-257-282-293-302 306 Sans commentaire : 90-187
Sous-total	AC: 6    SC: 3    T: 9	AC: 12    SC: 2    T: 14
Total	23	

Comportements	Élève fille (EF)	Élève garçon (EG)
<b>L'enseignant(e) réagit et adresse une remarque à un(e) suite à un comportement qu'il/elle a jugé inapproprié</b>	☑☑☑	☑☑
N° dans la transcription	10-12-29-30-31-34 96-103-148-227-284 327	3-23-25-44-158 267-360-368
Sous-total	12	8
Total	20	
<b>« Nombre de fois où l'élève prend la parole sans la demander à l'enseignant(e) »</b>	☑☑	☑
N° dans la transcription	20-82-153-166-217 202-295-342	335-368
Sous-total	8	2
Total	10	
<b>L'enseignant(e) ne réagit pas suite à un comportement inapproprié</b>	/	/
N° dans la transcription	/	/
Sous-total	0	0
Total		
<b>« Nombre de fois où l'élève prend la parole sans la demander à l'enseignant(e) »</b>	☑☑☑	☑☑☑☑
N° dans la transcription	14-83-129-139-192-196 224-246-261-309-357	35-60-126-128-194 206-218-232-250-256 258-362-398-381-392 396
Sous-total	11	16
Total	27	

## Annexe 5: Synthèse des résultats obtenus lors des observations

Les critères observés	Enseignante (F)		Enseignant (H)	
	EF	EG	EF	EG
Nombre de fois où l'enseignant(e) interroge un(e)	6	22	7	18
Nombre de fois où l'élève prend la parole	38	12	17	24
Nombre de fois où l'élève prend la parole sans la demander à l'enseignant(e)	19	29	18	19
Consigne « simple » L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour qu'il/elle rappelle une « notion » déjà vue (rappel), pour effectuer un acte (acte) ou pour effectuer une tâche « scolaire » (injonction)	1	3	4	5
Consigne « complexe » L'enseignant(e) sollicite un(e) élève pour qu'il/elle réfléchisse ou explique une notion afin de construire un nouveau savoir dans certains cas	0	0	0	4
L'enseignant(e) adresse un feed back positif à(n)e	6	19	8	12
L'enseignant(e) adresse un feed back négatif à(n)e	7	6	9	14
L'enseignant(e) réagit et adresse une remarque à(n)e suite à un comportement qu'il/elle a jugé inapproprié	5	1	12	8
« Nombre de fois où l'élève prend la parole sans la demander à l'enseignant(e) » et le comportement est repris	6	1	8	2
L'enseignant(e) ne réagit pas suite à un comportement inapproprié	0	0	0	0
« Nombre de fois où l'élève prend la parole sans la demander à l'enseignant(e) » et le comportement n'est pas repris	14	27	11	16

## **Annexe 6:** Transcription 1 - L'enseignante

### **TRANSCRIPTION 1**

Enseignante femme

1	<b>Enseignante</b> : Là, ensemble nous allons essayer de parler de ce que l'on a fait ce matin, d'où nous sommes allés, en essayant de revenir du début jusqu'à la fin, c'est à dire du moment où on est parti de l'école jusqu'au moment où on est revenu à l'école. Il y a une activité en particulier mais pas que ça et moi je voudrais bien qu'on se redise ensemble un petit peu, tout ce qui s'est passé. Donc en démarrant à partir du moment où on est parti de l'école. Et ce qui serait bien c'est que tout le monde puisse parler un petit peu, que ce soit pas toujours les mêmes. Tout le monde était là ce matin, donc tout le monde doit avoir quelque chose à nous raconter et on écoute bien les autres pour ne pas répéter la même chose, on essaie de trouver d'autres idées. Alors EG tu veux commencer ?
2	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) xxx
3	<b>Enseignante</b> : Alors là, si tu parles si bas, moi je ne t'entends pas.
4	<b>Élève G</b> : (poursuit sa prise de parole (2)) D'abord, on a coupé.
5	<b>Enseignante</b> : Alors est-ce que quand on est sorti de l'école on a directement coupé quelque chose ?
6	<b>Élèves</b> : Non.
7	<b>Enseignante</b> : Alors ?
8	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) On a marché.
9	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) : Après on est arrivé jusqu'à la maison du pain et après on a pris des légumes.
10	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à EF précédente (9)) Attends, attends... On est arrivé à la maison du pain, qu'est-ce qui s'est passé quand on est arrivé dans la cour ? Tu vois, on va essayer d'être précis sur tout ce qui s'est passé.
11	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) On a récolté.
12	<b>Enseignante</b> : (ENS interroge EG précédent (11)) Qu'est-ce qu'il y avait dans la cour ?
13	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS (12)) Il y avait des légumes
14	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Il nous a parlé
15	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à EF précédente (14)) À qui, il ?
16	<b>Élève F</b> : (répond à la question de l'ENS (15)) Euh... J'ai oublié le prénom.
17	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Vincent !
18	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à EG précédent (17)) Ah, alors explique nous, quand nous sommes arrivés dans la cour, il y avait...
19	<b>Élève G</b> : (poursuit sa prise de parole (17)) Vincent !
20	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) On a dit « bonjour »
21	<b>Enseignante</b> : Je n'ai pas demandé à toi mais à EG précédent (17-19).
22	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) On a dit bonjour au Monsieur.
23	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à EG précédent (22)) Ah ! À qui ? On a dit qu'il s'appelait comment le monsieur ?
24	<b>Élèves</b> : Vincent !
25	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à EG précédent (22)) Alors, nous avons dit bonjour à Vincent et après ?
26	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) Et après, il y avait une maison

27	<b>Enseignante</b> : Ah, là ca y est, on est dans un endroit, quand on a vu la petite maison dont il nous parle, on était à l'entrée de quelle partie ?
28	<b>Enseignante</b> : Alors, on lève son doigt.
29	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Il y avait des légumes
30	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à EG précédent (29)) Alors comment ça s'appelle le jardin où on fait pousser les légumes (prénom d'élève G qui ne demande pas la parole) ?
31	<b>Élève G</b> : (silence)
32	<b>Enseignante</b> : (ENS interroge EF) Est-ce que tu te rappelles de ce mot que l'on a dit ce matin, cherche bien, tu le sais, prénom élève G tu sais aussi, tu l'as entendu plusieurs fois le mot
33	<b>Élève F</b> : (répond à la question de l'ENS ) Le potager
34	<b>Enseignante</b> : Le potager, vous vous souvenez ? Ca ressemble à quel autre mot ?
35	<b>Élèves</b> : Potage
36	<b>Enseignante</b> : Qu'est-ce que c'est le potage ?
37	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) C'est quand les légumes ils sont...
38	<b>Enseignante</b> : (ENS interroge EG) C'est quoi le potage ?
39	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) (silence)
40	<b>Enseignante</b> : C'est ce qu'on a fabriqué du potage, alors c'est quoi ?
41	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) C'est du soupe
42	<b>Enseignante</b> : On dit de la soupe, de la soupe qui est fabriquée avec quoi ?
43	<b>Élèves</b> : Des légumes
44	<b>Enseignante</b> : Alors le potage, c'est la soupe que l'on fait avec les légumes, il nous a expliqué qu'il existait quoi d'autres comme soupes qui ne sont pas des potages ?
45	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS ) la soupe citrouille
46	<b>Enseignante</b> : Alors est-ce que la soupe à la citrouille c'est un potage ?
47	<b>Élèves</b> : Oui c'est un potage
48	<b>Enseignante</b> : Alors qu'est-ce qu'il existe d'autre comme soupes qui ne soient pas un potage ?
49	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) La soupe avec le poulet
50	<b>Enseignante</b> : La soupe avec de la viande
51	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) La soupe au poisson
52	<b>Enseignante</b> : Ça, ce sont des soupes mais ce ne sont pas des potages parce que le poisson, la viande, ça ne vient pas du ...
53	<b>Élèves</b> : Potager
54	<b>Enseignante</b> : Alors nous voici à l'entrée du potager, vous revoyez cette petite maison en bois, alors expliquez-vous, comment elle est faite ? À quoi elle sert ? Qui vient la voir ?
55	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) On a vu les abeilles
56	<b>Enseignante</b> : Ah, est-ce qu'on a vu des vraies abeilles là ?
57	<b>Élèves</b> : Non
58	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à EG précédent (55)) Qu'est-ce que tu as vu ?
59	<b>Élève G</b> : (poursuit sa prise de parole (55)) J'ai vu qu'il y avait des ruches
60	<b>Enseignante</b> : On a vu la ruche ?

