



**HAL**  
open science

## Liens entre les interactions enseignant-élèves et la réussite scolaire en fonction des genres

Julie Dronneau, Charlotte Ferré

► **To cite this version:**

Julie Dronneau, Charlotte Ferré. Liens entre les interactions enseignant-élèves et la réussite scolaire en fonction des genres. Education. 2022. dumas-04214843

**HAL Id: dumas-04214843**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04214843>**

Submitted on 22 Sep 2023

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

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

**Master MEEF**

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

**Mention premier degré**

**Écrit réflexif**

**Liens entre les interactions enseignant-élèves et la réussite  
scolaire en fonction des genres**

soutenu par

**Julie DRONNEAU et Charlotte FERRE**

**le 23 mai 2022**

en présence de la commission de soutenance composée de :

**Alice LERMUSIAUX**, directrice de mémoire

**Florence LUCAS**, membre de la commission

## Remerciements

Nous souhaitons tout d'abord remercier toutes les personnes qui nous ont apporté leur soutien et leur aide pendant la rédaction de cet écrit réflexif.

Nous tenons à exprimer toute notre reconnaissance à notre directrice de recherche, Madame Alice LERMUSIAUX. Nous la remercions pour sa disponibilité et son écoute tout au long de notre étude. Ses conseils judicieux nous ont orienté, aidé et n'ont eu de cesse d'alimenter notre réflexion.

Nos remerciements s'adressent également aux quatre enseignants qui nous ont ouvert les portes de leur classe afin d'avoir l'opportunité de mener notre enquête. Nous remercions plus particulièrement Gwenaëlle et Émilie, nos professeurs des écoles - maîtres formateurs, pour leur soutien et leur accompagnement bienveillant dans notre parcours de professionnalisation.

Enfin, nous souhaitons remercier Monsieur Joseph GODEFROY, pour ses relectures et observations. Son regard extérieur nous a été d'un grand soutien.

## Table des matières

<b>Introduction .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Cadre théorique de l'objet d'étude .....</b>	<b>5</b>
1.1 – Des différences dans le parcours scolaire des filles et des garçons .....	5
1.2 – Fruit d'une socialisation genrée .....	7
1.3 – Fruit d'une scolarisation différenciée .....	8
<b>2. Problématisation et hypothèses .....</b>	<b>10</b>
<b>3. Méthodologie de l'enquête de terrain .....</b>	<b>12</b>
3.1 – Terrain d'étude .....	12
3.2 – Population d'étude.....	13
3.3 – Méthodologies utilisées.....	14
3.3.1 – Observations non-participantes en classe .....	14
3.3.2 – Entretiens semi-directifs .....	16
<b>4. Analyse des résultats .....</b>	<b>17</b>
<b>4.1 – Des interactions indifférentes au genre guidées par la réussite individuelle et collective .....</b>	<b>18</b>
4.1.1 – Des interactions inéquitables à l'égard de chaque genre.....	18
4.1.1.1 – Des interventions volontaires équitables ? .....	18
4.1.1.2 – Des désignations d'élèves inéquitables ? .....	20
4.1.2 – Des interactions guidées par la réussite .....	21
4.1.2.1 – Des interactions guidées majoritairement par le niveau et les difficultés individuelles .....	21
4.1.2.2 – Des interactions poursuivant l'objectif d'une réussite collective.....	22
<b>4.2 – Des actions stéréotypées impactant la réussite de chaque genre .....</b>	<b>24</b>
4.2.1 – Des enseignants relativement attentifs aux différences de genre et à l'impact des stéréotypes .....	24
4.2.2 – La recherche d'une posture équilibrée à l'égard de chaque sexe .....	27
4.2.3 – Une posture professorale conduisant à une réussite genrée.....	31
<b>5. Discussion : incidences de la recherche sur nos pratiques professionnelles .....</b>	<b>34</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>36</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>38</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>39</b>

## Introduction

Le séminaire de recherche en sociologie de l'éducation a été l'occasion de nous pencher sur la question des interactions entre l'enseignant et les élèves de chaque genre. Nous souhaitons plus précisément, dans notre recherche, étudier les liens entre la réussite scolaire des filles et des garçons et leurs prises de parole en classe.

Ce questionnement, nécessaire et important au regard des préoccupations actuelles de la société, a émergé dans le cadre de la refonte du projet d'école de chacun de nos établissements. Cette refonte nous a permis de discuter, en équipe, des interactions mises en place par chacun des enseignants. Plusieurs constats ont pu émerger de ces échanges. Là où certains enseignants ont indiqué prêter attention au nombre de filles et au nombre de garçons interrogés, d'autres ont concédé ne pas faire l'effort d'adopter un comportement égalitaire à ce propos. Par ailleurs, quelques enseignants ont souligné adopter une stratégie interactionnelle différente en fonction de la matière enseignée.

En outre, au sein de nos classes, nous avons pu remarquer que pour des niveaux de réussite scolaire équivalents, les garçons ont tendance à vouloir participer, alors qu'à l'inverse, les filles ont tendance à rester silencieuses. Face à cela, il nous est apparu que notre comportement n'était peut-être pas égalitaire. Il est possible que nous profitons de la volonté d'intervenir des garçons pour les aider, et que nous ayons tendance à ne pas prêter attention aux filles qui sont plus discrètes, mais qui rencontrent pourtant autant de difficultés. Rédiger cet écrit réflexif a été l'occasion d'interroger nos pratiques professionnelles, point qui nous tenait à cœur, car nous avons toutes deux envie d'œuvrer à la réussite de tous les élèves de notre classe ; réussite qui est par ailleurs inscrite dans les textes régissant le fonctionnement de l'école.

