



Les inégalités de genre à l'école primaire : l'influence du genre sur les interactions des élèves

Lauriane Delanoë

► To cite this version:

Lauriane Delanoë. Les inégalités de genre à l'école primaire : l'influence du genre sur les interactions des élèves. Education. 2021. dumas-03274065

HAL Id: dumas-03274065

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03274065>

Submitted on 29 Jun 2021

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES

Site de Nantes



Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

Les inégalités de genre à l'école primaire

L'influence du genre sur les interactions des élèves

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

**Soutenu par
Delanoë Lauriane
le 10 juin 2021**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Balland Ludivine, directrice de mémoire
Tanguy Philippe, membre de la commission

Sommaire du mémoire

Sommaire	p.2
Remerciements	p.4
Introduction	p.5
Partie théorique	p.8
Chapitre 1 : Qu'est-ce que l'égalité fille / garçon ?	p.8
1.1. Comprendre l'inégalité pour mieux comprendre l'égalité.....	p.8
1.2. L'UNESCO et la Promesse de l'Égalité des genres	p.9
1.3. Le poids des stéréotypes de genre	p.11
1.4. La mixité : une égalité forcée ?.....	p.12
Chapitre 2 : L'égalité fille / garçon dans les textes officiels	p.14
2.1. L'égalité des genres dans la Constitution.....	p.14
2.2. Le rôle des programmes et manuels scolaires dans l'égalité fille/garçon.....	p.16
2.3. Le lien entre l'égalité, la laïcité et l'EMC.....	p.18
Chapitre 3 : Les conséquences des inégalités sexuées chez les enfants	p.19
3.1. Le poids des stéréotypes dans le développement de l'identité sexuée.....	p.19
3.2. L'effet de la « menace des stéréotypes » sur l'apprentissage des élèves.....	p.21
3.3. Quelles conséquences sur l'estime et la représentation de soi.....	p.23
Chapitre 4 : Quel est le rôle de l'école dans l'(in)égalité entre les filles et les garçons ?	p.25
4.1. La socialisation primaire et le conformisme à l'école.....	p.25
4.2. Les interactions enseignant-élève : une source d'inégalité entre les filles et les garçons ?	p.28
4.3. Les interactions entre les élèves : mixité ou reproduction des inégalités ? ...	p.30
Chapitre 5 : Conclusion de mes recherches	p.33
Partie expérimentale	p.34
Chapitre 6 : Ma méthodologie de recueil de données	p.34
6.1 : Observation longitudinale d'une classe.....	p.35
6.2 : Observations précises et ponctuelles de différentes classes et de différents niveaux.....	p.36
6.2.1. Comment observer ?.....	p.36
6.2.2. Observations 1 et 2.....	p.37
6.2.3. Observations 3, 4, 5.....	p.40
6.2.4. Observation 6.....	p.40
6.3 : Entretiens avec des professionnels et avec des élèves.....	p.41
6.3.1. Entretiens avec des professeurs en complément de mes observations de classe.....	p.41
6.3.2. Entretiens avec quatre élèves de ma classe.....	p.44
6.4 : Autres (questionnaires et séance d'EMC).....	p.45
6.4.1. Le questionnaire dans l'école.....	p.45
6.4.2. La séance d'EMC dans ma classe.....	p.46
Chapitre 7 : Présentation des terrains d'études	p.47
7.1. Terrain 1 : observations 1 et 2.....	p.47
7.1.1. Description de la zone géographique.....	p.47

7.1.2. Les caractéristiques de la population locale.....	p.48
7.1.3. L'école et la classe étudiées.....	p.48
7.2. Terrain 2 : observations 3, 4 et 5.....	p.49
7.2.1. Description de la zone géographique.....	p.49
7.2.2. Les caractéristiques de la population locale.....	p.49
7.2.3. L'école et les classes étudiées.....	p.50
7.3. Terrain 3 : observation 6.....	p.50
7.3.1. Description de la zone géographique.....	p.50
7.3.2. Les caractéristiques de la population locale.....	p.51
7.3.3. L'école et les classes étudiées.....	p.51
Chapitre 8 : Analyse des données recueillies.....	p.52
8.1. Les interactions entre élèves et enseignants.....	p.52
8.1.1. Observation 1 (terrain d'étude 1).....	p.52
8.1.2. Observation 6 (terrain d'étude 3).....	p.56
8.1.3. Conclusion	p.59
8.2. Les interactions entres élèves.....	p.60
8.2.1. Observations 1 et 2 (terrain d'étude 1).....	p.60
8.2.2. Observations 3, 4 et 5 (terrain d'étude 2).....	p.63
8.2.3. Observation 6 (terrain d'étude 3).....	p.65
8.2.4. Les entretiens de mes élèves et le questionnaire.....	p.66
8.2.5. Conclusion.....	p.72
8.3. Autres.....	p.73
8.3.1. Retour sur la séance d'EMC.....	p.73
8.3.4. Les résultats de mon carnet.....	p.74
8.4. Les difficultés rencontrées.....	p.75
8.4.1. Appropriation difficile de la méthodologie d'observation.....	p.75
8.4.2. Le changement de comportement de la part des observés.....	p.76
8.4.3. L'année de PES.....	p.77
Chapitre 9 : Conclusion.....	p.77
Bibliographie.....	p.80
Annexes.....	p.85
Résumé en français et en anglais.....	p.93

Remerciements

Avant de commencer, je tiens avant tout à remercier toutes les personnes ayant pu contribuer à la bonne réussite de mon année de stage et qui m'ont aidée lors de la rédaction de mon mémoire.

Dans un premier temps, je voudrais évidemment remercier Ludivine BALLAND, ma directrice de mémoire, qui m'a suivie tout au long de l'année et a su se montrer patiente et disponible. Je la remercie notamment pour ses précieux conseils qui m'ont permis de nourrir mes réflexions concernant mon sujet de recherche. Je remercie également Evelyne GOGER, enseignante à l'INSPE de Laval, pour avoir consacré autant de son temps pour moi lors de ma première année de master.

Je les remercie à nouveau, ainsi que Valérie AUBRY, Coraline L'ERMITTE, Karine BRECHETEAU et ses deux collègues, qui ont toutes les cinq accepté de m'accueillir dans leur classe afin de réaliser des observations, ce qui m'a permis de recueillir de nombreuses données très pertinentes pour ce mémoire. Je remercie également leurs élèves qui ont accepté de me laisser bousculer leur quotidien et m'ont accueillie avec grande gentillesse.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance à l'équipe pédagogique de l'école dans laquelle je réalise mon stage. Mes collègues ont su me soutenir toute l'année, que ce soit pour mon mémoire ou pour mon année de PES. Ils ont fait de cette première année une année absolument fantastique grâce à leur sympathie et leur bienveillance. Merci notamment à ma binôme Véronique LE MENELEC.

Je remercie également Yoann CHAUZI, pour son aide aussi bien morale que matérielle. Merci à ma famille et à ma belle-famille, ainsi qu'à mes amis de m'avoir soutenue toute l'année. Je remercie ceux qui se sont portés volontaires pour relire et corriger mon mémoire. Leurs conseils de rédaction ont été d'une grande aide.

Je remercie du fond du coeur mes élèves, pour cette année merveilleuse passée à leurs côtés, pour m'avoir accordé leur confiance tout au long de l'année et pour avoir accepté d'être filmés et interviewés pour ce mémoire.

Finalement, je me félicite d'être allée au bout de ce mémoire, d'être allée au fond de ce sujet passionnant et d'actualité.

Introduction

« La Femme naît libre et demeure égale à l'homme en droits », Olympe de Gouges.

Malgré cette célèbre citation tirée de la Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne, écrite en 1791 par Olympe de Gouges, grande femme de lettres française du 18^e siècle, la société du 21^e siècle reste encore largement régulée par des normes préétablies avec lesquelles les plus jeunes apprennent à grandir. Effectivement, il existe toujours énormément de stéréotypes concernant notamment le rôle et la place des hommes et des femmes dans notre société, qu'il conviendrait de dépasser. Ces stéréotypes, profondément ancrés dans notre culture depuis maintenant de nombreuses générations, touchent bien évidemment les hommes et les femmes adultes, mais également les plus jeunes enfants, qui s'y retrouvent inconsciemment confrontés depuis leur naissance, notamment au sein même de leur sphère privée, familiale. La question que l'on pourrait alors légitimement se poser est la suivante : les enfants sont-ils protégés ou alors rencontrent-ils ces stéréotypes de genre à l'école, institution prônant l'égalité des chances entre tous ? S'ils les rencontrent, sous quelle(s) forme(s) se présentent-ils ?

En tant que femme et professeure des écoles stagiaire, j'ai estimé qu'il pouvait être très intéressant et pertinent de me pencher sur le sujet des égalités des filles et des garçons au sein du système scolaire, et j'ai ainsi décidé d'en faire mon mémoire. Cette thématique d'actualité retient tout particulièrement mon attention car je lui trouve des intérêts primordiaux, notamment en ce qui concerne l'ouverture d'esprit que se doit d'avoir tout enseignant, dont le rôle principal est notamment de lutter quotidiennement contre tous types d'inégalités dans sa classe, parmi lesquelles, celle des genres. De plus, l'alimentation des stéréotypes (ou la non-lutte) à l'école pourrait probablement jouer un rôle primordial dans la vie future de l'enfant, les événements internes au système scolaire influençant l'orientation des élèves. Enfin, en tant que future enseignante, je peux me poser la question suivante : à cet âge de la réflexion identitaire de l'enfant, comment les jeunes filles se développent-elles si elles se sentent mises à l'écart ou inégalement intégrées dès l'école primaire ? C'est donc pour ces différentes raisons et interrogations que j'ai décidé de me pencher sur ce sujet.

Ainsi, tout au long de ce mémoire, il conviendra de s'intéresser à divers concepts, notamment des concepts se rapportant au genre et aux stéréotypes liés au genre. Depuis peu, de nombreuses recherches ont été menées concernant ces notions de genre et de stéréotypes de genre à l'école, dont celles menées par Marie Duru-Bellat et par Nicole

Mosconi, que je citerai tout au long de mon mémoire. D'après Mosconi, les stéréotypes de genre peuvent se définir par un « ensemble de traits et de caractères que l'on attribue automatiquement d'une manière rigide aux membres de catégories filles et garçons » (N. Mosconi, 2004, p.166). Le genre serait quand à lui « un système hiérarchisant de normes [...] qui légitime les inégalités de sexe en les naturalisant, les recouvrant sous les habits de la différence » (C. Marro, 2013, p.27).

A travers mes recherches et les différentes informations que j'ai pu récolter, je tenterai de répondre à la problématique suivante : les stéréotypes liés au genre de l'enfant sont-ils réellement exclus du système scolaire ? L'école permet-elle de lutter pour l'égalité des filles et des garçons ? Pour ma part, je pense qu'il y a eu effectivement, depuis plusieurs années, des changements notables dans le système éducatif de la part de l'Éducation Nationale, qui a notamment mis en place la mixité obligatoire dans les établissements publics en 1975, dans l'espoir qu'elle amène avec elle les éléments nécessaires à l'égalité des filles et des garçons. En revanche, cette mixité ne permettrait pas à elle seule d'instaurer une soudaine véritable égalité entre les sexes puisque certains stéréotypes perdureraient dans le système scolaire, et c'est ce sur quoi je me suis penchée pour réaliser mon mémoire de recherche.

Pour répondre à cette interrogation, je me suis appuyée sur de la littérature et des travaux déjà existants dans ce domaine. Dans leurs recherches concernant les inégalités scolaires, les sciences sociales (et notamment les sciences sociales françaises) ont mis beaucoup de temps avant de décider de prendre en compte le sexe des élèves comme étant un facteur de la réussite scolaire, tout comme la classe sociale ou le poids de la sphère familiale. Les premières recherches françaises concernant le poids du genre à l'école n'apparaissent qu'à la fin du 20^e siècle, plus précisément dans les années 1980, et les inégalités de genre à l'école sont depuis devenues un véritable sujet de recherche à part entière. Actuellement, de nombreuses études convergent afin de prouver que les inégalités perdurent toujours, que ce soit au sein de la famille ou même au sein du système éducatif. Des recherches ont notamment été réalisées sur la question des cursus scolaires mais également professionnels des filles et des garçons. En 1996, l'auteur Zaidman a sorti une étude sur l'expérience scolaire marquée par la division sexuée. Plus récemment, en 2010, Marie Duru-Bellat s'est penchée sur la question de l'identité sexuée.

J'ai décidé de consacrer ma première partie sur les définitions globales des termes du sujet, afin de pouvoir appréhender les parties suivantes avec les connaissances qui me paraissent nécessaires. Nous verrons donc dans un premier temps ce qu'est l'égalité mais également l'inégalité des filles et des garçons. Nous nous intéresserons alors aux

stéréotypes de genre et à leurs conséquences sur la construction de l'identité sexuée chez l'enfant. Nous nous pencherons également sur la mixité, élément important de cette lutte pour l'égalité des genres, dont je donnerai la définition selon certains auteurs, et expliquerai en quoi il peut s'agir d'un paradoxe dans cette lutte. Dans ma deuxième partie, nous nous intéresserons à l'égalité des filles et des garçons dans les textes officiels, à savoir dans la Constitution française ainsi que dans les programmes et les manuels scolaires, mais également les liens avec la laïcité et l'EMC, afin de comprendre ce qui est réellement mis en place au sein du système éducatif. Dans un troisième temps, nous nous pencherons plus particulièrement sur les conséquences des inégalités sexuées chez les enfants, notamment en ce qui concerne leur identité sexuée, les apprentissages ou encore l'estime et la représentation de soi. Enfin dans une dernière partie, nous étudierons le lien entre l'école et les inégalités. Nous verrons l'importance et les conséquences des interactions en classe et dans la cour de récréation, que ce soit les interactions entre les élèves et l'enseignant, ou entre les élèves eux-mêmes. Nous parlerons aussi de la socialisation primaire et son lien avec l'égalité des sexes. Dans les parties suivantes, nous nous intéresserons plus précisément à ma démarche de recueil de données mise en place tout au long de l'année, ainsi qu'à ses résultats et à leurs analyses. Ces données concerneront notamment les interactions des élèves, que ce soit avec leur enseignant ou avec leurs pairs. J'explicitai ma méthodologie et analyserai mes résultats, ce qui me permettra ainsi de conclure mon mémoire en dernière partie.

Partie théorique

Chapitre 1. Qu'est ce que l'égalité fille / garçon ?

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser aux définitions des termes du sujet afin de pouvoir appréhender la suite plus aisément. Nous allons donc nous pencher sur la notion d'égalité des filles et des garçons, en nous interrogeant tout d'abord sur son contraire, l'inégalité. Nous verrons ensuite ce que représente cette notion d'égalité dans notre société actuelle, puis nous nous pencherons sur la place des stéréotypes dans notre culture et l'importance (ou non) de la mixité.

1.1. Comprendre l'inégalité pour mieux comprendre l'égalité

Avant de pouvoir parler d'égalité ou d'inégalité entre les hommes et les femmes, il y a dans un premier temps deux termes qu'il est important de définir. La première définition que je trouve nécessaire pour la compréhension de ce mémoire est celle de *sexe biologique*. Selon l'institut de recherche en santé du Canada, le sexe est déterminé par un « ensemble d'attributs biologiques retrouvés chez les humains et les animaux ». Il s'agit donc d'un ensemble de caractéristiques biologiques et anatomiques organisant les individus en deux catégories, mâle et femelle. Le second terme que je souhaiterais définir est celui de *genre*. Toujours selon l'institut de recherche en santé du Canada, le genre est cette fois déterminé par « les rôles, les comportements, les expressions et les identités construits socialement pour les filles, les femmes, les garçons, les hommes et les personnes de diverses identités de genre. » Il s'agit cette fois d'un concept non pas biologique ou anatomique mais sociologique. On peut alors parler de « sexe social », c'est-à-dire un sexe construit socialement, par socialisation, induisant certains comportements ou attitudes. A partir de ces deux définitions, nous pouvons nous intéresser à ce que l'on appelle les inégalités de genre. D'après le site Géoconfluences (2016), les inégalités de genre désignent les « déséquilibres entre hommes et femmes en termes de réalisations ». Il s'agirait ainsi de l'obstacle majeur au développement humain égalitaire. Ces inégalités sont mesurées par le Programme des Nations-Unis pour le Développement (PNUD) grâce à l'indice d'inégalités de genre (IIG). Toujours selon ce site,

cet indice prend en compte trois aspects importants du développement humain : la santé reproductive (mesurée par le taux de mortalité maternelle et le taux de fertilité des adolescentes), l'autonomisation (mesurée par la part de sièges parlementaires occupés par des femmes et par la part de femmes ayant au moins un niveau d'éducation secondaire) et le statut économique (mesuré par le taux d'activité de la population active chez les femmes de plus de 15 ans). Dans notre société, les inégalités de genre sont un ensemble de faits qui se font ressentir à différents plans : le plan professionnel, social, familial, scolaire, etc. Il s'agit donc d'un phénomène récurrent qui a largement été banalisé et normalisé, ainsi que les stéréotypes qui en découlent (que nous étudierons plus précisément dans une prochaine sous-partie). Selon ces stéréotypes, la femme (on parle ici de genre féminin) est considérée comme l'individu devant rester dans la sphère familiale et privée, afin de s'occuper de la famille, des enfants, de la maison et des tâches ménagères. A partir de cette observation découlent de nombreuses inégalités (de genre) : à travail et niveau égaux, le salaire de la femme est majoritairement moins élevé que celui de l'homme (considérant que la femme doit rester chez elle à l'inverse du mari, le salaire de la femme est considéré comme un salaire de « complément »). Il existerait également dans le monde du travail une « division socio-sexuée » horizontale (existence de métiers filles et de métiers garçons) mais également verticale (à niveau d'étude égal, l'homme aurait plus de facilité à atteindre le haut de la hiérarchie) (Maruani, 1998, citée par N. Mosconi, 2004, p171). Ces éléments banalisés de la vie quotidienne de notre société définissent donc ce que l'on appelle les inégalités de genre. Cependant, ces inégalités de genre ne toucheraient pas seulement les adultes, mais également les enfants, et c'est ce que développerai plus précisément à partir du troisième chapitre.

1.2. L'UNESCO et la Promesse de l'Egalité des genres

Pour cette sous partie concernant l'égalité des genres, je m'appuierai essentiellement sur le rapport intitulé « La Promesse de l'Égalité des genres » publié en 2020 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Cette organisation, créée le 16 novembre 1945 à la fin de la Seconde Guerre mondiale, a pour objectif de « contribuer au maintien de la paix et de la sécurité en resserrant, par l'éducation, la science et la culture, la collaboration entre nations, afin d'assurer le respect universel de la justice, de la loi, des droits de l'Homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, que la Charte des Nations Unies reconnaît à tous les peuples » (UNESCO, 1946, Acte constitutif de

l'UNESCO). Comme expliqué précédemment, la situation des femmes et des filles dans le monde reste préoccupante, dans le sens où les inégalités de genre, bien qu'elles soient en diminution, persistent dans les sociétés. Audrey Azoulay, la directrice générale de l'UNESCO, explique dans leur rapport que l'égalité des genres est au 21^e siècle un objectif capital, puisqu'il s'agit d'une question de « droits fondamentaux, [...] de dignité et de justice ». Selon l'UNESCO, l'égalité des genres doit notamment passer par l'éducation. Pour étayer leur propos, des chiffres nous sont donnés :

- En 2019, parmi les enfants âgés de 6 à 11 ans, on estime que 16 millions de filles dans le monde n'iront jamais à l'école (contre 8 millions de garçons) (ISU).
- Deux tiers des analphabètes adultes sont des femmes (ISU, 2019).
- Seulement 3 % des étudiantes dans l'enseignement supérieur choisissent le domaine des Technologies de l'information et de la communication (Déchiffrer le code, 2017).
- Les femmes ne représentent que 28,4 % des chercheurs en sciences (Rapport de l'UNESCO sur la science, 2015).

Ainsi, ce rapport nous montre que les filles restent globalement bien moins scolarisées que les garçons. Amarty Kumar Sen, économiste et philosophe indien, écrit dans une chronique de l'ONU intitulée « L'éducation pour promouvoir l'égalité des sexes », que « si nous continuons à maintenir des parties importantes de la population mondiale hors de l'orbite de l'éducation, nous contribuons à rendre le monde non seulement moins juste, mais également moins sûr. » Ainsi selon lui, la diminution de l'inégalité genrée devrait passer par l'éducation, notamment en augmentant le taux de scolarisation des femmes du monde. Cependant, cette déclaration peut se confronter à une observation plutôt paradoxale : en 2020, le Ministère de l'Éducation Nationale français publie un ouvrage concernant l'égalité fille-garçon, « au coeur des valeurs de l'école laïque et républicaine ». Dans cet ouvrage, il nous est expliqué que les filles françaises sont globalement scolarisées plus longtemps. Ainsi, une fille de 2 ans entrant à l'école peut espérer suivre 18,8 années de formation, contre 18,3 années pour un garçon. En moyenne, à 15 ans, 99 % des filles et 99 % des garçons sont scolarisés, contre 60 % de filles et 50 % de garçons à 20 ans, ou encore 30 % de filles et 26 % de garçons à 23 ans. Ainsi, il est légitime d'affirmer que la France ne fait pas partie des pays dont le taux de scolarisation des filles est inquiétant. En revanche, nous avons vu dans la première sous-partie (Comprendre l'inégalité pour mieux comprendre l'égalité) que la France n'est pas exemptée des inégalités concernant le genre. Nous pouvons alors être amenés à nous demander : le système éducatif français est-il efficace dans la lutte pour l'égalité F/G ?

1.3. Le poids des stéréotypes de genre

Après nous être intéressés aux notions d'inégalité et d'égalité des genres, penchons nous maintenant sur l'un des facteurs fondamentaux de la persistance de ces inégalités : les stéréotypes. Définir la notion de stéréotype est assez complexe, dans le sens où sa définition diffère en fonction des points de vue. Marcel Grandière, enseignant à l'IUFM d'Angers et professeur au Centre d'histoire des régulations sociales de l'Université d'Angers, rédige ainsi un ouvrage en 2004 intitulé « Le stéréotype », dans lequel il tente de trouver la définition du stéréotype. Il nous montre ainsi qu'en fonction des sources, les définitions diffèrent. Le Petit Larousse donne la définition suivante : « expression ou opinion toute faite, sans aucune originalité ». Marcel Grandière explique qu'en médecine, le stéréotype désigne « des actes ou des gestes habituels répétés involontairement ». Pour les psychiatres, il s'agirait de « gestes, mouvements, paroles répétées », tandis que pour les linguistes ce serait une « association stable d'éléments, groupe de mots formant une unité devenue indécomposable ». Finalement, l'auteur explique que le stéréotype peut être considéré par tous comme un « outil pour comprendre, mis en place par une société, un groupe, une personne, pour traduire des éléments intelligibles et donner du sens à des « réalités » perçues, mais difficiles à cerner, un outil pour créer des images sociales et de toute nature. » Cette idée est partagée par Marie Duru-Bellat. Selon elle, les stéréotypes sont « structurants pour la pensée », dans le sens où ils permettent de combler un manque d'information. Dans son ouvrage « A l'école des genres », l'auteure donne l'exemple suivant : lorsqu'on lit la phrase « Elisabeth n'a pas été surprise lorsqu'elle a vu son score au test de maths », nous sommes amenés instinctivement, à cause des stéréotypes, à s'imaginer qu'elle a raté ce test puisque dans la pensée collective, les femmes sont moins douées en mathématiques que les hommes. De cette façon, ce stéréotype de femmes moins matheuses permet de combler le manque de la phrase qui ne nous expliquait pas si elle avait réussi ou échoué son test. Ainsi, les stéréotypes agissent comme un outil de régulation dans une société, « ayant ce qu'il faut de connu et de stable pour ne pas émouvoir et inquiéter, et de souple pour accueillir la nouveauté et l'adapter » (Michel Grandière, 2004, p.7-12). En revanche, si les stéréotypes permettent de structurer la pensée, Marie Duru-Bellat parle également du fait qu'ils risquent aussi de conduire à des « généralisations qui amènent à commettre des erreurs de jugement ». En effet, qui sait si Elisabeth n'a pas fini première au test de mathématiques ? Ainsi, si l'effet de structuration de la pensée par les stéréotypes peut sembler être rassurant en permettant de catégoriser et de mettre dans des cases afin de contourner les incertitudes

concernant les rôles sociaux des hommes et des femmes dans la société, il n'est donc pas négligeable de pouvoir les surpasser pour émettre son propre jugement, afin de contrer l'effet stigmatisant pour la femme.

En effet, il va sans dire que la majorité des stéréotypes de genre défavorise la femme, au profit de l'homme. En 2011 et en 2016, mediaprism a réalisé deux enquêtes sur la perception et les attitudes des français concernant les stéréotypes. Les résultats sont les suivants : en 2011, 76 % des enquêtés pensent qu'il existe des caractéristiques propres aux filles et un tiers pense que le cerveau d'un garçon et d'une fille sont différents, et que cela permet d'expliquer que les garçons sont naturellement meilleurs en mathématiques et en sciences que les filles. En 2016, 62 % des enquêtés cette fois pensent qu'il existe des caractéristiques propres aux sexes, soit 14 % de moins que l'enquête menée 5 ans auparavant. Cependant, 57 % pensent qu'il est plus difficile pour une femme que pour un homme d'exercer un poste à responsabilités tout en ayant des enfants et 64 % reconnaissent véhiculer des stéréotypes H/F (mais 95 % des enquêtés se justifient en expliquant qu'ils ont l'impression que les autres le font d'avantage). Ainsi, nous pouvons voir que même si les stéréotypes ont tendance à reculer, ils sont toujours nombreux et importants. Ces stéréotypes nous amènent, selon Marie Duru-Bellat, à « surestimer les ressemblances entre membres de la même catégorie et à surestimer les différences entre membres de catégories différentes », ce qui aurait pour conséquence de creuser un fossé entre les hommes et les femmes de la société.

1.4. La mixité : une égalité forcée ?

Pour lutter contre ce fossé entre les hommes et les femmes, la circulaire du 15 juin 1965 annonce que la mixité devient le « régime normal de l'enseignement primaire » pour toutes les écoles nouvellement construites. La loi Haby de 1976 généralise ensuite cette mixité à tous les établissements scolaires français. Depuis maintenant quelques années, la notion de mixité scolaire a connu une très forte médiatisation et fait encore débat aujourd'hui. La mixité est « ce qui semble être l'expression la plus achevée du rejet de toute discrimination » (M. Duru-Bellat, 2010, p-198), dans le sens où on s'attend à ce que les élèves, filles et garçons, aient des parcours identiques pour des chances identiques. Selon cette auteur, la mixité apparaît alors comme une évidence, puisque les filles gagneraient enfin à accéder aux mêmes services et structures éducatives que les garçons. Pourtant, en mobilisant des travaux centrés sur les interactions entre enseignants et élèves, ainsi que sur les interactions entre les élèves eux-mêmes et en

s'interrogeant sur la comparaison des comportements des filles et des garçons de classes mixtes et non mixtes, il apparaît finalement que la mixité peut être considérée comme « ambivalente ». Par définition, la mixité à l'école avait pour objectif de permettre la socialisation des élèves avec le sexe opposé, les relations entre pairs étant un aspect essentiel de l'expérience scolaire, et de permettre également de s'affranchir des normes auxquelles ils étaient assignés dès leur plus jeune âge de par leur sexe, afin de lutter contre les inégalités citées précédemment. Pourtant, il s'avérerait que la mixité renforcerait la différenciation des genres et le devoir de conformité aux stéréotypes (M. Duru-Bellat, 2016). Pour comprendre cet effet, il est nécessaire de savoir que pour construire son identité, l'élève a besoin d'avoir un sentiment d'appartenance à un groupe pour se développer et se sociabiliser, construit en fonction des ressemblances et des différences avec les autres groupes. Au sein d'une classe mixte, les élèves auront tendance à vouloir automatiquement se distinguer par le genre (S. Ruel, 2005, p.6). Mais du fait de l'inégalité des rapports genrés, la mixité désavantagerait les filles en les plaçant sous la domination des garçons. Ainsi, les stéréotypes influenceraient donc bien nos perceptions, nos jugements, nos attentes et nos comportements, mais ils seraient considérablement accentués en milieu mixte (N. Mosconi, 2004, p.166). Effectivement, selon une autre étude (A. Durand-Delvigne & M. Duru-Bellat, 1998, cités par M. Duru-Bellat, 2010, p.204), les filles obtiendraient un score de féminité (score tentant de mesurer l'expression de caractéristiques attribuées au stéréotype féminin) supérieure en zone mixte qu'en zone non-mixte. La mixité exacerberait donc la pression du rôle de la femme. Toujours selon Marie Duru-Bellat, dans un système mixte, le « groupe des pairs du même sexe diffuse et contrôle les normes en matière de comportement approprié à son sexe. Pour les filles, ces normes concernent en particulier l'apparence physique et le comportement avec les garçons puisqu'avec ces derniers, il faut être pleine d'attention, ménager leur susceptibilité et surtout ne pas avoir l'air trop meilleure qu'eux. » C'est pour cette raison que les auteurs évoquent le fait que les jeunes filles se sous-estiment en présence de garçons, afin d'inconsciemment préserver le rôle de la féminité fragile inférieure face à la masculinité virile supérieure. Il s'agit de ce que l'on appelle la « cognition sociale implicite » (Lorenzi-Cioldi, 1988, cité par N. Mosconi, 2004, p.166). En revanche, si les filles sont moins persuadées de leurs compétences en classe mixte, la mixité n'affecte pas l'estime de soi des garçons qui n'hésitent pas à se sur-évaluer. Au final, la mixité aurait pour conséquences un manque de progression intellectuelle et de confiance en soi chez les filles, et une exacerbation de la virilité chez les garçons, avec la création de « bandes » plus grandes, utilisant plus d'espace dans la cour de récréation afin de montrer leur domination physique (M. Duru-Bellat, 2010, p.201). A l'inverse, les classes non mixtes

seraient moins conformes aux stéréotypes. Les garçons se retrouvent à faire des langues, les filles des mathématiques ou de la physique. En 1980, des rapports britanniques ont d'ailleurs montré que les résultats des filles dans des disciplines connotées masculines dans les classes non mixtes étaient largement meilleurs que dans les classes mixtes. Ainsi, la mixité modulerait les comportements et les attitudes et aurait des conséquences sur l'apprentissage des élèves. Enfin, les filles seraient plus satisfaites des classes non mixtes car elles se sentiraient plus confiantes, réussiraient mieux, et apprécieraient davantage l'ambiance de la classe, plus propice au travail (M. Duru-Bellat, 2010, p.203). Ainsi, grâce à ces recherches, nous pouvons voir que les élèves intériorisent des représentations normalisées. La notion de comportements féminins ou masculins (donc stéréotypés) ne prend alors sens que dans un contexte de mixité. En revanche, « même si la mixité n'est pas un principe suffisant si elle ne s'accompagne pas d'une véritable politique d'égalité, la non mixité ne résoudrait pas non plus le problème puisque l'institution scolaire ne peut pas prôner l'égalité des deux sexes tout en divisant et réassignant à une catégorie » (M. Duru-Bellat, 2010, p.114 & N. Mosconi, 2004, p.172). De plus, si on cherchait à rediviser en fonction des différences, une question pourrait se poser : de quelles différences s'agit-il et comment les définir sans tomber dans les stéréotypes et les clichés ?