61	<b>Élèves</b> : Non
62	<b>Enseignante</b> : (ENS interroge EG) On en a parlé, mais ce qu'on a vu, ça ne s'appelle pas des ruches
63	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) Il y avait des petits bouts de bois
64	<b>Enseignante</b> : Oui, il y avait des petits bouts de bois
65	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Ça s'appelle des bambous
66	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à EF précédente (65)) Des bambous, qui servent à quoi ?
67	<b>Elève F</b> : (poursuit sa prise de parole (65)) pour que les abeilles, elles...
68	<b>Enseignante</b> : (ENS interroge EG) Attends, il va continuer
69	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS (68)) Pour qui rentrent dedans, pour se réchauffer
70	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à EG précédent (69)) Pour se réchauffer ?
71	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS (70)) Non pour dormir
72	<b>Enseignante</b> : (ENS interroge EG) qu'est-ce qu'ils viennent faire à l'intérieur les abeilles ?
73	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) Ils font des œufs
74	<b>Enseignante</b> : Oui, c'est ça, elles viennent pondre des œufs qui vont après devenir des
75	<b>Élèves</b> : Des abeilles
76	<b>Enseignante</b> : Ah, entre l'oeuf et l'abeille, il y a une
77	<b>Élèves</b> : Un bébé, une larve
78	<b>Enseignante</b> : Les larves elles vont grandir tranquillement à l'intérieur
79	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) C'est quoi une larve ?
80	<b>Enseignante</b> : C'est le bébé abeille, après que ce soit un œuf, ça devient une larve, et après ça va devenir une abeille
81	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Et une larve c'est de quelle couleur ?
82	<b>Enseignante</b> : Bah ça dépend des espèces, il y en a qui sont blanches, un peu jaunes, un peu marron, c'est des couleurs neutres très souvent pour pas qu'elles soient vues ou mangées par les autres
83	<b>Enseignante</b> : Alors dans les bambous, il y avait les bébés abeilles, les petites larves. Qu'est-ce qu'on a vu d'autres ?
84	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) On a vu des pommes de terre
85	<b>Enseignante</b> : Alors, j'aimerais bien juste avant, qu'on essaye de se rappeler cette maison dont parlait prénom de G (63), les bambous, les morceaux avec des trous, ça s'appelle comment ?
86	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Un...
87	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à EF (85)) Tu lèves ton doigt si tu as une idée (en reprenant l'élève fille). (ENS interroge une autre EF)
88	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Un hôtel...
89	<b>Enseignante</b> : Un hôtel à...
90	<b>Élèves</b> : Un hôtel à insectes
91	<b>Enseignante</b> ; Oui, un hôtel à insecte, c'est un nom rigolo ça, c'est les petits insectes qui viennent à l'hôtel comme s'ils venaient en vacances
92	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Oui et des fois il y a... c'est pas confortable de dormir dans la voiture
93	<b>Enseignante</b> : Oui, c'est pas confortable de dormir dans la voiture, quand on dort quand on fait des grands voyages pour passer le temps mais le mieux on est

94	<b>Enseignante</b> : Bien, alors l'hôtel à insectes, c'est vu. Ensuite, qui est-ce qui était en train de parler des pommes de terre ?
95	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) On a vu vu des pommes de terre
96	<b>Enseignante</b> : Alors, elles étaient où ces pommes de terre ?
97	<b>Élève F</b> : (poursuit sa prise de parole (95)) Elles « sontaient »...
98	<b>Enseignante</b> : Elles étaient
99	<b>Élève F</b> : (poursuit sa prise de parole (95-97))Elles étaient dans là où Vincent il rangeait ses outils
100	<b>Enseignante</b> : Alors, j'aimerais bien qu'on essaye de trouver les mots. Comment ça s'appelle ? L'endroit où elle était ? Est-ce que c'est une maison ?
101	<b>Élèves</b> : Non
102	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) C'était une cave
103	<b>Enseignante</b> : C'est pas une cave, la cave c'est en dessous de la terre
104	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) c'est une grange
105	<b>Enseignante</b> : Plus petit qu'une grange ?
106	<b>Élève F</b> : (poursuit sa prise de parole (104)) C'est une petite cabane
107	<b>Enseignante</b> : Alors presque, c'est une petite cabane, et on appelle ça un caba...
108	<b>Élèves</b> : Un « cabanier »
109	<b>Enseignante</b> : Un cabanon. Le cabanon c'est c'est la petite cabane dans laquelle on range les outils, les cagettes etc. Et là, les pommes de terre elles étaient dans une..
110	<b>Élèves</b> : Une ca... un cabanon...une cabane
110	<b>Enseignante</b> : Une cage...
112	<b>Enseignante</b> : Une cagette, la cagette c'est la caisse un petit plate dans laquelle étaient posées les pommes de terre. Tiens, qui est-ce qui se souvient en levant son doigt, ces pommes de terre elles avaient été ramassées quand ? Ah on va voir ceux qui ont bien écouté.
113	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Septembre
114	<b>Enseignante</b> : Oui, très bien, elles étaient ramassées depuis le mois de septembre. Est-ce qu'elles étaient abimées ?
115	<b>Élèves</b> : Non
116	<b>Enseignante</b> : Juste, il nous a montré qu'il y en a certaines qui commençaient à faire quoi ?
117	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Il y avait des mini trucs qui...
118	<b>Enseignante</b> : Alors, c'était quoi ces mini trucs ? Ca avait un mot ?
119	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) c'était pour qu'une autre pomme de terre elle pousse
120	<b>Enseignante</b> : Oui, voilà, pour qu'on puisse la remettre dans la terre pour avoir une nouvelle pomme de terre, on a appelé ça un g...
121	<b>Élèves</b> : Un germe
122	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Maîtresse, je...
123	<b>Enseignante</b> : On appelle ça un germe, la pomme de terre elle germe et si on veut la manger on enlève le germe
124	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) J'en ai trouvé et il y en avait trois
125	<b>Enseignante</b> : Des germes ? Sur la pomme de terre que tu as épluchée ? Oui, c'est ça, bah c'est pas grave, c'est bon signe, c'est que la pomme de terre elle est bien vivante elle est en train de faire une nouvelle pousse
126	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS ) Moi aussi j'en ai trouvé

127	<b>Enseignante</b> : Alors, on les a mis dans notre...
128	<b>Élèves</b> : Panier !
129	<b>Enseignante</b> : Oui, on les a mis dans notre panier, ensuite...
130	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Après on a...
131	<b>Enseignante</b> : J'aimerais bien que EG, me dise ce qu'on a été voir après les pommes de terre. Qu'est-ce qu'on a été chercher ?
132	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Euh....
133	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à EF) Chut, on le laisse chercher
134	<b>Enseignante</b> : Il a soulevé un grand seau tout noir et ils étaient dedans... est-ce que tu te souviens ?
135	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) Dans la terre, blanc et vert.
136	<b>Enseignante</b> : Alors blanc et vert, c'était un petit peu plus loin dans la terre. Là, dans le grand seau tu sais c'était caché à l'intérieur avec les trous, est-ce que tu te souviens ce qu'il y avait dedans ?
137	<b>Élèves G</b> : (Fait un signe de la tête pour dire non)
138	<b>Enseignante</b> : (ENS interroge EG) Non ? Alors, tu veux bien l'aider ?
139	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) Les carottes.
140	<b>Enseignante</b> : Tu te souviens des carottes ? (en s'adressant à EG)
141	<b>Enseignante</b> : Donc, nous avons été chercher les carottes. Et les carottes, elles étaient là depuis quand ? Vous vous souvenez ?
142	<b>Élèves G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Ils sont là depuis octobre
143	<b>Enseignante</b> : J'ai un doute en vous le demandant, je ne suis pas sûre qu'il nous ait donné la date mais il nous a dit que qu'elles se conservaient bien mieux là que si elles étaient
144	<b>Élèves F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Dans l'humidité
145	<b>Enseignante</b> : Dans la cuisine, où là elles avaient de l'humidité mais pas trop d'eau non plus
146	<b>Enseignante</b> : Alors, pommes de terre, carottes, ensuite ?
147	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Après on est allé voir les...le... on était allé voir les poi...
148	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à EG) Ah tu as le début, allez, aide-la
149	<b>Enseignante</b> : Des poi...
150	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) des poivrons !
151	<b>Enseignante</b> : Des poivrons ?
152	<b>Élève F</b> (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) : Des poireaux !
153	<b>Enseignante</b> : Oui, c'est ça, les poireaux. C'est ça que tu voulais dire prénom d'élève G ? Hein oui ? C'est bien ça.
154	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) là les petites feuilles, c'était des carottes
155	<b>Enseignante</b> : Et il y avait aussi des petites carottes qui avaient poussé à côté
156	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Maîtresse, et, pourquoi on les appelle les poireaux bleus ? J'ai oublié pourquoi ça s'appelle comme ça ?
157	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Parce que les feuilles elles sont un petit peu vert, un petit peu bleu
158	<b>Enseignante</b> : Oui voilà. Euh, vous vous souvenez à quelle période il avait planté les poireaux que nous avons cueilli là, en février ?
159	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) À l'été.

160	<b>Enseignante</b> : Bien, en Juin. Ca veut dire que quand vous étiez à la fin du CP, juste avant les grandes vacances, Vincent il avait planté les poireaux, il les avait semés dans la terre et ils ont mis 9 mois avant qu'on les ramasse pour les manger
161	<b>Élèves</b> : C'est long.
162	<b>Enseignante</b> : Oh c'est long, hein !
163	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS ) 12 mois, est-ce qu'il y a 12 mois dans l'année ?
164	<b>Enseignante</b> : Oui, il y a 12 mois mais là pour aller de Juin jusqu'à février, il y a 8 mois, ça faisait 8 mois qu'il les avait plantés
165	<b>Enseignante</b> : Ok, donc nous avons pris des pommes de terre, des poireaux, des carottes, ensuite...
166	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) On a pris aussi euh...
167	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Oh, je sais !
168	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à EG précédent (167)) Alors ?
169	<b>Élève G</b> : (poursuit sa prise de parole (167)) Les pommes de terre.
170	<b>Enseignante</b> : Les pommes de terre, on les a pris au début.
171	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) On a pris des feuilles qui sent bon.
172	<b>Enseignante</b> : Ah, est-ce que quelqu'un se souvient la feuille avec les petites branches, où on écrasait un petit peu
173	<b>Élèves</b> : Et ça sent...
174	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) La rave
175	<b>Enseignante</b> : Alors, là c'était la branche
176	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) La racine
177	<b>Enseignante</b> : Rave et racine, il nous a expliqué que c'était pareil. Mais la branche, c'est pas « rave », c'était du cé...
178	<b>Élèves</b> : Céleri
179	<b>Élève F</b> : (en s'adressant à une EF) Je sais j'allais le dire moi aussi
180	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à EF précédente (179)) Chut. Le céleri branche c'est ce qu'on a cueilli, et le céleri rave il était déjà cueilli à la cuisine
181	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Rouge
182	<b>Enseignante</b> : Non, ce qui était rouge c'était...
183	<b>Élèves</b> : La pomme de terre
184	<b>Élèves</b> : Non, la rave
185	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) La betterave
186	<b>Enseignante</b> : La betterave, celle qui a donné une belle couleur à la soupe
187	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Il y avait un truc bizarre
188	<b>Enseignante</b> : Il y avait un truc bizarre ?
189	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Oui, c'était comme une patate
190	<b>Enseignante</b> : Alors oui, et ça revient à EG (187). C'était quoi la pomme de terre du pauvre pendant la guerre ? Vous savez il expliquait que les pommes de terre étaient réservées aux soldats allemands, et donc les pauvres petits français, ils mangeaient toujours, toujours quoi ?
191	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Les « bambours »
192	<b>Enseignante</b> : Ah, ça ressemble, alors tu as la fin, on cherche le début