À travers la mission de service public portée par l'enseignement en France, il est attendu que les enseignants agissent de manière égalitaire envers les filles et les garçons, qu'ils les interrogent autant les uns que les autres au sein de la classe. Dans ce sens, le but de l'enseignant se doit d'être la réussite de toutes et de tous dans la mesure où l'une des principales missions de l'École est de favoriser l'égalité entre les filles et les garçons. Tel est le sens de la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et

les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2019-2024) et des articles L. 121-1 et L. 312-17-1 du Code de l'éducation. Ces derniers disposent que l'École doit contribuer à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes et qu'elle ne doit cesser d'informer les élèves sur l'égalité des genres, la lutte contre les préjugés sexistes et les violences commises au sein du couple.

Nos constats en classe semblent pourtant venir à rebours de cet idéal égalitaire prôné par les textes. Qu'en est-il réellement ? S'agit-il d'impressions ou ces constats sont-ils fondés ? Le nombre d'interactions enseignant-élève est-il identique que l'on s'adresse à une fille ou à un garçon ? L'enseignant a-t-il des attentes similaires ou différentes selon le genre de l'élève avec lequel il échange ?

Afin de répondre à ces questionnements et d'élaborer une problématique plus pertinente, nous allons présenter un état des lieux de la recherche en synthétisant les travaux sur le sujet.

## **1. Cadre théorique de l'objet d'étude**

Préalablement à l'exposition du cadre théorique, nous allons définir deux notions centrales de notre écrit réflexif : le genre et le sexe. Selon le dictionnaire Larousse (2017), le sexe est « le caractère physique permanent de l'individu humain permettant de distinguer des individus mâles et des individus femelles ». Ce vocable se réfère donc principalement aux caractéristiques biologiques et physiologiques qui différencient les hommes des femmes. Le genre, quant à lui, se définit, toujours selon le dictionnaire Larousse (2017), comme « la dimension identitaire, historique, culturelle et symbolique de l'appartenance biologique au sexe masculin ou féminin ». Le genre n'est pas figé. Il est en évolution et en mutation constante en fonction de l'environnement socioculturel et des normes d'une société.

### ***1.1 – Des différences dans le parcours scolaire des filles et des garçons***

Dès la fin du siècle dernier, certains auteurs ont mis en avant des différences en matière de réussite scolaire selon les sexes. C. Baudelot et R. Establet (1993) expliquent

notamment que, jusqu'en 1970, lorsque le baccalauréat comportait deux sessions, les filles réussissaient toujours mieux à la première session que les garçons. Ils précisent qu'en 1952, en 1966 ou encore en 1967, la suprématie des filles se vérifie autant en philosophie, qu'en sciences expérimentales ou encore en mathématiques élémentaires. De plus, même à partir de 1970, quand le système des doubles sessions est abandonné, les filles confirment leur supériorité. En effet, en 1985, le taux global de filles en réussite était de 70 % (dont 18 % au premier groupe d'épreuves) contre 67% (dont 16% au premier groupe d'épreuves) pour les garçons (Baudelot & Establet, 1993).

On constate aujourd'hui encore des différences selon les sexes en matière de réussite scolaire. Le document de synthèse statistique produit par le ministère de l'Éducation nationale intitulé « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur » de 2021<sup>1</sup> indique qu'« au début de l'école élémentaire, les filles ont des résultats équivalents aux garçons en mathématiques, mais nettement supérieurs en français ». En début de CP, elles sont 87 % contre 79 % à présenter une maîtrise supérieure au seuil 2 dans le domaine « Comprendre des phrases à l'oral » (p. 4). Elles conservent d'ailleurs cet avantage en français en fin de CM2, mais ont cependant des résultats légèrement inférieurs en mathématiques. En effet, elles obtiennent un score moyen de 227 points et les garçons de 236 points<sup>2</sup>. En sortie de formation, les femmes sont davantage diplômées. En moyenne, sur 2016, 2017 et 2018, 28 % des femmes sorties du système éducatif sont titulaires d'un diplôme équivalent au master ou d'un diplôme supérieur, contre 20 % des hommes.

Néanmoins, les filles sont majoritaires dans un tiers des regroupements de spécialités professionnelles contre deux tiers pour les garçons. On note, en plus de ces différences de résultats, des orientations différenciées dans les voies et spécialités choisies par les garçons et les filles. Celles-ci préfigurent d'ailleurs la division du travail selon les genres. La différenciation des orientations initiée dans le secondaire se poursuit en effet dans l'enseignement supérieur. On peut noter, à titre d'exemple, que la part des femmes dans les formations paramédicales et sociales en 2019-2020 est de 84 %, contre 28% dans les formations d'ingénieurs. À l'entrée dans la vie active, l'insertion professionnelle des femmes est plus difficile en dépit de leur réussite scolaire. Elles occupent moins d'emplois stables que les hommes, à diplôme équivalent : 30 mois après

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*. <https://www.education.gouv.fr/filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite-de-l-ecole-l-enseignement-superieur-edition-2021-322668>

<sup>2</sup> Ibid.

l'obtention du diplôme, 70 % des diplômées et 81 % des diplômés d'un DUT occupent un emploi stable (en CDI, fonctionnaires ou travailleurs indépendants), au 1er décembre 2019. Elles occupent également moins d'emplois de cadres et de professions intermédiaires que les hommes.

De ce fait, comme le précise N. Mosconi (2004), les filles réussissent mieux, mais ont les orientations les « moins » rentables professionnellement.