Chapitre 2. L'égalité fille / garçon dans les textes officiels

Comme nous venons de le voir dans une première partie, l'image de la place et du rôle de la femme n'est pas la même que celle de l'homme dans notre société contemporaine. Cette inégalité de genre touche aussi bien la femme adulte que l'adolescente et l'enfant. Face à cette tendance, la société française a tenté d'institutionnaliser l'égalité fille / garçon, que ce soit au travers de textes tels que la Constitution, mais également au travers des programmes et des manuels scolaires. Dans ce prochain chapitre, nous nous intéresserons donc aux textes officiels mis en place pour mener une lutte vers une égalité des genres.

2.1. L'égalité des genres dans la Constitution

La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen constitue sans aucun doute le texte de référence lorsque l'on s'intéresse à l'égalité entre les êtres humains.

Effectivement, rédigée en 1789 au lendemain de la Révolution française, cette déclaration est un texte fondamental rassemblant et énonçant l'ensemble des droits individuels et inaliénables de l'Homme. Il débute par l'article 1 qui énonce le principe d'égalité selon lequel « les hommes naissent et demeurent libres et égaux en Droits ». En 1791, Olympe de Gouges, de son vrai nom Marie Gouze, rédigea alors la Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne, sur le modèle exact de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, à travers laquelle elle exige l'égalité – sur tous les plans – des hommes et des femmes. Pourtant, cette déclaration ne fut ni signée, ni adoptée. Néanmoins, cette idée d'égalité de genre est reprise et précisée des années plus tard, en 1950, lors de la rédaction du traité de la Convention européenne des droits de l'Homme. En effet, ce dernier dénonce et interdit la discrimination, notamment entre sexe : « La jouissance des droits et libertés reconnus dans la présente Convention doit être assurée, sans distinction aucune, fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, [...] » (article 14 de la Convention européenne des Droits de l'Homme). Pas loin de deux-cents ans après la rédaction et l'adoption de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, le 27 octobre 1946, la Constitution française de la IV^e République est également adoptée. Le préambule de cette Constitution est constitué d'un ensemble de droits et de libertés fondamentaux qu'il semblait être nécessaire de rajouter à la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789. Parmi ces nouveaux droits, on retrouve le suivant : « La loi garantit à la femme, dans tous les domaines, des droits égaux à ceux de l'homme » (article 3 du préambule de la Constitution). Douze ans plus tard, le 4 octobre 1958, la Constitution est abrogée, excepté le préambule toujours en vigueur, contenant la loi sur l'égalité de l'homme et de la femme.

Le 8 juillet 1999, le Congrès adopte à nouveau une loi constitutionnelle à propos de l'égalité entre les femmes et les hommes, permettant ainsi de compléter la Constitution de 1958 avec l'inscription du principe de parité en ce qui concerne l'accès aux mandats électoraux et fonctions électives. En juillet 2008, une nouvelle loi constitutionnelle est adoptée dans l'objectif de moderniser les institutions de la Ve République, et élargit ce principe de parité aux responsabilités professionnelles et sociales. En 2018, des députés avaient fait la proposition d'inscrire dans la Constitution la phrase « l'égalité devant la loi sans distinction de sexe », mais sans résultat. Récemment, le président Emmanuel Macron a déclaré l'égalité entre les femmes et les hommes « grande cause nationale » du quinquennat, remettant alors ainsi en question le rôle de la femme de notre société.

2.2. Le rôle des programmes scolaires dans l'égalité fille/garçon

Ainsi, l'intérêt porté à la place de la femme a considérablement évolué au cours des dernières décennies. Mais qu'en est-il de la place de la jeune fille ? A quel niveau l'éducation a-t-elle contribué à promouvoir l'égalité ? Si nous avons bien vu que l'égalité entre les sexes est inscrite au sein de la Constitution française, elle l'est également dans les programmes ainsi que dans les manuels scolaires. Dans un premier temps, le cadre législatif de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école est défini par les phrases suivantes :

« Les écoles, les collèges, les lycées (...) 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 121-11 du code de l'éducation).

L'évocation de la notion d'égalité des genres se retrouve également au sein même du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, qui rassemble « l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen » ([éducation.gouv.fr](http://education.gouv.fr)) :

« L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. [...]. Ce domaine fait appel à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes » (Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen, 2015, p.6).

Ainsi, à travers ces textes officiels, l'institution scolaire se veut neutre et ne tolère donc aucune discrimination. Dans les objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun, on peut également lire qu'au cours de sa scolarité, l'élève doit être capable d'apprendre à mettre à distance préjugés et stéréotypes, une étape fondamentale pour la construction d'une identité genrée non influencée (Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen, 2015, p.6). Cependant, si nous ne pouvons que constater que la notion d'égalité des genres se retrouve dans les programmes scolaires,

elle est, pour certains auteurs, toujours trop implicite et inexistante dans la pratique. Ainsi, les programmes chercheraient « à persuader que les filles n'existent pas dans la société, dans la culture et dans l'histoire, ou n'y ont pas d'importance » (Guillaume, 1999, cité par N. Mosconi, 2004, p.169). Pour se justifier, il se penche notamment sur l'observation des illustrations des manuels scientifiques sur lesquels n'apparaissent jamais – ou trop rarement – de filles. Cela ne concerne pas seulement les manuels scientifiques puisqu'il n'y aurait que 31,8 % de présence féminine dans les manuels scolaires contre 62,8 % de présence masculine (Centre Hubertine Auclert, 2017, p.13). De plus selon l'auteur, peu de grandes femmes seraient mentionnées au cours de la scolarité. En conséquences, peu d'élèves seraient capables de donner le nom de femmes illustres (qu'elles soient françaises ou autres) contrairement à des noms d'hommes célèbres (entre les rois, les présidents, les scientifiques, les historiens, les mathématiciens....). De cette façon, si l'objectif d'une égalité plus ancrée entre les garçon et les filles apparaît bien dans les programmes, rien (ou peu) ne serait concrètement réalisé dans les écoles du primaire ou du secondaire. Pourtant selon certains auteurs, le manuel scolaire jouerait un rôle très important en tant qu'outil pédagogique pour la diffusion plus ou moins explicite de comportements sociaux, de normes et de valeurs. Effectivement, « si le manuel scolaire fait l'objet de discussions et de controverses, il fait l'unanimité quant à son rôle clé dans la société » (C. Brugeilles & S. Cromer, 2005, p.14). En effet, selon ces auteures, les manuels scolaires permettraient de « promouvoir les droits de l'homme et de veiller à produire des représentations qui favorisent l'égalité entre les êtres humains » (p.16). Ainsi, les manuels scolaires, intégrant des valeurs et des normes liées aux droits de l'homme, se retrouvent être des instruments essentiels au service d'une éducation de qualité.

Pourtant en 2011, ce qui aurait dû être considéré comme une avancée intéressante vers une éducation plus ouverte et égalitaire a été l'objet d'une polémique. Cette année là, avec la publication des nouveaux programmes scolaires, de nouveaux manuels de Sciences de la Vie et de la Terre ont été réalisés pour les premières ES ainsi que les premières L, ce qui a provoqué de nombreuses oppositions. Gaël Pasquier, Docteur en sciences de l'éducation, en explique les causes dans un colloque à Paris en 2014 sur le rôle des manuels scolaires dans le genre et l'égalité. Il explique ainsi que les auteurs de ces manuels, intitulés « Devenir homme, devenir femme », ont « logiquement introduit le concept de genre », ce qui a provoqué la réaction d'un bon nombre de personnes dénonçant la « théorie du genre » qui « n'est pas scientifique, qui ne classerait plus les personnes comme des hommes et des femmes mais selon leur sexualité ». Effectivement, Gaël Pasquier explique que ces manuels ont suscité une indignation parce qu'ils « abordaient dans une perspective nouvelle deux questions cruciales : celle de la sexualité

[.....], celle du corps, qui est traditionnellement considérée comme une réalité biologique, non questionnable, divisée en deux catégories différentes et complémentaires : les hommes et les femmes. » Ainsi, malgré la modernisation des manuels scolaires, il semblerait que cela ne suffise pas à contribuer à l'égalité des genres.

2.3. Le lien entre l'égalité, la laïcité et l'EMC

Si l'égalité entre les filles et les garçons est donc bien mentionnée dans les textes officiels dont les programmes et les manuels scolaires, le manque d'information et de féminisation de ces manuels peut légitimement nous amener à nous demander ce qui est concrètement mis en place dans les écoles dans l'objectif d'éduquer à l'égalité. A la rentrée 2016, l'Enseignement Moral et Civique (EMC) est apparu au sein des établissements publics, de l'école primaire jusqu'au lycée. Tout comme son nom l'indique, ce nouvel enseignement a pour objectif principal de susciter la curiosité des élèves par rapport aux valeurs républicaines, dont l'égalité des sexes afin de former au mieux la personne et le futur citoyen. Dans le bulletin officiel, on peut y lire : « L'enseignement moral et civique poursuit trois finalités [...] : respecter autrui ; acquérir et partager les valeurs de la République ; construire une culture civique. [...] Confronté à des exemples de préjugés, à des réflexions sur la justice et l'injustice, l'élève est sensibilisé à une culture du jugement moral » (Bulletin Officiel, 2018, p.33). Ainsi, il semblerait évident que la notion d'égalité entre les filles et les garçons soit la notion centrale de l'EMC. C'est une idée qui est renforcée par la déclaration faite par Emmanuel Macron qui déclare la lutte pour l'égalité entre les filles et les garçons grande cause nationale. De plus, l'enseignement de cette matière permettrait de développer « le respect de l'autre sexe et le refus des stéréotypes parmi les compétences sociales et civiques que tout élève doit acquérir » (éducation.gouv.fr, 2019). Elle permettrait également de se questionner sur la laïcité. Il est pourtant important de ne pas tomber dans « l'amalgame entre laïcité, égalité des sexes et mixité » (kit pédagogique de formation sur les valeurs de la République et la laïcité, 2015, p.20), même si ce principe de séparation de la société civile et de la société religieuse peut être considéré comme un « rempart contre les conservatismes religieux qui prônent la séparation et la hiérarchisation des sexes » (p.20). En effet, la laïcité, qui est enseignée à travers les cours d'enseignement moral et civique, permettrait aux élèves de développer leur esprit critique et d'être ouverts à l'égalité des genres, peu importe l'enseignement religieux qu'ils peuvent recevoir dans leur sphère privée. Cependant, comme nous pouvons le lire dans le kit de formation aux valeurs de la République d'éduscol, « malgré

plus d'un siècle de laïcité, l'égalité des sexes est encore loin d'être effective, comme le montre la persistance des discriminations sexistes. La laïcité ne suffit donc pas, en soi, pour garantir l'égalité femmes-hommes » (p.20). En revanche, même si l'enseignement moral et civique et les enseignements sur la laïcité ne permettent pas à eux seuls de garantir l'égalité des sexes, il est certain qu'ils permettent néanmoins une plus grande ouverture d'esprit chez les élèves, permettant notamment un recul concernant les nombreux stéréotypes de genre.

Chapitre 3. Les conséquences des inégalités sexuelles chez les enfants

Comme nous l'avons vu précédemment dans le premier chapitre, les stéréotypes jouent un rôle majeur dans la vie de l'enfant, ce que nous développerons dans les sous-parties suivantes.

3.1. Le poids des stéréotypes dans le développement de l'identité sexuée

L'identité sexuée est un champ de recherche encore très peu développé en France. En effectuant mes recherches, j'ai réussi à dégager une définition de la construction de l'identité sexuée : « Si le sexe biologique impose une série d'attributs fixant un sexe, mâle ou femelle, le fait de devenir homme ou femme dans une société donnée va dépendre d'une construction sociale ». (M. Gognalons-Nicolet, 2002, para 12). Ainsi, l'identité sexuée (ou identité genrée), indépendamment de l'assignation sexuée (naissance fille ou naissance garçon), serait une construction uniquement sociale et individuelle, résultant d'un long processus commençant chez l'enfant et continuant chez l'adolescent. Ce développement et cette acquisition de l'identité sexuelle chez l'enfant se font « parallèlement à la prise de conscience de l'existence de la différence des sexes » (Larousse en ligne, 2020). La question que l'on peut se poser est donc la suivante : comment faire prendre conscience de l'existence de ces différences de sexe sans tomber dans les stéréotypes ? Entre 3 et 6 ans, les enfants ont acquis la différenciation des sexes, mais aussi les rôles du sexe (Y. Miéyaa & V. Rouyer, 2013, p.13). A partir de là, on assiste à une construction d' « élève fille » et d' « élève garçon », répondant aux normes

stéréotypées acquises lors de leur construction de leur identité sexuée. Ainsi, en fonction de leur genre, les enfants sont amenés à intérioriser des valeurs différentes, ce qui aura un effet sur leur comportement, leurs interactions (que nous verrons plus en détail dans le prochain chapitre), leur orientation, leur parcours scolaire et professionnel.

Cette acquisition de normes différenciées serait le résultat direct de leur environnement différencié à cause de leur sexe assigné. En effet, selon plusieurs auteurs (Mieyaa, Y., Rouyer, V. & Blanc, A., 2012 ; M. Duru-Bellat, 2010), les enfants ne grandiraient pas dans le même environnement en tant que fille ou garçon et les familles n'auraient pas les mêmes attentes à l'égard de l'enfant selon le sexe. En effet, s'il est vrai que certains stéréotypes sont diffusés (ou en tout cas ne sont pas empêchés d'être diffusés) à l'intérieur même des écoles primaires, l'élève est avant tout un enfant, c'est-à-dire qu'il passe plus de temps à la maison avec sa famille que dans l'école avec les enseignants et les autres camarades de classe. Ainsi, les premiers stéréotypes inculqués aux jeunes enfants proviendraient avant tout de la sphère familiale, qui leur transmettrait des normes et des valeurs, pouvant différencier en fonction des classes sociales (N. Mosconi, 2004). Ainsi, la famille exercerait un rôle important en ce qui concerne la diffusion de normes et de stéréotypes, influençant alors la construction de l'identité genrée de l'enfant. Effectivement, la famille mettrait en place un environnement différencié en fonction du sexe de l'enfant (N. Mosconi, 2004 ; M. Duru-Bellat, 2010 ; A. Biren, 2016). Cette différenciation aurait lieu notamment dans les premières années de sa vie (qui, rappelons le, font parties des années les plus importantes en ce qui concerne la construction et le développement de l'identité genrée), notamment dans les décors des chambres (rose chez les filles et bleu chez les garçons), dans les vêtements (exacerbant la féminité avec beaucoup de froufrous, de rose et de paillette), dans les attentes et surtout dans les jouets. En effet, leur utilisation serait très marquée par les genres (Ferrez, 2006, cité par Mieyaa, Y., Rouyer, V. & Blanc, A. 2012, p.4). En comparant son étude à celles de nombreux auteurs, dont Marie Duru-Bellat, il en ressort que les filles jouent dans la majorité des cas avec des jouets renvoyant soit à la féminité (maquillage, bijou, poupée..) soit à la maternité (poupon, berceau, poussette...) ou soit à la sphère domestique (cuisine, ménage). A l'inverse, les garçons recevraient plus de jouets concernant les déplacements (avions, voitures, trains, tracteurs...), la construction (kapla, légo...) ou encore la masculinité (jeux de guerre, de super-héros...). Ainsi, dès les premières années de leur vie, les enfants recevraient un traitement différencié de la part de leur famille qui les élèverait différemment en fonction de leur genre. Le genre des personnes nous inciterait donc à accepter « une série d'attributs psychologiques et de conduites différenciés » (C. Marro, 2013, p.28). L'enfant étant l'acteur de la

construction de son identité sexuée, et celle-ci étant construite dans un contexte de société stéréotypée renforcée par les médias (album enfant, dessin animé, publicité) et l'entourage de l'enfant, son identité sexuée ne peut s'en trouver qu'influencée.

3.2. L'effet de la « menace des stéréotypes » sur l'apprentissage des élèves

Ainsi, les stéréotypes auraient une place majeure dans le développement et la construction de l'identité genrée. Mais il existerait également ce que l'on appelle la menace du stéréotype : « le fait de savoir pertinemment que vu votre groupe d'appartenance, vous êtes censé moins bien réussir telle ou telle tâche, induit une telle pression évaluative que cela obère vos chances d'y réussir effectivement » (M. Duru-Bellat, 2010, p.204). En 1995, Steele et Aronson, deux psychologues sociaux, ont étudié ce phénomène de menace des stéréotypes : aux États-Unis, les Noirs subissent des stéréotypes péjoratifs concernant leurs capacités intellectuelles qui seraient beaucoup plus faibles que celles des Blancs. Les deux psychologues ont alors réalisé une expérience dans laquelle trois groupes mixtes (Blancs et Noirs) ont dû réaliser un test de performances intellectuelles. Dans le premier groupe, il était précisé qu'il s'agissait d'un jeu. Dans le second groupe, le test était présenté comme un test de mesure d'intelligence. Dans le dernier, il n'était ni présenté comme un jeu, ni comme un test de mesure d'intelligence. En revanche, il était demandé à chaque personne participant au test de préciser ses origines. Les résultats confirment alors l'idée de menace du stéréotype puisque dans le premier groupe, les résultats sont aussi bons chez les personnes blanches que chez les noires. Au contraire, dans les deux autres groupes, la mention de test d'intelligence ou des origines a fait chuter le taux de réussite des personnes noires. Ainsi, « chaque mauvaise note obtenue par un Noir peut être perçue, par les autres et par lui-même, comme une conformation du stéréotype relatif à sa race » (J.-C. Croizet, M. Désert, J.-P. Leyens, 2002, p.556).

Plus largement, dans chaque situation où le stéréotype est potentiellement d'application, la personne qui en est la cible risque de voir son comportement interprété uniquement en fonction de celui-ci, sans que ses caractéristiques individuelles ne soient plus prises en compte. On parle d'un risque de dé-individualisation. [...] A court terme, la pression ainsi créée peut perturber le

fonctionnement cognitif et le comportement de la cible, jusqu'à l'amener à adopter un comportement qui confirme le stéréotype. A long terme, le fait d'être constamment confronté à cette suspicion d'infériorité intellectuelle peut amener la personne à progressivement se désidentifier du domaine concerné, ou de l'école en générale (J.-C. Croizet, M. Désert, J.-P. Leyens, 2002, p.555).

On peut donc être amené à se demander : les filles à l'école subissent-elles cette menace des stéréotypes ? Si c'est le cas, leurs apprentissages pourraient donc en pâtir, puisque cette pression les pousserait à adopter une position inférieure aux garçons dans les matières dites « masculines » telles que les sciences ou le sport. Pour confirmer ou invalider cette hypothèse, nous pouvons à nouveau nous pencher sur le travail de Croizet, Désert et Leyens. Selon eux, la menace du stéréotype est une « hypothèse situationnelle », puisque c'est « la situation qui rend le stéréotype pertinent pour expliquer le comportement du sujet. Cela implique [...] que n'importe quelle personne qui est la cible d'une réputation négative peut en subir la menace un jour ou l'autre » (p.558). Ainsi, les filles ayant la réputation négative d'être moins performante en mathématiques ou en sport, cela pourrait donc les amener à intérioriser ces normes et à les rendre véridiques dans le sens où leurs capacités seront effectivement touchées par le simple fait qu'elles puissent être vraies. Cette question de menace des stéréotypes du genre a été le sujet de recherche de Spencer, Steele et Quinn (1999). Ils se sont demandés s'il était possible qu'un stéréotype négatif puisse générer une « pression suffisante pour amener en définitive une diminution de leurs performances » (p.559). Ils ont alors réalisé une expérience dans laquelle des femmes et des hommes devaient réaliser un test de mathématiques. Tout comme dans l'expérience de Steele et Aronson, les différents groupes n'ont pas reçu les mêmes informations. Le premier groupe était informé que ce test était généralement mieux réussi par les hommes, tandis que le deuxième groupe ne recevait aucune information concernant les résultats. Finalement, dans le premier groupe, les femmes ont largement moins bien réussi que les hommes, tandis que les résultats des hommes et des femmes du deuxième groupe étaient approximativement équivalents. Ainsi, les menaces de stéréotypes concerneraient aussi bien les « races » que les genres, et la conformisation à des normes préétablies par des stéréotypes engendrerait bien des conséquences négatives sur les performances (Steele, 1992, cité par J.-C. Croizet, M. Désert, J.-P. Leyens, 2002, p.556).

Cette menace des stéréotypes n'est pas sans rappeler ce que l'on appelle l'effet pygmalion. Dans la mythologie grecque, Pygmalion était un sculpteur qui tomba amoureux de sa propre création, une statue du nom de Galatée, qui fut rendue vivante par Aphrodite, la déesse de l'amour. Aujourd'hui, l'effet pygmalion est également appelé l'effet Rosenthal, du nom de Robert Rosenthal, psychologue intéressé par la prophétie autoréalisatrice, qui est un « concept de sciences sociales et psychologiques utilisé pour traduire une situation dans laquelle quelqu'un qui prédit ou s'attend à un événement, souvent négatif, modifie ses comportements en fonction de ses croyances, ce qui a pour conséquence de faire advenir la prophétie » (Wikipédia, *prophétie autoréalisatrice*, 2021). Rosenthal a alors également réalisé une expérience pour prouver l'existence de cet effet pygmalion. Dans un laboratoire, deux groupes d'étudiants menaient des expériences sur des rats. Le premier groupe est prévenu que leurs rats ont une intelligence plus élevée que la moyenne. A l'inverse, le second groupe est prévenu que leurs rats ont une intelligence moins élevée que la moyenne. Or, la répartition des rats a été faite au hasard. Pourtant, les résultats diffèrent : les rats du premier groupe ont obtenu des résultats plus élevés que ceux du second groupe. Effectivement, les étudiants du second groupe, convaincus que leurs rats n'étaient pas assez intelligents pour réaliser la tâche qui leur était demandée, n'ont finalement pas accordé assez d'attention à leurs rats, ce qui est l'unique raison de l'échec de la tâche des rats. A l'inverse, les rats du premier groupe, plus stimulés par leurs étudiants, ont obtenu les résultats attendus. Ainsi, à cause de leur croyance, les étudiants s'attendaient effectivement à ce que leurs rats ne réussissent pas la tâche, ce qui a eu pour conséquence de faire réellement échouer les rats, qui pourtant, avaient autant de chance que ceux du second groupe de réussir. On peut alors être amené à se questionner au sujet des élèves. Une élève à qui on lui a dit qu'elle ne pourrait pas être douée en sport ou en mathématiques peut-elle finalement le devenir alors qu'elle pense ne pas le pouvoir ?

3.2. Quelles conséquences sur l'estime et la représentation de soi ?

Depuis plusieurs décennies, l'intérêt pour l'étude de l'estime de soi s'est considérablement développé. Pour pouvoir s'estimer et avoir un avis sur sa propre représentation de soi, l'enfant doit dans un premier temps passer par une construction de Soi. Or, l'école est le lieu fondamental de cette construction du concept de soi (D.

Alaphilippe, R. Clarisse, C. Maintier, F. Testu, 2010, p.169 à 174). Étonnement, cette construction se traduit par une diminution de sa propre estime tout au long des ans (Robins, Trezesnieski, Tracy, Gosling, Potter, 2002, cités par D. Alaphilippe, R. Clarisse, C. Maintier, F. Testu). A l'arrivée à l'école primaire, les élèves ont tendance à se surévaluer et à se survaloriser. Petit à petit, ce phénomène diminue et s'arrête complètement, avec l'augmentation de leur objectivité. Selon ces mêmes auteurs, à partir de 7/8 ans, l'enfant sait être assez objectif pour pouvoir évaluer ses propres compétences, en utilisant notamment la comparaison sociale. Ainsi, l'entrée dans l'adolescence constitue une période de changements et de bouleversements importants dans l'image de soi. Cependant, nous pouvons être amenés à nous demander si les inégalités entre les filles et les garçons engendrent une différence dans la perception et l'estime de soi des élèves. Comme nous l'avons dit dans les précédentes parties, les stéréotypes engendreraient de nombreuses inégalités (notamment scolaires, ce que nous verrons plus en détail dans la partie suivante), ce qui aurait tendance à renforcer l'estime de soi et la prise de risque chez les garçons, tandis que les filles seraient plus tournées vers l'expressivité et la docilité (M. Duru-Bellat, 2016, p. 90 à 100). Ces inégalités de genre impacteraient alors les parcours scolaires, sociaux et professionnels des individus. En effet, l'enfant ne connaît généralement pas le même parcours scolaire – puis professionnel – en tant que fille ou en tant que garçon, bien qu'ils sont censés recevoir les mêmes enseignements en classes mixtes. Selon une étude du ministère de l'Éducation Nationale, les filles réussiraient globalement mieux que les garçons (moins de redoublements et meilleurs résultats) mais ne suivraient pas les mêmes parcours scolaires (les filles s'orienteraient davantage vers les filières littéraires à l'inverse des garçons qui choisiraient plus souvent les matières scientifiques). En faisant un lien avec ce que l'on a vu précédemment, le phénomène de menace des stéréotypes pourrait être l'une des causes principales de ces différences d'orientation. Effectivement, si la jeune fille « apprend » à être moins performante dans les matières scientifiques que littéraires, il est compréhensible qu'elle se dirige ensuite dans un cursus plus littéraire que scientifique. On peut alors être amené à se demander pourquoi ? Pourquoi et comment cette menace permet-elle de modifier significativement des comportements et ainsi influencer le parcours des élèves ? S. Stelle (1990) parle alors d'« anxiété d'infériorité » ou de « vulnérabilité raciale ». Dans notre cas, nous ne parlerons pas de vulnérabilité raciale mais de vulnérabilité genrée. Ces deux phénomènes déclencheraient alors tout un processus d'intériorisation de normes d'infériorité, normes intégrées par les jeunes filles. En suivant cette idée, nous pourrions également parler de « pression de supériorité » chez les garçons, dans le sens où on attend d'eux qu'ils soient plus performants dans ces matières dites masculines.

Ainsi, les stéréotypes seraient effectivement à caractère asymétrique, valorisant le groupe masculin dominant et dévalorisant le groupe dominé féminin (N. Mosconi, 2004, p.166). De plus, de nombreuses études ont démontré que l'estime de soi baissait de plus en plus au cours de la période de l'adolescence. Ce phénomène serait plus visible chez les filles que chez les garçons (Cantin & Boivin, 2002 ; Deihl, Vicary & Deike, 1997 ; Mendelson, 1982 ; Simmons, Rosenberg & Rosenberg, 1973 ; Simmons & Blyth, 1987), puisqu'à l'inverse, l'estime de soi des garçons tendrait à augmenter, notamment entre 14 ans et 23 ans (T. Bouffard, A. Seidah, C. Vezeau, 2004, p.405 à 420). Cette inégalité de développement de l'estime de soi serait expliquée par Bariaud et Bourcet (1994) par la prise de conscience chez les filles de leurs difficultés sociales et d'accomplissement de soi. Ainsi, beaucoup d'études convergeraient vers la même idée : celle des filles dont l'estime serait diminuée en grandissant, et inversement pour les garçons. Les différences sexuelles seraient donc en faveur des garçons.