193	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Les « tambours »
194	<b>Enseignante</b> : TO-PI-NAMBOUR
195	<b>Élèves</b> : Les topinambours
196	<b>Enseignante</b> : Et les topinambours ça ressemble un petit peu à la pomme de terre mais en moins « boule »
197	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) et c'est sucré !
198	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Et là il nous reste combien de semaines pour que comme ça on arrive à l'été ?
199	<b>Enseignante</b> : Ah bah là on est pas en train de compter ça ma grande, d'accord ? Là, on est en train de parler de ce qu'on a fait ce matin, sinon on va pas y arriver.
200	<b>Enseignante</b> : Asseyez-vous toutes les deux (en s'adressant à deux élèves F). Balssez les doigts, c'est important qu'on aille jusqu'au bout de ce qu'on a fait et là on a encore dans le potager et après on a quand même passé plus de temps dans la cuisine que dans le potager. Donc, nous avons encore ramassé du topinambour, vous venez de le dire. Vincent est allé chercher des feuilles de co...
201	<b>Élèves</b> : De copi...
202	<b>Enseignante</b> : de coriandre, et du...
203	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) du persil
204	<b>Enseignante</b> : On a pas mis de persil, mais on a mis du thym. Alors, le thym vous avez dit que ça sentait quoi ?
205	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Fort !
206	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) parfumé !
207	<b>Enseignante</b> : Alors oui, mais il y en a deux qui ont trouvé que ça leur faisait penser à quelque chose qu'ils connaissaient
208	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) camembert
209	<b>Enseignante</b> : Non, il y a prénom élève G et prénom F qui l'ont dit je crois, interroge élève G
210	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS (209)) La pizza
211	<b>Enseignante</b> : Oui, vous avez dit que ça sentait la pizza
212	<b>Élèves</b> : Oui, ça sentait après la pizza, moi aussi je l'avais dit
213	<b>Enseignante</b> : Allez, chut, stop. Une fois en cuisine...
214	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à EF) Tu arrêtes de mâcher ta langue car c'est très désagréable, d'accord ?
215	<b>Enseignante</b> : Une fois en cuisine, qu'a-t-il fallu faire ? Les étapes ?
216	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) On a posé son manteau
217	<b>Enseignante</b> : Très bien, on a posé les manteaux
218	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) On a fait pipi
219	<b>Enseignante</b> : Hum, je crois que personne n'est allé aux toilettes.
220	<b>Élèves</b> : (rire)
221	<b>Enseignante</b> : Ca aurait pu arriver, effectivement
222	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Euh, après...
223	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à un élève G) Tu te concentres
224	<b>Élève F</b> : (poursuit sa prise de parole (222)) Après on est allé s'asseoir

225	<b>Enseignante</b> : On est allé s'asseoir
226	<b>Élève F</b> : (poursuit sa prise de parole (222-224)) On est allé s'asseoir et puis après on a enlevé la peau
227	<b>Enseignante</b> : Ah !
228	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) On a.. Vincent il a lavé les légumes
229	<b>Enseignante</b> : Avant, alors il a enlevé un peu la terre, pour certains légumes, oui. Et puis donc, vous avez... alors comment ça s'appelle quand on enlève la peau ?
230	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Éplucher
231	<b>Enseignante</b> : Oui, éplucher les légumes, avec quoi ?
232	Les élèves lèvent la main.
233	<b>Enseignante</b> : J'aimerais bien que ce ne soit pas toujours les mêmes qui parlent parce que voilà, il y en a 3, il y en a 4 qui parlent et les autres ils dorment. (ENS interroge EG)
234	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) Mmm, on a utilisé un...
235	<b>Enseignante</b> : interroge un élève G
236	<b>Élève G</b> : (silence)
237	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Un inconnu
238	<b>Enseignante</b> : C'était pas un inconnu, mais tu as les bonnes consonnes
239	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Un éplucheur
240	<b>Enseignante</b> : Alors on peut l'appeler comme ça
241	<b>Enseignante</b> : Alors, je vais vous donner un indice, vous levez le doigt une fois que vous avez trouvé. On l'appelle comme ça, parce que ça sert à économiser le légume.
242	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Ca veut dire quoi économiser ?
243	<b>Enseignante</b> : On l'a déjà expliqué
244	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Économe !
245	<b>Enseignante</b> : Un économe, parce qu'on a dit que si on éplucher avec un couteau on en enlevait trop et ça gaspille le légume, donc pour économiser du légume, c'est-à-dire en économiser un maximum et n'enlever que la peau, on prend un économe qui enlève tout fin, tout fin.
246	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) On...
247	<b>Enseignante</b> : (ENS interroge une autre EF) Qu'est-ce qu'il a fallu faire une fois qu'on a éplucher ?
248	<b>Élève F</b> : (répond à la question de l'ENS ) Couper
249	<b>Enseignante</b> : Couper en morceaux très bien. (ENS interroge EG) Pendant ce temps là, qu'est-ce qui était en train de chauffer dans la cocotte ?
250	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) L'eau
251	<b>Enseignante</b> : Qu'est-ce qu'il a mis d'abord dans l'eau, dans la cocotte ?
252	<b>Élève G</b> : (poursuit sa prise de parole (250)) Les patates, les carottes
253	<b>Enseignante</b> : Oui, mais avant qu'on épluche tout ça ?
254	<b>Enseignante</b> : (ENS interroge EG) u'est-ce qu'il a mis à chauffer dans la cocotte ?
255	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) Il a mis à chauffer de l'eau
256	<b>Enseignante</b> : Très bien, de l'eau avec du...
257	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Du salé et du persil... du fromage ?
258	<b>Enseignante</b> : Si on le sent trop près, ça fait éternuer...

259	<b>Élèves</b> : du poir...
260	<b>Élève F</b> : (demande la parole) Du poivron
261	<b>Enseignante</b> : Ah ça commence pareil, tu enlèves juste le « on »
262	<b>Élève F</b> : Du poivron
263	<b>Enseignante</b> : Tu enlèves le « on »
264	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Du poivre
265	<b>Enseignante</b> : Du poivre, c'est un condiment qui relève et donne un peu plus de goût. Donc dans l'eau, pour que les élèves prennent un bon goût, on met du sel et un petit peu de poivre, il faut pas en mettre beaucoup parce que sinon c'est très fort et ça peut faire mal à la bouche.
266	<b>Enseignante</b> : Donc ça a bien chauffé, une fois que nos légumes ont été épluchés et coupés, il a fallu faire quoi ?
267	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) dans la cocotte
268	<b>Enseignante</b> : Avant de les mettre dans la cocotte ?
269	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Il faut les relaver un petit peu
270	<b>Enseignante</b> : Il faut les relaver et cette fois on les lave bien car on veut pas manger de la...
271	<b>Élèves</b> : Terre
272	<b>Enseignante</b> : Surtout les poireaux, comme ils poussent sous la terre, il faut bien les nettoyer. Donc on a mis tout ça dans la cocotte, comment on l'appelle ?
273	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS ) Minute
274	<b>Enseignante</b> : Très bien, dans la cocotte minute car elle cuit très vite dans cette cocotte
275	<b>Élèves</b> : On a fait une petite récréation
276	<b>Enseignante</b> : Oui, on a fait une petite récréation. Alors...
277	<b>Élèves</b> : xxx
278	<b>Enseignante</b> : Par contre, je veux bien écouter tout le monde mais il faut bien lever le doigt. (ENS interroge EF) Qu'est-ce qu'on a fait après la récréation ?
279	<b>Élève F</b> : (répond à la question de l'ENS ) Euh...
280	<b>Élève G</b> : (sans demander la parole) Je sais !
281	<b>Élève F</b> : (répond à la question de l'ENS (278)) On est mangé
282	<b>Enseignante</b> : Alors, on a mangé, on s'est lavé les mains et on a dégusté notre soupe, on a mangé notre soupe. Elle était délicieuse notre soupe
283	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) J'en ai mangée deux...
284	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) En premier c'était pas ça, le matin on les a mis, après on est parti, euh, après on a lavé les mains
285	<b>Enseignante</b> : Oui, on a lavé les mains et on a dégusté
286	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Après on est allé s'asseoir et on a mangé
287	<b>Enseignante</b> : Oui, super et ensuite une fois qu'on a eu fini notre soupe
288	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) On est rentré à l'école
289	<b>Enseignante</b> : Oui, on est rentré à l'école, très bien. Alors, maintenant que vous avez bien raconté, vous vous rappelez de plein de choses, là quand on le raconte comme ça, ça permet de remettre bien dans les cases de notre mémoire. Vous vous rappelez la mémoire, c'est ce qui permet qu'on se souvienne de ce qu'on a fait mais surtout le but c'est qu'on se souvienne des mots qu'on a appris : « économe », « hôtel à insectes », « éplucher », savoir quels sont les légumes qu'on a mis dedans et puis qu'on puisse avec papa maman, éventuellement refaire une soupe un jour.