L'école peut être, elle-même, à l'origine de cette réussite scolaire genrée en ce qu'elle apparaît comme le lieu de manifestation des comportements genrés. G. Felouzis (1993) explique en ce sens que les filles réaliseraient plus souvent l'idéal comportemental du bon élève, tandis que les garçons seraient plus chahuteurs et moins constants dans l'accomplissement des tâches scolaires. Les différences notables de comportements entre les filles et les garçons se constatent également dans leurs compétences interactionnelles. Les filles, étant plus souvent concentrées sur leur tâche scolaire ou sur le discours de l'enseignant, ont une meilleure maîtrise des interactions en classe et coopèrent plus souvent avec un pair. De ce fait, elles développent des compétences interactionnelles créant les conditions de leur réussite. À l'inverse pour les garçons, l'agitation scolaire perturbe la communication pédagogique et est directement l'indice d'une faible maîtrise de l'interaction servant la réussite scolaire. Cette disparité dans les comportements expliquerait pourquoi les garçons semblent moins aptes à maîtriser les exigences de l'interaction pédagogique et à créer les conditions de leur propre réussite.

## **1.2 – Fruit d'une socialisation genrée**

Les travaux montrent que cette réussite scolaire distincte peut en partie s'expliquer par une socialisation différenciée.

G. Felouzis (1993) a établi un rapport entre culture scolaire et capital culturel. Il détaille une typologie de quatre profils d'élèves selon leur origine sociale :

- Les filles de milieu cadre ayant une maîtrise parfaite du métier d'élève ;
- Les filles de milieu ouvrier déjouant les écueils de la pédagogie invisible ;
- Les garçons de milieu cadre ayant une juste appréciation des normes et de leurs limites ;
- Les garçons de milieu ouvrier présentant un refus généralisé.



Cette typologie démontre l'impact des déterminants sociaux sur les comportements des élèves. Ainsi, les différences que G. Felouzis met en lumière entre les élèves sont le fruit d'une socialisation différenciée, du fait de leur genre et de leur origine sociale. Les comportements mis en place par les filles sont plus proches des attentes de l'institution que celles des garçons.

L'école apparaît alors comme productrice de normes, tant culturelles que comportementales. L'aptitude à les intégrer participe à l'acquisition et à la maîtrise du « métier d'élève ».

N. Mosconi (2004) attribue elle aussi la réussite scolaire des filles à une socialisation distincte. Elle émet l'hypothèse selon laquelle les filles n'auraient pas le besoin de « se faire valoir » ou de « prendre le pouvoir » en classe, car elles auraient intériorisé le fait que, en société, elles n'occuperaient pas les places dominantes. De ce fait, elles pourraient être davantage impliquées dans les apprentissages scolaires et mieux réussir.

### **1.3 – Fruit d'une scolarisation différenciée**

Si des auteurs ont montré que l'on peut comprendre en partie ces différences filles/garçons à partir de la socialisation familiale, on peut également identifier plusieurs points déterminants en classe, dans la scolarisation de ces élèves.

N. Mosconi (2004) précise que la mixité scolaire expose les filles et les garçons à une dynamique relationnelle qui est dominée par le groupe masculin. Au cœur de l'institution scolaire, les filles sont donc renvoyées à ce que N. Mosconi appelle une « contrainte de féminité » impliquant une position d'infériorité. *A contrario*, les garçons sont, eux, renvoyés à une contrainte de virilité et une position de supériorité et de dominance, pas toujours compatibles avec un rapport positif à l'école, pouvant alors être à l'origine de leurs échecs scolaires.

Au-delà des considérations propres aux élèves, il importe d'observer également le poids des enseignants dans cette réussite scolaire distincte.

En effet, P. Bressoux et P. Dessus (2003) ont étudié les relations enseignant-élève. Ils ont établi une corrélation entre le comportement de l'enseignant et les comportements des élèves. Ils expriment que plus les attentes sont stéréotypées de la

part de l'enseignant, plus les comportements des élèves le seront eux aussi.

Si les enseignants peuvent être l'origine de comportements genrés de la part des élèves, ils apparaissent également comme un facteur déterminant de la réussite genrée de ces derniers.

En ce sens, G. Felouzis (1993) explique que l'enseignant, ne serait-ce que par ses caractéristiques propres, participe aux conditions qui génèrent les comportements des élèves. Le fait que l'enseignant soit un homme ou une femme conduit ainsi à conditionner les comportements et les interactions des élèves. À titre d'exemple, il évoque que des comportements chahuteurs sont plus fréquents avec une enseignante qu'avec un enseignant, « comme si l'autorité pédagogique était moins facilement reconnue à une femme » (p. 217).

Outre le sexe des professeurs, les interactions enseignant-élève apparaissent comme un élément déterminant d'une réussite scolaire genrée. N. Mosconi (2004) précise, dans le même esprit, que les enseignants, dans les classes mixtes et sans en avoir conscience, interagissent nettement plus avec les garçons qu'avec les filles (44 % pour les filles, contre 56 % pour les garçons).

Lorsque l'on étudie plus spécifiquement l'impact des interactions sur la réussite scolaire des élèves, le volume d'interactions est pris en compte, mais également le contenu de ces dernières.

Pour ce qui est de leur volume, G. Felouzis (1993) a démontré que, dans les disciplines scientifiques, les professeurs s'adressaient majoritairement aux garçons plutôt qu'aux filles, tant pour les interroger que pour leur faire une remarque concernant le cours. Cette disparité dans les interactions créerait, selon le sociologue, les conditions d'un rapport particulier aux disciplines et pourrait expliquer l'orientation massive des filles dans les sections littéraires.