Chapitre 4. Quel est le rôle de l'école dans l'(in)égalité entre les filles et les garçons ?

Jusque là, nous avons bien vu l'enjeu des stéréotypes dans la construction et le développement des enfants. De manière inconsciente, l'environnement proche de l'enfant (et notamment la sphère familiale) lui impose des normes genrées avec lesquelles il doit grandir et qu'il continuera de propager au sein de la société. Dans son ouvrage « A l'école des genres », Marie Duru-Bellat cite le sociologue Emile Durkheim. Selon lui, l'école est une « petite société ». De cette façon, « 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 ». Ainsi, dans cette partie, nous allons nous demander quelle est concrètement la part de l'institution scolaire dans cette lutte vers l'égalité.

4.1. La socialisation primaire et le conformisme à l'école

La déroulement de la vie d'un individu dépend (entre autres) de ce que l'on appelle la socialisation. Celle-ci comporte deux phases ou étapes distinctes : la socialisation primaire et la socialisation secondaire. Pour commencer, je vais donc définir ces notions.

La socialisation peut se définir ainsi : « processus par lequel les individus intériorisent les normes et les valeurs de la société dans laquelle ils évoluent » (P. Riutort, 2013, p.63). Il s'agit donc d'un apprentissage, celui de normes. Lorsque l'on parle de socialisation primaire, on parle alors de socialisation se déroulant de la naissance jusqu'à la fin de l'adolescence. Ainsi, il s'agit de la socialisation d'un enfant, apprenant progressivement à adopter un comportement et des attitudes répondant aux normes et aux attentes d'autrui, « de par les multiples interactions qui les relient aux autres » (P. Riutort, 2013, p.63). Après cette première phase de socialisation – la primaire, à l'enfance – se déroule la deuxième phase : la socialisation secondaire, prenant place à la primaire jusqu'à la fin de la vie de l'individu. Nous nous intéressons donc ici à la socialisation primaire de l'enfant. Il s'agit de la phase la plus importante, puisqu'elle permet de structurer et de mettre de l'ordre dans les pensées de l'enfant et dans sa manière de penser et d'agir, notamment au sein de la société. Selon Durkheim, « la cohésion sociale est en jeu au cours du processus de socialisation » (cité par Riutort, 2013). En effet, la socialisation primaire (puis secondaire) permet avant tout l'inculcation de normes correspondantes aux idées de la société. Elle va donc se développer parallèlement à la construction de l'identité des enfants. Comme nous l'avons dit précédemment, la construction de l'identité (notamment genrée, puisque c'est notre sujet) est une construction uniquement sociale et individuelle, résultant d'un long processus commençant chez l'enfant et continuant chez l'adolescent. Après le développement de soi à la maison pendant les trois premières années de sa vie, l'enfant va poursuivre son développement à l'école, où il va reproduire les normes acquises et où il va également en développer de nouvelles grâce à ses pairs. C'est ce que l'on appelle la socialisation horizontale (Mieyaa, Y. Rouyer, V. & Blanc, A., 2012, p.5), ce qui va participer à la construction d'identité des enfants mais également et surtout à la construction sociale entre les garçons et les fille.

Selon Rioutard, « le processus de socialisation s'accompagne de sanctions destinées à évaluer les comportements en fonction des objectifs préalablement fixés ». On retrouve alors des sanctions dites positives telles que des sourires ou encore des encouragements, mais également des sanctions dites négatives, comme des punitions, des regards désapprobateurs... Cette idée de sanction envers des comportements ne correspondant pas aux normes se retrouve chez E. Salaméro.

La critique infantine est utilisée pour montrer à un élève que ses dispositions et sa façon de se comporter selon le genre féminin ne convient pas. Si un élève identifie un autre comme ayant un comportement de genre opposé au sien, son intégration à la classe est compromise. (E. Salaméro).

Ainsi, nous pouvons être amenés à nous demander : quelles sont les normes attribuées au genre féminin, et celles attribuées au genre masculin ? Selon Marie Duru-Bellat, les normes du genre féminin et les normes du genre masculin seraient à caractères symétriques. Ainsi, selon les normes, on attendrait des filles qu'elles soient studieuses. A l'inverse, les normes dépeindraient les garçons comme des individus plus anti-scolaires. De cette manière, si nous reprenons l'idée de Salaméro, bien réussir à l'école chez un garçon pourrait alors être considéré comme « féminin » et pourrait donc avoir des répercussions dans la scolarité de l'élève : rejet de l'école, contestation de l'autorité. Le dilemme est donc : rester viril, rejeter l'école et être conforme à son sexe, ou être bon élève mais être rejeté par son groupe d'appartenance ? Ainsi, en apprenant à être en opposition relativement constante avec le sexe opposé, l'enfant va naturellement développer une sorte de relation d'évitement, voire de provocation. Cette adaptation aux normes sociétales s'explique par ce que l'on appelle le conformisme (par définition, se conformer aux normes, aux usages traditionnels qu'ils lui ont été appris). Il s'agit du conformisme de l'identification, qui permet de s'intégrer parfaitement au sein d'un groupe, ici, au sein même de la société.

Selon M. Duru-Bellat (2010, p.204), l'affranchissement des stéréotypes de sexe s'accompagnerait d'une meilleure réussite scolaire. En donnant certains chiffres de ses recherches, elle prouve que les élèves les plus brillants seraient en effet les filles considérées comme légèrement masculines, et les garçons comme un peu féminins. Cependant, tous les auteurs ne s'accordent pas à dire que la réussite des filles dépend seulement de leur aptitude à être dociles et travailleuses tandis que les garçons seraient dans un rejet constant de l'école (S. Depoilly, 2012, p17-28). En effet, dans son ouvrage, elle explique :

Notre enquête nous permet d'insister sur le fait que les filles ne peuvent pas être considérées comme invariablement dociles ou sérieuses, de même que les garçons ne semblent pas pouvoir être entièrement assimilés aux « lads » observés par Paul Willis dans les années soixante-dix ».

S. Depoilly fait ici référence à l'ouvrage « L'école des ouvriers » de Paul Willis publié en 2011. Dans cet ouvrage, l'auteur va suivre des garçons – les « lads » - pendant 18 mois, au moment de leur transition entre l'école et la vie active du travail, en se consacrant notamment sur leurs caractères de domination et de résistance à l'école. En revanche selon S. Depoilly, la réussite scolaire des filles et des garçons ne se limite pas uniquement

à l'étude du caractère scolaire ou anti-scolaire des filles et des garçons, mais d'autres variables doivent également être prises en compte.

Finalement, la socialisation primaire va avoir des répercussions sur la construction genrée, puisqu'elle va « pousser » l'élève à rester dans son groupe d'appartenance fondé sur le sexe (pour se créer une identité commune), entraînant ainsi une accumulation de nouvelles valeurs et normes genrées, auxquelles chaque élève doit se conformer. Selon Marie Duru-Bellat (2010), cette séparation de genre se différencie et s'intensifie en fonction de l'âge : plus on grandit et on se rapproche de l'adolescence, plus il y a une séparation des genres importante et une opposition au sexe opposé. Ce phénomène se remarque notamment dans les études supérieures avec les filières spécialisées (les filles en littéraire et les garçons en scientifique). Pour ces raisons, les relations entre pairs constituent un aspect essentiel de l'expérience scolaire puisqu'elles participent à la construction genrée et ont tendance à alimenter d'eux même les propres stéréotypes dont ils sont victimes. C'est notamment sur ce sujet – les interactions entre les élèves et avec l'enseignant – que je me suis penchée lors de mes recueils de données, et que j'explicitai dans ma partie pratique.

4.2. Les interactions enseignant-élève : une source d'inégalité entre les filles et les garçons ?

Puisque l'institution scolaire prône l'égalité des chances pour tous (peu importe le sexe ou le milieu social), nous sommes amenés à penser que malgré les stéréotypes véhiculés dans la société et jusqu'aux portes de l'école, les élèves sont exempts de ces discriminations au sein de la classe. Pourtant, de nombreuses recherches convergent afin de montrer que les interactions entre le maître et les garçons seraient très différentes des interactions avec les filles (M. Duru-Bellat, 2010 ; C. Marro, 2013 ; N. Mosconi, 2004). Dans un premier temps, en classe mixte, les filles seraient généralement beaucoup moins interrogées que les garçons (N. Mosconi, 2004 ; M. Duru-Bellat, 2010). Les anglos-saxons nomment ce phénomène inconscient la « loi deux tiers un tiers ». Cependant, des analyses plus récentes montreraient que dans les écoles primaires, environ 56 % des interactions auraient lieu avec des garçons, contre 44 % consacrées aux filles. Ainsi, les garçons seraient interrogés plus souvent, leurs interventions dureraient également plus longtemps et ils recevraient plus de réponses à leurs prises de parole spontanées (N. Mosconi, 2004, p.168). Néanmoins, il semblerait que les garçons soient bien plus insistants (notamment en sciences) pour échanger des interactions avec l'enseignant, à

l'inverse des filles qui répondraient plus volontiers aux questions qui leur sont personnellement posées et ne chercheraient pas (ou du moins beaucoup moins que les garçons) à échanger avec l'enseignant, ce qui pourrait dans une moindre mesure expliquer des différences sur le plan quantitatif des interactions avec l'enseignant (S. De Bosscher, A. Durand-Delvigne, V. Fournier, 2020, p.511). Il faut cependant noter que des études récentes montreraient, comme je l'ai dit, que ces interactions auraient tendance à s'équilibrer à l'école primaire sur le plan quantitatif et les différences seraient plus notables à partir du collège (Collet, 2015 ; Jarlégan, 2016 ; Talbot, 2011 ; Younger & Warrington, 2002, cités par S. De Bosscher, A. Durand-Delvigne, V. Fournier, 2020, p.511). Néanmoins, même si les interactions à l'école primaire s'avèrent être plus équilibrées, les élèves recevraient, en fonction de leur sexe, des pratiques pédagogiques très différenciées.

Effectivement, nous avons vu que d'un point de vue quantitatif les interactions maître-garçon seraient plus nombreux à partir du collège mais qu'ils seraient à peu près équivalents aux interactions maître-fille (avantageant légèrement les garçons avec 55 % d'interactions contre 45 % pour les filles). En revanche, d'un point de vue qualitatif, les interactions seraient, selon plusieurs auteurs, totalement différentes. Selon De Bosscher, Durand-Delvigne et Fournier, les garçons auraient tendance à recevoir davantage de retours immédiats et de questions ouvertes. Les retours négatifs concerneraient notamment leur attitude et leur manque d'effort, tandis que les positifs concerneraient la qualité intellectuelle de leur travail. En ce qui concerne les filles, elles recevraient plus de retours négatifs sur leurs capacités intellectuelles (notamment dans les matières scientifiques) et des positifs sur leur attitude ainsi que le soin accordé à leur travail et à leur écriture.

Ainsi, en classe, les filles sont davantage félicitées pour des questions de formes et davantage blâmées sur des questions de fond, ce qui est l'inverse du côté des garçons. (Bressoux & Pansu, 2003, cités par S. De Bosscher, A. Durand-Delvigne, V. Fournier, 2010, p.512)

En plus de ces différences du point de vue quantitatif et qualitatif des interactions, des stéréotypes se déclencheraient inconsciemment chez le maître, qui attendrait des comportements différenciés chez un garçon et chez une fille (M. Duru-Bellat, 2010, p.199). En effet, dans les matières connotées masculines telles que les mathématiques, les maîtres accorderaient plus leur attention aux garçons, consacraient plus de temps avec eux, stimuleraient moins les filles, permettant ainsi un enseignement plus personnalisé

pour le garçon (Mosconi et Loudet-Verdier, 1997, cités par M. Duru-Bellat, 2010, p.200). Enfin, le maître serait également plus exigeant et plus sévère dans les réprimandes et ferait plus d'encouragements chez les garçons, « ne doutant pas de leur réussite » (M. Duru-Bellat, 2010, p.200). Les enseignants intérioriseraient donc des représentations et des attentes différenciées organisées par les stéréotypes, ce qui auraient comme conséquences des baisses d'estime de soi chez les filles qui ont plus tendance à se sous-estimer, comme nous l'avons vu précédemment.

De plus, les pratiques des enseignants auraient tendance à régulièrement utiliser l'opposition entre les filles et les garçons, « rappelant aux élèves qu'ils sont des filles ou des garçons et essayant de mobiliser ce qui est supposé typique de chaque sexe » (S. De Bosscher, A. Durand-Delvigne, V. Fournier, 2010, p.513). En effet, des recherches ont montré notamment que les mots utilisés pour s'adresser aux enfants seraient beaucoup sexués (surtout à l'école maternelle) et concerneraient régulièrement l'apparence physique des filles, « comme si l'apparence est une chose essentielle pour elles » (M. Duru-Bellat, 1995). Cette idée est reprise par les auteurs Bosscher, Durand-Delvigne et Fournier qui citent Cresson (2010) et expliquent que dès l'entrée à l'école, les filles sont plus régulièrement félicitées pour leur apparence que pour leurs facultés intellectuelles, et qu'à l'inverse, les garçons seraient plus souvent félicités pour leurs capacités physiques.

Finalement, à l'école, les garçons apprennent à s'exprimer, à s'affirmer, tandis que les filles, moins valorisées, apprennent à se soumettre à l'autorité de l'enseignant et à se limiter dans les échanges avec lui, ainsi qu'à prendre « moins de place physiquement et mentalement » (N. Mosconi, 2004, p.168). Selon cette auteure, cela pourrait expliquer le paradoxe des jeunes filles qui réussissent mieux à l'école (moins de retard et de redoublement, meilleures notes, meilleur taux de réussite au bac), car contrairement aux garçons, elles seraient moins attirées par la « prise de pouvoir » de la classe et seraient plus autonomes dans leurs apprentissages scolaires. Ainsi, même si les professeurs déclarent considérer tous les enfants comme égaux, ils reconnaissent néanmoins agir différemment avec un garçon ou avec une fille : le début de la scolarité marque donc le début d'une différenciation de sexe (Mieyaa, Y., Rouyer, V. & Blanc, A. 2012, p.4).

4.3. Les interactions entre les élèves : mixité ou reproduction des inégalités ?

Ainsi, les enseignants n'échappent pas aux stéréotypes, dans le sens où ils les véhiculent eux-mêmes inconsciemment au sein de leur classe, où « les élèves y reçoivent

une grande quantité d'informations sur les comportements considérés comme socialement adéquats pour leur sexe » (M. Duru-Bellat, 2016, p.91), au travers des attentes du maître, des interactions, mais également au travers des contacts avec les autres élèves. Comme nous l'avons vu précédemment, la socialisation primaire des élèves dépend avec tout de leurs interactions, que ce soit avec les adultes mais également avec les autres enfants. Dans cette sous-partie, nous nous intéresserons donc aux interactions des élèves entre eux. Ces interactions entre enfants font l'objet de peu de travaux. Pourtant, celles-ci jouent un rôle très important dans la construction de leur identité sexuée. Si l'école était dans un premier temps une zone non mixte qui ne permettait pas d'échanges entre les deux sexes, elle est aujourd'hui, un des lieux majeurs de sociabilisation entre les filles et les garçons. Les relations entre pairs constituent donc un aspect essentiel de l'expérience scolaire (M. Duru-Bellat, 2010, p.206). Rappelons dans un premier temps que l'école est composée d'un espace classe ainsi que d'un espace récréatif où se créent de nombreuses interactions impliquant de nombreux acteurs (interactions entre les élèves d'une même classe, entre élèves de classes différentes, avec les enseignants etc.). Ainsi, l'école est dans un premier temps un lieu de socialisation, dans lequel le maître joue un rôle très important de régulateur, dans le sens où il dirige et crée des interactions avec les élèves, mais également entre les élèves. Si nous avons bien vu que les interactions entre les maîtres et les élèves pouvaient être à l'origine de nombreuses inégalités, il est important de rappeler que le plan de la classe est très régulièrement façonné de façon à ce qu'un garçon soit assis à côté d'une fille, et que les groupes de travail soient automatiquement composés du même nombre de filles que de garçons. Si nous pouvons imaginer que cette « mixité forcée » permet aux élèves de développer des relations entre les élèves des deux sexes, certains auteurs pensent en revanche qu'il s'agit d'autant d'oppositions volontaires qui vont pousser les élèves à reproduire les mêmes choses dans les cours de récréation, à savoir jouer sur l'opposition fille et garçon, et non pas se mélanger comme dans la classe. Effectivement, les élèves vont avoir tendance à reproduire à l'extérieur de la classe et de l'école les normes induites en classe avec l'enseignant. Alors que les garçons sont plutôt définis comme des « nomades » avec des jeux sportifs comme le football, les filles sont quant à elles définies comme des « sédentaires », avec des jeux plus calmes comme des jeux de rôles, d'élastique, corde à sauter... (S. De Bossher, A. Durand-Delvigne, V. Fournier, 2020, p.514). De plus, en observant les cours de récréation, les chercheurs ont pu démontrer que les bandes d'amis sont, pour la plupart du temps, non mixtes. Seulement 30 % des garçons et 20 % des filles âgées de seize à dix-huit ans feraient partie d'une bande sexuée (Anne-Marie Sohn, 2003, p.91). Ainsi, les enfants (qu'ils soient adolescents ou jeunes enfants à l'école maternelle et primaire), passent beaucoup plus de

temps à jouer avec des enfants du même sexe que du sexe opposé. De plus, les styles d'interaction et les jeux sont très différents (M. Duru-Bellat, 2010, p.206). En effet, selon cette auteure, les garçons joueraient dans des groupes plus grands que les filles, à des jeux « où la domination physique joue un certain rôle », et dans des espaces plus grands. Cette idée se retrouve également chez Zaidman (1996) qui explique que l'espace de la cour est largement dominé par les garçons. On parle de la loi du plus fort qui s'impose.

Dans la sous-partie sur la socialisation primaire, je citai Rioutard et Salaméro qui expliquaient que les élèves ne se comportant pas selon leur genre étaient très souvent sanctionnés (regards désapprobateurs, mauvaise intégration...). Marie Duru-Bellat nuance cette idée. Elle explique que même si ces déviations par rapport aux rôles de leur sexe étaient effectivement la plupart du temps critiquées, elles étaient néanmoins mieux acceptés s'il s'agissait de filles que de garçons. Ainsi, « adopter les comportements ou les valeurs féminines est perçu comme dégradant, vu l'asymétrie entre les sexes, et les petites filles sont les premières à rejeter les garçons efféminés » (M. Duru-Bellat, 2010, p.206).

Si ces problèmes de « loi du plus fort » entre les sexes ont bien lieu sur la cour de récréation, il en est de même dans la classe. Effectivement, en plus des interactions différenciées au sein de la classe avec le maître, des études ont noté la différence des comportements entre les filles et les garçons dans la classe (Zaidman, 1996, cité par S. De Bosscher, A. Durand-Delvigne, V. Fournier, 2020, p.510). En effet, dans la classe, « les garçons se manifestent plus que les filles, celles-ci restant dans le cadre des manifestations orales autorisées, alors que les garçons forcent la décision et parfois transgressent l'autorité de l'enseignant ». De plus, si l'espace « spatial » ne peut pas être dominé par les garçons (puisque ce sont les enseignants qui contrôlent l'espace), l'espace sonore serait tout de même plus occupé par les garçons que par les filles dans la classe : ils auraient ainsi plus grande tendance à initier des interactions, « c'est-à-dire à répondre aux sollicitations des enseignants, à interrompre spontanément le cours, soit en posant une question, soit en faisant un commentaire, et ce, quelle que soit la discipline » (Collet, 2015; Jarlégan, 2016 ; Jarlégan et al, 2011 ; Jarlégan, Tazouti, Flieller, Kerger & Martin, 2010).

Ainsi, en apprenant à être en opposition constante avec le sexe opposé (opposition notamment inculquée par les interactions avec le maître), l'enfant va naturellement développer une sorte de relation d'évitement envers le sexe opposé, voire de provocation.

Conclusion de mes recherches

Les nombreuses études menées depuis plusieurs années sur la question du genre à l'école ont bien révélées que les filles sont finalement plus performantes que les garçons à l'école. Effectivement, depuis plusieurs années maintenant, le nombre de bachelières a largement dépassé celui des bacheliers. Selon le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, on compterait 86 % de bachelières, pour 76 % de bacheliers. Pourtant, comme nous avons pu le voir tout au long de ce mémoire, c'est « une réussite qui ne manque pas de paradoxes » (Marry, 2000), comme le prouvent les difficultés et les inégalités sociétales rencontrées tout au long d'une vie de femme, et ce, dès la naissance.

Rappelons le questionnement que je me posais dans un premier temps. Je souhaitais savoir si les stéréotypes liés au genre de l'enfant étaient réellement exclus du système scolaire, et si l'école permettait concrètement de lutter pour l'égalité entre les filles et les garçons. Finalement, après mes différentes recherches et la comparaison des diverses informations que j'ai pu trouver auprès de nombreux auteurs, il m'est maintenant possible d'affirmer que l'Institution scolaire, malgré son évidente lutte pour maintenir l'égalité entre tous et notamment entre les filles et les garçons, fait aujourd'hui vivre à ces filles et ces garçons des expériences très différentes liées à leur sexe. Selon certains auteurs, dont Mosconi, il s'agirait alors d'un « échec d'une véritable éducation à l'égalité », qui est pourtant la condition majeure à l'évolution des mentalités pour espérer un jour atteindre une véritable égalité entre tous, sans différence de sexe, de race etc. L'école peut donc être considérée comme un paradoxe dans le sens où elle est perçue comme le principal vecteur de réussite sociale permettant à chacun de s'affranchir des déterminismes sociaux, mais elle participe en revanche à la reproduction de ces inégalités sociales ((Bourdieu et Passeron, 1970, cité par Mieyaa, Y., Rouyer, V. & Blanc, A., 2012, p.1). Malgré cette difficulté d'atteindre une égalité parfaite entre les deux sexes, la mise en place de la mixité reste tout de même un progrès considérable par rapport aux générations antérieures où la ségrégation des sexes aboutissaient à encore plus d'inégalités, notamment des inégalités concernant les apprentissages, et c'est bien pour cette raison que l'on se doit de se rappeler l'importance de l'éducation scolaire et parentale dans l'accompagnement de la lutte contre les stéréotypes. Enfin, malgré le fait que l'on soit toujours loin de l'abolition des frontières culturelles de sexe, la création de l'enseignement moral et civique ou encore l'entrée dans la Constitution des termes « égalités des femmes » ne peuvent être considérées que comme une

avancée, même s'il reste incontestablement de grands progrès à faire avant de pouvoir réellement parler d'une égalité entre les filles et les garçons, ou entre les femmes et les hommes.

Suite à cette initiation à la recherche et à la découverte de mes informations, deux questions concernant le thème du genre à l'école me paraissent être pertinentes à explorer dans ma partie expérimentale.

- De quelles façons les interactions entre l'enseignant et les élèves différent-elles en fonction du sexe de l'élève ?
- Comment les interactions entre pairs participent-elles à la construction genrée de l'élève ?

Ainsi, j'ai décidé d'orienter mes recherches sur les interactions des élèves, qu'elles soient avec l'enseignant ou avec les autres camarades. En effet, si j'ai choisi ce thème, c'est que d'après mes recherches, les interactions des élèves me semblent être l'un des points fondamentaux dans la question de l'égalité des sexes à l'école. Effectivement, nous avons pu constater que de nombreux auteurs affirmaient que les interactions en classe et dans le cour de récréation diffèrent en fonction du genre de l'élève. J'ai donc décidé de me pencher plus précisément sur cette thématique, en me demandant en quoi le facteur de genre peut influencer les apprentissages des élèves, et plus précisément leurs interactions, que ce soit avec leurs pairs ou avec l'enseignant.

Partie expérimentale

Chapitre 6. Ma méthodologie de recueil de données

Premièrement, intéressons nous à ma méthodologie de recueil de données et aux méthodes utilisées tout au long de l'année pour recueillir des données analysables concernant mon sujet de mémoire. Pour cela, je citerai les auteurs sur lesquels je me suis appuyée, et j'explicitrai mes attendus quant à l'analyse de mes données pour chacune des méthodes utilisées.

6.1. Observation longitudinale d'une classe

L'école est une petite société. [...] L'observation de ce qui se passe dans le quotidien des classe est très éclairante sur la façon dont le genre marque les comportements des enseignants et des élèves dans une classe (Emile Durkheim, cité par Marie Duru-Bellat, 2016, p.90 à 100).

Ainsi, comme le dit le sociologue Emile Durkheim, il me semblait primordial de réaliser une enquête au sein de ma propre classe, afin d'étudier le quotidien de mes élèves (et de moi-même) et pouvoir ensuite analyser leurs comportements en fonction de la variable du genre. Je souhaitais donc commencer par une observation de ma propre classe, mais il me restait encore à choisir de quelle(s) manière(s) se déroulerait cette observation. Selon Mirna Safi, chercheuse à Sciences Po à l'OSC (observatoire sociologique du changement), la plupart des enquêtes réalisées en sciences sociales sont des enquêtes ponctuelles, qu'elle nomme également « transversales » ou encore « en coupe ». Pour illustrer ses propos, elle utilise dans son ouvrage la métaphore du film et de la photo pour montrer la différence entre une enquête ponctuelle et une enquête longitudinale. Ainsi, une enquête transversale ou en coupe permettrait de nous montrer une image ponctuelle, une photo prise à un instant T. A l'inverse, une enquête longitudinale pourrait être comparée à un film, puisqu'elle permettrait de « filmer » une histoire sur un laps de temps bien plus long qu'une photo. Selon l'auteure, ces enquêtes longitudinales permettent de s'intéresser « aux histoires de vie des individus ». Puisque j'ai décidé d'orienter la partie expérimentale de mon mémoire sur les interactions des élèves, que ce soit avec l'enseignant ou avec les autres élèves, j'ai pensé qu'il pouvait être intéressant de réaliser une enquête longitudinale afin de pouvoir étudier les relations et les interactions des élèves avec leurs pairs dans le temps. Pour réaliser ce type d'enquête, j'ai mis en place au mois de janvier un carnet dans lequel j'ai noté tout ce qui se passait en classe et sur la cour de récréation concernant mon sujet. Si nous réutilisons la métaphore de Mirna Safi, mon enquête pourrait effectivement être comparée à un film dans le sens où ce carnet permet d'illustrer un temps long de cinq mois (janvier à mai) ce qui nous permet de voir l'évolution des interactions entre les élèves. Cela me permet « d'intégrer la dimension temporelle dans l'analyse des faits sociaux » (Mirna Safi, 2011, p.161), et d'ainsi me rendre compte de l'influence du genre dans ma classe, que ce soit sur les interactions mais également sur les apprentissages. Au départ de cette observation longitudinale, j'avais plusieurs attentes (hypotheses).

- La variable sociale joue un rôle important dans les interactions des élèves qu'il convient de prendre en compte dans l'analyse de leurs interactions.
- Globalement, les garçons ont plus d'interactions avec les garçons.
- Globalement, les filles ont plus d'interactions avec les filles.
- Les interactions intersexes sont pour la plupart des interactions conflictuelles ou des interactions scolaires.

6.2. Observations précises et ponctuelles de différentes classes et de différents niveaux

6.2.1 Comment observer ?

En plus d'une observation longitudinale de ma classe, il me semblait également très important de pouvoir réaliser des observations transversales. Dans cette sous-partie, j'expliquerai les méthodes utilisées pour réaliser ces observations « en coupe », mais je ne les analyserai que dans le chapitre 8 dédié à l'analyse des données recueillies. J'ai donc réalisé six observations longitudinales, que je nommerai à partir de maintenant par des numéros.

1. Observation 1 : classe de CE1/CE2
2. Observation 2 : demi-groupe de la classe CE1/CE2 de l'observation 1
3. Observation 3 : classe de MS/GS
4. Observation 4 : classe de PS/MS
5. Observation 5 : classe de PS
6. Observation 6 : classe de CP

Tout d'abord, il est important d'expliquer qu'il n'existe pas une méthode d'observation, mais qu'il y a pleins de façons de faire. Ainsi dans cette sous-partie, je ne présenterai pas ce qu'il faut faire lors d'une observation, mais seulement ce que moi j'ai fait, d'après les travaux de plusieurs auteurs. Il existe toutefois deux types d'observation : l'observation directe et l'observation participante. Lorsque l'on réalise une observation directe, nous sommes étrangers à l'environnement et aux actions se déroulant sous nos yeux. Ainsi, nous n'y participons pas et n'intervenons pas. A l'inverse, nous réalisons une observation participante à partir du moment où l'on participe aux actions des observés. L'avantage de ce type d'observation est le fait d'être sur le terrain, et donc de savoir et comprendre tout ce qu'il s'y passe. En revanche, le fait de participer aux actions des

observés oblige une certaine proximité avec ceux-ci, ce qui peut entraîner une modification des comportements chez certains. Qu'elle soit directe ou participante, l'observation peut être définie de la manière suivante : il s'agit d'un fait (malgré la familiarité parfois) qui doit être objectif et sans inférence. Il est également important de prendre soin de ne pas introduire des formes de normalité, ce qui transformerait cette enquête en observation dite doxique (qui relève de la doxa, ensemble d'opinions perçues comme évident), dans laquelle on ne serait plus objectif et on se laisserait donc influencer par nos représentations. « Objectiver, c'est se distancier, c'est ne pas se saisir instantanément quels sont les buts des acteurs, quelle leçon ils veulent nous faire tirer » (Jean Péneff, 2009, p.150). Pour cet auteur, l'importance capitale d'une observation, c'est savoir « regarder sans entendre et écouter sans voir ». On parle donc de « couper le son ». Il faut alors savoir « se concentrer sur les caractéristiques visuelles et sur le contexte matérialisé » (J. Péneff). Pour illustrer son propos, il explique qu'il faut comparer une observation à un voyage dans un pays étranger dans lequel on ne comprendrait pas la langue. Ainsi, on regarde juste, et on accorde alors plus d'importance à la vue, et donc aux signes, aux gestes, aux comportements des observés. Jean Péneff explique par exemple qu'il « écoute » le journal télévisé sans le son, ce qu'il trouve bien plus intéressant car il s'intéresse alors à des détails qu'il n'aurait pas vu s'il avait laissé le son. « Après le regard, l'écrit ! » (J. Péneff). Effectivement, regarder ne suffit pas. L'observateur doit donc réaliser un travail en trois temps : 1. Prendre des notes de terrains. 2. Prendre des notes le soir même ou quelques jours après. 3. Réaliser une synthèse longtemps après.