290	<b>Enseignante</b> : Alors, baissez les doigts, vous allez vous rasseoir, cette fois par ici, en regardant vers le tableau. Je vais vous montrer les photos et la petite vidéo de ce matin. J'arrêterai si besoin entre deux photos pour que vous redisiez quelque chose
291	<b>Élèves</b> : xxx
292	<b>Enseignante</b> : Alors je pense que je vais rien montrer du tout vu le bruit. (en s'adressant à EF) Viens t'asseoir ici.
293	<b>Enseignante</b> : Est-ce que tout le monde est bien installé ? Donc, ça va pas être pour ricaner bêtement dès qu'on se voit sur une photo, d'accord ?
294	<b>Élèves</b> : Oui
295	<b>Élèves</b> : (rire)
296	<b>Enseignante</b> : Voilà, alors pour l'instant, qu'est-ce qu'il y a sur les journaux ?
297	<b>Élèves</b> : Rien
298	<b>Enseignante</b> : Alors, si on regarde le fond là, il y a des choses qu'on a utilisées, qu'est-ce que c'est qu'on voit ici ? On lève son doigt.
299	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) On voit ...
300	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à EF) Tu te décales
301	<b>Élève G</b> : (poursuit sa prise de parole (300)) On appelle ça ...
302	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à EF) tu te décales vers ta camarade. Tu peux nous dire ?
303	<b>Élève F</b> : (répond à la question de l'ENS) Fait non de la tête
304	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à EG (300)) Tu sais plus ?
305	<b>Élève G</b> : (silence)
306	<b>Enseignante</b> : Dans quoi on a fait chauffer la soupe ?
307	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) On l'appelle l'horloge en fait parce que ...
308	<b>Enseignante</b> : Alors tu te rappelles qu'il y a une histoire d'heure, c'est bien, mais c'est pas l'horloge. Qu'est-ce que c'était ?
309	<b>Élève G</b> : (silence)
310	<b>Enseignante</b> : (ENS interroge EG)
311	<b>Élève G</b> : (silence)
312	<b>Enseignante</b> : Bah alors, on vient d'en parler quand même, là où j'ai mis ma flèche regarde
313	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) La cocotte
314	<b>Enseignante</b> : Oui la cocotte...
315	<b>Élèves</b> : Minute !
316	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Maîtresse, on a mis du chaud
317	<b>Enseignante</b> : Alors, dans notre panier, nous voyons qu'il y a bien nos carottes, nos pommes de terre, et là c'est quoi ?
318	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Le céleri
319	<b>Enseignante</b> : Oui, le céleri branche
320	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Ici il y a quelque chose là
321	<b>Élèves</b> : C'est la betterave
322	<b>Enseignante</b> : Oui, ça doit être la betterave, on voit pas bien avec la lumière. Voilà notre panier, à côté il y a quoi ici, là ?

323	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Le céleri en branche
324	<b>Enseignante</b> : Non
325	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Le poireau
326	<b>Enseignante</b> : Oui, le poireau, attention pas « poivrot »
327	<b>Enseignante</b> : Et, qu'est-ce qu'il a dans sa main (en parlant de l'élève garçon sur la photo), on lève sa main pour répondre
328	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS ) Des...
329	<b>Enseignante</b> : Chut, chut. (ENS Interroge autre EG)
330	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) Je ne me rappelle plus
331	<b>Enseignante</b> : Oh, bah alors ! (ENS interroge EF)
332	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Un couteau
333	<b>Enseignante</b> : Oui, mais dans l'autre main ?
334	L'enseignante écrit le mot « économe » au tableau.
335	Les élèves lisent le mot écrit au tableau.
336	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) On fait la liaison
337	<b>Enseignante</b> : Oui, je vais te dire « donne moi un économe » ou « donne moi l'économe » mais le mot tout seul c'est « économe »
338	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Mais on dit pas « le économe »
339	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à EF précédente (339) Non, par contre tu vas t'enlever de là car ça fait deux fois que tu manques de me faire tomber, décales toi
340	<b>Enseignante</b> : Ok, alors je vous ai tous un petit peu pris avec l'économe, c'était pas toujours facile d'utiliser l'économe,
341	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Bah si c'était facile
342	<b>Enseignante</b> : Oh c'était pas facile les premiers coups
343	<b>Enseignante</b> : (en mentionnant le prénom d'un EG) Il s'est drôlement bien débrouillé avec l'économe, je crois qu'il aide maman régulièrement... ou papa, mais il sait bien s'en servir
344	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à tous les élèves) Bon j'arrête ? Je vous croyais plus grands que ça, on est content de se voir mais je vois pas pourquoi vous rigolez de (prénom de G)
345	<b>Enseignante</b> : Alors, ici, on voit que ça a changé depuis tout à l'heure. Qu'es-ce que vous voyez ?
346	<b>Élèves</b> : Il y a plein d'épluchures
347	<b>Enseignante</b> : Et puis, qu'est-ce qui a changé d'autre ?
348	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Il y a des légumes dans l'assiette
349	<b>Enseignante</b> : Oui, on voit que vous avez déjà bien travaillé.
350	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Maîtresse
351	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à EF précédente (351)) Non. Stop, tu te tais, je t'ai assez entendu je crois pour la journée, voir pour la semaine
352	<b>Enseignante</b> : Alors, à quoi servait ce saladier là ?
353	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Pour mettre les épluchures et faire du... de la sauce
354	<b>Enseignante</b> : De la sauce ? Alors, tu as raison, on va les mettre où après ?
355	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Dans la composte
356	<b>Enseignante</b> : dans le composte et ça va faire de la terre plus riche après, ça va se défaire dans la terre et ça fait de l'engrais, très bien. On continue.

357	<b>Enseignante</b> : Et voilà (en montrant la soupe qui cuit) ce qu'on a mis dans la cocotte-minute, tous les morceaux de légumes avec l'eau... et (en montrant la photo de la soupe)
360	<b>Enseignante</b> : Et à l'arrivée...
361	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS ) La soupe !
362	<b>Enseignante</b> : Notre soupe !
363	<b>Enseignante</b> : (en s'adressant à tous les élèves) Chut
364	<b>Enseignante</b> : Alors, là je vais retrouver la petite vidéo, mais si vous ricaner bêtement, c'est pas la peine que je mette la vidéo. Vous voulez la voir ou pas ?
365	<b>Élèves</b> : Oui
366	<b>Enseignante</b> : Voilà, c'était la dégustation
367	<b>Enseignante</b> : Donc là ce qu'on a fait comme travail tous ensemble ça va aider si certains ce soir, à raconter à la maison parce que tous les mots on vient bien de les redire pour pouvoir redire dans l'ordre ce qu'on a fait, bien raconter où on en est arrivé. Ça les intéressent vos parents de savoir ce que vous avez fait.
368	<b>Enseignante</b> : C'est pas possible (prénom élève F) (reprend le comportement)
369	<b>Enseignante</b> : Qui gardera un bon souvenir de cette soupe ?

## Annexe 7: Transcription 2 - L'enseignant

### Transcription 2 Enseignant homme

1	<b>Enseignant</b> : Vous sortez les cahiers de révision de sons.
2	<b>Enseignant</b> : Calmement.
3	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à un EG) On est pas là pour s'amuser.
4	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à un autre EG) Tu peux tourner tes pages, voilà.
5	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Ma colle a disparu.
6	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF (5)) Tu en empruntes à ta voisine.
7	<b>Élève F</b> : Elle veut pas.
8	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF (5-6)) Si, regarde, tu vas lui prêter de la colle, tu ouvres ton cahier.
9	<b>Enseignant</b> : Quand on a collé, bien sûr, on lit. Les autres, on est parti vous faire des photocopies.
10	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF) Je peux savoir pourquoi tu as des pages déchirées ?
11	<b>Élève F</b> : (répond à la question de l'ENS) (silence)
12	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF (10-11)) Explique moi pourquoi tu as des pages qui sont déchirées ?
13	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG) Tu comprends quand je parle toi ? Non parce qu'elle n'a pas l'air de comprendre.
14	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Maître, est-ce que ça existe un bateau croisé ?
15	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF précédente) Un bateau croisé ? Je ne comprends pas ce que tu veux dire.
16	<b>Élève F</b> : (poursuit sa prise de parole (14)) Oui, un bateau croisé.
17	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF (14)) Non, on dit un bateau de croisière, ce n'est pas la même chose.
18	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à deux EF) Tu te tournes et tu lis, tu te tournes et tu lis.
19	<b>Élève F</b> : (en s'adressant à EG) Tu te rappelles quand... ?
20	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF (19)) Tu vas dehors !
21	<b>Enseignant</b> : On va vous donner une feuille les autres, d'accord ?
22	Un EG fait autre chose que l'exercice demandé.
23	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG) Tu n'as rien à faire ? Qu'est-ce que tu dois faire là ?
24	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) Je dois lire.
25	<b>Enseignant</b> : Et c'est ce que tu fais ? Non.
26	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant au même EG) Par contre c'est dans sa tête je ne dois pas entendre de bruit moi.
27	L'enseignant sort de la classe pour faire revenir EF à qui il avait demandé de sortir (19).
28	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF (19)) C'est bon tu es calmée ? Je ne veux pas t'entendre hein.
29	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF) Il n'y a pas un problème là où tu as plié ta feuille ? Je viens vous voir un par un pour vous demander. Elle est pliée au bon endroit ta feuille ?
30	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à autre EF) Occupe toi de ta feuille.