Pour ce qui est de leur contenu, P. Bressoux et P. Dessus (2003) évoquent plusieurs recherches ayant tenté d'établir un lien entre les types de feed-back verbaux et la réussite des élèves. Ils indiquent que les corrélations sont faibles entre les éloges et

les gains d'apprentissage. Cependant, en tant que renforcement positif pour les comportements acceptables, les éloges effectués par les enseignants réduisent la quantité de comportements déviants manifestés par les élèves et peuvent ainsi favoriser l'implication des élèves.

Tel que nous l'avons exprimé, les filles et les garçons font l'objet d'une réussite scolaire distincte et d'une orientation différenciée. Cette différence s'explique tant par des facteurs sociaux que scolaires. Scolairement, il apparaît que l'enseignant joue un rôle non-négligeable, notamment au niveau de ses interactions avec les élèves. Les échanges au sein de la classe constituent alors le point de départ de notre recherche sur la réussite scolaire différenciée des filles et des garçons.

## **2. Problématisation et hypothèses**

Depuis les constats effectués par les chercheurs convoqués, plusieurs mesures ont été mises en place au niveau national pour œuvrer à une plus grande égalité entre les filles et les garçons à l'école. Cette thématique constitue notamment l'un des axes principaux du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, sur lequel s'adosse la scolarité obligatoire des élèves en France. De plus, à partir de la rentrée 2021, la mise en place de modules de formation initiale et continue sur l'égalité filles-garçons a été rendue obligatoire pour les enseignants<sup>3</sup>. On pourrait donc penser que les choses ont changé en ce qui concerne le traitement des filles et des garçons en classe.

Ainsi et au regard de l'actualité du sujet, tout l'enjeu de cet écrit réflexif est de voir dans quelles mesures l'enseignant participe-t-il encore aujourd'hui, par ses interactions, à la (re)production d'inégalités de genre dans l'accès au savoir des élèves ? Plus précisément, nous nous demanderons comment les interactions enseignant-élèves à l'œuvre dans la classe façonnent la réussite scolaire des élèves en fonction de leur genre ?

À ce stade, nous formulons plusieurs hypothèses. Tout d'abord et en contradiction avec les conclusions de N. Mosconi (2004), nous supposons que lorsque

---

<sup>3</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2021) *Formation à l'égalité filles-garçons - Cahier des charges pour un continuum de formation obligatoire des personnels enseignants et d'éducation.*

les élèves demandent la parole, l'enseignant veille à interroger équitablement chacun des genres. En effet, à la suite de ces travaux et aux différentes réformes engagées, nous estimons que les pratiques professionnelles des enseignants ont été amenées à évoluer.

En revanche, lorsque les prises de parole ne sont pas réclamées par les élèves, et que l'enseignant décide tout de même de les solliciter, nous supposons que les échanges peuvent ne pas être répartis également. Les interactions verticales suscitées par l'enseignant peuvent être guidées par autre chose que l'égalité fille-garçon comme l'expriment P. Wanlin et M. Crahay (2012). L'enseignant peut avoir pour objectif d'étayer et d'enrôler les élèves en difficulté ou encore de faire avancer le groupe classe en sollicitant l'intervention d'un élève considéré moteur sur ce point ou d'un « *steering group* »<sup>4</sup> préalablement identifié. Ainsi, l'enseignant suscite des interventions avec des individus plutôt qu'avec un genre, ce qui peut conduire à échanger inconsciemment de manière inégalitaire.

Enfin, l'enseignant n'insiste peut-être pas de la même manière ou sur les mêmes aspects lorsqu'il s'adresse aux filles ou aux garçons. Cela provient du fait que les enseignants ont des représentations et des attentes différentes qui sont causées par des stéréotypes de sexe. À titre d'illustration, nous avons pu nous rendre compte que nous sommes plus exigeantes sur la formulation des réponses des filles que celles des garçons. Là où un mot apportant la réponse attendue sera suffisant pour un garçon, une phrase complète sera plus facilement attendue si c'est une fille qui est interrogée. Le degré d'exigence peut donc contribuer à faire des interactions un geste professionnel participant à la (re)production d'inégalités de genre.

Afin de rendre compte de la recherche effectuée par l'intermédiaire de cet écrit réflexif, nous allons tout d'abord décrire et justifier la méthodologie utilisée pour réaliser l'enquête de terrain. Puis, nous analyserons les résultats obtenus, avant de discuter des apports de cette recherche sur nos pratiques professionnelles. Pour terminer, nous élaborerons une conclusion sur l'ensemble de cet écrit réflexif.

---

<sup>4</sup> Ensemble d'élèves de la classe auquel l'enseignant se réfère pour piloter l'allure et la cadence du processus d'enseignement apprentissage ainsi que pour calibrer la difficulté des activités.

## 3. Méthodologie de l'enquête de terrain

### 3.1 – Terrain d'étude

Afin de réaliser cette recherche, nous avons sélectionné quatre écoles différentes. Dans l'optique de couvrir un public le plus hétérogène possible, les classes choisies ont des caractéristiques différentes :

- Deux écoles sont en milieu rural et les deux autres sont en milieu urbain ;
- Il y a : une classe de cycle 1, deux classes de cycle 2 et une classe de cycle 3.

Pouvoir observer également en école maternelle nous semble intéressant puisqu'en tant qu'école du langage, il s'agit d'un lieu dans lequel les interactions enseignant-élève sont essentielles pour la construction des apprentissages.

Afin de garantir la confidentialité des acteurs impliqués dans notre travail de recherche, les noms des écoles intervenant dans notre enquête, ainsi que leurs villes, ont été modifiés.

Notre terrain d'enquête est donc constitué de l'école élémentaire Jacques Prévert de Wemmiv, de l'école élémentaire Le Chenonceau à Mihi, de l'école primaire Les Alizés à Rused et de l'école maternelle Louis Pasteur de Mumsar.