6.2.2 Observations 1 et 2

Les notes et la façon de prendre ses notes diffèrent en fonction de ce que l'on observe. Ainsi, puisque je m'intéresse aux interactions des élèves, j'ai décidé de prendre des notes sur un plan de classe en utilisant des symboles pour représenter les différents types d'interactions. Pour mes observations 1 et 2 (réalisées dans la même classe la même journée), j'ai réalisé une grille d'observation avec sa légende, composée de 5 symboles.

- | | | |
|----|--|--|
| 1. | PE →  | ; l'enseignant interroge un élève qui n'a pas levé la main |
| 2. |  → PE | ; l'élève a levé la main et a été interrogé |
| 3. |  | ; l'élève a donné une réponse sans lever la main |
| 4. | ! | ; rappel à l'ordre de la part de l'enseignant |

5.  ; discussion entre deux élèves

Mes attentes étaient les suivantes :

- L'enseignant interroge plus souvent les garçons que les filles.
- Les garçons sont plus régulièrement rappelés à l'ordre.
- Les garçons discutent entre eux.
- Les filles discutent entre elles.

Finalement je me suis rendue compte que cette légende n'allait pas suffire et que le rendu risquait d'être brouillon et illisible. De plus, les attentes que j'avais ne suffiraient pas à répondre à mes interrogations. J'ai donc réalisé des recherches méthodologiques et je me suis alors intéressée aux travaux de Régine Sirota, sociologue française, et à son ouvrage « L'école primaire au quotidien », écrit en 1989. Dans cet ouvrage, Sirota présente une grille d'observation qui m'a fait comprendre que la mienne était loin d'être suffisante. Selon elle, « observer des pratiques dans la situation concrète de la classe, c'est observer en direct, c'est coder sur-le-champ une situation dynamique (situation aussi complexe que stéréotypée ». Elle explique ainsi que le codage est une notion très importante dans l'observation et qu'il faut le préparer précautionneusement. Dans son ouvrage, elle explique qu'il existe dans la classe deux réseaux de communication : le réseau principal et le réseau parallèle. Le premier ne concerne qu'une partie de la classe. Dans cette partie, les élèves participent et se montrent intéressés à ce qu'il se passe. Ils se sentent valorisés, et ont des choses à dire « car la situation d'apprentissage proposée fait sens pour eux ». A l'inverse, les élèves faisant partie du réseau de communication parallèle sont exclus du réseau principal. Ils sont soit inintéressés, dévalorisés, et « développent donc des conduites d'illégalismes scolaires ou d'apathie ». Je cherche donc à savoir à travers mes observations si le genre influence le réseau de communication. C'est pour cette raison qu'il faut s'intéresser aux participations, mais également aux non-participations et à ce que font les élèves qui ne participent pas. De plus, « les interactions verbales ne peuvent pas être analysées indépendamment du contenu communiqué » (Sirota). Effectivement, il ne suffit pas d'obtenir des résultats quantitatifs, mais également des résultats qualitatifs. Quelles sont les interactions ? Que font les enfants qui ne sont pas en interaction ? Pour toutes ces raisons, j'ai retravaillé ma légende à partir de celle proposée par Sirota dans son ouvrage, et je me suis retrouvée avec la légende suivante :

1. I ; demande d'intervention

2. Is ; intervention spontanée (l'élève n'a pas attendu la permission pour prendre la parole)
3.  ; intervention insistante
4. x ; intervention hors contexte
5. Ip ; intervention provoquée par l'enseignant
6. A ; ardoise
7. L ; lecture
8. T ; tableaux
9.  ; déplacement vers l'enseignant
10.  C ; déplacement vers un camarade
11. B ; bavardage
12. Bs ; bavardage scolaire
13. D ; décrochage

Ainsi, grâce au travail de Sirota, et notamment grâce à sa grille d'observation, j'ai pu enrichir la mienne en obtenant une légende bien plus précise. Je me suis donc rendue dans une classe de CE1/CE2 pour réaliser les observations 1 et 2 à l'aide de mon nouveau plan et de ma nouvelle légende (**Voir Annexe 1**), afin de m'intéresser aux interactions des élèves avec l'enseignant, mais également aux interactions entre eux. Mes attentes étaient les suivantes :

- Les filles lèvent plus régulièrement la main mais sont paradoxalement moins souvent interrogées.
- Les garçons sont à l'origine de plus d'interactions spontanées et provoquées.
- Les filles se déplacent plus vers l'enseignant et les garçons vers les camarades.
- Le bavardage, scolaire ou non, se fait majoritairement entre élèves du même sexe.

6.2.3 Observation 3, 4 et 5

En revanche, je ne pouvais pas utiliser cette méthodologie pour mes observations 3, 4 et 5 qui se passaient dans une école maternelle. Effectivement, mes observations 1 et 2 avec la grille de Sirota étaient déjà des observations très denses et assez difficiles à réaliser tant les informations étaient nombreuses. J'ai donc décidé pour ces trois nouvelles observations de changer de méthodologie. Pour ces enquêtes, j'ai décidé de m'intéresser à seulement quatre élèves (donc douze élèves en tout) et de ne suivre qu'eux pendant tout le temps de l'observation. J'ai décidé de ne pas réaliser de plan de classe (en sachant que les élèves de maternelle sont toujours en mouvement) mais de réaliser un tableau à cinq colonnes (une colonne pour indiquer l'heure, deux colonnes pour les deux filles, et les deux dernières pour les deux garçons) (**Voir Annexe 2**). Mes attendus étaient les suivantes :

- A cet âge, le genre n'influence pas les interactions entre les élèves. Les garçons parlent autant aux garçons qu'aux filles et inversement.
- Les élèves ne prêtent pas attention aux stéréotypes liés au genre concernant les jeux.

6.2.4 Observation 6

Après ces trois dernières observations, j'ai continué mes lectures pour améliorer ma méthodologie d'observation. En approfondissant l'ouvrage de Sirota, j'ai pu me rendre compte d'un autre point qui ne faisait pas partie de ma grille d'observation et qui me semblait finalement très important. L'auteure explique dans son chapitre intitulé « Méthodologie, présentation de la grille et enquête » qu'un élève produisant un discours qui ne correspond pas aux attentes de l'enseignement mais qui est tout de même repris et valorisé est un élève qui est finalement bien intégré et qui va acquérir de nouveaux apprentissages qui lui permettront alors d'être en réussite scolaire. A l'inverse, un élève produisant un discours ne correspondant pas aux attentes du professeur (ou même un élève produisant un discours correspondant aux attentes) et qui est ignoré, rejeté et non valorisé, est un élève qui va « se bloquer des apprentissages et qui aura le choix entre ne plus se produire scolairement parlant ou produire un discours hypernormé, conformiste, sans rapport avec son expérience vécue ». Ainsi, la valorisation occupe une place très importante dans les interactions, et j'ai décidé de rajouter un symbole dans la légende (coeur) afin de symboliser cette valorisation. Je me suis donc rendue à mon observation 6

avec ma nouvelle légende avant les élèves afin de réaliser le plan de la classe (**Voir Annexe 3**). Mes attentes étaient les mêmes qu'aux observations 1 et 2, et je m'attendais également à ce que les garçons soient plus valorisés que les filles par l'enseignant.

6.3. Entretiens avec des professionnels et avec des élèves

Les observations et les entretiens sont deux types d'enquêtes complètement différents mais tout à fait complémentaires, car les entretiens permettent de savoir ce que l'on ne voit pas. Or, d'après Jean Péneff, « quand on étudie l'école, il faut [...] chercher à « voir » les absentéistes, recenser les non-présents » (J. Péneff, 2009, p.141). Ainsi, il me semblait intéressant et nécessaire de lier des entretiens à mes observations afin de les compléter. De plus, comme le disait Sirota dans son ouvrage méthodique, « les élèves ne peuvent pas être considérés comme une entité indifférenciée ; ils doivent être identifiés précisément (chaque locuteur doit être repéré et caractérisé socialement) ». Ainsi, pour pouvoir obtenir les informations nécessaires à l'analyse de mes données observables, j'ai lié observations et entretiens, que ce soit avec des enseignants ou avec des élèves.

6.3.1 Entretiens avec des professeurs en complément de mes observations de classe

Stéphane Beaud explique dans son ouvrage sur l'usage de l'entretien en sciences sociales que « l'usage de l'entretien le plus répandu consiste à recueillir un nombre représentatif d'entretiens [...] pour traiter de questions précises » (p.231). Pourtant, mes entretiens avec les professeurs n'étaient que des compléments de mes observations, et ont alors une place moins grande dans ce mémoire, dans le sens où j'ai accordé moins d'importance dans la méthodologie des entretiens que dans celle des observations. En effet, l'objectif de mes entretiens n'était pas d'entrer dans la tête de mes enquêtés, mais seulement de tirer des informations concernant les sujets observés précédemment et ainsi de contextualiser mes observations. Pour cette raison, les entretiens étaient plutôt courts, mais précis, et peu nombreux.

Lorsque l'on réalise un entretien (qu'il soit court ou long) avec un professionnel (mais également avec un enfant), il faut réussir à s'infiltrer dans le quotidien de l'enquêté sans bousculer ses habitudes. Pour cela, il faut créer un rapport de confiance, sans en

dire trop non plus, pour ne pas fausser les résultats. Effectivement, l'entretien est une technique qui permet de recueillir la manière qu'à quelqu'un de se représenter quelque chose. En en disant trop sur notre sujet, cela risquerait de modifier le discours de l'enquêté. Pour ce faire, il est nécessaire de réaliser une grille d'entretien, tout comme on réalise une grille d'observation. Effectivement, l'entretien doit être préparé. Il s'agit de ne pas montrer son opinion, de ne pas vexer la personne, mais de ne pas laisser l'enquêté prendre le pas sur l'enquêteur. Sur les six observations que j'ai réalisées, j'ai réalisé des entretiens avec deux enseignantes (en sachant qu'une des enseignantes m'a permis d'avoir les informations nécessaires sur mes observations 1 et 2, et que la deuxième enseignante m'a renseignée sur l'observation 6). En ce qui concerne les observations 3, 4 et 5, il m'a malheureusement manqué de temps pour réaliser des entretiens. En revanche, j'ai pu échanger par mail avec une maîtresse de maternelle qui m'a fourni les données dont j'avais besoin. Ainsi, chacune de mes observations a été complétée par un entretien (ou par un mail), ce qui m'a permis de prendre connaissance de tous mes sujets, et donc de pouvoir réaliser une analyse en prenant en compte notamment les variables sociales. Effectivement, mes entretiens étaient globalement centrés sur le social. Comme le dit Sirota dans son ouvrage, il est nécessaire de prendre en compte la variable sociale pour pouvoir étudier les comportements des sujets observés.

Avant mon premier entretien (en complément des mes observations 1 et 2), j'ai donc réalisé une grille d'entretien. Cette grille était composée de 10 questions qui me semblaient pertinentes pour comprendre et contextualiser mes observations. J'ai surtout pris soin de ne poser aucune question comportant la réponse dans sa formulation, afin d'éviter de faire une suggestion de réponse pour ne pas me retrouver dans un questionnaire fermé. J'ai également pris soin de poser dans un premier temps les questions les plus logiques et les moins gênantes afin de mettre l'enquêté en confiance. Je me suis alors retrouvée avec ce questionnaire suivant :

- 1- A partir de quels critères est réalisé le plan de la classe ?
- 2- Dans la classe, les interactions entre les élèves se limitent-elles aux élèves qui se situent proche d'eux ? (poser la question si le plan de la classe est réalisé en fonction du sexe des élèves)
- 3- Dans la cour de récréation, le plan de classe joue t'il un rôle dans la création des groupes d'amis ? (poser la question si le plan de la classe est réalisé en fonction du sexe des élèves)
- 4- Quelles sont les différentes interactions qui ont eu lieu ce matin ?
- 5- Quels sont les élèves qui ont eu le plus d'interactions avec vous ?
- 6- Pourquoi ?
- 7- Quels sont les élèves qui ont eu le moins d'interactions avec vous ?
- 8- Pourquoi ?
- 9- Que faisaient les élèves qui n'étaient pas en interactions avec vous ?
- 10- Pouvez-vous me parler de [insérer le prénom des élèves] ?

Les objectifs et les attentes de ces questions étaient les suivants :

- 1- Savoir si le sexe joue un rôle dans la répartition des élèves dans la classe. Je m'attends à ce qu'effectivement, le sexe joue un rôle dans le plan de classe.
- 2- Savoir si la mixité forcée du plan de la classe suffit à créer des interactions entre les filles et les garçons ou si les élèves ont tendance à se déplacer (ou du moins se retourner) pour parler à des enfants de leur sexe. Par expérience dans ma propre classe, je m'attends à ce que les élèves aient tendance à faire en sorte de créer des interactions entre leur sexe.
- 3- Savoir si la mixité forcée du plan de classe permet de créer des liens entre les élèves du sexe opposé. Je m'attends à ce que la réponse soit négative.
- 4- Savoir si l'enseignante a conscience des différentes interactions qui ont lieu dans la classe (le réseau de communication principal et le réseau parallèle de Sirota). Je m'attends en effet à ce que l'enseignante évoque les interactions qu'elle a avec les élèves qui participent et les interactions que les élèves ont entre eux lorsqu'ils bavardent.
- 5- Savoir si l'enseignante a conscience des élèves qui sont dans le réseau de communication principal. Je m'attends à ce que l'enseignante donne le prénom des élèves qu'elle a beaucoup interrogé, mais pas spécialement les élèves qui ont levé la main et qui ne sont pas interrogés.
- 6- Savoir quelles sont les raisons de ces participations : réussite scolaire ? Leçon bien comprise ? Élève qui aime se faire remarquer ? Je m'attends à différentes raisons en fonction des élèves.
- 7- Savoir si l'enseignante a conscience des élèves qui ne participent pas au réseau de communication principal. Je m'attends à ce que la question soit plus difficile à répondre que la question 5.
- 8- Savoir quelles sont les raisons de ces non participations : échec ou difficulté scolaire, timidité, non compréhension de la leçon, autre. Je m'attends à différentes raisons en fonction des élèves.
- 9- Savoir si l'enseignante a conscience des « activités illégales » (Sirota) qui se passent dans la classe. Je m'attends à ce que l'enseignante me parle essentiellement de bavardage.
- 10- Réunir les informations sociales des élèves observés. Cette question peut être plus difficile à répondre pour les enseignants.

6.3.2 Entretiens avec quatre élèves de ma classe

En plus de ces entretiens avec les professeurs des classes que j'observais, j'ai également décidé de réaliser des entretiens avec quatre de mes élèves de CE1/CE2. J'ai pris le soin de choisir parmi tous mes élèves deux garçons et deux filles, en faisant attention de prendre deux garçons de milieux sociaux différents, ainsi que deux filles de milieux sociaux différents. L'objectif de ces entretiens (qui ont été enregistrés afin de pouvoir revenir dessus) était de connaître leurs préférences ainsi que leurs facilités ou difficultés à l'école, mais également de faire parler les élèves sur leurs interactions en classe et sur la cour de récréation. Si j'ai décidé de prendre des élèves de milieux sociaux différents, c'était pour évaluer la place de cette variable sociale dans les interactions entre les élèves (il est nécessaire de ne pas prendre en compte que la variable du genre). Tout comme les entretiens avec les professeurs, j'ai pris soin de commencer par poser des questions « faciles » et logiques pour pouvoir mettre l'élève en confiance. Si j'ai bien réalisé une liste de questions, il était important de débiter l'entretien avec l'élève en sachant bien qu'un entretien avec un adulte est très différent d'un entretien avec un enfant. En effet, dans l'entretien avec l'adulte, on fait attention de garder notre fil conducteur et on essaye de mener l'enquêté là on veut aller. L'enquêteur mène l'enquêté. A l'inverse, avec un enfant, il est primordial de rebondir sur ce qu'il dit afin de ne pas prendre le risque de le fermer et de le bloquer. Pour cette raison, j'ai réalisé une liste de questions en sachant très bien que l'entretien risquait de me mener sur des questions auxquelles je n'avais pas pensées. Le questionnaire initial était le suivant :

- 1- Est-ce que tu te sens bien à l'école ? Et dans la classe ?
- 2- Quelle est la matière que tu préfères ?
- 3- Pourquoi ?
- 4- Quelle est la matière dans laquelle tu trouves que tu réussis le mieux ?
- 5- Pourquoi ?
- 7- Quelle est la matière que tu aimes le moins ?
- 8- Pourquoi ?
- 9- Quelle est la matière dans laquelle tu trouves le plus en difficulté ?
- 10- Pourquoi ?
- 11- Est-ce que tu trouves que tu lèves beaucoup la main ?
- 12- Pourquoi ?
- 13- Est-ce que tu trouves que tu es beaucoup interrogé ?
- 14- Avec qui préfères-tu travailler en classe ?
- 15- Pourquoi ?
- 16- Avec qui discutes-tu le plus en classe ?
- 17- Pourquoi ?
- 18- Qui sont tes copains à l'école ?
- 19- Pourquoi ?
- 20- A quoi joues-tu avec eux ?

Les objectifs de ces questions étaient les suivants :

- 1- Mise en confiance de l'élève avec une question basique.
- 2/3 – Connaître la matière favorite de l'élève pour ensuite voir les différences entre les filles et les garçons. Savoir pourquoi permet de connaître les raisons de ces préférences (facilités, intérêt du contenu...) et permet de voir si ces raisons sont différentes en fonction d'un garçon ou d'une fille (et en fonction des milieux sociaux)
- 4/5 - Savoir si la matière préférée de l'élève est également la matière dans laquelle il réussit le mieux. Savoir comment l'élève explique cette facilité et s'il va évoquer le rôle du sexe (j'y arrive car je suis une fille/un garçon...)
- 7/8 – Idem questions 2/3 mais pour la matière la moins aimée.
- 9/10 – Idem questions 4/5. Savoir si l'élève se dénigre dans une matière à cause de son sexe.
- 11/12/13 – S'intéresser aux représentations qu'ont les élèves de leurs propres interrogations en classe.
- 14/15/16/17 – S'intéresser aux affinités dans la classe et aux différences entre filles et garçons et entre milieux sociaux différents.
- 18/19 – Idem questions précédentes mais à l'échelle de l'école.
- 20 – Voir la différence entre les filles et les garçons et les milieux sociaux. Je m'attends à ce que les réponses soient différentes en fonction du genre mais également en fonction des milieux sociaux.

6.4. Autres (questionnaires et séance d'EMC).

Les observations représentent ma méthode de recueil de données la plus importante, complétées par les entretiens passés auprès des enseignants en charge des classes que j'ai pu observer. En plus de ces observations, j'ai également utilisé un questionnaire pour recueillir des données, et j'ai aussi réalisé une séance d'EMC dans ma classe afin de recueillir les représentations des élèves sur les genres.

6.4.1 Le questionnaire dans l'école

Après avoir réalisé et analysé ces quatre entretiens avec mes élèves (ce qui sera détaillé dans le chapitre 8), je me suis rendue compte que ces données ne suffiraient pas pour pouvoir tirer quelque chose de concret. En effet, pour pouvoir recueillir des données qui puissent être représentatives de la réalité, il ne fallait pas s'arrêter à quatre élèves. Cependant, il ne m'était pas possible de réaliser des entretiens personnels avec plusieurs

dizaines d'élèves pour des raisons logiques de pratique bien qu'une grande quantité d'entretiens aurait pu me permettre de voir des tendances significatives se dessiner dans les réponses. Pour cette raison, j'ai décidé de réaliser un questionnaire regroupant les questions fondamentales pour ma recherche, et de les distribuer dans 7 classes de mon école. Cela me permettait de ne plus avoir seulement quatre résultats d'entretien, mais 155, offrant ainsi plus de représentativité. De cette manière, après l'étude de ces données, il me serait possible de pouvoir faire des généralisations comme « les filles ont tendance à » ou « les garçons ont tendance à..... » ce que je ne pouvais pas faire avec seulement les données de deux garçons et de deux filles. Pour ce faire, j'ai repris la grille d'entretien réalisée pour l'entretien de mes quatre élèves, et j'ai sélectionné les questions qui me semblaient les plus pertinentes. Il existe deux types de questionnaires : ceux à réponses ouvertes et ceux à réponses fermées. Pour les premiers, les réponses ne sont pas prévues à l'avance, et le sujet répondant au questionnaire est donc totalement libre de ses réponses. A l'inverse, un questionnaire à réponses fermées est un questionnaire offrant des choix multipliés : les réponses sont donc déjà préparées et proposées par l'auteur du questionnaire. Ainsi, le sujet n'est pas libre de formuler sa réponse. Pour le mien, j'ai décidé de mélanger questions ouvertes et questions fermées. Étant donné que ce questionnaire allait être distribué dans une classe de CP, ne laisser que des questions ouvertes auraient pu être difficile car cela suppose une certaine facilité dans l'expression écrite que beaucoup de CP n'ont pas. Mon questionnaire se composait donc de 5 questions, mélangeant ouvertes et fermées (**Voir Annexe 4**). Mes objectifs étaient les mêmes que pour l'entretien des mes quatre élèves, mais à une échelle plus grande.

6.4.2 La séance d'EMC

Au début d'année, j'ai décidé de recueillir mes premières données concernant la représentation qu'ont les élèves du genre. Pour ce faire, j'ai distribué une feuille et des feutres à chacun des élèves de la classe. Je leur ai demandé de séparer la feuille en quatre parties égales au crayon à papier, afin d'obtenir quatre cases de mêmes tailles. Une fois que ce fut fait, j'ai donné la consigne suivante aux élèves : « en haut à gauche, dessinez moi le métier de pompier. En haut à droite, dessinez moi le métier de fleuriste. En bas à gauche, dessinez moi le métier de nounou. En bas à droite, dessinez moi le métier de policier. » Une fois terminé, j'ai ramassé les productions de chaque élève puis je les ai analysées. J'expliquerai ces résultats dans le chapitre 8.

Chapitre 7. Présentation des terrains d'études

L'analyse ethnographique du fonctionnement ordinaire des établissements secondaires nécessite avant tout de situer ceux-ci dans leur environnement géographique immédiat et de présenter leurs principales caractéristiques (P. Masson, 1999, p.19)

Comme l'explique cet auteur, avant d'analyser mes données recueillies lors de mes observations, mes entretiens, mon carnet ou mes questionnaires, il est nécessaire de commencer par contextualiser ces données en présentant les terrains de mes études. Ce même auteur cite J.-P Briand et J.-M. Chapoulie (1992) pour expliquer que « toute analyse doit prendre en compte le mode d'inscription dans l'espace des établissements ». Je commencerai donc par présenter l'espace géographique de chacun de mes terrains d'enquêtes. Ensuite, comme l'explique de nombreux auteurs tels que Masson et Sirota, il est nécessaire de mettre un point d'honneur à la présentation des caractéristiques sociales, démographiques et économiques de la population locale. Dans une deuxième sous-partie, je présenterai donc pour chacune de mes enquêtes les caractéristiques de la population vivant dans cette zone géographique. Enfin, dans une dernière sous-partie, je détaillerai plus profondément les caractéristiques des écoles ainsi que des classes dans lesquelles j'ai effectué mes observations. J'ai réalisé mes enquêtes auprès de trois écoles différentes, dont je présenterai les caractéristiques dans les trois parties suivantes.

7.1. Terrain 1 : observations 1 et 2

7.1.1 Description de la zone géographique

Ma première étude (mes deux premières observations) a été menée dans une commune de l'Ouest de la France, en région Pays de la Loire. Située dans la périphérie nord-ouest d'une importante métropole française, cette commune était majoritairement rurale jusque dans les années 1950, date à partir de laquelle a eu lieu un important développement démographique. Aujourd'hui, cette commune urbaine compte entre 26 000 et 27 000 habitants. Cette explosion démographique peut notamment s'expliquer par le fait que cette commune est l'une des composantes principales de l'aire d'attraction d'une grande métropole française, située à près de 10 kilomètres. De plus, si cette commune n'est traversée par aucune voie ferrée, il s'agit néanmoins d'une commune bordée par

deux routes nationales importantes, et traverser par d'autres grands axes routiers. Le flux routier y est donc très dense. Cette commune est également desservie par de nombreux transports en commun, notamment deux lignes du tramway ainsi que deux lignes Chronobus et de nombreuses autres lignes du réseau régional Aléop. Elle est composée d'une importante zone agricole (représentant environ 40 % de l'occupation des sols), de zones urbanisées (23,4%), puis de zones industrielles ou commerciales, de prairies, de forêts et d'espaces verts artificiels.

7.1.2 Les caractéristiques de la population locale

Selon le site de l'INSEE, la tranche d'âge la plus importante de cette commune est la tranche 45 à 59 ans (19,4%), puis la tranche 0 à 14 ans (18,5%), 30 à 44 ans (18,2%), 15 à 29 et 60 à 74 ans (16,9), et enfin les 75 ans ou plus (10,2%). La population étrangère représente 3,6 % de la population totale de la ville (contre 6,9 de moyenne de population étrangère dans le département de cette commune). Au 1^{er} janvier 2020, 8,4 % de la population n'habitaient pas dans cette commune l'année précédente, ce qui montre la grande activité de cette commune. En ce qui concerne les catégories socioprofessionnelles (et toujours selon le site de l'INSEE, mis à jour le 1^{er} janvier 2020), cette commune comporterait une majorité de retraités (29,2%), un grand nombre de cadres et professions intellectuelles supérieures (16,7). Les ouvriers représentent 6,2 % de la population, les employés 12,9 % et les agriculteurs 0,1 %. Si on s'intéresse au diplôme le plus élevé de la population non scolarisée de 15 ans ou plus, la majorité de la population s'est arrêtée à un CAP, BEP ou équivalent (19,5%), ou à un diplôme de l'enseignement supérieur de niveau bac +5 ou plus (17,8%) puis à un baccalauréat ou brevet professionnel (16,2%). 13,6 % n'ont aucun diplôme ou certificat d'études primaires. Enfin, la médiane du revenu disponible par unité de consommations était de 25 290 euros en 2018, ce qui correspond à un seuil entre la classe moyenne et la classe aisée.

7.1.3 L'école et la classe étudiées

Cette première étude a été menée dans une école publique de 181 élèves (education.gouv.fr). Il s'agit d'une école accueillant les enfants dans les classes du cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1, CE2) et du cycle de consolidation (CM1, CM2). Il ne s'agit pas d'une école en zone d'éducation prioritaire. Mes deux observations ont eu lieu dans une classe de CE1 et CE2 (plus précisément une classe composée de 27

élèves, 5 CE1 et 22 CE2, dont 15 filles et 12 garçons). D'après ce que nous avons vu précédemment sur la médiane du revenu par unité de consommations, nous pouvons dire que cette école recrute une grande partie de ses élèves dans les classes moyennes à aisées.

7.2. Terrain 2 : observations 3, 4 et 5

7.2.1 Description de la zone géographique

Ma deuxième étude (observations 3, 4 et 5) a été menée dans une seconde commune de l'Ouest de la France, en région Pays de la Loire. Située elle aussi dans la périphérie d'une importante métropole française, cette commune urbaine compte entre 5 000 et 6000 habitants. Selon les chiffres relevés par l'INSEE, la commune comptait 6 261 habitants en 2018, soit une augmentation de 4,56 % par rapport à 2013. De part sa petite taille, cette commune est moins bien desservie par les transports en communs car elle ne comporte que 2 lignes de bus. Si cette commune n'est elle non plus traversée par aucune voie ferrée, elle est tout de même longée par une grande route nationale. En ce qui concerne l'occupation des sols, la majorité du sol concerne les zones urbanisées (57%), puis les prairies, les zones agricoles, les forêts et enfin les zones industrielles.