31	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF (29)) Quand je viens là comme ça, tu dois plier où ? C'est normal ? Qu'est-ce que tu as ce matin ? C'est quoi le problème ? Explique moi, qu'est-ce qui se passe ?
32	<b>Élève F</b> : (répond à la question de l'ENS) Rien...
33	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG) Mets ton cahier au milieu pour que EF puisse suivre.
34	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF) Pourquoi tu lèves le doigt si tu parles ? Si tu lèves le doigt c'est pour demander la parole, c'est pas pour parler.
35	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Maître, ça veut dire quoi ce mot là ?
36	<b>Enseignant</b> : On va expliquer, on va expliquer.
37	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG) Tu as lu tous les mots, c'est bon ?
38	<b>Élève G</b> : Oui.
39	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG) Super, donc je te demanderai une explication.
40	<b>Enseignant</b> : Bien, on arrête. De quel son s'agit-il ?
41	<b>Élèves</b> : « Au » et « Eau ».
42	L'enseignant fait signe pour demander aux élèves de lever la main pour parler.
43	<b>Élève G</b> : C'est « eau » et « au ».
44	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG) Je ne sais pas, je regarde EF, j'entends du bruit partout, c'est elle que je veux entendre.
45	<b>Élève F</b> : (répond à la question de l'ENS) « au », « eau ».
46	<b>Enseignant</b> : D'accord, il y a deux façon de l'écrire sur cette feuille.
47	Une élève F prend sa colle.
48	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF) Range moi ça.
49	<b>Enseignant</b> : Sinon comment pouvons-nous écrire le son « o » ?
50	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) O !
51	<b>Enseignant</b> : Avec la lettre « o » tout simplement, bien sûr. On va commencer la lecture. Comme d'habitude les mots qu'on ne connaît pas...
52	<b>Élèves</b> : On lève le doigt !
53	<b>Enseignant</b> : (ENS interroge EG) C'est parti, tu commences.
54	Élève G lit les mots.
55	<b>Enseignant</b> : Qui peut expliquer le mot « auto » ?
56	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) (silence)
57	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG) Bah tout à l'heure tu m'as dit « je connais tous les mots ».
58	<b>Élève G</b> : (poursuit sa prise de parole (56)) Peut être que j'ai oublié ce mot.
59	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG (56-58)) Ah oui, celui-ci, il l'a oublié. Tu vois la prochaine fois tu évites de parler.
60	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) C'est comme une voiture.
61	<b>Enseignant</b> : C'est pas comme une voiture, c'est une voiture. Qu'est-ce qu'on vient de lire juste avant ?
62	<b>Élèves</b> : Une automobile.
63	L'enseignant écrit le mot au tableau.

64	<b>Enseignant</b> : Lorsqu'on dit une « auto » c'est pour aller plus vite, c'est la même chose qu'une automobile sauf qu'on va dire « auto » pour aller plus vite. Il y a d'autres mots comme ça qu'on utilise en abrégés. Quand on parle d'abrégés c'est qu'on les rend plus courts, de façon à aller plus vite pour parler. Il y a un mot que vous connaissez qu'on utilise toujours de façon raccourcie. Quand vous regardez des films et des dessins animés, vous regardez ça sur quoi ?
65	<b>Élèves</b> : La télé.
66	<b>Enseignant</b> : On dit toujours « télé » mais qu'est-ce qu'on devrait dire ?
67	<b>Élèves</b> : Télévision.
68	<b>Enseignant</b> : Donc c'est le même principe, là on dit auto au lieu de automobile, d'accord ? C'est imprimé ? On continue.
69	L'élève G déjà interrogé pour la lecture poursuit sa lecture de mots. (jaune, gauche...)
70	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG qui lit) Montre moi ta main.
71	L'élève G montre sa main gauche.
72	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG qui lit) Vas-y continue.
73	L'élève G déjà interrogé pour la lecture poursuit sa lecture de mots. (mauve...)
74	Certains élèves lèvent la main car ils ne comprennent pas le mot « mauve ».
75	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF) Oui, mauve. Alors attends, attends qui lève la main.
76	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Mauve, c'est quelque chose de mou.
77	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG (76)) Pas du tout. Donc en fait, tu connais aucun mot, hein, Monsieur.
78	<b>Enseignant</b> : Bon alors, « mauve » qu'est-ce que c'est pour vous ?
79	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) C'est une couleur.
80	<b>Enseignant</b> : C'est une couleur, alors c'est quoi comme couleur ?
81	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Moi je sais !
82	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF (81)) Chut chut.
83	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) C'est la couleur violet.
84	<b>Enseignant</b> : Alors, c'est effectivement une couleur proche du violet. C'est à mi-chemin entre le rose et le violet, alors des fois on appelle ça vieux rose aussi. C'est une couleur un peu difficile à définir mais bon c'est entre le rose et le violet, c'est un violet très clair. Bon, on continue.
85	L'élève G déjà interrogé pour la lecture poursuit sa lecture de mots. (épaule...)
86	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG qui lit) Une quoi ?
87	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) Une épaule.
88	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG qui lit) Épaule, tu sais ce que sais ?
89	L'élève montre son coude.
90	<b>Enseignant</b> : Ah non, ce n'est pas ça.
91	<b>Élèves</b> : xxx
92	<b>Enseignant</b> : Chut, alors qui veut expliquer ce qu'est une épaule ?
93	<b>Élèves</b> : xxx
94	<b>Enseignant</b> : Je n'écouterai pas parce que vous ne demandez pas la parole.
95	Une élève tombe de sa chaise.

96	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF (95)) Tu sors, j'espère que tu t'es fait mal. Alors vous voyez l'exemple. Alors, j'arrête pas de vous le dire, elle aurait pu se cogner la tête dans la table c'était exactement pareil hein.
97	<b>Enseignant</b> : Là on avance à rien. (en s'adressant à EG) Montre moi ton épaule.
98	L'élève montre où est son épaule.
99	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG) Tu en as combien ?
100	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) Deux.
101	<b>Enseignant</b> : D'accord, qui peut m'expliquer avec des mots ce qu'est une épaule ?
102	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Ca sert à...
103	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF) Est-ce que tu peux arrêter de parler tout seule ?
104	<b>Élève F</b> : (poursuit sa prise de parole (102)) Ca sert à manger...
105	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG) Ca sert à manger, euh, alors, tu peux lui remontrer ce qu'est une épaule ?
106	L'élève G remontre où se trouve l'épaule.
106	<b>Enseignant</b> : Alors qui peut expliquer avec des mots ce qu'est une épaule ?
107	<b>Enseignant</b> : Qui peut expliquer ce qu'est une épaule ?
108	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) C'est une partie du corps, près du cou et qui fait bouger la main.
109	<b>Enseignant</b> : Qui fait bouger quoi ?
110	<b>Élève G</b> : (poursuit sa prise de parole (108)) Qui fait bouger le bras.
111	<b>Enseignant</b> : Alors, c'est la partie qui entre ce qu'on appelle le tronc et le bras, voilà c'est ça l'épaule. C'est bon ? On continue.
112	L'élève G déjà interrogé pour la lecture poursuit sa lecture de mots. (sauterelle...)
113	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) C'est quoi une sauterelle ?
114	<b>Enseignant</b> : (l'ENS interroge EG qui lit) Alors une sauterelle, tu sais ce que c'est une sauterelle ?
115	L'élève ne répond pas ou n'écoute pas ce que lui demande l'enseignant.
116	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG qui lit) Eh, est-ce que tu sais ce que c'est ?
117	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) Non.
118	<b>Enseignant</b> : Alors, qui veut expliquer ce qu'est une sauterelle ?
119	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) C'est, c'est...
120	<b>Enseignant</b> : Cé, Cé, Célimène...
121	<b>Élève G</b> : (poursuit sa prise de parole (119)) C'est un insecte qui est vert et qui saute haut.
122	<b>Enseignant</b> : Alors, voilà effectivement, la particularité de la sauterelle c'est... et c'est pour ça qu'on appelle ça une sauterelle, c'est que c'est un insecte qui saute, qui est de quelle couleur généralement ?
123	<b>Élèves</b> : Vert.
124	<b>Enseignant</b> : Oui, généralement elles sont vertes les sauterelles. Est-ce que c'est gros ?
125	<b>Élèves</b> : Non.
126	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) C'est petit.
127	<b>Enseignant</b> : Alors ça peut mesurer combien pour de vrai ?
128	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Trois mètres !