L'école élémentaire Jacques Prévert se situe à Wemmiv. La ville accueille 9 344 habitants (en 2018) et le salaire mensuel net moyen est de 2 237 €<sup>5</sup>. L'école reçoit 367 élèves répartis dans 15 classes (trois de chaque niveau) et un dispositif ULIS<sup>6</sup>. L'équipe pédagogique est composée de quatre hommes et de 12 femmes.

L'école élémentaire Le Chenonceau se situe à Mihi. La population s'établit à 4 514 habitants (en 2016) et le salaire mensuel net moyen y est fixé à 1 960 €. L'école, composée de sept classes, accueille 160 élèves. L'équipe pédagogique est composée de neuf femmes.

L'école maternelle Louis Pasteur se situe à Mumsar. La population de Mumsar s'établit à 314 138 habitants (en 2018) et le salaire net mensuel moyen y est de 2 518 €

---

<sup>5</sup> Les salaires présentés dans cet écrit proviennent de l'INSEE. <https://www.insee.fr/fr/accueil>

<sup>6</sup> Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

(en 2019). L'école, composée de 10 classes, accueille 181 élèves. L'équipe pédagogique est composée de 11 femmes et de 10 hommes. L'école de Mumsar a un rythme de quatre jours et demi par semaine, alors que les trois autres ont un rythme de quatre jours. Elle est aussi la seule des quatre écoles à être située en REP + (réseau d'éducation prioritaire renforcé).

L'école primaire Les Alizés est située à Rused. La population de Rused s'établit à 15 570 habitants en 2018 et le salaire mensuel net moyen y est de 2 486 € (en 2019). L'école accueille 171 élèves répartis en sept classes, dont quatre classes multi-niveaux. L'équipe pédagogique se compose d'un homme et de huit femmes.

Cette enquête a été réalisée au cours des mois de janvier et février 2022.

### **3.2 – Population d'étude**

Tout comme la moyenne nationale, notre population d'enquête se trouve majoritairement féminine. En effet, parmi les professeurs des écoles français, 82 % sont des femmes<sup>7</sup>, contre 75 % dans notre enquête.

Au sein de l'école élémentaire Jacques Prévert, nous avons réalisé notre enquête dans la classe de CE2. Cette classe est composée de 25 élèves dont 11 filles et 14 garçons âgés de huit à neuf ans, et d'une professeure des écoles en poste dans cette école depuis 12 ans. Au sein de cette classe, nous pouvons notifier plusieurs spécificités : une élève ULIS y est en inclusion, une élève bénéficie d'une AESH<sup>8</sup>, un élève est en attente pour bénéficier également d'une AESH, et trois élèves sont accompagnés par le RASED<sup>9</sup>.

Au sein de l'école élémentaire Le Chenonceau, nous avons réalisé notre enquête dans la classe de CP/CE1. Cette classe est composée de 20 élèves dont 11 filles et neuf garçons âgés de sept et huit ans, et d'une professeure des écoles en poste dans cette école depuis 13 ans. Au sein de cette classe, on précisera que quatre élèves de CP sont pris en charge par le RASED.

---

<sup>7</sup> Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2017-2018). *Bilan social du Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Enseignement scolaire*.

<sup>8</sup> Accompagnante d'Élèves en Situation de Handicap.

<sup>9</sup> Réseau d'Aide et de Soutien aux Élèves en Difficulté.

Au sein de l'école maternelle Louis Pasteur, nous avons réalisé notre enquête dans une classe de PS/MS. Cette classe est composée de 25 élèves dont 13 filles et 12 garçons âgés de trois ans et demi à cinq ans, et d'une professeure des écoles en poste dans cette école depuis trois ans. Au sein de cette classe, on précisera que la majorité des élèves ne maîtrisent pas la langue française, car ce n'est pas la langue utilisée au sein de leur foyer. Enfin, nous précisons que cette école est située en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+).

Au sein de l'école primaire Les Alizés, nous avons réalisé notre enquête dans la classe de CM1. Cette classe est composée de 28 élèves dont 14 filles et 14 garçons âgés de neuf à dix ans, et d'un professeur des écoles en poste dans cette école depuis quatre ans. Au sein de cette classe, on précisera que cinq élèves ont un suivi avec un orthophoniste en dehors du temps scolaire et qu'une demande au RASED a été envoyée pour trois élèves. Deux de ces trois élèves font d'ailleurs partie de ceux qui ont un suivi orthophonique.

Nous avons fait le choix de ne pas analyser notre propre pratique professionnelle, mais de procéder à cette analyse auprès d'autres professeurs des écoles afin de questionner diverses pratiques, et de servir un exposé nuancé et objectif sur les résultats de notre enquête.

### ***3.3 – Méthodologies utilisées***

Dans cet écrit réflexif, nous avons choisi de coupler deux méthodes d'enquête : l'observation et l'entretien semi-directif. Ces deux méthodes sont complémentaires au regard de notre sujet dans la mesure où elles nous apportent des éléments différents mais tous indispensables pour analyser l'impact des interactions sur la réussite scolaire que nous allons exposer maintenant.

#### **3.3.1 – Observations non-participantes en classe**

Pour cette enquête, nous avons souhaité réaliser dans un premier temps une

observation dans chacune des classes. Afin de les organiser, nous avons établi une grille d'observation (Annexe 1).