7.2.2 Les caractéristiques de la population locale

Selon le site de l'INSEE, la tranche d'âge la plus importante de cette commune est également la tranche 45 à 59 ans (22,2%), puis aussi la tranche 0 à 14 ans (21,4%), 30 à 44 ans (19,9 %), 15 à 29 ans (14,4%), 60 à 74 ans (13,6), et enfin les 75 ans ou plus (8,5%). La population étrangère représente moins de 2 % de la population totale de la ville (contre 6,9 de moyenne dans le département). Au 1^{er} janvier 2020, 5,9 % de la population n'habitaient pas dans cette commune l'année précédente. Concernant les catégories socioprofessionnelles de la population locale, cette commune comporterait tout comme dans la première commune étudiée, une majorité de retraités (25%), un grand nombre de professions intermédiaires (19,6%) et d'employés (16,8 %). Les ouvriers représentent 10,9 % de la population, les cadres et professions intellectuelles supérieures 10,1% et les agriculteurs 0 %. Si on s'intéresse au diplôme le plus élevé de la population non scolarisée de 15 ans ou plus, la majorité de la population s'est arrêtée à un CAP, BEP ou équivalent (29,4%). Le second taux le plus élevé est en égalité entre la population sans diplôme et celle avec un diplôme de l'enseignement supérieur de niveau bac+2 (13,9%).

Seulement 9,4 % de la population possèdent un diplôme de niveau bac+5 ou plus. 13,9 % des habitants n'ont aucun diplôme ou certificat d'études primaires, soit 0,3 % de plus que dans la commune de mon premier terrain d'étude. Enfin, la médiane du revenu disponible par unité de consommations était de 22 570 euros en 2018, ce qui correspond à un seuil entre la classe populaire et la classe moyenne.

7.2.3. L'école et la classe étudiées

Cette seconde étude a été menée dans une école maternelle de 101 élèves (education.gouv.fr). Il s'agit d'une école accueillant les enfants dans les classes du cycle des apprentissages premiers (petite section, moyenne section et grande section de maternelle). Il ne s'agit pas d'une école en zone d'éducation prioritaire. Mes trois observations ont eu lieu dans trois classes différentes de trois niveaux différents (moyenne et grande section, moyenne et petite section, puis petite section), chacune des classes étant composées de 25 élèves. D'après ce que nous avons vu précédemment sur la médiane du revenu par unité de consommations, nous pouvons dire que cette école recrute une grande partie de ses élèves dans les classes populaires à moyennes.

7.3. Terrain 3 : observation 6

7.3.1 Description de la zone géographique

Ma dernière étude (observation 6) a été menée dans une troisième commune de l'Ouest de la France, en région Pays de la Loire. Comme les deux premières communes, elle est également située dans la périphérie d'une importante métropole française, et fait donc partie de son aire d'attraction. Cette commune urbaine compte environ 20 000 habitants. Selon les chiffres relevés par l'INSEE, la commune comptait 19 658 habitants en 2018, soit une augmentation de 5,34 % par rapport à 2013. Exactement comme pour les deux premières commune, aucune voie ferrée ne la traverse. En revanche, elle est desservie par une ligne de tramway ainsi que par 7 lignes de bus, 1 ligne Aléop et une navette aéroport. Concernant l'occupation des sols, la majorité de l'espace occupé concerne les zones agricoles (50,7%), puis les prairies, les zones agricoles, les zones industrielles ou commerciales et enfin les forêts.

7.3.2 Les caractéristiques de la population locale

Selon le site de l'INSEE, la tranche d'âge la plus importante de cette commune est elle aussi la tranche 45 à 59 ans (21,4%), puis également la tranche 0 à 14 ans (20,1%), 30 à 44 ans (20 %), 15 à 29 ans (15,7%), 60 à 74 ans (15,5), et enfin les 75 ans ou plus (7,4%). La population étrangère représente 2,8 % de la population totale de la ville (contre 6,9 de moyenne dans le département), et la population immigrée est de 4,4 %. Cette commune a également la particularité d'accueillir une population du voyage assez importante. Au 1^{er} janvier 2020, 7,1 % de la population n'habitaient pas dans cette commune l'année précédente. Concernant les catégories socioprofessionnelles de la population locale, cette commune comporterait tout comme dans les deux autres commune étudiées, une majorité de retraités (25,7%). Le pourcentage le plus important ensuite serait celui des professions intermédiaires (17,8%), puis des employés (16,9%) et des ouvriers (11,3%). Les cadres et professions intellectuelles supérieures ne représentent que 10,7 %. Si on s'intéresse au diplôme le plus élevé de la population non scolarisée de 15 ans ou plus, la majorité de la population s'est arrêtée à un CAP, BEP ou équivalent (28,9%). Le second taux le plus élevé est celui du baccalauréat (17,7%). 17,2 % n'ont aucun diplôme ou certificat d'études primaires, et seulement 8,3 % possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur de niveau bac+5 ou plus (soit presque 10 % de différence avec la commune du premier terrain d'étude). Enfin, la médiane du revenu disponible par unité de consommations était de 22 370 euros en 2018, ce qui correspond à un seuil entre la classe populaire et la classe moyenne, tout comme le deuxième terrain d'étude.

7.3.3. L'école et la classe étudiées

Cette dernière étude a été menée dans l'école où j'effectue mon année de PES. Il s'agit d'une école élémentaire de 198 élèves (education.gouv.fr), accueillant les enfants dans les classes du cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1, CE2) et du cycle de consolidation (CM1, CM2). Il ne s'agit pas d'une école en zone d'éducation prioritaire. Mon observation a eu lieu dans une classe de CP comportant 23 élèves (dont 12 garçons et 11 filles). Au vu des chiffres de l'INSEE, nous pouvons dire que cette école recrute une grande partie de ses élèves dans les classes populaires à moyennes, et qu'elle comporte un grand nombre d'élèves d'origines étrangères ou d'enfants du voyage.

Chapitre 8. Analyse des données recueillies

Dans ce chapitre, je détaillerai les résultats de mes six observations (et entretiens), ainsi que les données recueillies grâce aux questionnaires distribués auprès de 155 élèves, la séance d'EMC et le carnet de terrain. Nous nous intéresserons dans un premier temps aux résultats concernant les interactions entre élèves et enseignants, puis dans une deuxième partie aux interactions entre les élèves. Dans un dernier temps, nous nous intéresserons aux données recueillies grâce à la séance et au carnet.

8.1. Les interactions entre élèves et enseignants

Dans la partie recherche de ce mémoire, nous avons vu que de nombreuses recherches convergeaient afin de montrer que les interactions entre les élèves et les enseignants seraient différentes en fonction du genre de l'élève. Pour pouvoir observer ce phénomène et recueillir des données, j'ai donc réalisé des observations auprès de différentes classes de différents niveaux, dont je détaillerai les résultats dans les sous-parties suivantes.

8.1.1. Observation 1 (terrain d'étude 1)

Cette première enquête a eu lieu dans une classe de CE1/CE2, composée de 5 CE1 et de 22 CE2, dont 15 filles et 12 garçons. Le jour des deux observations, une fille était absente, il n'y avait donc que 14 filles et 12 garçons. Cette enquête est composée de deux observations de type directes, étant donné que je suis restée en position d'étrangère tout le long : je n'ai donc participé à aucune action des observés. Cette demi-journée d'enquête était organisée en deux temps : un premier temps d'observation d'une heure et demi (de 9h30 à 11h) de la classe entière avec la maîtresse, puis un deuxième temps avec une petite partie de la classe (13 élèves, dont 10 filles et 2 garçons) pendant une heure, avec une modulatrice, pendant que le reste de la classe avait changé de pièce avec la maîtresse pour travailler une pièce de théâtre. Dans cette sous-partie, je m'intéresserai uniquement à l'observation 1.

Je suis arrivée avec ma grille d'observation le matin, plus tôt que les élèves afin de m'installer dans le fond de la classe pour réaliser le plan de la classe. Après une heure trente d'observation, j'ai obtenu un très grand nombre de données (**voir Annexe 5**) concernant les interactions des élèves avec l'enseignant, que j'ai ensuite relevé dans le

tableau ci-dessous afin de faciliter leur lecture. Je précise que ces données sont très représentatives de ce que j'ai pu voir, mais elles peuvent ne pas être entièrement correctes, dans le sens où la classe était tellement active qu'il y a très certainement eu quelques informations qui m'ont échappé. De plus, étant donné que je m'intéressais aux interactions entre élèves et enseignants, il était très difficile de noter tous les élèves qui levaient la main à chaque question. Cependant, le tableau ci-dessous reste représentatif de mon observation, ce qui ne faussera pas mon analyse.

	Filles (14)	Garçons (12)
Demande d'interactions avec la maîtresse	64 Dont 26 acceptées (40%)	43 Dont 28 acceptées (65%)
Interactions totales avec la maîtresse	44 Dont : - 26 acceptées - 3 provoquées - 7 spontanées - 4 déplacements vers la maîtresse - 4 déplacements de la maîtresse vers l'élève	76 Dont : - 28 acceptées - 6 provoquées - 27 spontanées - 9 déplacements vers la maîtresse - 6 déplacements de la maîtresse vers l'élève
Rappels à l'ordre	3 Dont : - 3 à cause d'une prise de parole spontanée	8 Dont : - 8 à cause du bavardage

Concernant les interactions entre l'enseignante et les élèves, j'avais deux hypothèses. La première était que les filles lèvent plus régulièrement la main mais sont paradoxalement moins interrogées que les garçons. Cette hypothèse est confirmée, puisque l'on peut voir que j'ai pu relever 64 demandes d'interactions chez les filles, contre 43 demandes chez les garçons. Malgré le fait qu'elles soient plus nombreuses (de deux filles), nous pouvons voir que les interactions acceptées sont moins nombreuses que chez les garçons (26 acceptées chez les filles pour 28 chez les garçons). Cette différence est relativement faible. Cependant, il ne faut pas oublier que les filles ont été 64 fois en demande d'interactions, et les garçons « seulement » 43 fois. Le fait d'avoir été interrogées 44 fois correspond à moins de la moitié des demandes des filles (40 % exactement), tandis qu'avoir été interrogés 28 fois pour 43 demandes correspond à près de 2/3 (65%). Jusque là, les interactions avec la maîtresse sont tout de même plus ou moins égales si on ne regarde que les demandes d'interactions acceptées. Il convient donc de s'intéresser maintenant aux nombres d'interactions totales avec la maîtresse. Cette fois-ci, la différence est relativement élevée : le nombre d'interactions relevé entre l'enseignante et les filles est de 44, contre 76 avec les garçons. Cependant, nous avons bien vu que les interactions acceptées étaient plus ou moins égales chez les garçons et les filles (malgré la plus forte demande des filles). Pour expliquer ce phénomène, il faut regarder le détail

des interactions totales. Chez les filles, la majorité des interactions correspond aux interactions acceptées (c'est-à-dire les demandes d'interactions qui ont abouties), au nombre de 26, ce qui représente 60 % des interactions totales avec la maîtresse. Les 18 autres interactions (les 40 autres pourcents) correspondent aux interactions provoquées (3), spontanées (7), aux déplacements vers la maîtresse (4) et aux déplacements de la maîtresse (4) vers l'élève. Ainsi, les interactions des filles dépendent majoritairement de la maîtresse. En revanche, l'analyse n'est pas la même chez les garçons. Nous avons vu que 65 % de leurs demandes d'interactions étaient acceptées (25 % de plus que les filles, qui, je le rappelle, sont pourtant plus nombreuses). Cette différence se creuse encore lorsque l'on s'intéresse aux interactions totales avec la maîtresse, qui sont au nombre de 76 (soit 33 de plus que pour les filles). Parmi ces 76 interactions, celles qui proviennent d'une demande ne représentent que 36 %. Ainsi, 64 % des interactions des garçons avec la maîtresse proviennent des interactions spontanées (27, soit seulement une de moins que les demandes acceptées), provoquées (6, soit le double des interactions provoquées chez les filles), spontanées (27, soit près de quatre fois plus que les filles), des déplacements vers la maîtresse (9, un peu plus du double que les filles), et des déplacements de la maîtresse vers l'élève (6). Cela permet également d'affirmer ma deuxième hypothèse qui était que les garçons sont à l'origine de plus d'interactions spontanées et provoquées. D'après mon observation, il semblerait toutefois que les garçons seraient plus rappelés à l'ordre que les filles. En revanche, les 8 rappels à l'ordre des garçons ne concernent que les bavardages, tandis que les 3 des filles concernent leurs prises de parole spontanées (qui sont pourtant quatre fois moins importantes que celles des garçons). Cette maîtresse attendrait-elle un comportement plus « scolaire » de la part des filles de manière inconsciente ?

J'ai également décidé de m'intéresser aux réseaux de communications de la classe. Pour rappel, Sirota expliquait que dans la classe, deux réseaux existaient : le réseau principal qui concerne la partie de la classe intéressée et en participation avec la maîtresse, et le réseau parallèle, concernant l'autre partie des élèves, ceux qui développent une conduite « d'illégalisme scolaire ou d'apathie » (Sirota). En regardant mes données sur mon plan de classe, on peut facilement repérer le réseau de communication principal :

- Chez les garçons : G1, G10, G13, G15, G19, G22
- Chez les filles : F2, F7, F9, F12, F14, F18, F20, F21

Ainsi, malgré la supériorité de la présence féminine dans le réseau de communication principal (8 filles et 6 garçons), ce sont les garçons qui vivent le plus d'interactions avec la maîtresse. Il me semble également important de relever les élèves qui n'ont eu que très

peu d'interactions avec la maîtresse (voir aucune), alors que la demi-journée est déjà bientôt terminée.

- Chez les garçons : G4 (3 interactions dont 1 demande acceptée, 1 rappel à l'ordre et un déplacement vers la maîtresse), G5 (1 demande acceptée), G16 (4 interactions dont 1 acceptée, 2 spontanées, 1 déplacement de la maîtresse), G25 (0) et G27 (3 dont 1 acceptée et deux acceptées après demandes insistantes).
- Chez les filles : F3 (0), F4 (2, dont un déplacement de la maîtresse vers l'élève et un déplacement de l'élève vers la maîtresse), F11 (0), F23 (1 acceptée), F24 (0) et F26 (0)

Ainsi, cinq garçons et six filles ont eu peu d'interactions avec la maîtresse lors de cette demi-journée. Parmi eux, il est intéressant de relever qu'il n'y a qu'un seul garçon qui n'a eu aucune interaction avec la maîtresse, contre quatre filles.

Selon Sirota, « les élèves ne peuvent pas être considérés comme une entité différenciée ; ils doivent être identifiés précisément (chaque locuteur doit être repéré et caractérisé socialement) et leurs différents types de comportements repérés). Ainsi, après cette observation, j'ai réalisé un entretien avec l'enseignante afin de me renseigner sur les caractéristiques sociales des élèves. Ci-dessous, la partie de l'entretien qui nous intéresse.

Ce matin pendant la séance de grammaire, qui étaient ceux et celles qui ont le plus d'interactions avec vous ?

Alors....[temps de réflexion].... Il y a eu G13, lui c'est sûr. Il y a aussi eu G10 et F9, puisqu'ils ont réussi à se justifier. Le plus je pense que c'est quand même G13. Sinon, il y a eu aussi F7. Après les autres ont aussi tous parlé, je pense à la même hauteur.

Très bien merci. Pourquoi est-ce que ces élèves là ont le plus participé ?

Alors G13, lui il aime participer, ça c'est sûr. Il est en réussite scolaire, comme G10, F9 ou F7. Des gamins qui ont moins participé et qui sont pourtant en réussite scolaire, il y en a aussi. Par exemple il y a F3, G5. F21 elle a aussi pas mal parlé. Elle avait très envie de parler, et pourtant elle n'est pas en réussite scolaire du tout. Globalement, ce groupe est quand même en réussite. Par exemple F2... Je ne dirai pas que leur participation est liée à leur réussite.

Je vois merci. J'ai une dernière question à vous poser. Mon mémoire concerne les interactions des élèves, et il est important que je puisse analyser leurs interactions en prenant en compte le social. Pourriez-vous me parler plus précisément des élèves, de leurs milieux sociaux ? Que font leurs parents par exemple ? Le mémoire sera bien évidemment anonymisé.

Alors très honnêtement ça c'est plus compliqué à répondre. Tout d'abord parce qu'on n'a plus du tout les professions des parents dans nos fiches d'inscriptions, on a seulement la classe. Après ce que je peux te dire dans la classe, c'est que vu le quartier dans lequel on se trouve, il n'y a aucun enfant défavorisé. Ce qui pourrait être différent, ça pourrait être la place dans la fratrie, ou le fait d'avoir des parents divorcés ou non. Mais là encore, ça ne joue pas un rôle dans leurs interactions. Donc finalement, pour les milieux sociaux, tous mes élèves viennent au moins de la classe moyenne, voir de la classe aisée.

Comme je m'y attendais, il peut être difficile d'obtenir des informations à propos des élèves et de leur classe sociale, malgré l'anonymisation du mémoire. Il peut s'agir d'une difficulté liée à la logistique (l'enseignante ne s'attend pas à cette question et ne possède pas avec elle la liste des métiers ou des caractéristiques sociales des familles) ou également une difficulté liée à demande en elle-même (peur d'en dire trop, de ne pas respecter le secret professionnel...). Dans notre cas, l'enseignante n'avait pas la liste des classes sociales des élèves de sa classe a portée, mais si on s'intéresse aux propos tenus lors de l'entretien, le milieu social ne jouerait aucun rôle dans cette classe. En effet, selon elle aucun élève ne viendrait de milieu défavorisé et tous les élèves se trouveraient dans la classe moyenne / aisée. En tenant compte de ces propos, nous analyserons dans une prochaine sous-partie les interactions des élèves entre eux.

8.1.2. Observation 6 (terrain d'étude 3)

Cette seconde enquête a eu lieu dans une classe de CP, composée de 11 filles et de 12 garçons. Lors de cette observation, deux garçons étaient absents. Les filles sont donc plus nombreuses de 1 élève. A nouveau, il s'agit d'une observation de type directe, puisque je ne suis intervenue dans aucune des actions des élèves observés. Je suis également arrivée légèrement plus tôt afin de réaliser le plan de la classe. Selon Sirota, la valorisation par l'enseignant est primordiale, car un élève valorisé (même si son discours n'est pas conforme aux attentes) est un élève intégré alors qu'à l'inverse, un élève dévalorisé (même si son discours est conforme aux attentes) est un élève qui se bloquera aux apprentissages. Pour cette raison, j'ai décidé de rajouter un symbole dans ma grille d'observation, celui du coeur, qui correspond à une valorisation de la part de la maîtresse.

Après une matinée entière d'observation, j'ai également obtenu un très grand nombre de données (voir **Annexe 6**) que j'ai relevé dans le tableau ci-contre.

	Filles (11)	Garçons (10)
Demande d'interactions avec la maîtresse	115 Dont 51 acceptées (44%)	101 Dont 54 acceptées (53%)
Interactions totales avec la maîtresse	59 Dont : - 51 acceptées - 2 provoquées - 1 spontanée - 1 déplacement vers la maîtresse - 2 déplacements de la maîtresse vers l'élève - 2 valorisations de la maîtresse	109 Dont : - 54 acceptées - 26 provoquées - 10 spontanées - 3 déplacements vers la maîtresse - 10 déplacements de la maîtresse vers l'élève - 6 valorisation de la maîtresse
Rappels à l'ordre	1 Dont : - 1 à cause du bavardage	5 Dont : - 5 à cause du bavardage

A nouveau je précise que même si ces données sont très représentatives de ce que j'ai vu, il se peut qu'elles ne soient pas tout à fait correctes à cause de certains manques. Mes attentes concernant cette observation étaient les mêmes que lors de l'observation 1, à savoir que les filles lèvent plus régulièrement la main et sont paradoxalement moins interrogées que les garçons. Cette hypothèse est à nouveau confirmée, puisque j'ai relevé 115 demandes d'interactions pour les filles (une moyenne de 10,45 demandes par fille) et 101 demandes de garçons (moyenne de 10,1), pour 51 acceptées chez les filles (44 % de la demande) et 54 chez les garçons (53%). A nouveau, cette différence est minime. En revanche, je trouve important de préciser que la maîtresse de cette classe connaissait le sujet de mon observation, à savoir les interactions des élèves. A la fin de mon observation, elle est venue me voir pour me dire qu'elle avait « fait attention à ses interactions ». Je peux émettre l'hypothèse (non vérifiable) que cette presque égalité des interactions filles-garçons est liée au changement de comportement de la maîtresse. Nous pouvons donc nous intéresser maintenant aux interactions totales, prenant en compte les interactions provoquées, spontanées, ainsi que les déplacements et les valorisations. Cette fois, la différence est flagrante. J'ai pu relever 59 interactions totales chez les filles, pour 109 chez les garçons, ce qui représente presque le double. Ces différences s'expliquent à nouveau par le détail de ces interactions. Encore une fois, la majorité des interactions des filles avec l'enseignante correspond aux demandes acceptées (51 acceptées pour 59 interactions au total). Les 8 autres interactions relevées sont les provoquées (2), spontanée (seulement 1), un déplacement de l'élève vers la maîtresse, deux déplacements de la maîtresse vers l'élève et deux valorisations de la maîtresse. Quant aux garçons, les interactions acceptées ne représentent que la moitié (même légèrement moins) du nombre total d'interactions. Cette différence s'explique par le nombre élevé d'interactions provoquées (26, soit 13 fois plus que chez les filles), de spontanées (10, soit 10 fois plus), de déplacements de la maîtresse vers l'élève (10, soit 5 fois plus), de valorisation de la maîtresse (6, soit 3 fois plus), et de déplacements de l'élève vers la maîtresse (3, soit 3 fois plus). Encore une fois, ces chiffres ne sont pas exacts à 100 % mais sont toutefois très représentatifs de la réalité d'une classe (ou du moins de la classe observée). Concernant les rappels à l'ordre, 1 seul a été fait pour les filles à cause du bavardage, contre 5 chez les garçons, également pour bavardage.

Intéressons nous à la communication principale qui a eu lieu. J'ai décidé d'inclure les élèves dans la communication principale à partir de 10 interactions avec l'enseignante. Ce réseau incluait donc :

- Chez les garçons : G1, G2, G3, G6, G10, G12, G19, G21
- Chez les filles : F4, F5, F11, F13, F14, F18, F17

Si on regarde de plus près les raisons de leur inclusion dans la communication principale, on peut voir que les filles s'incluent d'elles-mêmes par leurs demandes de participations élevées (14 de demandes d'interactions en moyenne). Chez les garçons, la moyenne de demande d'interactions des élèves de la communication principale est plus faible (11). Pour certains garçons, la maîtresse est la principale raison de leur présence dans le réseau principal. Effectivement, la moyenne d'interactions provoquées chez ces garçons est de 2,75 (pour seulement 0,14 chez les filles). Selon cette observation, il semblerait qu'il faille donc recadrer les garçons pour qu'ils puissent rester dans la communication principale.

Cette fois-ci, lors de mon entretien avec la maîtresse de cette classe, j'ai pu ressortir les classes sociales de chacun des élèves, que j'ai relevé dans le tableau ci-dessous :

Classe sociale	Très faible	Faible	Moyenne	Élevée
Garçons	G3	G1 G2 G8	G10 G19 G12 G15	G6 G21
Filles			F7 F9 F10 F14 F11 F16 F13	F18 F4 F5 F17

Plusieurs choses sont à relever de ce tableau. Tout d'abord, les élèves de classe élevée, qu'ils soient filles ou garçons, sont tous des élèves faisant partie du réseau de communication principale. Lorsque l'on regarde les détails de leurs interactions, la majorité correspond à des demandes d'interactions simples (seulement 2 spontanées et 1 provoquée). Dans la classe sociale très faible et la classe faible, on retrouve trois garçons du réseau principal, un garçon dit « perturbateur » de par ses déplacements et bavardages réguliers, et une fille complètement effacée (seulement deux interactions dans la matinée). Si l'on s'intéresse aux trois garçons du réseau principal, on se rend compte qu'il s'agit d'élèves dont les interactions sont majoritairement spontanées ou provoquées (16 interactions autorisées et 19 spontanées ou provoquées). Il semblerait donc que la classe sociale puisse jouer un rôle dans les respects du rôle de l'élève. La classe moyenne comprend la majorité des élèves. On y retrouve des élèves du réseau de communication principal tels que G10, F11 ou encore G19, mais aussi des élèves plus ou moins absents comme F16, F20 ou encore G15. Nous nous intéresserons encore aux milieux sociaux dans la sous-partie sur les interactions des élèves entre eux.

8.1.3. Conclusion

Pour conclure sur cette partie sur les interactions des élèves avec la maîtresse, il est flagrant que les interactions des filles sont très différentes de celles des garçons. Mes données ne sont évidemment pas représentatives de ce qu'il se passe dans toutes les classes de France, mais elles permettent tout de même de se donner une idée de l'égalité pour tous prônée par l'Éducation Nationale. Cependant, il est important de ne pas oublier de prendre en compte toutes les autres variables (l'intérêt de chacun des élèves pour la matière observée, l'humeur de la journée de chacun, la motivation scolaire...). Il semblerait aussi que le social joue un rôle important dans les interactions avec les enseignants. Même si nous avons bien vu que les deux enseignantes observées n'avantageaient pas réellement l'un des deux sexes (puisque les demandes autorisées étaient plus ou moins égales, quoique légèrement favorisantes pour les garçons), la différence se faisait grâce aux interactions spontanées et provoquées, que l'on voit plus importantes chez les garçons, et notamment ceux de classe faible/très faible. Cette idée colle avec celle d'Isabelle Collet. Selon elle, les garçons éprouvent plus de difficultés à s'adapter aux normes scolaires, qui seraient en contradiction avec « l'exercice de la masculinité » (p.12). Dans chacune de ses observations de classe, elle a relevé à chaque fois un groupe de 2-4 garçons ne respectant pas les règles de prise de parole. Ainsi, les normes de sexe, amplifiées selon les milieux sociaux, amèneraient les garçons au dilemme suivant : exercer son « métier d'élève » ou éprouver « leur masculinité » (Duru-Bellat, 2010). C'est une idée reprise par V.Fournier, A. Durand-Delvigne et S. De Bossher qui expliquent que « les garçons se manifestent plus que les filles, celles-ci restant dans le cadre des manifestations autorisées, alors que les garçons forcent la décision et parfois transgressent l'autorité de l'enseignant. » (p.509 à 526). Ils définissent ces transgressions d'autorité notamment par les réponses spontanées, « émises 50 % plus souvent par les garçons que par les filles », ce que j'ai pu observé dans les deux classes.

Si cette prise de parole des garçons peut s'expliquer par le dilemme de masculinité ou de métier d'élève, on peut être amené à se demander pourquoi ce sont les enfants des milieux sociaux les plus bas qui sont les plus aptes à prendre la parole sans lever la main. Selon certains auteurs, les enfants d'origine aisée « peuvent réutiliser des compétences acquises au sein de la famille pour comprendre les instructions de l'institutrice » (V.Fournier, A. Durand-Delvigne et S. De Bossher, p.513). Ainsi, même si ce n'est pas généralisable à tous les élèves, les garçons de classe sociale plus basse auraient tendance à moins se comporter comme un élève correspondant aux normes scolaires, ce

qui expliquerait les prises de paroles spontanées. A l'inverse, les filles de classes sociales plus basses sembleraient s'effacer.

8.2. Les interactions entre élèves

Si nous sommes capables d'affirmer que les interactions des élèves avec l'enseignant diffèrent en fonction de leur sexe, qu'en est-il des interactions entre pairs ? Nous nous intéresserons dans ces prochaines sous-parties aux données relevées lors des observations 1, 2 et 6 en classe de cycle 2, de mes observations 3, 4 et 5 en cycle 1, ainsi que celles relevées dans mon questionnaire distribué à une école du cycle 2 et 3.

8.2.1. Observations 1 et 2 (terrain d'étude 1)

Pour m'intéresser aux interactions entre les élèves, j'avais décidé de tracer un trait entre deux élèves qui discutent ou d'utiliser le symbole du déplacement vers un garçon ou vers une fille. Lorsque l'observation a commencé, je traçais un trait pour chaque discussion. Or, je me suis rapidement rendu compte que mes données deviendraient vite illisibles si je continuais de tracer chaque interaction. Pour pouvoir tracer chaque interaction, il aurait fallu couper mon observation en deux temps (m'intéresser d'abord aux interactions avec l'enseignante puis ensuite sur une nouvelle feuille aux interactions entre élèves). J'ai donc fait le choix de ne plus quantifier les interactions, mais de m'intéresser essentiellement à la qualité de chacune. Avec qui ? Pour parler de quoi ? En regardant l'annexe 5, le résultat est édifiant. Malgré la mixité forcée de la classe (chaque fille à côté d'un garçon), l'entièreté des discussions est genrée, ce que l'on peut voir dans le tableau ci-après.