129	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Deux kilos !
130	<b>Élèves</b> : (rires)
131	L'enseignant montre un mètre.
132	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG) Alors, un mètre ça fait ça, si tu as des sauterelles qui font trois fois ça, je pars hein. Je pars en courant.
133	<b>Enseignant</b> : (ENS interroge EG) Ca mesure combien à peu près ?
134	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) Trois centimètres de large.
135	<b>Enseignant</b> : Oui, alors de longueur plutôt, 3 centimètres environ, des fois plus. C'est bon tout le monde voit ce que c'est ?
136	<b>Élèves</b> : Oui.
137	L'enseignant fait un dessin pour représenter une sauterelle au tableau.
138	<b>Enseignant</b> : Alors, ça a la particularité d'avoir les pattes qui sont un peu comme ça pour pouvoir sauter, d'accord ?
139	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) J'ai vu une sauterelle bleue.
140	<b>Enseignant</b> : Pardon ? Une sauterelle bleue ? Alors il faut arrêter les acides, je pense là hein. Une sauterelle bleue je pense pas que tu aies pu en voir des bleues ou alors elles avaient un peu de peinture dessus mais non c'est pas possible. Pas sur notre planète en tous cas.
141	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Maître, est-ce que ça existe les sauterelles jaunes ?
142	<b>Enseignant</b> : Bah après, tu peux avoir des nuances de couleur parce qu'il y en a qui sont plus ou moins foncées peut être un peu grises mais généralement on dit qu'elles sont vertes, mais bon c'est pas très important. Tu continues la lecture prénom d'élève F.
143	Élève F1 lit les mots. (un crapaud...)
144	<b>Enseignant</b> : Qui veut expliquer ce que c'est un crapaud ?
145	<b>Enseignant</b> : Par contre c'est sans bruit.
146	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) C'est comme une grenouille.
147	<b>Enseignant</b> : Alors ça ressemble, c'est proche de la grenouille effectivement.
148	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Sauf que c'est plus gros.
149	<b>Enseignant</b> : Généralement c'est un peu plus gros, mais qu'est-ce que... comment on peut les distinguer ? Par rapport aux grenouilles ?
150	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Il est vert foncé.
151	<b>Enseignant</b> : Généralement, effectivement, ils sont un petit peu plus foncés mais qu'est-ce qu'ils ont d'autre de particulier ?
152	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) C'est...
153	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF (152)) Pourquoi tu lèves le doigt et tu parles ? Ca sert à rien.
154	<b>Enseignant</b> : Qu'est-ce qu'ils ont de particulier les crapauds ? Ils sont plus gros que les grenouilles, ils sont plus foncés, et quoi d'autre ? Oui bonhomme ? (interroge un élève G)
155	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) Ils ont des boutons.
156	<b>Enseignant</b> : Très bien, ils ont des espèces de boutons. Généralement même quand on représente les crapauds dans les dessins animés, on les représente de façon pas très agréable, ils sont pas très attirants. Ils ont une espèce de gros bouton, des gros pustules. On continue.
157	L'élève F1 déjà interrogée pour la lecture poursuit sa lecture de mots.
158	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG) Tu racontes ta vie ?
159	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) Non.
160	L'enseignant donne une feuille de lecture à une EF à côté d'un EG.

161	<b>Enseignant</b> : Sinon lui je le connais il va pas suivre, reprends ton cahier.
162	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF1 qui lit) Vas-y.
163	L'élève F déjà interrogé pour la lecture poursuit sa lecture de mots. (vautour...)
164	<b>Enseignant</b> : Un vautour. Qui sait ce qu'est un vautour ?
165	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS ) Moi !
166	<b>Enseignant</b> : Chut (en s'adressant à l'élève F). Oui (ENS interroge EG)
167	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) C'est un gros r'oiseau.
168	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG (167)) Un r'oiseau ?
169	<b>Élèves</b> : (rires)
170	<b>Élève G</b> : (poursuit sa prise de parole (167)) C'est un oiseau qui est grand.
171	<b>Enseignant</b> : Oui. Et quelle est la particularité du vautour ?
172	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Il ressemble à...
173	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF qui est tombée de sa chaise (95)) Tu rentres.
174	L'enseignant appelle l'élève F qui ne répond pas. Il se lève pour aller voir dans le couloir.
175	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF qui est tombée de sa chaise(95)) Tu rentres. Eh oh, un, deux...
176	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Je crois elle s'est fait mal.
177	L'élève F finit par entrer dans la classe et retourner à sa place.
178	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF qui est tombée de sa chaise(95)) Non, non tu suis la lecture. Tu es vexée c'est pas de ma faute.
179	<b>Enseignant</b> : (ENS interroge EG) Alors, vautour, c'est effectivement un gros oiseau qui fait partie de quelle famille Monsieur ?
180	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) (silence)
181	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Des pigeons ?
182	<b>Enseignant</b> : Non.
183	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Des corbeaux ?
184	<b>Enseignant</b> : Alors ça c'est pas une famille d'oiseaux. Alors, parmi les oiseaux, on va considérer, si on considère la famille de tous les oiseaux, il y a différents types d'oiseaux. Et le vautour fait partie d'une famille d'oiseaux assez particuliers.
185	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Aigle.
186	<b>Enseignant</b> : Alors, il fait partie de la même famille que l'aigle mais c'est pas un aigle, mais effectivement c'est un cousin de l'aigle. Ils font partie de ce qu'on appelle les rapaces. À quoi servent les rapaces ? Qu'est-ce qu'ils font les rapaces ?
187	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Ils protègent les enfants.
188	<b>Élèves</b> : (rires)
189	<b>Enseignant</b> : Non. Vous êtes tous allés à Beauval ? Qui n'est jamais allé à Beauval ?
190	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Moi je suis allé à Beauval.
191	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG (190))Ce n'est pas ce que je te demande. Je demande qui n'est pas allé à Beauval ? Avec la maternelle ?
192	<b>Élèves</b> : xxx
193	<b>Enseignant</b> : Bon ! Oh ! Alors, donc les rapaces ce sont des oiseaux qui se nourrissent de viande, ils ont donc un bec crochu.

194	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS ) Comme les aigles.
195	<b>Enseignant</b> : Exactement. Et ils ont aussi, ce qu'on appelle pas des griffes mais des cerfs pour pouvoir attraper leur proie.
196	L'enseignant représente un vautour au tableau.
197	<b>Enseignant</b> : Donc il a la particularité d'avoir ce cou déplumé. Donc ce sont des oiseaux qui sont effectivement très gros et qui ont des cerfs. Lui le vautour il a une particularité c'est que il va... comment on appelle ça, le nettoyeur en fait. Lorsqu'il y a des animaux morts dans la nature, il va les manger, d'accord ?
198	<b>Enseignant</b> : Allez, on continue.
199	L'élève F déjà interrogée pour la lecture poursuit sa lecture de mots. (vautour...)
200	<b>Enseignant</b> : J'aimerais bien que tu colles les syllabes, vas-y recommences.
201	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS, en s'adressant à un EG) Non mais pas toi !
202	<b>Enseignant</b> : Allez, vas-y, taisez-vous. Recommence.
203	L'élève F1 déjà interrogée pour la lecture poursuit sa lecture de mots. (il est chauve...)
204	<b>Élève F</b> : (qui lit) Il est xx
205	<b>Enseignant</b> : Non.
206	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS, en s'adressant à EF qui lit) Bah regardes !
207	<b>Enseignant</b> : Double confusion de son hein. Tu recommences.
208	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant aux autres élèves) Je ne veux rien entendre. (ENS interroge EF qui lit) Après le « u » c'est quoi la lettre ?
209	<b>Élève F</b> : (répond à la question de l'ENS) « v »
210	<b>Enseignant</b> : Voilà, donc tu recommences.
211	<b>Élève F</b> : (répond à la question de l'ENS) Il est chau-ve.
212	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF qui lit) Tu colles les deux syllabes.
213	<b>Élève F</b> : Il est chauve.
214	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF qui lit) Voilà, je préfère. Il est chauve. Oui. Tu sais pas ce que ça veut dire ?
215	<b>Élèves</b> : xxx
216	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Moi, je sais !
217	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF (216)) Oh !
218	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Il est pauvre.
219	<b>Enseignant</b> : C'est un pauvre. Tout le monde est d'accord ?
220	<b>Élèves</b> : Non.
221	<b>Enseignant</b> : Bah si il est pauvre et en plus il est chauve, là j'ai envie de te dire... (rire)
222	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) C'est quelqu'un qui a pas de cheveux.
223	<b>Enseignant</b> : Oui, c'est quelqu'un qui n'a pas de cheveux, alors c'est comme un peu comme moi. Soit on est complètement chauve et on a plus de cheveux du tout soit on est comme moi, tu vois je perds un peu mes cheveux. On appelle ça une calvitie.
224	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) On l'a déjà vu.
225	<b>Enseignant</b> : Tout à fait, dans le son « al ». Donc chauve. Continue.

226	L'élève F déjà interrogée pour la lecture poursuit sa lecture de mots. (Épaule..)
227	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF qui lit) Ah oui d'accord, en plus tu ne suis pas... Vas-y enchaîne.
228	L'élève F1 déjà interrogée pour la lecture poursuit sa lecture de mots. (Mauvais..)
229	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF qui lit) Vas-y continue, quand on s'arrête pas ça veut dire que c'est bon.
230	L'élève F1 déjà interrogée pour la lecture poursuit sa lecture de mots. (Un saule..)
231	<b>Enseignant</b> : Un saule. Alors qui sait ce que c'est ?
232	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Pas moi.
233	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG (232)) Bah finalement, pour Monsieur-je-sais-tout hein...
234	L'enseignant représente un saule au tableau.
235	<b>Enseignant</b> : Alors, un saule c'est quoi ? C'est un arbre, on parle généralement de saule pleureur, on a l'impression que c'est un arbre qui pleure. C'est un arbre dont les branches vont toucher le sol. Ça a des toutes petites feuilles. Bon, sachez que c'est le nom d'un arbre particulier. (ENS interroge autre EF pour lire)
236	Élève F2 lit les mots. (un esquimau...)
237	<b>Enseignant</b> : Alors, c'est quoi un esquimau ?
238	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) C'est quelque chose qui se mange.
239	<b>Enseignant</b> : Alors c'est quoi ce quelque chose ?
240	<b>Élève F</b> : (poursuit sa prise de parole (238)) C'est de la nourriture.
241	<b>Enseignant</b> : Quel genre de nourriture ?
242	<b>Élève F</b> : (qui poursuit sa prise de parole (238)) C'est du chocolat à l'intérieur, il y a du marshmallow.
243	<b>Enseignant</b> : Vous ne savez pas les autres ? Tu ne sais pas ce que c'est un esquimau ? (en s'adressant à un élève G)
244	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) C'est un moustique ?
245	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF (244)) Un moustique ? Tu fais un concours avec les autres là, non ?
246	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Un moustique ça se mange pas.
247	<b>Enseignant</b> : (ENS interroge EG) Bon Monsieur-je-sais-tout ?
248	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) C'est une personne qui vit dans le froid
249	<b>Enseignant</b> : Alors, il y a deux explications. Un esquimau ça peut être effectivement quelqu'un qui dans les endroits qui... par exemple quand on représente... vous savez ce que c'est qu'un igloo ?
250	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Ils vivent au pôle nord.
251	<b>Enseignant</b> : Alors maintenant ils vivent plus dans des igloos mais il y a très longtemps, enfin, il y a quelque temps, ils fabriquaient, ou quand ils se déplacent avec leurs chiens, quand ils se déplaçaient en traîneau à l'époque, parce que maintenant c'est fini, ils construisaient des igloos pour se protéger et pour pouvoir dormir. Ils faisaient des cabanes avec de la neige ou de la glace. Et, les personnes qui habitaient dans ces endroits-là on les appelait des esquimaux.
252	<b>Enseignant</b> : Sinon c'est quoi un esquimau par rapport à la nourriture ?
253	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) C'est un bonbon.
254	<b>Enseignant</b> : Non, c'est pas un bonbon. Eh, un esquimau c'est une glace qui a cette forme là, et il y a un bâton, et on appelle ça un esquimau.
255	L'enseignant représente un esquimau (glace) au tableau.
256	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Il est rose.