Notre grille d'observation se focalise uniquement sur les interactions enseignant-élève. Les interactions avec le groupe classe ne sont ici pas observées. Au regard des travaux de N. Mosconi et G. Felouzis, nous avons fait le choix d'écarter les interactions entre élèves et d'étudier uniquement l'impact des interactions enseignant-élèves sur la réussite scolaire de chaque genre. Il apparaît, en outre, que les interactions entre élèves sont plus complexes à saisir.

La grille se subdivise en trois champs : la gestion de classe, les élèves volontaires et les élèves désignés. La gestion de classe correspond aux interactions relatives à la gestion des comportements, aux sanctions et aux félicitations. Les élèves volontaires correspondent aux élèves qui souhaitent obtenir la parole, soit en levant la main, soit en s'exprimant spontanément. Chez eux, nous avons comptabilisé les interactions suivantes : le développement de concepts et les explications, la reformulation, l'interrogation, l'évacuation de l'intervention de l'élève, la prise en compte de son point de vue et les interventions spontanées des élèves. Concernant les élèves désignés par l'enseignant pour s'exprimer, nous avons chiffré les mêmes critères, à la seule exception du critère de l'intervention spontanée.

Notre objectif à travers ces observations était de comptabiliser les interactions enseignant-élève au sein de chacune des classes et plus précisément à l'égard de chacun des genres.

Les observations ont été réalisées à découvert et de manière non-participante. Cela impliquait que nous ne participions pas à la vie collective du groupe et que les personnes observées participaient de manière consciente à notre enquête.

Cette méthode d'enquête a eu pour avantage de nous permettre de saisir les comportements au moment même où ils se produisaient et de faire fi du regard des acteurs sur leur propre pratique.

Nous avons par ailleurs tenté de réduire le risque d'artefact inhérent à cette méthode d'enquête dans la mesure où nous connaissions les professeurs chez qui nous avons réalisé nos observations. Nous espérions qu'ils soient, de ce fait, moins gênés ou anxieux de notre présence et qu'ils ne modifient ni leur posture ni leurs échanges avec les élèves.



Les observations ont été menées en matinée et ont été d'une durée d'environ une heure au sein de chaque classe. Cela équivaut à une durée totale d'observation d'approximativement quatre heures.

### **3.3.2 – Entretiens semi-directifs**

Dans un second temps, nous avons choisi de procéder à un entretien semi-directif avec le professeur observé. Afin de les mener, nous avons élaboré une grille d'entretien (Annexe 2).

Notre objectif, à travers ces entretiens, était de recueillir les représentations du professeur des écoles interrogé sur les interactions enseignant-élève qu'il suscite, mais également qu'il nous apporte des éléments de réponse sur la réussite scolaire de ses élèves.

Nous avons préparé des questions autour de son talon sociologique puis nous avons formulé des questions relatives aux éléments que nous souhaitions interroger grâce à cette méthode d'enquête, à savoir : les élèves en réussite et ceux en difficulté, les modalités d'évaluation mises en œuvre au sein de la classe ainsi que les stratégies de l'enseignant dans ses interactions avec les élèves.

Nous avons choisi d'enregistrer chacun des entretiens menés afin de pouvoir retranscrire exactement les mots de l'enquêté si besoin au cours de l'analyse des matériaux recueillis.

Le caractère semi-directif de l'entretien nous a permis de nous appuyer sur la grille d'entretien réalisée et ainsi de capter des éléments de réponse de l'enquêté sur les diverses questions que nous nous posions. Cette grille s'est voulue par ailleurs ouverte aux éléments insoupçonnés et portés à notre regard par l'enquêté. Cette méthode d'enquête a eu également pour avantage de nous laisser une marge de manœuvre importante dans la mesure où, si le professeur des écoles interrogé ne comprenait pas une de nos questions ou ne précisait pas assez sa réponse, il nous était possible d'intervenir et de lui demander davantage de détails.

Cela étant, nous connaissions les limites de cette méthode. À ce titre, nous avons prêté attention à la fiabilité des données recueillies puisque notre enquête nous a permis de vérifier la cohérence entre les propos tenus et la réalité du terrain. De plus, nous avons veillé à conserver la motivation des enquêtés pour qu'ils puissent répondre en détails à

nos questions.

Les entretiens, tout comme les observations, ont été réalisés auprès de professeurs des écoles confirmés exerçant dans nos écoles d'affectation ou étant professeurs des écoles maîtres formateurs. Ainsi, la prise de contact a été facilitée et les entretiens se sont déroulés dans de bonnes conditions à la suite des observations, en janvier et février 2022.

La première professeure interrogée, enseignante à Wemmiv, est une femme de 43 ans. Sa scolarité se compose d'un baccalauréat obtenu en 1997 puis d'une licence en sciences de l'éducation et enfin du CRPE<sup>10</sup>. L'enquêtée, cadette de sa fratrie, est issue d'un milieu social relativement favorisé avec un père contremaître et une mère institutrice.

La deuxième professeure interrogée, enseignante à Mihi, est une femme de 42 ans. Sa scolarité se compose d'un baccalauréat littéraire puis d'une licence en langues et enfin du CRPE. L'enquêtée, cadette de sa fratrie, est issue d'un milieu social défavorisé avec un père agriculteur et une mère femme de ménage.

La troisième professeure interrogée, enseignante à Mumsar, est une femme de 50 ans. Sa scolarité se compose d'un baccalauréat littéraire (A2) puis d'une maîtrise LEA et enfin du CRPE. L'enquêtée, aînée de sa fratrie, est issue d'un milieu social relativement favorisé avec un père sociologue et une mère sage-femme.

Le quatrième professeur interrogé, enseignant à Rusped, est un homme de 42 ans. Sa scolarité se compose, après le baccalauréat, d'une licence d'histoire et du CRPE. L'enquêté, aîné de sa fratrie, est issu d'un milieu social relativement défavorisé avec un père artisan couvreur et une mère comptable.