	Non scolaire	Scolaire
Interaction fille-fille	F2 et F12 F3 et F6 F6 et F18 F6 et F20 F12 et F14 F18 et F20 F20 et F21 F23 et F24	F20 et F21 F23, F24 et F26
Interaction garçon-garçon	G1 et G4 G8 et G10 G8 et G22 G10 et G22 G13 et G15	G25 et G27
Interaction filles-garçons		F6 et G5 G19 et G21 G20 et G22 + tous les binômes car travail à 2
Déplacement fille vers fille	F3 vers fille F11 vers fille F14 vers fille	
Déplacement fille vers garçon		
Déplacement garçon vers garçon	G8 vers garçon A G8 vers garçon B G10 vers garçon A G10 vers garçon B G25 et G27	
Déplacement garçon vers fille		

La classe est un lieu où les élèves ont énormément d'interactions pour de multiples raisons (prêt de matériel, commentaires quelconques etc.) J'ai décidé de ne pas relever ces interactions entre élèves (auquel cas j'aurai récolté beaucoup trop de données), mais de ne relever que les interactions qui correspondent à des discussions (au minimum deux phrases d'échangées). Les résultats de cette observation confirment largement mon hypothèse selon laquelle le bavardage, qu'il soit scolaire ou non, se fait majoritairement entre élèves du même sexe. Ainsi, on peut voir que toutes les discussions non scolaires ont eu lieu entre élève du même sexe. Les seules interactions que j'ai relevées entre les filles et les garçons sont celles de F6 et G5, G19 et G21, ainsi que G20 et G22. Cependant, les deux premières interactions étaient conflictuelles. Si je n'ai pas compris l'origine de la dispute entre G19 et G21 (qui a été interrompue par la maîtresse), F6 s'est mise à disputer G5 car ses affaires n'étaient pas correctement rangées et que la maîtresse viendrait le gronder s'il ne se dépêchait pas. Si les filles et garçons n'ont pas eu de discussions mixtes de leur plein gré, ils ont néanmoins dû travailler en binôme, ce qui a tout de même permis des interactions entre filles et garçons. Mon autre hypothèse est toutefois réfutée. J'avais envisagé que les filles se déplaçaient plus vers l'enseignant et que les garçons vers les camarades. Nous avons vu dans les parties précédentes que les

garçons se déplaçaient plus vers la maîtresse que les filles. Ici, nous voyons que les déplacements vers les camarades sont aussi nombreux chez les filles que chez les garçons.

L'observation de cette non mixité entre les élèves de sexes différents a été renforcée par ma deuxième observation (**Voir Annexe 7**), réalisée dans la même classe mais avec un nombre d'élève moindre. Lors de cette deuxième observation, la maîtresse était sortie avec une partie de la classe pour faire du théâtre, tandis que la modératrice est venue faire un travail d'art avec les élèves. Pour ce travail, les élèves devaient se mettre par groupe de deux (et un groupe de trois). Il y avait trois garçons et dix filles. Les dix filles se sont immédiatement organisées : deux groupes de 3, et et deux groupes de 4. Les garçons se sont également mis par 3. Cependant, la modératrice a décidé de casser le groupe de 3 des garçons, et un des groupe de 3 de filles, afin de faire un nouveau groupe de 2, mixte. Un des garçons a donc été attribué à l'une des filles, qui s'est aussitôt mise à pleurer en disant qu'elle ne voudrait pas travailler avec lui. A ce moment de mon observation, je me suis demandée si sa réaction était provoquée par le fait qu'il soit un garçon, ou parce qu'il existait des antécédents entre les deux. J'ai posé la question à la maîtresse lors de l'entretien : la fille ne voulait juste pas travailler avec un garçon. Lors de cet entretien, j'ai également obtenu des informations pertinentes concernant la mixité dans la classe. Ci-dessous un passage de l'entretien concernant cette mixité.

Pouvez-vous me dire quels sont les critères pour la réalisation du plan ? Comment décidez-vous quel élève mettre à côté de tel ou tel élève ?

Il n'y a pas vraiment de critère. Je place juste une fille avec un garçon. Sauf pour les deux filles du fond puisqu'elles sont plus nombreuses.

Je vois. Est ce que dans la cour de récréation la mixité continue ? Est-ce qu'ils se mélangent ou bien est-ce qu'ils se retrouvent entre même sexe ?

Alors certains garçons jouent avec certaines filles. Alors.....ceux qui ne se mélangent pas : G5. G8. G19. G1. G16. Ceux qui peuvent se mélanger : G13. G10. Eum, c'est un peu difficile de tête. Je vais prendre mon plan de classe. [Va chercher le plan de la classe]. Donc, ceux qui peuvent se mélanger, je reprends depuis le début : G15. G25. G4. G13. G10. Ces garçons là peuvent se retrouver avec des filles dans la cour. Les filles maintenant qui jouent volontiers avec des garçons : les 3 filles de CE1, F23, F24 et F26. Et en CE2 : [elle parcourt sa liste du doigt en silence jusqu'au dernier prénom, puis rigole]. Rah bah tu vois, ce sont plus les filles qui ne se mélangent pas.

Cet entretien m'a permis de savoir si le sexe jouait un rôle dans la répartition des élèves. C'est le cas. J'ai également appris que cette mixité forcée ne suffisait pas à créer

d'interactions entre les filles et les garçons, parce que nombreux sont les élèves qui ne se mélangent pas à la récréation. Sur les 27 élèves, la maîtresse ne m'a donné que 5 prénoms de garçons et 3 de filles qui acceptent de se mélanger dans la cour. Cette enquête (observation + entretien) a permis de me rendre compte à quel point les interactions des élèves sont très genrées. Cependant, en sachant que ces élèves viennent tous de classe aisée (ou de la moyenne haute), on peut être amené à se demander si plus la classe sociale est haute, moins les élèves se mélangent.

8.2.2. Observations 3, 4 et 5 (terrain d'étude 2)

Après avoir réalisé une observation dans une classe de cycle 2 pour obtenir des données sur les interactions des élèves en classe de CE, j'ai décidé de mener une enquête dans une école maternelle. Pour ce faire, j'ai fait le choix de ne pas utiliser de plan de classe et de ne pas suivre une classe entière (comme pour les deux précédentes observations), mais de me focaliser sur quatre élèves (deux filles et deux garçons) dans chacune de mes trois observations de maternelle. Pour ça, j'ai réalisé un tableau à 5 colonnes dans laquelle j'ai rentré les activités des élèves que je suivais (+ d'un autre élève si je jugeais l'information importante). Les données sont à nouveau très nombreuses (**voir Annexe 8, 9 et 10**).

L'observation 3 dans la classe de moyenne et de grande section a confirmé l'une de mes hypothèses, qui était qu'à cet âge, le genre n'influence pas les interactions entre les élèves car les garçons parlent autant aux garçons qu'aux filles et inversement. En effet, la première remarque que je me suis faite était que les élèves avaient le choix de l'endroit où ils allaient s'asseoir, et toutes les tables étaient mixtes. Les élèves de maternelle (ou du moins de cette classe) semblent se mélanger facilement, ce qui n'était pas le cas des élèves de cycle 2 de ma précédente observation. Ici, les élèves s'assoient aussi bien à côté d'un élève de leur sexe que de l'autre, ils discutent volontiers ensemble (G1 qui donne des conseils à F2, débat entre plusieurs élèves sur la couleur blanche, F1 qui chante avec un G, un G qui vient demander à F2 de lui présenter son dessin...). Le seul évènement concernant la discrimination genrée que je peux relever est le paradoxe qui a eu lieu lorsqu'un garçon est venu demander un crayon à un groupe de filles qui lui a refusé, et qui a accepté de le prêter à une autre fille venue le quémander juste après. L'observation 3 ne m'a pas permis d'affirmer ou de réfuter ma seconde hypothèse concernant les jeux stéréotypés puisque les élèves n'ont fait que dessiner.

L'observation 4 a été totalement différente de l'observation 3, et a complètement réfuté mon hypothèse qui affirmait que les filles et les garçons se mélangeaient volontiers en maternelle. A l'inverse de l'observation précédente, j'ai n'ai relevé qu'un évènement « mixte » dans celle-ci, à savoir que F1 joue essentiellement avec des garçons. Toutefois, leurs jeux sont conflictuels et ils passent la majeure partie du temps à se disputer. Tous les autres évènements sont classés dans les évènements genrés.

- Concernant la répartition de la classe, les filles sont avec les filles et les garçons avec les garçons (à l'exception de F1). De plus, les garçons sont tous au centre de la classe, et les filles sont sur des tables en périphérie de la classe, contre le mur.
- La grande majorité des interactions ont lieu entre sexe (G1 et G2 qui discutent ensemble, les 2G à la table du milieu, le déplacement de G2 pour aller leur serrer la main...)
- Seuls les garçons se font entendre dans la classe. Les filles sont en infériorité numérique, mais elles ne font aucun bruit.
- Il y a énormément de disputes entre les filles et les garçons (F2 et G1/G2 pour savoir qui a réveillé le petit garçon, F1 et les garçons dans la bibliothèque...)
- Les filles sont tout simplement ignorées par les garçons, bien qu'elles tentent des approches à plusieurs reprises (une fille vient voir G2 mais il ne lui adresse pas la parole donc elle repart, de même pour F2 avec les 2G du milieu (à deux reprises), tout comme une fille qui vient voir G1 mais qui ne lui répond pas donc elle s'en va)

Ainsi, cette observation correspond plus à ce que j'avais vu en classe de cycle 2, notamment en ce qui concerne les interactions presque exclusivement entre élèves du même sexe. Quant à la dernière observation, les données qui en ressortent ne sont pas nombreuses. Ici, les groupes sont à nouveau majoritairement non-mixtes (F2 et G1 font partis des exceptions). Les disputes sont nombreuses mais elles concernent aussi bien les élèves du même sexe que les élèves de sexe opposé. Le coin dînette n'était occupée que par des filles pendant que le coin construction n'était occupé que par des garçons, mais mon observation ayant duré 30 minutes, je ne peux pas dire que ce soit généralisable. Malheureusement, je n'ai pas pu m'entretenir avec les deux premières maîtresses : je ne peux donc pas connaître le milieu social de chacun des élèves. En revanche, la troisième maîtresse m'a expliqué que F2 et G1 venaient de classe sociale basse, tandis que F1 et G2 de classe haute. Or, F2 et G1 sont les seuls élèves de genre différent à avoir joué ensemble du début à la fin sans se disputer. F1 et G2 ont essayé de jouer ensemble, mais ils se sont tout de suite disputés et ont été séparés. Ainsi, la variable sociale semble à nouveau jouer un rôle dans les interactions entre les élèves.

8.2.3. Observation 6 (terrain d'étude 3)

Pour l'analyse des données de l'observation 6, nous utiliserons le même type de tableau que celui utilisé pour l'analyse des données de l'observation 1. Durant la sixième enquête, les élèves ont été amenés à travailler en îlot, ce qui laisse entendre qu'ils pouvaient travailler par 5 ou 6. Toutefois, j'ai remarqué que ce travail en îlot n'était pas réellement collectif puisque tous les élèves ne s'entretenaient pas les uns avec les autres. Dans le deuxième tableau ci-dessous, nous comparons les interactions des élèves, que ce soit au moment du travail de groupe ou à tout autre moment de la matinée. Nous les analyserons grâce au tableau des classes sociales ci-dessous.

Classe sociale	Très faible	Faible	Moyenne	Élevée
Garçons	G3	G1 G2 G8	G10 G19 G12 G15	G6 G21
Filles			F7 F9 F10 F14 F11 F16 F13	F18 F4 F5 F17

Interactions hors temps de groupe	Fille / fille	F4 et F5 F17 et F18 F18 et F20 F9 et F11 F9 déplacement vers F F14 et F13 F13 et F16 F14 et F16 F13 déplacement vers F
	Garçon / garçon	G1 et G6 (nombreuses) G1, G2 et G3 (nombreuse) G6 et G12 G3 déplacement vers G (2) G8 déplacement vers G (5) G19 déplacement vers G
	Mixité (scolaire)	F7 et G1,G2,G3 (dispute) F11 et G10 G15 et F14 G3 et F4 F7 et G8
	Mixité (non scolaire)	F7 et G3 G3 et F4 G21 et F20 F16 et G15
Interactions pendant le temps de groupe	Fille / fille	F9 et F11 F17, F18 et F20 F14 et F13 F4 et F5
	Garçon / garçon	G8 et G10 G1, G2 et G3
	Mixte	F16 et G15

La première remarque que nous pouvons faire est que les interactions mixtes (qu'elles soient scolaires ou non) sont bien plus nombreuses lors de cette observation que dans l'observation 1 et 2. Nous pouvons également remarquer que les interactions entre les filles sont plus nombreuses que celles entre les garçons. Je rappelle que mon observation n'était pas quantifiée, ici on ne peut pas affirmer que les filles ont plus discuté que les garçons, mais seulement que plus de filles ont parlé entre elles. Toutefois je peux affirmer que les élèves G1, G2 et G3 étaient constamment en discussion et étaient les plus bruyants de la classe. Ce sont d'ailleurs les garçons qui ont reçu le plus de rappels à l'ordre de la part de la maîtresse. A nouveau, il convient de s'intéresser à ces interactions en prenant en compte la variable du social. Nous pouvons remarquer que tous les élèves de classe très faible et de classe faible (4) ont vécu des interactions mixtes ce matin là. En revanche, seulement une élève sur les 6 de la classe élevée a vécu une interaction mixte. En ce qui concerne la classe moyenne, 7 ont eu des interactions mixtes, et 4 n'ont eu que des interactions entre leur sexe. Ainsi, il semblerait que la classe sociale ait à nouveau joué un rôle dans les interactions entre les élèves. Si nous nous intéressons aux classes sociales des plus grands bavards de la classe (G1, G2, G3, G8), nous remarquons encore une fois que ce sont les élèves des classes les plus basses.

8.2.4. Les entretiens de mes élèves et le questionnaire

Après avoir observé et analysé les interactions des élèves des différentes classes, j'ai décidé de m'intéresser à ma propre classe et de réaliser un entretien avec quatre de mes élèves. J'ai fait le choix de m'entretenir avec deux filles et deux garçons, en prenant soin de choisir une fille et un garçon de classe aisée et une fille et un garçon de basse classe. Ci-dessous les transcriptions des parties des entretiens qui nous intéressent. Les prénoms ont été modifiés.

F1 : classe aisée
Moi = Est-ce que tu te sens bien à l'école ? Et dans la classe ?
F1 = <i>Mmmh oui !</i>
Moi = Qui sont tes copains à l'école ?
F1 = <i>Euh.... Paul.... Voilà c'est tout. Aussi Thomas.</i>
Moi = [étonnée de sa réponse]. Ah bon, tu n'es plus copine avec Léa et Clara ?
F1 = <i>Ah si ! Je pensais que tu voulais que des prénoms de garçons. Alors Léa, Clara, Pauline, Sarah.... J'ai pleins de copines ! Julie, Clémence, Marie...</i>
Moi = Je vois, pourquoi est-ce que vous êtes amies ?
F1 = <i>Parce qu'on s'aime bien. Elles sont gentilles. On fait pleins de trucs ensemble.</i>
Moi = Je comprends ! Et avec qui tu aimes le plus travailler dans la classe ?
F1 = <i>Avec Léa et Clara. Parce que ce sont mes copines.</i>

F2 : classe pauvre
Moi = Est-ce que tu te sens bien à l'école ? Et dans la classe ? F2 = <i>Oui, pour la récré et aussi pour les problèmes. J'aime bien colorier. De temps en temps l'autonomie.</i> Moi = Qui sont tes copains à l'école ? F2 = <i>Dorine, et les autres je sais pas si tu connais. <u>Dinah</u>, Louis, Justin et Maxime.</i> Moi = Je vois, pourquoi est-ce que vous êtes amies ? F2 = <i>Je les aime bien parce que je les aime à chaque fois qu'on joue. De temps en temps on joue au guépard, à l'aigle....</i> Moi = Je comprends ! Et avec qui tu aimes le plus travailler dans la classe ? F2 = <i>Avec Dorine et Corentin.</i> Moi = Pourquoi ? F2 = <i>Parce qu'ils sont gentils avec moi et on travaille bien.</i>

G1 : classe aisée
Moi = Est-ce que tu te sens bien à l'école ? Et dans la classe ? G1 = <i>Oui.</i> Moi = Qui sont tes copains à l'école ? G1 = <i>J'aime bien un peu tout le monde.</i> Moi = <u>Ok</u>, mais avec qui joues-tu le plus souvent ? G1 = <i>Julien, John, Alex, Lucas.....</i> Moi = Pourquoi est-ce que tu préfères jouer avec eux ? G1 = <i>Parce qu'ils me soutiennent. Et ils m'aiment bien.</i> Moi = Je comprends ! Et avec qui tu aimes le plus travailler dans la classe ? [G1 = réflexion]..... <i>je sais pas. Peu importe. Alex peut-être.</i>

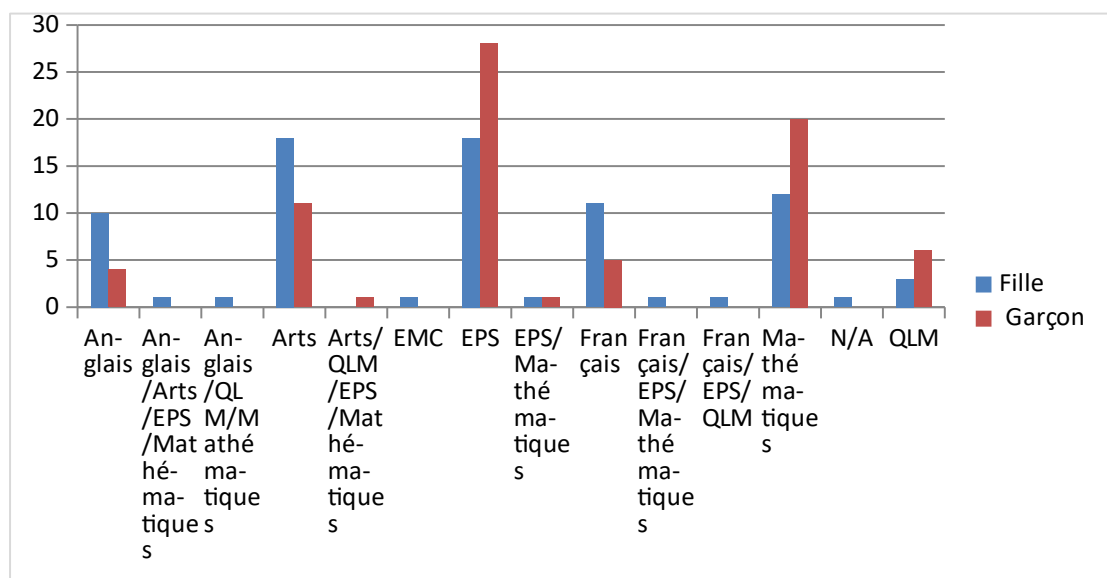
G2 : classe pauvre
Moi = Est-ce que tu te sens bien à l'école ? Et dans la classe ? G2 = <i>Oh bah oui.</i> Moi = Oui, pourquoi ? G2 = <i>Parce que j'aime bien les gens, j'aime bien travailler maintenant.</i> Moi = Qui sont tes copains à l'école ? G2 = <i>Dans l'école ? Lucien ! <u>Lya</u>, un petit peu Nina, Soraya, Dorine, Daniel.</i> Moi = Pourquoi est-ce que tu préfères jouer avec eux ? G2 = <i>Parce qu'ils sont gentils !</i> Moi = Je comprends ! Et avec qui tu aimes le plus travailler dans la classe ? G2 = <i>Lucien ! Parce qu'il est gentil, il travaille bien et en plus il sait tout.</i>

A nouveau, les caractéristiques sociales des élèves semblent peser plus lourd dans leurs interactions que leur genre. F1 et G1, deux élèves de classe aisée, ne citent que des prénoms de leur sexe. En effet, quand j'ai posé la question « qui sont tes copains ? » à F1, elle pensait (justement) que je lui demandais de ne citer que des noms des garçons.

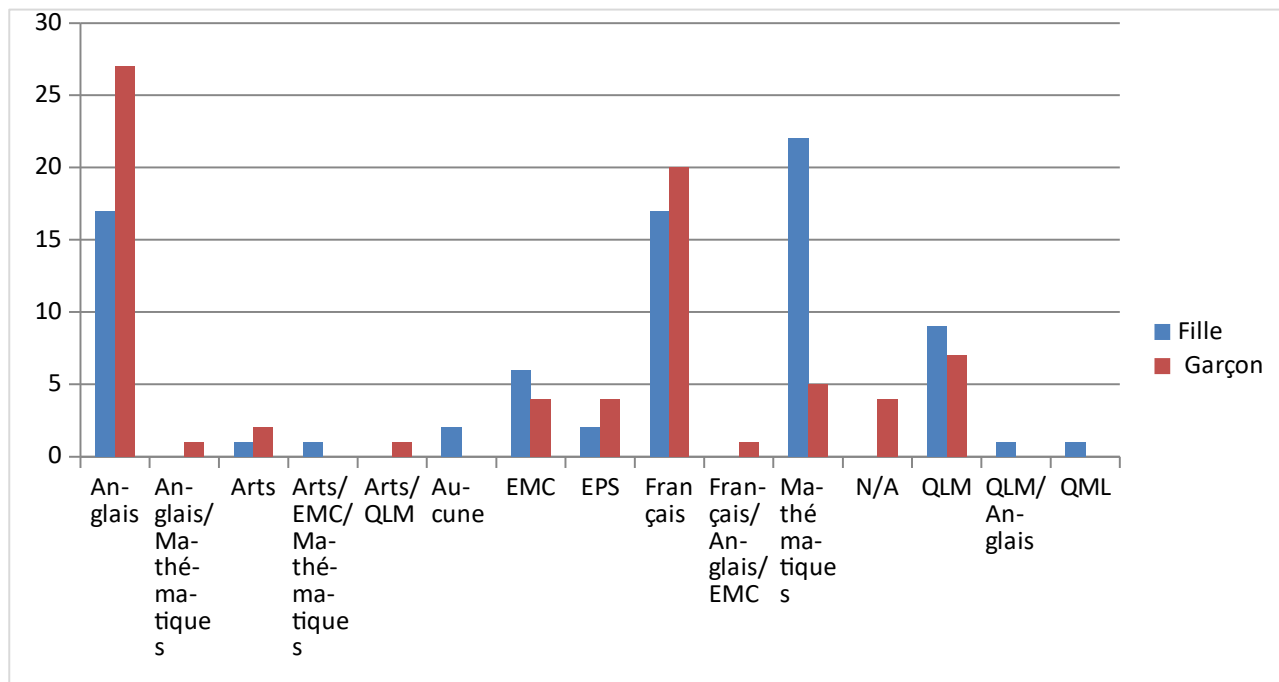
Quand elle a compris que je lui demandais de me donner le prénom de ses ami(e)s, elle s'est reprise et n'a finalement cité que des filles. G1 n'a cité que des garçons. Quant à F2 et G2, de classe faible, le genre n'est pas une limite dans leurs interactions puisqu'ils m'ont chacun donné les prénoms de filles et de garçons.

	Questionnaire d'une fille			Questionnaire d'un garçon		
Classe sociale	Faible	Moyenne	Élevée	Faible	Moyenne	Élevée
Vote pour une fille	1	2	5			
Vote pour un garçon						3
Vote pour les deux	5	3		2	2	2

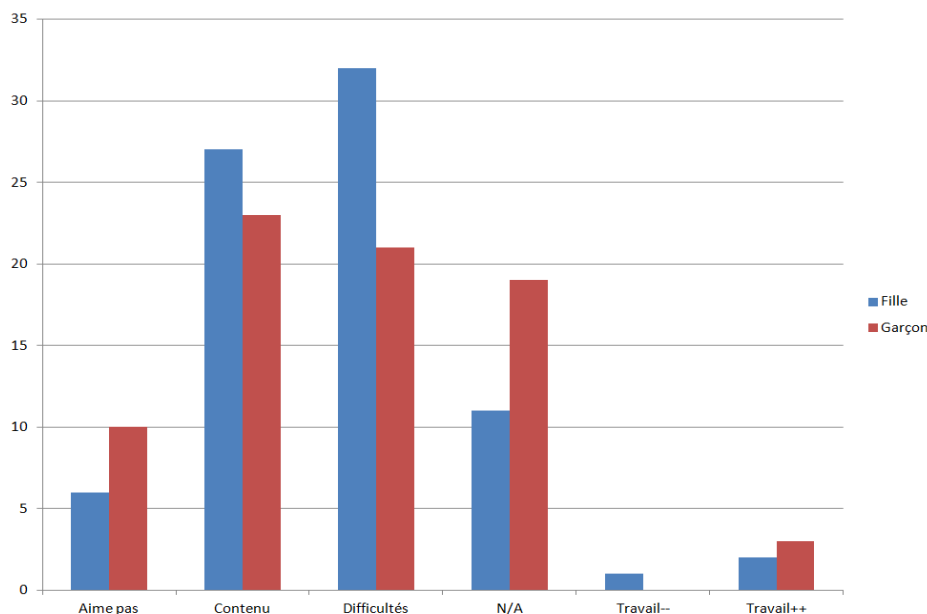
Le phénomène est donc généralisable à la classe, puisqu'on se rend compte que les élèves de classe élevée ont tendance à ne jouer qu'avec des enfants de leur sexe (notamment les filles qui restent entre elles). A l'inverse, les classes basses ont tendance à jouer avec les enfants des deux sexes. La barrière du social semble alors plus forte que celle du sexe. Pour pouvoir avoir des données encore plus représentatives, j'ai décidé de distribuer le même questionnaire à une partie des élèves de l'école (155 élèves en tout). J'ai rentré chacun des résultats sur excel afin de réaliser des tableaux croisés dynamiques pour pouvoir analyser chacune de mes données. Les résultats qui en ressortent sont les suivants :



Selon le graphique ci-précédent, la matière la plus appréciée par tous les élèves est l'EPS (plus appréciée par les garçons (28) que par les filles (18)). La seconde matière préférée des garçons est les mathématiques (20), et les arts pour les filles (18), ce qui rappelle vaguement les stéréotypes des filles littéraires et des garçons scientifiques. Cette idée de stéréotype est renforcée lorsque l'on s'intéresse aux matières les moins appréciées représentées par le graphique ci-dessous. Les garçons aiment moins l'anglais (27) et le français (20) tandis que les filles aiment moins les mathématiques (22), alors que seuls 5 garçons ont expliqué ne pas aimer les mathématiques.



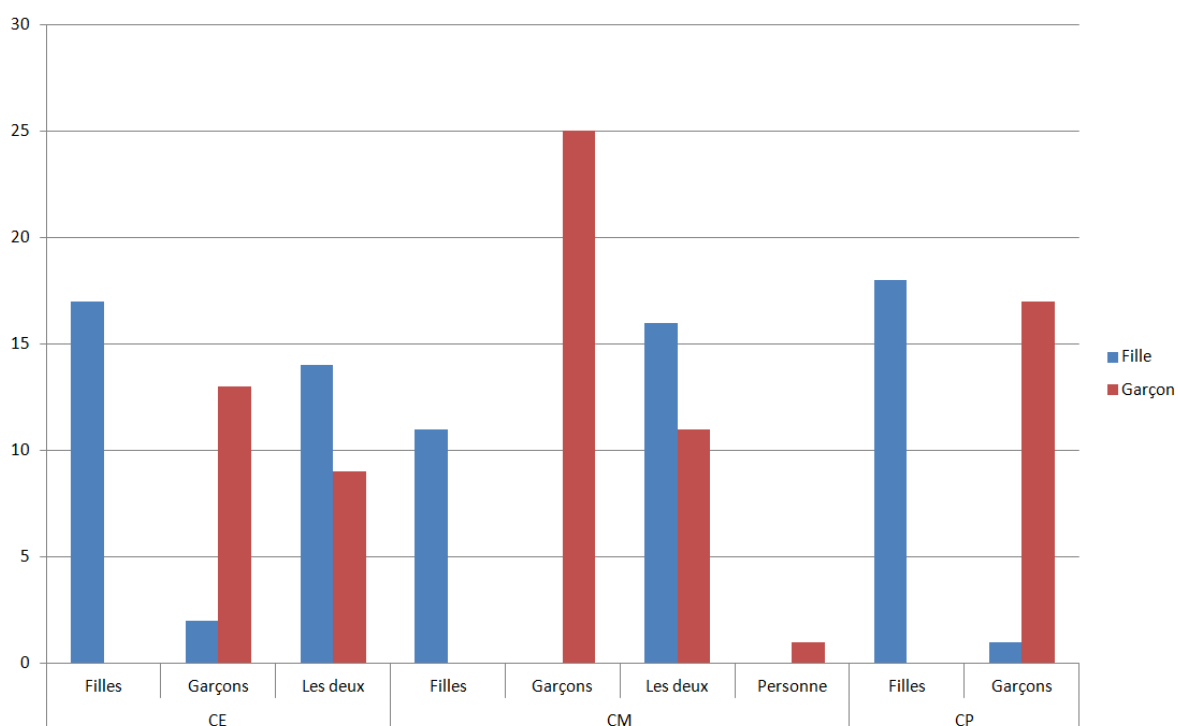
Pour pouvoir expliquer plus en profondeur ces graphiques, je me suis intéressée aux raisons qui ont poussé les élèves à choisir une matière qu'il n'aime pas. Ces raisons sont représentées dans le graphiques ci-dessous.



Il est intéressant de voir que la première raison pour laquelle les garçons n'aiment pas une matière est le contenu qu'ils ne trouvent pas intéressant.

Pour les filles, la première raison qui les pousse à ne pas aimer une matière est la difficulté rencontrée.