257	<b>Enseignant</b> : Non, ça peut être de plein de couleurs.
258	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS ) Moi, j'ai un esquimau chez moi.
259	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF qui lit) Oui, qui lisait ? Vas-y continue.
260	L'élève F2 déjà interrogée pour la lecture poursuit sa lecture de mots. (Aujourd'hui...)
261	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Ca veut dire quoi ?
262	<b>Enseignant</b> : Tu as vu la virgule entre les deux mots, ce sont deux mots différents. (ENS interroge autre EF pour la lecture)
263	Élève F3 lit les mots. (Ruisseau...)
264	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) C'est quoi un ruisseau ?
265	<b>Enseignant</b> : Alors là, on l'a déjà expliqué quand on avait fait le son « ui ». (ENS interroge EG) Alors attends, parce que Monsieur-le-prof va nous le dire.
266	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) (silence)
267	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG 265)) Maintenant tu t'assoies et tu te calmes. Qui d'autre ? Un ruisseau ?
268	<b>Élèves</b> : (silence)
269	<b>Enseignant</b> : Donc en fait, je fais classe pour juste un élève ?
270	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) C'est comme...
271	<b>Enseignant</b> : Comme l'oiseau.
272	<b>Élève G</b> : (poursuit sa prise de parole (270)) C'est comme, il y a des feuilles
273	L'enseignant fait le signe du pouce en bas en s'adressant à l'élève G précédent (272).
274	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG) Regarde il en peut plus.
275	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Un ruisseau c'est comme d'eau.
276	<b>Enseignant</b> : J'ai pas compris.
277	<b>Élève F</b> : (poursuit sa prise de parole (275)) Il y a de l'eau qui coule.
278	<b>Enseignant</b> : Oui, quel genre ? Je ne te demande pas (prénom élève F), tu devais pas être là encore ! Oui prénom élève G
279	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) C'est un tuyau.
280	<b>Enseignant</b> : Un tuyau ?
281	<b>Élèves</b> : (rires)
282	<b>Enseignant</b> : (ENS interroge EG) Allô, euh, non. Professeur ?
283	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) C'est un petit cours d'eau.
284	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF) Je te change de place demain.
285	<b>Élève G</b> : (poursuit sa prise de parole (283)) C'est un petit cours d'eau.
286	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG (283) Effectivement c'est un petit cours d'eau. Est-ce qu'on peut l'enjamber ?
287	<b>Élèves</b> : Oui.
288	<b>Enseignant</b> : Selon, il y a des ruisseaux plus ou moins grands. Quand on parle d'un ruisseau, effectivement c'est un cours d'eau très petit, le ruisseau va dans une rivière, la rivière va se jeter dans le fleuve et le fleuve va se jeter dans...
289	<b>Élèves</b> : La mer !
290	<b>Enseignant</b> : Très bien. On continue.

291	Élève F3 lit les mots. (Carreau...)
292	<b>Élève F</b> : (qui demande la parole) C'est quoi un carreau ?
293	<b>Élèves</b> : (rires)
294	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Mais un carreau c'est...
295	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF (294)) Tais toi !
296	<b>Enseignant</b> : Quand je te demande de tracer les traits à cinq carreaux de la marge... C'est bon ? Ca te parle ou pas ?
297	<b>Élève G</b> : (qui demande la parole) Non rien.
298	Élève F3 lit les mots. (Un veau...)
299	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) C'est quoi un veau ?
300	<b>Enseignant</b> : Un veau. Qui veut expliquer ce qu'est un veau ?
301	<b>Élève G</b> : (qui demande la parole) C'est une vache.
302	<b>Enseignant</b> : Bah non, on dit un veau justement et pas une vache.
303	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) C'est xxx
304	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG (303)) Excuse moi, j'ai pas le décodeur ? Je n'entends pas ce que tu dis.
305	<b>Élève G</b> : (poursuit sa prise de parole (303)) Ca ressemble à une vache mais c'est plus gros que la vache.
306	<b>Enseignant</b> : Alors, ça ressemble à une vache, mais non c'est pas plus gros que la vache.
307	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) C'est le bébé de la vache.
308	<b>Enseignant</b> : Effectivement, c'est le petit de la vache, le veau. Le petit de la brebis c'est quoi ?
309	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Une brebis c'est quoi ?
310	<b>Enseignant</b> : Une brebis, c'est la femelle du mouton. Le petit du mouton et de la brebis c'est quoi ?
311	<b>Élèves</b> : (silence)
312	<b>Enseignant</b> : C'est un canard, bien sûr.
313	<b>Élèves</b> : Non.
314	<b>Enseignant</b> : C'est un agneau, agneau. Et le petit de la vache, c'est le veau. On continue.
315	Élève F4 lit les mots. (La peau...)
316	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) C'est quoi la peau ?
317	<b>Enseignant</b> : Bah tu sais pas ce que c'est la peau ? Elle ne sait pas ce qu'est la peau ?
318	Les élèves font un geste pour montrer ce que c'est que la peau.
319	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF (316)) C'est bon ? Là tu vois ?
320	Élève G2 lit les mots. (Un seau)
321	<b>Enseignant</b> : Tout le monde sait ce que c'est qu'un seau ?
322	<b>Élèves</b> : Oui.
323	<b>Enseignants</b> : Trop forts ! Allez à toi élève F5, bien fort minette.
324	Élève F5 lit les mots. (Un traineau...)
325	<b>Enseignant</b> : (ENS interroge EF) Hop, alors qui veut expliquer ce qu'est un traineau, bien fort.

326	<b>Élève F</b> : (répond à la question de l'ENS) (silence)
327	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF) Pourquoi tu fais du bruit ?
328	<b>Élève F</b> : (répond à la question de l'ENS) C'est un traîneau.
329	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF 328)) Alors si tu veux expliquer le mot, il ne faut pas utiliser le mot sinon moi je ne comprends rien. Si tu me dis « bah un traîneau, c'est un traîneau », je comprends pas.
330	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Quand il neige.
331	<b>Enseignant</b> : Il faut que tu parles plus fort.
332	<b>Élève G</b> : (poursuit sa prise de parole (330) On l'utilise quand il neige, on prend un traîneau pour glisser.
333	<b>Enseignant</b> : Donc on prend un traîneau pour glisser, on met ça dans ses pieds ?
334	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Non, c'est...
335	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG (334)) Eh, chut !
336	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Quand il y a Noël, il passe le traîneau.
337	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG (336)) Est-ce que tu as expliqué le mot traîneau là ?
338	<b>Élève G</b> : (répond à la question de l'ENS) Non...
339	<b>Enseignant</b> : Tu as utilisé le mot traîneau dans une phrase mais c'est tout.
340	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Un traîneau c'est, il y a des chiens qui...
341	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Des chiens ?
342	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF (341)) Laisse le.
343	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG (340)) Moi je comprends ce que tu veux dire parce que je sais ce que c'est mais les autres s'ils ne savent pas ce que c'est, ils ne vont pas comprendre ce que tu dis. Il faut que tu expliques mieux que ça.
344	<b>Élève G</b> : (poursuit sa prise de parole (340)) L'esquimau il prend le traîneau et...
345	<b>Enseignant</b> : Tu ne m'expliques toujours pas ce que c'est là, il le met dans sa poche ?
346	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Un traîneau c'est une...
347	<b>Enseignant</b> : C'est une maison bleue.
348	<b>Élève G</b> : (poursuit sa prise de parole (346)) C'est un objet en bois.
349	<b>Enseignant</b> : Alors c'est grand ? C'est petit ?
350	<b>Élève G</b> : (poursuit sa prise de parole (346-348)) C'est grand, grand, grand. Un traîneau c'est un traîneau en bois.
351	<b>Enseignant</b> : Un traîneau c'est une sorte de luge, vous savez ce que c'est qu'une luge ?
352	<b>Élèves</b> : Oui.
353	<b>Enseignant</b> : Eh oui, c'est une sorte de luge, une grande sur laquelle, on peut éventuellement être à plusieurs. Est-ce que le traîneau du père Noël existe ?
354	<b>Élèves</b> : Non.
355	<b>Enseignant</b> : Moi j'en sais rien, pour l'instant on parlera pas du traîneau du père Noël, moi je vais vous parler du vrai traîneau. Ah, je pourrais presque vous montrer euh...
356	L'enseignant représente un traîneau au tableau.
357	<b>Élève F</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Ça ressemble à celui du père Noël.