## **4. Analyse des résultats**

Nous allons maintenant rendre compte des résultats de l'enquête menée. Nous verrons tout d'abord que les interactions enseignant-élève apparaissent indifférentes au genre, mais sont davantage guidées par la réussite scolaire (4.1). Nous montrerons

---

<sup>10</sup> Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles.

ensuite que les stéréotypes de genre influencent les enseignants, ce qui participe à provoquer une réussite genrée (4.2).

#### ***4.1 – Des interactions indifférentes au genre guidées par la réussite individuelle et collective***

Les observations réalisées au sein des classes et les entretiens conduisent à montrer que le genre n'est que peu pris en compte par les enseignants. Ces derniers, nous le verrons ensuite, s'appuient plutôt sur le niveau scolaire et sur l'objectif de réussite collective du groupe classe.

##### **4.1.1 – Des interactions inéquitables à l'égard de chaque genre**

À l'occasion de nos entretiens, nous avons interrogé les enseignants sur les stratégies mises en œuvre pour distribuer la parole en classe.

###### **4.1.1.1 – Des interventions volontaires équitables ?**

Dans un premier temps, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle, lorsque les élèves demandent la parole, l'enseignant veille à interroger équitablement chacun des genres. Or, on constate qu'en réalité les enquêtés, pour la majorité, n'y veillent pas consciemment.

À l'exception d'une enseignante, aucun n'évoque le genre comme critère permettant de choisir l'élève avec qui échanger. L'enseignante de CE2 nous indique :

*« Pour interroger les élèves par exemple c'est tout bête, mais je m'oblige à alterner filles-gars. »*

(Extrait de l'entretien du mardi 18 janvier avec l'enseignante de CE2)

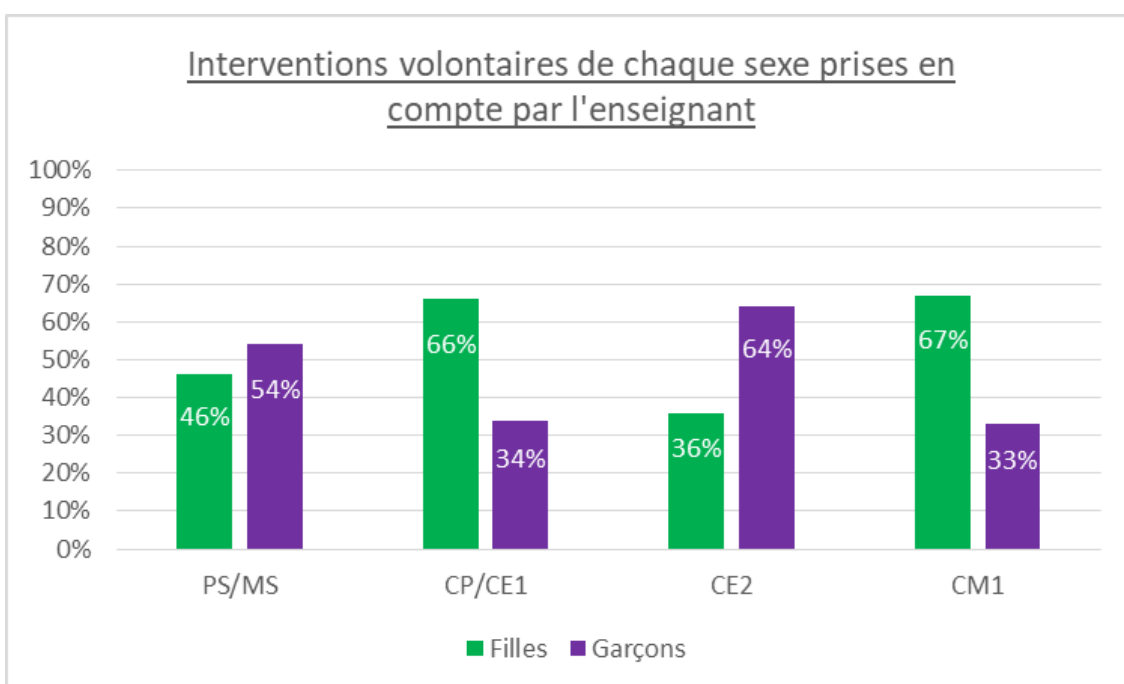
Pour cette enseignante, le genre apparaît comme un critère de choix des interactions. Elle cherche à être paritaire en classe. On comprend ici qu'il s'agit d'un

critère que l'enseignante s'impose. En ce sens, nous pouvons supposer que cet « effort » permet d'éviter que les interactions tendent vers un genre plutôt qu'un autre.

À l'exception de cette enseignante, aucun des autres enquêtés ne cherche volontairement à interroger équitablement les genres dans la classe, ou en tout cas pas consciemment.

Par ailleurs, les observations réalisées en classe démontrent que le nombre d'interactions varie entre les genres lorsque les élèves sont volontaires.

Tableau n°1



Source : Observations réalisées avec les enseignants les 18 janvier, 25 janvier et 1<sup>er</sup> février 2022

Champs : Ensemble des élèves de chaque classe.

Note de lecture : 66% des interactions volontaires prises en compte par l'enseignante de CP/CE1 émanent d'une fille.