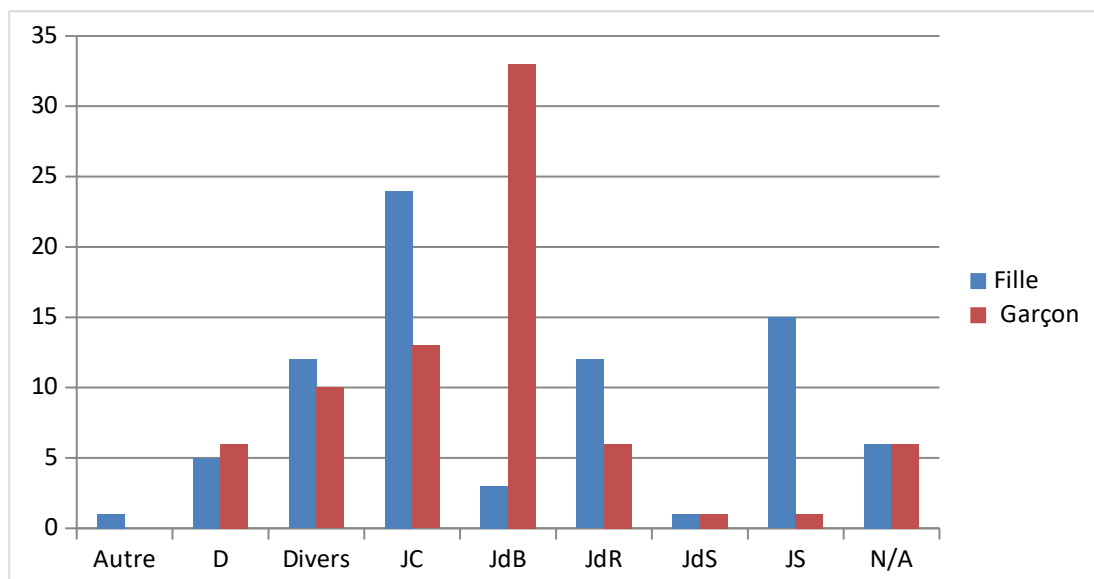
Je me suis également intéressée aux interactions des élèves sur la cour de récréation. Une question leur demandait de dire s'ils avaient plus tendance à jouer avec des filles, des garçons ou avec les deux. Le résultat correspond à mes attentes, à savoir que les filles ont tendance à plus jouer avec les filles, et les garçons avec les garçons.



En CP, le constat est édifiant : les filles et les garçons ne se mélangent pas. Sur les 36 élèves, aucun n'a répondu qu'il jouait avec les deux sexes (en revanche, une fille a dit jouer seulement avec les garçons). En CE1, la majorité des élèves continue de jouer avec ceux du même sexe. Sur les 33 filles, 17 ne jouent qu'entre filles et sur les 22 garçons, 13 ne jouent qu'avec les garçons. En revanche, le nombre d'élève jouant avec le sexe opposé est plus important que celui de CP, puisqu'il est de 23. Ainsi, sur les 55 élèves de CE1, 41 % affirme jouer avec les élèves des deux sexes. La différence est plus grande chez les CM. Sur les 27 filles, 11 expliquent ne jouer qu'avec des filles, et 16 avec les deux. A l'inverse, le nombre de garçons ne jouant qu'avec les garçons est à son paroxysme : 25 élève sur 37 restent entre garçons, et seulement 11 se mélangent. Ainsi, sur toute l'école, 50 élèves ont expliqué jouer avec les élèves des deux sexes, ce qui représente 32 % de l'école. Malheureusement, ce que l'on ne peut pas voir à travers ces graphiques, c'est le sens dans lequel se fait la mixité : est-ce les garçons qui viennent voir les filles ou inversement ? Étant donné que sur les 50 élèves jouant en mixité, 30 sont des

filles et 20 sont des garçons, on peut émettre l'hypothèse que les filles sont celles qui cherchent à se mélanger.

Enfin, je me suis intéressée aux jeux joués dans la cour de récréation en fonction du sexe des élèves.



D:discussion ; JC:jeux collectifs ; JdB:jeux de balle ; JdR:jeux de rôle ; JdS:jeux de société ; JS:jeux statiques (élastiques, cordes..)

Les résultats ne sont pas étonnants : les garçons se différencient largement dans les jeux de balle (33 garçons sur les 76 de l'école, soit 43 %, pas loin de la moitié des garçons de l'école), tandis que les filles jouent plus aux jeux collectifs (24) puis aux jeux statiques (15), là où seulement 1 garçon y joue aussi. On pourrait alors être amené à considérer les jeux de balle comme des jeux de garçons, ou les jeux statiques comme les jeux de filles, mais ne serait-ce pas tomber dans les stéréotypes ? Est-ce que l'on peut vraiment définir une activité majoritairement sexuée comme étant une activité genrée, ou alors une activité « neutre » qui est mal appropriée par l'un des deux sexes ?

Après cette analyse, il est important de relativiser les résultats. Si nous pouvons avoir confiance sur les données concernant les matières et les activités pratiquées sur la cour de récréation car il n'y aurait aucun intérêt à mentir (ils ont le choix de leur activité donc ce qu'ils choisissent ils l'aiment et ils n'ont pas de raison de le cacher, d'autant plus qu'ils partagent toujours cette activité avec leurs amis), un doute existe concernant la véracité des résultats de la mixité sur la cour de récréation. Certaines classes ont eu des cours sur la mixité des genres. Il est donc possible et même probable que certains élèves aient répondu « les deux » pour « bien répondre ». C'est ce que l'on peut observer dans les justifications des élèves qui ont répondu « les deux ». Sur les 50, 17 ont répondu qu'ils gagnaient en intérêt de jouer en se mélangeant (on rigole plus, on a plus d'idées pour

jouer, on discute de plus de choses...) et 11 ont expliqué que c'était par nécessité de diversité (F : « C'est bien de jouer tous ensemble », G : « Je ne fais pas de sexisme », G : « On ne doit pas juger les personnes », F : « La mixité c'est important », G : « Parce qu'il FAUT jouer avec tout le monde », G : « Parce que ça se fait pas de les mettre de côté », F : « Parce que c'est bien de tous se mélanger » ...). Les 22 autres n'ont soit pas précisé la raison, soit expliqué qu'ils avaient juste des amis garçons et des amies filles. Ainsi, dans cette analyse on distingue ceux qui disent qu'ils ont des amis des deux sexes car ce sont leurs amis de ceux qui disent qu'ils trouvent un « intérêt » à jouer avec les deux, mais à l'intérieur de cette catégorie, il est difficile de mesurer le taux de sincérité, surtout qu'après la lecture des questionnaires de certains de mes élèves, je peux facilement dire que certains d'entre eux n'ont pas répondu la vérité. Si on s'intéresse aux justifications des élèves qui ont des amis de leur sexe, on peut retrouver : G : « Les gars parce que j'aime le foot » (sous-entendu que les filles ne jouent pas au foot), F : « Les filles parce que les gars c'est pas trop mon style » (généralisation du genre masculin), G : « Garçon parce que je suis un garçon » et F : « fille parce que je suis une fille » (sous-entendu qu'on doit jouer avec les élèves de notre sexe), ou encore G : « gars parce que les filles c'est pas calme » ou F « filles parce que les gars ils sont trop pénibles » (nouvelle généralisation du genre).

Il aurait également été intéressant que je puisse prendre en compte les caractéristiques sociales de chacun des 155 élèves questionnés, mais cela aurait demandé énormément de temps et il a fallu faire des choix dans le nombre et la nature des questions posées afin de conserver un temps suffisant à l'analyse des données déjà récoltées avec un questionnaire simplifié.

8.2.5. Conclusion

Si les interactions entre les enseignants et les élèves semblent effectivement quantitativement et qualitativement inégales, il semblerait qu'il en soit de même pour les interactions entre les élèves eux-mêmes. Que ce soit au sein de la classe ou sur la cour de récréation, les élèves ont tendance à rester entre élèves du même sexe pour des raisons qui leur semblent naturelles (« parce que je suis un gars », « parce qu'elles sont trop calmes », « parce qu'ils sont pénibles »...). Les élèves qui se mélangent (ou du moins qui expliquent se mélanger) se justifient de telles façons que nous sommes amenés à nous demander si c'est réellement le cas (« pas de sexisme », « vive la mixité ! »). Pour les élèves que j'ai pu observer et avec qui je me suis entretenue, la grande majorité se mélangeant est composée des élèves de basse classe sociale. En tout cas, tous les

élèves de classe basse sont des élèves se mélangeant volontiers. Ce phénomène est plus visible en élémentaire (où on ne voit que très peu d'interactions entre les deux sexes en classe, malgré la mixité forcée des places), quoiqu'il commence également à se développer chez les maternelles (avec les garçons qui ont tendance à prendre bien plus de place que les filles dans la classe). Ainsi, il semblerait effectivement que plus la classe sociale est élevée, plus les élèves cherchent à se séparer.

8.3. Autres

Dans cette sous-partie, j'analyserai les résultats de la séance d'EMC que j'ai mise en place dans ma classe ainsi que les résultats de mon carnet de terrain.

8.3.1. Retour sur la séance d'EMC

Pour rappel, lors de cette séance d'EMC, j'ai demandé à mes élèves de me représenter 4 métiers : le métier de pompier, le métier de fleuriste, le métier de nounou et le métier de policier (**Voir annexe 11**). L'objectif était de relever les représentations initiales des élèves sur le genre. J'ai relevé dans le tableau ci-dessous les résultats obtenus.

	Homme	Femme
Pompier	14	2
Fleuriste	4	12
Nounou	3	13
Policier	14	2

Sans surprise, mes attentes étaient confirmées, à savoir que les pompiers et les policiers sont majoritairement représentés en homme, et les fleuristes et nounous en femmes. Si les résultats sont déjà significatifs et représentatifs de la vision des élèves concernant les hommes et les femmes de la société, ce sont les commentaires des élèves pendant l'activité qui me semblaient également pertinents. Lorsque les élèves ont commencé à se mettre au travail, une fille a levé la main et m'a demandé : « je peux faire une fille pompier ? ». Sa question a fait rire certains élèves, et quand je leur ai demandé ce qui les faisait rire, ils ont répondu que les femmes ne pouvaient pas être pompiers. S'en est suivi un débat entre 4 élèves (3 garçons et 1 fille) sur l'existence ou non de femmes pompiers, la fille expliquant qu'elles existent, et les garçons expliquant que c'est un métier d'hommes. Au final, même si je lui ai répondu qu'elle pouvait dessiner ce qu'elle voulait, la fille ayant posant la question a décidé de dessiner un pompier garçon. Une autre élève a

décidé de donner un prénom à ses personnages, et a appelé son pompier « Michelle ». Sa voisine de classe, sans jugement, a pointé le « elle » de Michelle et lui a demandé si c'était une fille, car Michel garçon s'écrit avec un seul « l ». L'élève lui a répondu que c'était effectivement un garçon, et elle a décidé d'enlever le « le » de Michelle. Un garçon était en train de dessiner un fleuriste homme. Lorsque j'ai complimenté son dessin, il m'a expliqué qu'il dessinait le fleuriste qui habite en face de chez lui (donc proximité avec un fleuriste homme). C'est exactement le même cas pour deux élèves dessinant le métier de nounou par un homme. Ils m'ont expliqué qu'ils ont dessiné leur nounou, qui est un homme. Quelques jours après, j'ai décidé d'analyser les résultats et quelques remarques étaient pertinentes à faire. J'avais demandé aux élèves de mettre un prénom à côté de leurs personnages. Finalement, je me suis rendue compte que la plupart des élèves avait tendance à mettre le prénom des élèves de la classe (5 dessins ne comportaient que des prénoms d'élèves). Par exemple, le troisième élève ayant représenté le métier de nounou en homme est un élève qui a représenté le garçon perturbateur de la classe en nounou, pour se moquer de lui. Un dessin était entièrement composé de métiers hommes (réalisé par un garçon) et deux entièrement femmes (par deux filles).

Cette activité m'a permis de constater que les représentations des élèves étaient très stéréotypées avec des métiers typiquement féminins ou masculins et que cela risque d'influencer leur parcours professionnel.

8.3.2. Les résultats de mon carnet

Malheureusement, mon observation longitudinale de ma classe grâce à un carnet de terrain n'a pas réellement abouti, car je ne l'ai pas utilisé assez régulièrement pour pouvoir en ressortir des données analysables. Malgré cela, quelques commentaires méritent d'être étudiés. J'y ai notamment noté une remarque faite par une élève de CE2. Cette élève, de classe sociale élevée, venait d'être invitée par une autre élève de CE2 – de classe sociale basse – à son anniversaire. Elle lui a alors répondu que sa mère ne la laissera jamais aller chez elle. En revanche, la semaine suivante, cette même élève a été invitée à un second anniversaire par G1 (le garçon avec lequel je me suis entretenue, de classe sociale élevée). Cette fois-ci, l'élève est allée à cet anniversaire. Encore une fois, il semblerait donc que les caractéristiques sociales jouent un rôle très important dans les interactions entre les élèves. Nous avons vu que les filles et les garçons de classe sociale élevée ont tendance à rester entre enfants du même sexe, tandis que les élèves de basse classe ont l'air de plus se mélanger. Finalement, pour les enfants de classe élevée, il

semblerait d'après cette observation, qu'il est tout de même plus facile de se mélanger entre enfants de sexes différents qu'entre enfants de catégories sociales différentes, probablement à cause des parents qui voient moins les différences sociales que genrées. La seule autre notation intéressante que j'ai faite dans mon carnet concerne une élève (classe moyenne) lors d'une séance d'EPS. Nous étions en train de faire un relais, et elle s'est retrouvée à devoir courir en même temps qu'un garçon. Elle a alors refusé de se mettre à courir car elle savait qu'elle allait perdre (« ça sert à rien, j'vais perdre. »). On assiste ici à un phénomène de menace des stéréotypes, dans lequel l'élève pense avoir moins de chance qu'un garçon de gagner une course. Il s'agit à nouveau d'une généralisation du type « tous les garçons sont comme ça ». Au final, elle a effectivement perdu car elle a décidé de courir très lentement pour ne pas être ridiculisée si elle perdait face au garçon alors qu'elle aurait couru le plus vite possible.

Si ce carnet ne m'a pas apporté d'autres informations intéressantes à analyser, c'est entièrement de ma faute puisque je ne l'ai pas alimenté quotidiennement. Effectivement, ce type d'observation a lieu pendant l'exercice de mes fonctions d'enseignantes et je ne pouvais pas toujours procéder à un comptage ou faire un compte rendu exhaustif sans mettre en péril ma qualité d'enseignement donc je ne peux tenir compte que d'anecdotes que je n'ai pas oublié et que j'ai pu noter plus tard dans ce carnet. Ce type d'enquête est donc une bonne méthodologie, si on l'utilise très régulièrement.

8.4. Les difficultés rencontrées et les limites de cette méthodologie

Dans ces dernières sous-parties, j'expliciterais les difficultés rencontrées lors du recueil et de l'analyse de mes données.

8.4.1. Appropriation difficile de la méthodologie d'observation

La première difficulté rencontrée a été celle des observations. En effet, malgré mes recherches et l'aide du travail de Sirota sur les grilles d'observation, l'appropriation de cette grille a été difficile. Cette difficulté s'explique notamment par la quantité d'informations très importante que j'ai reçue lors de mes deux premières observations. Il aurait été plus judicieux de séparer l'observation en deux pour pouvoir dans un premier temps observer les interactions entre l'enseignante et les élèves, puis dans un second

temps les élèves entre eux. L'observation en maternelle a été moins difficile puisque j'ai décidé de me focaliser sur seulement quatre élèves. En revanche, la dernière observation (la 6) était de nouveau une observation en classe élémentaire. Si je voulais séparer ma première enquête en deux pour analyser d'abord les interactions avec la maîtresse puis après entre les élèves, j'ai fait le choix de ne pas le faire pour l'observation 6 car je connaissais la maîtresse et je savais qu'elle n'autorisait pas (ou très peu) les déplacements des élèves, ce qui facilitait donc l'observation. Finalement, cette dernière observation a été plus facile à réaliser parce que j'ai commencé à m'approprier la méthodologie, il aurait donc fallu encore quelques observations pour pouvoir être complètement à l'aise. De plus, je pense qu'il faudrait envisager de réaliser le plan de la classe sur une feuille plus grande afin de faciliter la lecture et l'analyse des données recueillies.

8.4.2. Le changement de comportement de la part des observés

La seconde difficulté rencontrée influençait directement mes résultats. Il s'agit du changement de comportement de la part des sujets observés ou enquêtés. Comme je l'ai dit précédemment, la maîtresse de l'observation 6 connaissait le sujet de mon mémoire et a pris soin de faire attention à ses interactions. Je peux donc émettre l'hypothèse qu'elle n'a pas agi de la même façon face à moi que quand elle est seule avec ses élèves. Il en est de même avec la maîtresse des observations 1 et 2. Lorsque je lui ai demandé si je pouvais venir observer sa classe, elle m'a demandé de lui parler de mon mémoire. Si je ne lui ai pas dit avec précision ce que je venais observer, elle était tout de même au courant que le sujet de mon mémoire portait sur les inégalités des filles et des garçons à l'école, ce qui a pu influencer son comportement. Ce changement de comportement est une réaction tout à fait compréhensible que j'ai moi-même expérimenté. En effet, j'avais décidé de réaliser une dernière observation, celle de ma classe. J'ai posé une caméra dans le coin la pièce et je l'ai laissée filmer 1h30. Le soir, lorsque j'ai voulu l'analyser, je me suis rendue compte que j'alternais systématiquement les filles et les garçons dans les prises de paroles. J'ai donc fait le choix de ne pas l'analyser puisque les données étaient biaisées, mais il me semblait intéressant d'en parler dans les limites de ma méthodologie. Ce changement de comportement concerne également les élèves que j'ai enquêtés au travers de mon questionnaire. Je l'ai expliqué précédemment, certains d'entre eux avaient eu des cours sur la mixité, et leurs réponses ont pu se trouver influencer par ce qu'ils avaient appris. Effectivement, la lecture des questionnaires de certains élèves et

l'observation de leurs comportements en récréation ont montré qu'une bonne partie d'entre eux ne faisaient pas ce qu'ils disaient. Cette difficulté du changement de comportement des sujets observés est une difficulté qu'il convient de dépasser en prenant soin de ne pas trop en dire quant à la raison d'une observation ou d'un entretien, ce qui peut être délicat lorsque l'on se retrouve dans une situation où la personne enquêtée nous demande la raison de cette enquête.

8.4.4. L'année de PES

La dernière limite de ce mémoire a été de devoir le réaliser la même année que l'année de stage. Effectivement, réaliser un mémoire correctement demande énormément de temps (de recherche, de recueil de données, d'analyse, de rédaction, de relecture...), ce que l'on n'a pas réellement lors de notre première année d'enseignement. De plus, ce sujet était également très vaste et complexe à appréhender. Avec plus de temps, il aurait été possible de réaliser plus d'observations, plus d'entretiens, plus de questionnaires, ce qui m'aurait permis d'avoir des données encore plus représentatives que celles recueillies jusqu'à présent. Toutefois, la réalisation de ce mémoire est une expérience qui reste très enrichissante.

Chapitre 9. Conclusion

Aujourd'hui, nous ne pouvons pas contester les inégalités que les femmes subissent chaque jour face aux hommes. Dans l'introduction de ce mémoire, nous nous demandions s'il en était de même pour les enfants, ou s'ils se retrouvaient épargnés notamment à l'école, où l'institution se veut égalitaire pour tous (ce que l'on a pu voir dans les textes officiels, la Constitution, les manuels scolaires....). Finalement, ce qu'il ressort de ce mémoire est que ce qui est considéré comme la plus grande avancée en terme d'égalité entre les enfants de différent sexe est finalement la mixité. Pourtant, d'après mes recherches et mes observations, je peux soutenir que si la mixité nous a bien offert une égalité d'apparence (les filles et les garçons dans la même école, qui reçoivent les mêmes cours..), la vérité en est loin, et la mixité ne permet finalement pas d'installer cette égalité. Finalement, la plus grande mixité que l'on puisse voir au sein d'une école est la mixité forcée : plan de classe réalisé en fonction du sexe, groupe de travail obligatoirement

mixte... Tandis que sur la cour de récréation, les élèves s'appliquent à se diviser à nouveau pour se retrouver majoritairement entre élèves du même sexe. Dans nos observations, nous avons d'ailleurs remarqué que ce repoussement du sexe opposé est plus caractéristique de la haute classe sociale, ce qui peut paraître de prime abord paradoxal, puisque l'on pourrait être amené à penser que les élèves de classe sociale plus élevée ont pu bénéficier d'un enseignement ou d'une culture « supérieure » au sein de la sphère familiale qui a pu leur enseigner la mixité et l'égalité des sexes. Finalement, en plus de cela, on se rend compte que les stéréotypes continuent d'être propagés dans les écoles. Les filles apprennent à être des filles, et les garçons apprennent à être des garçons. La menace du stéréotype plane toujours au-dessus de la tête des jeunes filles, qui ont tendance à avoir une plus basse estime et représentation de soi. Il s'agit de la cognition sociale implicite, phénomène dans lequel les filles sont moins persuadées de leurs compétences (Nicole Mosconi), ce que j'ai pu moi-même observer dans ma propre classe. Il ne faut toutefois pas oublier que cette menace du stéréotype concerne également les garçons, qui cherchent également à se conformer aux attentes de leur sexe, à savoir être plus envahissants, utiliser plus d'espace dans la cour et dans la classe, se faire plus entendre. Disons simplement que la jeune fille écope de l'aspect négatif de cette menace, c'est-à-dire être moins présentes, plus discrètes, plus scolaires. Tout cela n'est pas sans entraîner des inégalités au sein même de la classe notamment au travers des interactions des élèves et de l'enseignant, qui sont bien plus nombreux chez les garçons (ce qui s'explique notamment, nous l'avons vu, par leur comportement plus envahissant).

Rappelons-nous nos interrogations du début. Nous souhaitions savoir de quelles façons les interactions entre l'enseignant et les élèves différaient en fonction du sexe. Nous venons d'y répondre : les garçons se retrouvent finalement plus inclus dans la classe et prennent plus de place, ce qui a tendance à procéder à l'effacement des filles, et tout cela, de façon inconsciente (on parle d'intériorisation de stéréotypes). Nous cherchions à savoir également comment les interactions entre pairs participent à la construction genrée de l'élève. Mes recherches et mes données recueillies me permettent d'expliquer que les garçons restent avec les garçons, et les filles avec les filles, chaque élève finit par apprendre son « rôle » de garçon ou son rôle de fille, à savoir apprendre à dominer ou se faire dominer. Un garçon déviant de ce rôle sera considéré comme un garçon efféminé dominé, tandis qu'une fille déviant de son rôle sera quant à elle considérée comme un garçon manqué avec un caractère qui lui permettra de ne pas se faire dominer.

Finalement, le sexe pèse sur le statut scolaire, c'est indéniable. On a tendance à considérer qu'une fille doit être une bonne élève, et un garçon peut être un élève

perturbateur. C'est donc la perception du genre plus que le genre en lui même qui influence les apprentissages. Or, ce sont les stéréotypes qui, profondément ancrés dans notre société contemporaine, influencent cette perception du genre. Il ne faut toutefois pas sous-estimer les autres facteurs tels que le milieu social, puisque, nous l'avons vu, celui-ci joue un rôle considérable dans les interactions entre les élèves.

Je conclurai sur une question que je me suis posée tout le long de la réalisation de ce mémoire : la mixité scolaire est-elle utile ou non ? La réponse est la suivante : oui, mais pas autant qu'on l'aurait espéré. Supprimer la mixité ne ferait qu'éloigner les élèves de sexe opposé et poserait de nombreux problèmes aux enfants en pleine construction identitaire. Cependant, les effets de la mixité sont toujours trop minimes puisque les interactions mixtes restent majoritairement scolaires. Toutefois, n'ayant pas tenu d'étude comparative sur la durée sur la perception des genres et des stéréotypes à l'école, je n'ai pas étudié les effets de la mixité sur le long terme, et je ne peux donc pas dire si les inégalités genrées actuelles sont en train de s'accroître ou de se résorber. Finalement, la mixité n'est juste pas suffisante, et c'est tout le débat de notre société contemporaine.

Bibliographie :

Articles de revue :

- Alaphilippe, D., Maintier, C., Clarisse, R., & Testu, F. (2010). Effet du contexte scolaire sur l'estime de Soi à l'école primaire. *Bulletin de psychologie*, Numéro 507(3), 169-174.
- Barrère, A. (2000). Masson (Philippe). Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990. *Revue française de pédagogie*, 133(1), 174-175.
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 9(35), 226-257.
- Biren, A. (2016). Genre, clichés, stéréotypes : La parole donnée aux enfants. Dans : *Le Français aujourd'hui*, n°193 (2), 87-96.
- Bosscher, S. D., Durand-Delvigne, A. & Fournier, V., (2020). Garçons et filles : Interactions pédagogiques différenciées ? *Enfance*, N° 4(4), 509-526.
- Bouffard, T., Seidah, A., & Verzau. (2004). Perceptions de soi à l'adolescence : Différences entre filles et garçons. *Enfance*, Vol. 56(4), 405-420.
- Clanet, J. (2005). Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève. *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, 35-48.
- Collet, I., & Marro, C. (2009). Les relations entre filles et garçons en classe. Qu'en disent-elles ? Qu'en disent-ils ? *Recherches & éducations*, 2, 45-71.
- Court, M. (2019). Pourquoi interviewer des enfants dans une enquête sur la socialisation primaire ? *La différenciation sociale des enfants*, 193-215.
- Croizet, J.-C., Désert, M., & Leyens, J.-P. (2002). La menace du stéréotype : Une interaction entre situation et identité. *L'Année psychologique*, 102(3), 555-576.
- Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Societes Representations*, n° 11(1), 515-538.
- Demailly, A. (2008). De Pygmalion aux prophéties autoréalisatrices. *Le Journal des psychologues*, n° 260(7), 68-72.

- Depoilly, S. (2012). Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires. *Revue française de pédagogie*, n° 179(2), 17-28.
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances Psy*, N° 69(1), 90-100
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. Dans : *Revue de l'OFCE*, n°114 (3), 197-212.
- Duru-Bellat, M. (2010). La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ? Dans : *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°171, 5-8.
- Marro, C. (2013). Education : Une égalité des sexes qui reste à construire. Dans : *Après-demain*, n°26 (2), 26-28.
- Mieyaa, Y., Rouyer, V. & Blanc, A. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. Dans : *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°41 (1).
- Mieyaa, Y. & Rouyer, V. (2013). Genre et socialisation de l'enfant : Pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée. Dans : *Psychologie Française*, n°58 (2), 135-147.
- Mosconi, N. (2004). *Effets et limites de la mixité scolaire*. Dans : *Travail, genre et sociétés*, n° 11 (1), 165-174.
- Perrenoud, P. (1989). Sirota (Régine). - L'école primaire au quotidien. *Revue française de pédagogie*, 88(1), 113-119.
- Ruel, S. (2005). *Filles et garçons à l'heure de la récréation : La cour de récréation, lieu de construction des identifications sexuées*. 12.
- Safi, M. (2011). Chapitre 10. L'analyse longitudinale données et méthodes. *La France dans les comparaisons internationales - guide d'accès aux grandes enquêtes statistiques en sciences sociales*, 161-172

Ouvrages :

- Benedetto, P. (2007). *Méthodologie pour psychologues* (De Boeck Supérieur). De Boeck Supérieur.
- Bergonnier-Dupuy, G., & Mosnoni, N. (2000). *La construction de l'identité sexuée*. Presses Universitaires de France.

- Brugeilles, C., & Cromer, S. (2005). *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. CEPED.
- Cacouault, M. (2004). *La mixité dans l'éducation : Enjeux passés et présents*. ENS Editions.
- Collet, I. (2017). *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ? Pour combattre les inégalités à l'école*. Humensis.
- Grandière, M. (2015). Le stéréotype. In *Le stéréotype : Outil de régulations sociales*. Presses universitaires de Rennes.
- Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation* (La Découverte). La Découverte.

Textes officiels :

- Conseil de l'Europe. (1950). *La convention européenne des droits de l'Homme*. Consulté le 28 janvier 2020 à l'adresse https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_FRA.pdf
- Conseil institutionnel. (1946). *Le préambule de la Constitution de 1946*. Consulté le 28 janvier 2020 à l'adresse <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/preambule-de-la-constitution-du-27-octobre-1946>
- Debré M. & De Gaulle C. (1958). *Constitution française*. Consulté le 28 janvier 2020 à l'adresse <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur>
- Ministère de l'éducation. (2015). Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture.
- Ministère de l'éducation. (2020). Code de l'éducation. Dans : *Legifrance.gouv.fr*. Consulté le 28 janvier 2020 à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

Thèses:

- Devieille, E. (2013). *Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède*.
- Fasquelle, P. (2012). *Les inégalités filles-garçons en EPS à l'école élémentaire*.