358	<b>Enseignant</b> : Oui de toute façon, celui du père Noël il est fait pareil. Et là en fait il peut y avoir des gens qui sont assis là. Et là on imagine, enfin à l'origine c'était en bois, il peut y avoir quelqu'un ou deux personnes assises ici et là on peut emmener plein de choses, par exemple de la marchandise, des affaires, ce qu'on veut, d'accord ? Et là, il y a un monsieur qui est debout ici et qui va commencer en fait les chiens qui tirent le traîneau. Et on peut aller n'importe où dans la neige. Ça permet d'aller vite et de pouvoir circuler dans la neige.
359	Un élève G a un comportement inapproprié.
360	<b>Enseignant</b> : Eh ! (en s'adressant à EG). On appelle ça un traîneau, c'est bon ?
361	<b>Élèves</b> : Oui.
362	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) C'était ce que je voulais dire.
363	<b>Enseignant</b> : Oui, je voyais bien que tu avais compris mais après il faut être capable de l'expliquer. Je ne sais plus qui lisait ? Vas-y, continue.
364	Élève F5 lit les mots. (Un moineau...)
365	Une élève G lève la main pour indiquer qu'elle ne comprend pas ou ne connaît pas le mot « moineau ».
366	<b>Enseignant</b> : (interroge EG) C'est quoi un moineau ?
367	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Moi, je... un moineau...
368	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG (367)) Eh, je t'ai parlé là ou pas ? Alors, c'est quoi un moineau ? Tu ne lèves pas le doigt donc tu dois savoir ce que c'est (en s'adressant à un EG).
369	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EG (365)) EF va t'expliquer.
370	<b>Élève F</b> : (répond à la question de l'ENS) (silence)
371	<b>Enseignant</b> : Elle en sait rien... (en s'adressant à EG) Oui jeune homme ? Ah oui vous devez savoir vous.
372	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Un moineau c'est un oiseau.
373	<b>Enseignant</b> : C'est un oiseau. Bon, il est gros ?
374	<b>Élèves</b> : Non.
375	<b>Enseignant</b> : C'est un tout petit oiseau. On le trouve où ?
376	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) En Afrique.
377	<b>Enseignant</b> : Non, justement.
378	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) En France ?
379	<b>Élèves</b> : (rires)
380	<b>Enseignant</b> : Justement, c'est un oiseau que l'on peut voir en ville. C'est les oiseaux les plus courants que vous voyez dans la cour. Alors peut être pas en ce moment, mais aux beaux jours quand il va faire meilleur, nous serons vraiment au printemps. Vous allez voir des petits oiseaux qui vont se balader, et généralement ce sont des moineaux.
381	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Ah, je sais, je sais.
382	<b>Enseignant</b> : On continue.
383	Élève F5 lit les mots. (Un agneau...)
384	Une élève F lève la main pour indiquer qu'elle n'a pas compris ou ne connaît pas le mot.
385	<b>Enseignant</b> : Alors, chut, chut. Non mais, c'est ce qu'on appelle un piège à neuneu tu vois. Oui, tu voulais me dire quelque chose (en s'adressant à une élève F qui lève la main pour dire qu'elle ne comprend pas ce mot). Et maintenant tu sais, c'est bon ?
386	<b>Élève F</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Non.
387	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à tous les élèves) Elle était en classe vous croyez ?

388	<b>Élèves</b> : Oui.
389	<b>Enseignant</b> : Elle écoutait ?
390	<b>Élèves</b> : Non.
391	<b>Enseignant</b> : Quelqu'un peut lui expliquer ce qu'est un agneau ?
392	<b>Élève G</b> : (prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS) Moi je sais.
393	<b>Enseignant</b> : (en s'adressant à EF (384)) Là tu as pas de bol, tu t'es fait avoir mais en beauté quoi.
394	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) Un agneau c'est le bébé du mouton.
395	<b>Enseignant</b> : On l'a expliqué tout à l'heure. L'agneau c'est le bébé du mouton. Et la femelle du mouton ça va être quoi ?
396	<b>Élève G</b> : (demande la parole et obtient l'accord de l'ENS) La brebis.
397	<b>Enseignant</b> : Merci professeur (en s'adressant à EG (396)). Alors maintenant qu'on a tout expliqué, on va enchaîner la lecture et on va plus s'arrêter, d'accord ? On est concentré sur ce qu'on fait.

## **Annexe 8:** Les normes de transcription

### **Normes choisies pour les transcriptions**

à partir de « *La transcription d'entretiens en sciences sociales : enjeux, conseils et manières de faire* » (Thibaut Rioufreyt, 2016)

	<p><b>Les différentes interventions initiées</b></p> <p><u>Enseignant(e)</u></p> <p><i>Interventions initiées par l'enseignant(e)</i></p> <p>ENS interroge EG ENS interroge EF ENS interroge EF précédente ENS interroge EG précédent</p> <p><i>Reprises/Commentaires de l'enseignant(e)</i></p> <p>en s'adressant à EF en s'adressant à EG en s'adressant à tous les élèves en mentionnant le prénom d'un EG en mentionnant le prénom d'une EF</p>
1	<p><u>Élèves</u></p> <p><i>Interventions initiées par l'élève</i></p> <p>demande la parole et obtient l'accord de l'ENS prend la parole sans obtenir l'accord de l'ENS</p> <p><i>En réponse à l'enseignant(e) ou à un(e) autre élève</i></p> <p>poursuit sa prise de parole (numéro) répond à la question de l'ENS (numéro) en s'adressant à un EG en s'adressant à un EF</p>
	<p><b>Les locuteurs</b></p>
2	<p>Élève F = élève fille Élève G = élève garçon Élèves = quand plusieurs élèves parlent en même temps Enseignante = enseignante femme Enseignant = enseignant homme</p>
	<p><b>Les paroles inaudibles</b></p>
3	<p>x = une syllabe incompréhensible xxx = suite de syllabes incompréhensibles « silence » = silence</p>
	<p><b>Les phatiques et onomatopées</b></p>
4	<p>« ah, aïe, areu, atchoum, badaboum, baf, bah, bam, bang, bé, bêêê, beurk, ben, bing, bon, boum, broum, cataclap, clap clap, coa coa, cocorico, coin coin, crac, croa croa, cuicui, ding, ding deng dong, ding dong, dring, hé, hé ben, eh bien, euh, flic flac, flip flop, frou frou, glouglou, glou glou, groin groin, grr, hé, hep, hi han, hip hip hip hurra, houla, hurra, hum, mêêê, meuh, mh, miam, miam miam, miaou, oh, O.K., ouah, ouah ouah, ouais, ouf, ouh, paf, pan, patatras, pchhh, pchit, pff, pif-paf, pin pon, pioupiou, plouf, pof, pouet, pouet pouet, pouf, psst, ron ron, schlaf, snif, splaf, splatch, sss, tacatac, tagada, tchac, teuf teuf, tic tac, toc, tut tut, vlan, vroum, vrrr, wouah, zip »</p>

## Résumé

De plus en plus, on observe au sein de la société et de l'Éducation nationale, une volonté de former et de sensibiliser à l'égalité filles-garçons, que ce soit au niveau des programmes d'enseignement ou encore des formations dispensées aux étudiants en INSPE. Pourtant, les enseignants jouent, inconsciemment, un rôle dans la diffusion des stéréotypes de genre, tant dans leurs enseignements que dans leurs pratiques et leurs gestes professionnels. Je me suis alors intéressée plus précisément au discours. J'ai cherché à montrer la présence des stéréotypes de genre dans le discours des enseignants lors de courtes séances, je me suis également intéressée à leur nature. Pour ce faire, j'ai mené une étude auprès de deux enseignants de cycle 2 : une femme et un homme. À l'aide d'une grille d'observation et d'une transcription, j'ai porté mon attention sur deux critères principaux, la répartition de la parole et l'évaluation des comportements et des capacités par les enseignants, selon que les élèves soient filles ou garçons. Suite à mon analyse, des stéréotypes de genre apparaissent dans le discours des enseignants observés, il semblerait donc que les élèves soient évalués de façon différente selon leur sexe. Cela montre que les enseignants sont influencés par leurs représentations et leurs attentes. De plus, analyser le langage revêt un caractère subjectif, c'est pourquoi pour interpréter ces résultats, il faudrait les mettre en lien avec divers paramètres tels que les profils de l'enseignant et des élèves.

**Mots-clé:** sexe - genre - stéréotype - inégalité - discours - enseignant(e)s - transmission

## Abstract

We observe in society and in the Éducation nationale, an increasing willingness to train and raise awareness about gender equality, whether it be in the curriculum or in trainings given to students in the INSPE. Subconsciously, teachers play a key role through their teaching practice and professional actions. Therefore, I started to pay more attention about teachers' language. To do so, I tried to demonstrate the presence of gender stereotypes in teachers' speeches in very short sessions, and to pay attention to their origins. For this, I have conducted a project with two teachers from cycle 2 : a woman and a man. With the help of an observation grid and a transcription, I focused on two major criterias : the distribution of speech as well as the assessment of both behaviour and abilities made by teachers, depending on the pupils's gender. After my analysis, gender stereotypes do appear in teacher' speech, and it therefore seems that pupils are evaluated differently according to their gender. This indicates that teachers are influenced by their representations and their expectations. Analysing language suggests a subjective discernment and consequently it would be essential to link them with many settings such as teachers' and pupils' profile, when it comes to intepreting these results.

**Keyword:** Sex - gender - stereotype - inequality - speech - teacher - transmission