Sitographie :

- Bouron, J-B. (2016). Inégalités de genre. Dans : *Géoconfluences*. Consulté le 28 janvier 2020 à l'adresse <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/inegalites-de-genre>
- Centre Hubertine. (2014). Les Manuels scolaires. Consulté 7 mai 2021, à l'adresse https://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/images/actes_04_manuelscolaire_22122014_web.pdf
- Centre Hubertine. Quelle place pour l'égalité femmes-hommes dans les manuels d'enseignement moral et civique ? (s. d.). Consulté 29 janvier 2020, à l'adresse <https://m.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/quelle-place-pour-legalite-fh-dans-les-manuels-demc-etude-cha2017-versiondef.pdf>
- CGET. (2015). Kit pédagogique de formation sur les valeurs de la République et la laïcité. Consulté le 28 janvier 2020 à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/55/7/KITLAICITE_611557.pdf
- Deswarte, E. (s. d.). *L'effet pygmalion à l'école*. Psychologie-sociale. Consulté 15 mai 2021, à l'adresse <http://www.psychologie-sociale.net/images/football.jpg>
- Gognalons-Nicolet, M. (2002). Identités sexuées, identités sexuelles et genre. Dans : *Revue Médicale Suisse*. Consulté le 28 janvier 2020 à l'adresse <https://www.revmed.ch/RMS/2002/RMS-2385/22039>
- Karam, A. (s. d.). *L'éducation pour promouvoir l'égalité des sexes | Nations Unies*. United Nations; United Nations. Consulté 2 mai 2021, à l'adresse <https://www.un.org/fr/chronicle/article/leducation-pour-promouvoir-legalite-des-sexes>
- Ruel, S. (2005). Genre, clichés, stéréotypes : La parole donnée aux enfants. Consulté le 28 janvier 2020 à l'adresse <http://eso.cnrs.fr/fr/manifestations/pour-memoire/les-enfants-et-les-jeunes-dans-les-espaces-du-quotidien/filles-et-garcons-a-l-heure-de-la-recreation-la-cour-de-recreation-lieu-de-construction-des-identifications-sexuees.html>
- Insee—Institut national de la statistique et des études économiques. (s. d.). Consulté 24 mai 2021, à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/accueil>
- Laboratoire de l'égalité. (2016). *Enquêtes sur les stéréotypes | Le*. <https://www.laboratoiredelegalite.org/2016/05/26/enquetes-sur-les-stereotypes/>

- Marro, C. (2013). Éducation : Une égalité des sexes qui reste à construire. *Après-demain*, N ° 26, NF(2), 26-28.
- Riutort, P. (2013). *Premières leçons de sociologie* (Presses Universitaires de France). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/premieres-lecons-de-sociologie--9782130620396-page-63.htm>

Dictionnaire :

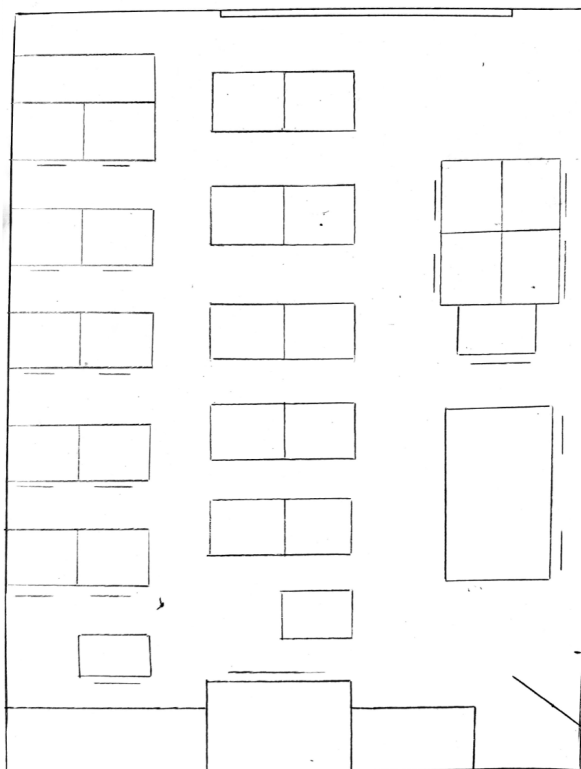
- IDENTITE SEXUEE. (s.d). Dans Le dictionnaire Larousse en ligne. Consulté le 28 janvier 2020 à l'adresse https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/identite%3%A9_sexuelle/186025

Colloque :

- UNESCO. (2020). *UNESCO et la promesse de l'égalité des genres : Actions clés de 2018 et 2019.*

Annexes

Annexe 1 : Préparation des observations 1 et 2

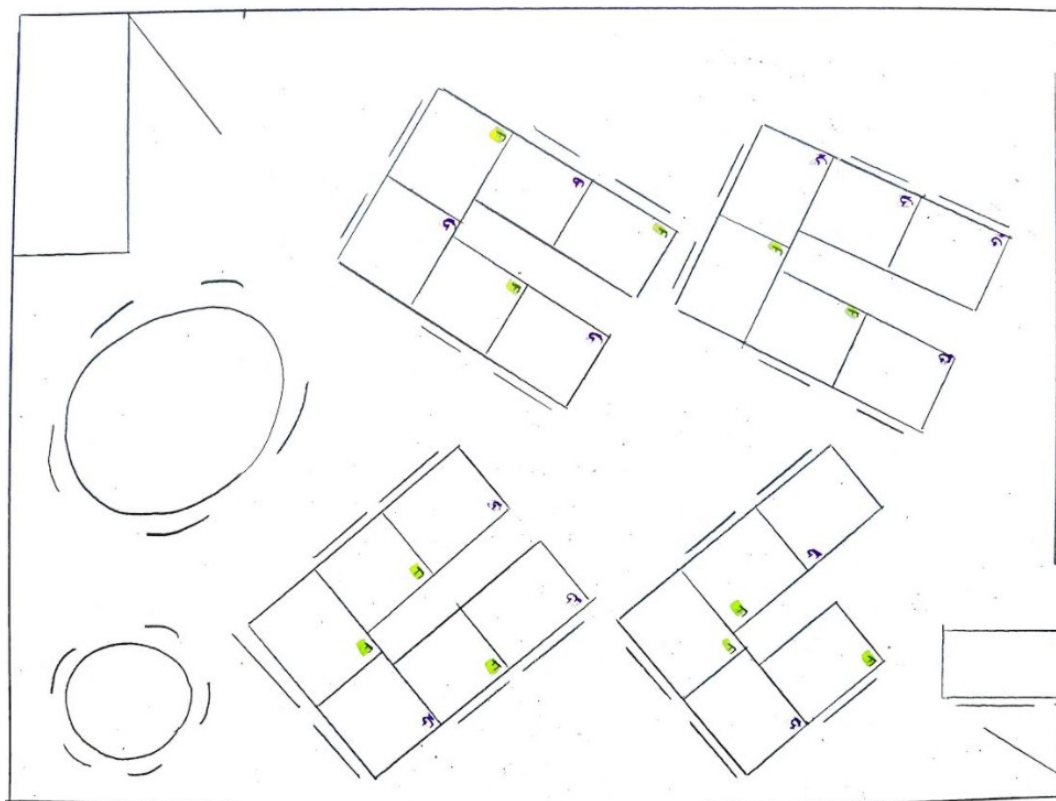


- | demande d'intervention
- ① intervention cadrée
- Is intervention spontanée
- = demande insistante
- x intervention hors contexte
- Ip intervention provoquée
- A ardoise
- L lecture
- T tableau
- D→m déplacement vers la maîtresse
- D→f déplacement vers une fille
- D→g déplacement vers un garçon
- D→* déplacement autre
- M la maîtresse vient voir l'élève
- B bavardage
- Bs bavardage scolaire
- ! rappel à l'ordre

Annexe 2 : Préparation observations 3, 4 et 5

Classe :	Filles		Garçons	
Informations	F1	F2	G1	G2

Annexe 3 : Préparation observation 6



Annexe 4 : Questionnaire

Prénom = Classe = Âge =

1) Tu es : une fille / un garçon

2) La matière que tu préfères :

français / anglais / enseignements artistiques / EPS / EMC / QLM / mathématiques

Pourquoi ?

3) La matière que tu aimes le moins :

français / anglais / enseignements artistiques / EPS / EMC / QLM / mathématiques

Pourquoi ?

4) Le plus souvent, avec qui joues-tu à la récréation ? les filles / les garçons / les deux

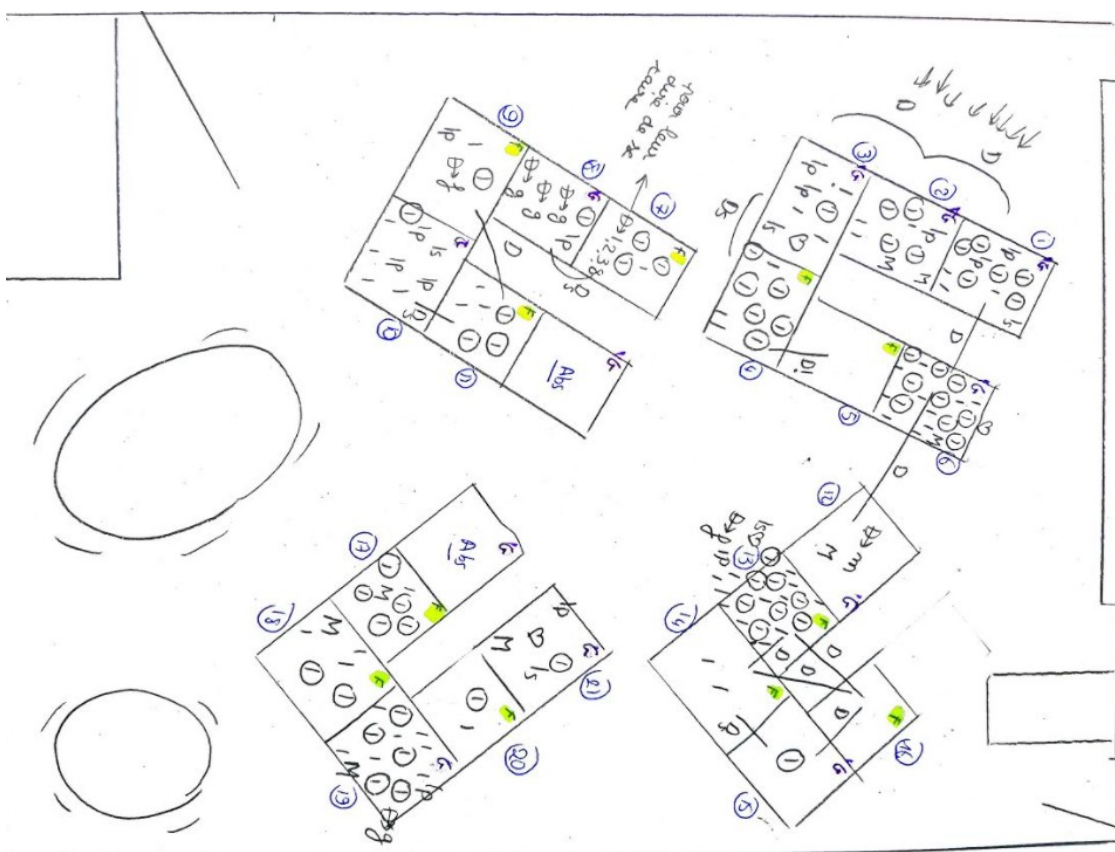
Pourquoi ?

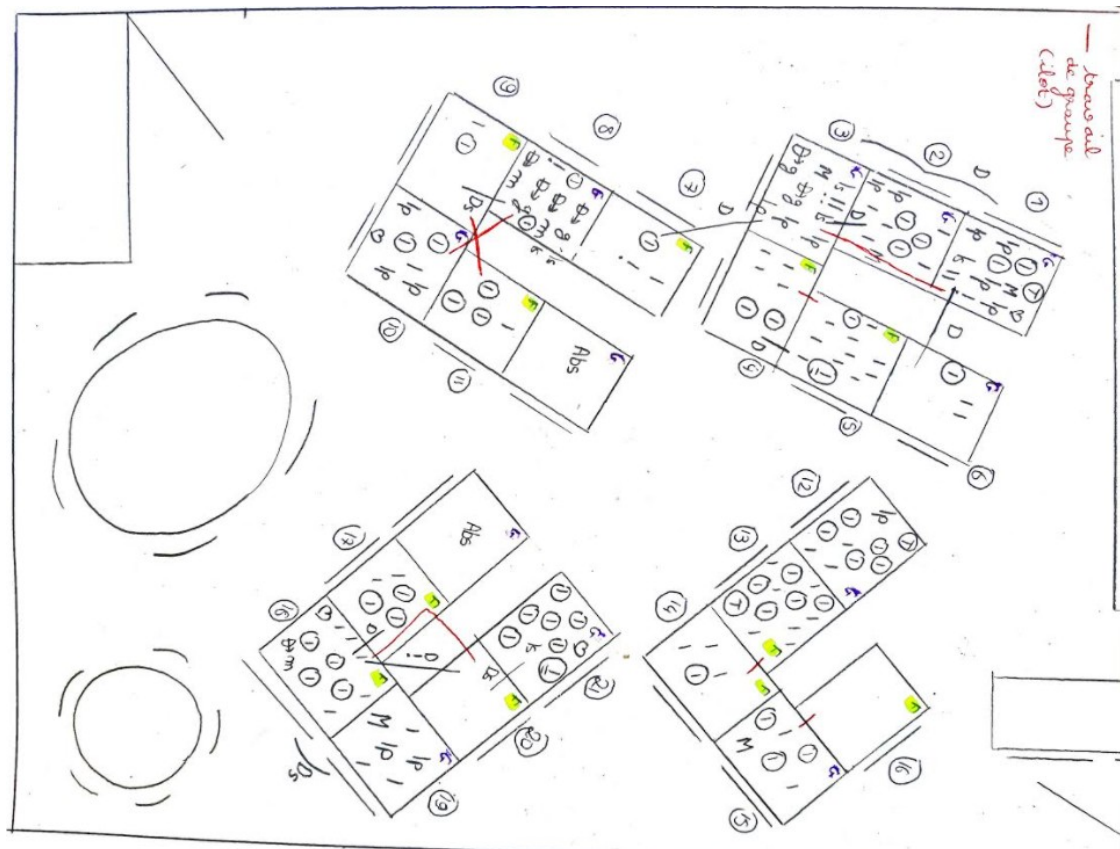
5) A quoi jouez-vous ?

Annexe 5 : Données observation 1

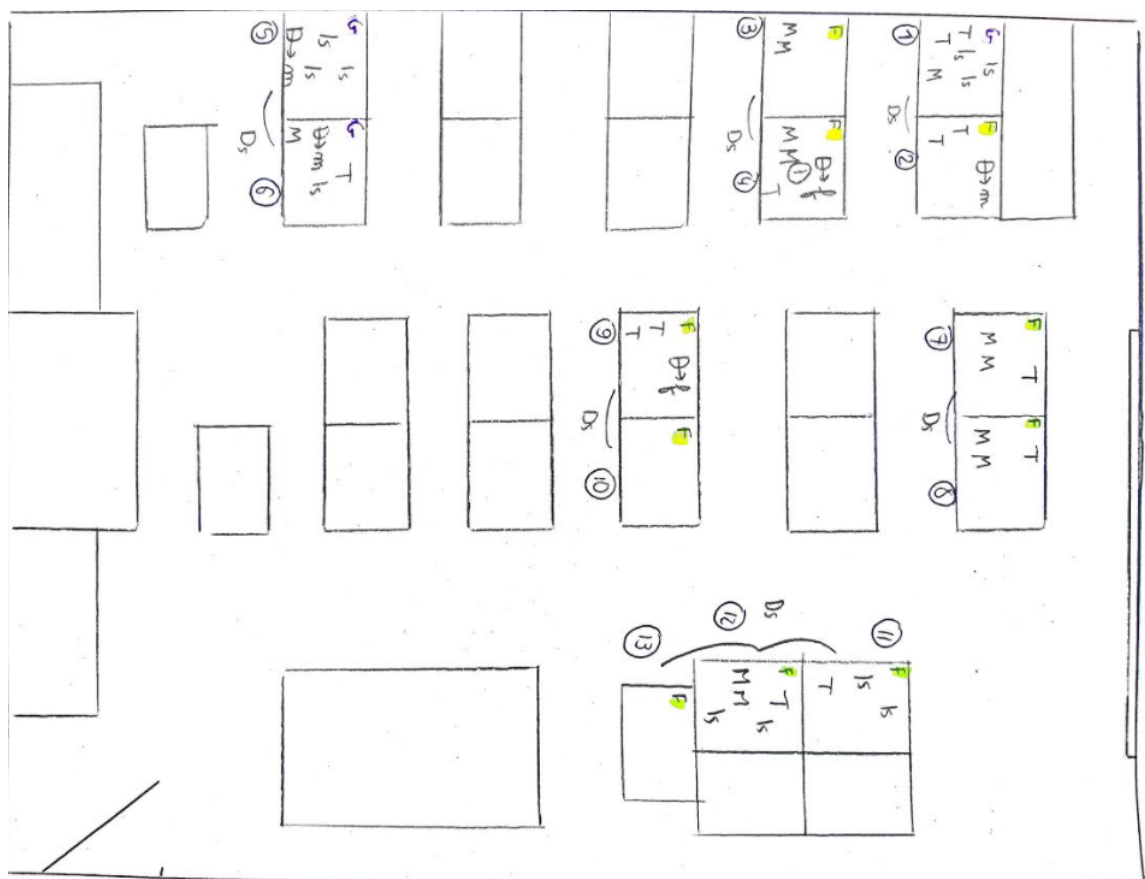


Annexe 6 : Données observation 6





Annexe 7 : Données observation 2



Annexe 8 : Données observation 3

MS/GS	Filles		Garçons	
Informations	F1	F2	G1	G2
13h30 = rentrée dans la classe, coin regroupement → on donne les consignes pour l'après-midi	Rentre dans la classe, s'assoit sur un banc libre.	Va s'asseoir toute seule sur un banc avec un livre	Prend une chaise et va s'asseoir tout seul un peu plus loin	Va s'asseoir à une table à côté d'un deuxième garçon de son âge
13h40 = certains élèves doivent finir un travail donc places qui obligatoires. Les autres ont des ateliers libres. Il y a donc : • 1ère table oblig = 2G/1F • 2° table oblig = 2F/1G • 1ère table libre = 3G/3F • 2° table libre : 3F/2G • 3G sont seuls sur des tables individuelles Les élèves semblent se mélanger facilement.	Écoute les consignes, va chercher un dessin, puis va s'asseoir à ma table.	Écoute les consignes, va prendre un dessin puis va s'asseoir à côté de F1.	Écoute le consignes, va chercher un dessin, et va s'asseoir à la table de F1 et F2.	Doit terminer un travail donc va à la table central avec une fille qui doit terminer son travail aussi.
13h45 = Un petit garçon vient demander un crayon au groupe de 6, les trois filles refusent. Ensuite, 1 fille vient demander un crayon, F1 accepte de lui donner. Le petit garçon du début vient redemander un crayon, F1 ne veut pas.	Très occupée à sa tâche (dessiner et coller) et ne discute pas avec ses voisins.	Idem F1.	Très occupé à sa tâche mais discute avec la 3° fille de la table.	G2 est toujours au travail obligatoire, il ne discute pas.
13h50 = Un garçon part, ils ne sont plus que 5 (F1 F2 G1 + 1F et 1G). Ils discutent entre eux en se donnant des conseils et se posant des questions.	Un débat est lancé par un G : « pourquoi ils ont inventé le crayon de couleur blanc, ça sert à rien ! ». F2 et G1 répondent qu'il a raison. F1 lui dit « mais si, le blanc c'est une couleur ! » Petit débat qui s'arrête car la maîtresse leur demande de se taire.			

13h50	F1 discute beaucoup avec son voisin mais pas avec sa voisine (discussion, conseils, questions, chansons ; ils s'amusent)	F2 part prendre sa barquette de crayons car elle ne veut plus utiliser les crayons de la boîte.	Une fille s'assoit à côté de lui, mais ils ne discutent pas.
13h55	F1 va montrer ses productions à la maîtresse.	Une F vient s'asseoir à côté de F2, elles sont contentes. Elles me demandent ce que je fais.	Un G vient lui demander ce qu'il fait, puis s'en va.
14h00 : une F vient me demander ce que je fais dans la classe. Un G vient à la table et demande aux enfants de lui montrer leurs dessins. Une F2 est contente de lui montrer.			Ils sont maintenant 2 sur la petite table. Ils ne discutent pas mais se font coucou de temps en temps.
15h05 : La F à côté de moi essaye d'écrire une histoire. Elle regarde les lettres au tableau.		Discute de temps en temps avec sa voisine. Jamais avec G1.	

Annexe 9 : Données observation 4

PS/MS	Filles		Garçons	
Informations	F1	F2	G1	G2
14h10: Il y a aussi : - une table d'autonomie avec 2G au milieu de la classe 1 G qui travaille seul à une table. 1 G qui s'est endormi à une autre table.	Travail à une table avec un petit garçon.	Fait une activité d'autonomie à une table avec une autre petite fille.	Fait un puzzle à une grande table.	Va s'asseoir à côté de G1 pour faire une activité d'autonomie.
14h15: 14h17	Travaille en discutant avec son voisin G.	Se déplace et va à la table avec G1 et G2. G1 parle avec G2, et elle le dispute : « fais moins de bruits sinon je le dis à la maîtresse »	Rangé son puzzle et retourne à sa table avec un autre puzzle.	Se déplace et va voir la deuxième table de garçon pour leur serrer la main, puis revient à sa place.
14h20		La F de sa table est partie prendre une feuille et va dessiner sur une table toute seule. F2 reste seule à sa table.	G2 aide G1 à ranger son nouveau puzzle.	Une petite fille vient le voir, il ne lui parle pas, donc elle repart.
		Se met à discuter avec une autre PES assise à sa table.	Se déplace dans la classe et va s'asseoir toute seul avec un autre travail.	Va chercher une boîte et travaille seul à la table.

14h23: Les élèves débattaient pour savoir qui a réveillé le G. Les 2G de la table du milieu crie « c'est F » ! Et F2 répond « Non, moi je sais qui c'est ! ». Elle s'approche d'un des 2G, pointe son doigt et lui dit « c'est toi ! ». Le deuxième G le défend.		Se déplace et va à la table de 2G pour les disputer et leur dire que c'est à cause d'eux que le G s'est réveillé.		
14h25 Les 2G font énormément de bruits, on entend qu'eux.			Fait énormément de bruits avec G2.	Fait énormément de bruits avec G1.
14h25	Va s'asseoir à la table du garçon qui vient de se réveiller.	Se lève pour aller à la table des 2G pour voir ce qu'ils font mais ils ne lui répondent pas donc elle part.	Part travailler tout seul.	G2 travaille encore tout seul
14h28			Retourne travailler avec G2. Il fabrique un camion de pompier. Il invente une histoire à haute voix.	Ne travaille plus mais regarde G1 qui lui parle très fort.
14h30 : quand on ferme les yeux et qu'on écoute, il n'y a que les G qui font du bruit + les G sont au centre et les F contre le mur	Un G rejoint F1 et le premier G. Ils font un puzzle ensemble. Ils sont bruyants. Elle leur donne une leçon de prononciation	Va prendre une barquette d'autonomie et retourne s'asseoir avec la PES en lui expliquant ce qu'elle va faire.	Parle fort avec G2.	Parle fort avec G1.

	des mots car «ils paient mal»		Un G vient le voir, il lui raconte son histoire de pompiers.	G2 explique aussi une histoire de pompiers, puis se met à parler de tracteur et de son <u>papi</u> .
14h35	Se dispute avec un G car il lui a marché sur le doigt. Elle fait mine de s'en aller mais le G lui demande de rester «Jouer avec lui!». Elle fait semblant de partir mais revient avec un puzzle. Le G lui dit qu'il voulait faire un autre puzzle que <u>ceui-là</u> , et elle lui répond qu'elle s'en fiche de son avis. Il dit qu'elle est méchante.		Une F vient voir G1 mais il ne lui parle pas donc elle part.	Va voir la maîtresse pour lui demander s'il a le temps de finir son puzzle. La maîtresse lui explique que oui mais faut qu'il dise à G1 d'arrêter de le déconcentrer.
14h40	une F va s'asseoir à la table des 2G bruyants. Ils continuent de parler entre eux mais ne lui adressent pas la parole.		Se remet à parler à G2.	Se remet à parler à G1.
14h45	Continue de jouer avec les G mais se disputent souvent.	Reste avec la PES et lui parle beaucoup.	Va chercher G2 pour lui dire de revenir avec lui.	G2 part voir le groupe des 2G.

Annexe 10 : Données observation 5

PS	Filles		Garçons	
Informations	F1 +	F2 -	G1 -	G2 +
De 15h à 15h20 j'ai observé 4 élèves qui se trouvaient dans un atelier obligatoire. Au bout de 20 minutes, je décide de changer de sujets d'observation car ils travaillent et ne discutent pas du tout.				
15h20	Joue dans la dinette avec des bébés. Ne veut pas jouer avec d'autres filles (dont F2), donc elles se disputent très fort et la maîtresse intervient pour fermer le coin dinette.	Se dispute avec F1 dans la dinette car elle lui dit qu'elle n'a pas le droit d'y être. La maîtresse intervient et ferme le coin dinette.	Joue dans la bibliothèque.	Prend un bac à jouer et décide de les ranger. Il dépose les jouets dans le coin construction.
	Va s'asseoir à côté de la PES pour discuter.	Part jouer dans les livres avec un G1. Ils font semblant de lire des livres.	G1 veut s'assoit à côté de deux mais G2 ne veut pas, ils se disputent fort	S'en va dans la bibliothèque avec F2 et G1, mais qui ne veulent pas de lui.
		DISPUTE La maîtresse intervient et leur dit de sortir après avoir rangé la bibliothèque. F2 dit à G1 « maintenant on va jouer à la voiture » et ils laissent G2 ranger la bibliothèque tout seul. Une fois terminé, il vient me voir pour dire qu'il a tout bien rangé.		
15h25	Se met debout sur le bancs et marche en se faisant un parcours de motricité	Sort les dessins et va sur une table	Suit F2 et va faire des dessins avec elle: « moi je viens à côté de toi »	S'assoit à une table et s'entraîne à découper seul.

S'assoit avec un bac à côté de la PES et lui explique ce qu'elle va faire.			
Dans la classe: • 2G partent dessiner • 1G est dans la bibliothèque • 1G joue aux dinosaures • 2F font des puzzles • un groupe travaille avec la maîtresse			
15h33 • 2G vont faire des jeux de construction	Joue avec G2 avec un bac dans le coin regroupement. Elle se fait disputer car elle n'a pas le droit de mettre un bac ici. Elle le range et s'en va.	Dessin avec G1.	Dessin avec F2.
1F vient me montrer un bobo.	Va dans la bibliothèque et prend la place de G2 qui se met à hurler et la pousser. Elle s'en va.	Va ranger son dessin dans son casier puis part jouer aux dinosaures.	Se dispute avec F1 puis reprend sa place. Il se dispute avec un autre G qui veut s'asseoir à côté de lui alors qu'il veut la banquette pour lui tout seul. Ils hurlent et se font disputer. G2 dit au G qu'il va le dire à son papa. Il se

				fait punir sur une chaise.
15h40 -1 autre F vient me montrer un bobo -sur une table, une fille et un garçon se disputent pour savoir qui va jouer avec les blocs de couleurs. Ils hurlent - à la bibliothèque, trois garçons se disputent, un des garçons lui met un doigt dans l'œil «moi je fais comme je veux, tu m'écoutes», «non moi je fais comme je veux»	Elle vient me montrer un bobo et retourne à sa table. Un G vient voir ce qu'elle fait puis la pousse et prend sa place. Elle le regarde jouer.	Ils dîno	Ils dîno	Puni

Résumé

Mots clefs : stéréotypes – genre – interactions – inégalités – construction identitaire – mixité – socialisation primaire

L'égalité des femmes et des hommes est un sujet qui fait encore débat aujourd'hui puisque de nombreux stéréotypes circulent toujours dans notre société. L'objectif de ces recherches est de s'intéresser aux inégalités liées au genre à l'école primaire. Puisque l'Éducation Nationale prône l'égalité entre tous, l'école est-elle exempte d'inégalité de sexe ? Ce mémoire se penche notamment sur la question de l'influence du genre sur les interactions des élèves. En quoi le facteur du genre peut-il influencer les apprentissages et les interactions des élèves ? Le genre est-il facteur d'inégalités au sein de la classe ? Je cherche également à m'intéresser à l'influence que peuvent avoir le genre de l'élève et la mixité lors de sa construction identitaire. Pour répondre à ces interrogations, j'ai réalisé de nombreuses observations ainsi que des entretiens et des questionnaires. Ces données m'ont permis de confirmer le rôle majeur que joue le genre de l'élève à l'école.

Summary

Keywords : stereotypes – gender – interactions – inequality – identity construction – mixed class – primary socialization

The equality of men and women is a subject that is still debated today, because many stereotypes still circulate in our society. The objective of this research is to focus on gender inequalities in primary school. Since Éducation Nationale advocates equality for all, is school really free from gender inequality ? My researches focuses especially on the question of the influence of gender on student interactions. How can the gender factor influence student learning and interactions ? Is gender a factor in inequality within the classroom ? I also want to know the influence that the student's gender and mixed class and school can have in their identity construction. To answer these questions, I carried out a few observations, as well as interviews and questionnaires. These data have enabled me to confirm the major role that student gender plays in school.