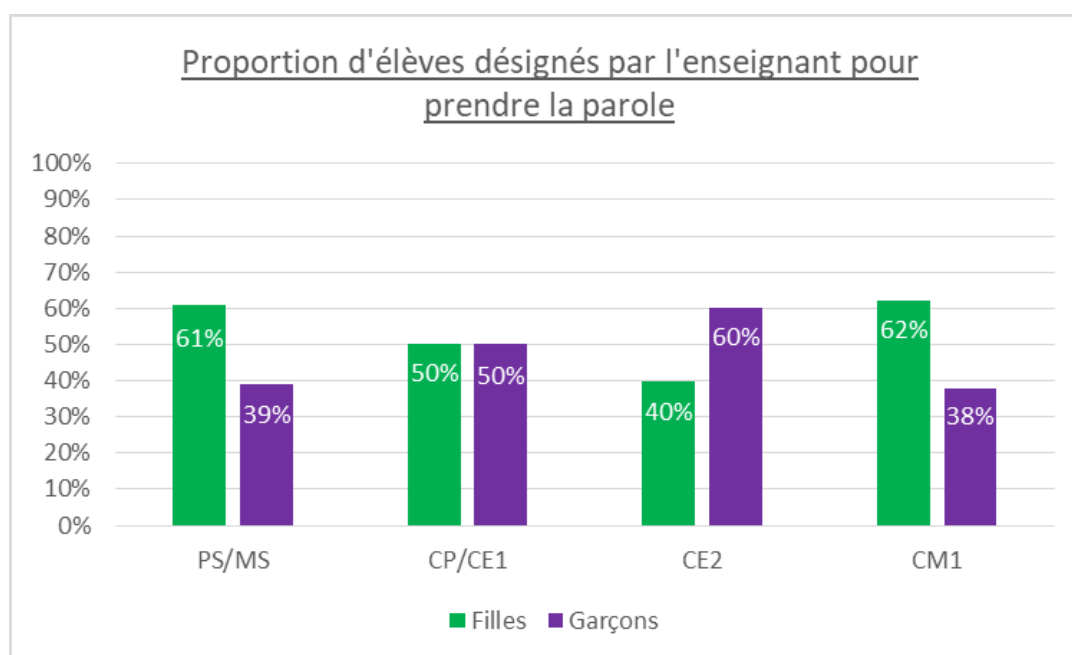
Ces données permettent de démontrer que les situations observées présentent des dynamiques similaires : à chaque fois, un genre demeure davantage sollicité. Cependant, on remarque qu'il ne s'agit pas toujours du même.

En conclusion, que le genre constitue ou non un critère de choix pour interroger les élèves, les interactions ne sont pas paritaires.

#### 4.1.1.2 – Des désignations d'élèves inéquitables ?

Dans un second temps, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle, lorsque les prises de parole ne sont pas réclamées par les élèves, mais que l'enseignant décide tout de même de les solliciter, les échanges peuvent ne pas être répartis également. On constate en effet que dans trois des classes observées sur quatre, les interactions suscitées par l'enseignant ne sont pas paritaires.

Tableau n°2



Source : Observations réalisées avec les enseignants les 18 janvier, 25 janvier et 1<sup>er</sup> février 2022

Champs : Ensemble des élèves de chaque classe.

Note de lecture : En classe de PS/MS, 61% des élèves désignés par l'enseignante pour participer sont des filles, contre 39% de garçons.

Là encore, nous remarquons, en dehors de la classe de CP/CE1, que les dynamiques sont similaires entre les classes : un genre demeure davantage désigné, mais il ne s'agit pas toujours du même.

On peut donc conclure grâce aux résultats de l'enquête que dans le cas des interactions désignées aussi, les inégalités de traitement des élèves des deux sexes en matière d'interactions persistent, que le genre constitue un critère de choix (comme pour l'enseignante de CE2) ou non.

Dans la mesure où les observations et les matériaux recueillis lors de nos observations coïncident, que les interactions soient volontaires ou que les élèves soient désignés, nous pouvons nous interroger sur l'effet du critère de choix que constitue le genre puisqu'il apparaît inefficace pour équilibrer les prises de parole. Ainsi, nous pouvons également questionner la conscience qu'à l'enseignante de CE2 du décalage entre sa pratique réelle et la stratégie qu'elle dit adopter.

Les interactions ne semblant pas guidées par le genre, il convient maintenant d'examiner les facteurs qui les déterminent.

#### **4.1.2 – Des interactions guidées par la réussite**

Les enseignants semblent, selon notre enquête, orienter les interactions en fonction du niveau et des difficultés propres à chaque élève, tout en poursuivant un objectif de réussite collective.

##### 4.1.2.1 – Des interactions guidées majoritairement par le niveau et les difficultés individuelles

Tous les enseignants ont évoqué le niveau et les difficultés des élèves comme étant un critère de choix des élèves interrogés. Dans la lignée de notre deuxième hypothèse, il apparaît que les interactions suscitées par l'enseignant sont guidées par autre chose que le genre.

À ce titre, l'enseignante de CP/CE1 nous explique comment elle adapte son interaction aux difficultés et au niveau de l'élève qu'elle interroge, qu'il soit volontaire ou désigné.

*« Par exemple pour la lecture en CP [...] des élèves qui pourraient être plus en difficulté je les interroge, mais, [...] plus sur [...], des syllabes qui peuvent être [...] à leur portée. [...] Pour d'autres ça va être plus des mots, plus des phrases, et je vais m'appuyer sur eux. Ce qui m'empêchera pas de faire lire un morceau de phrase à un élève en difficulté pour le confronter aussi, à une phrase complète. »*

(Extrait de l'entretien du mardi 1er février avec l'enseignante de CP/CE1)

Au regard de l'observation réalisée dans cette classe, on se rend compte que l'enseignante fait presque preuve d'individualisation. En effet, elle va s'adapter à chaque élève pour lui proposer la tâche la plus appropriée.

Par ailleurs, on peut noter que cette volonté de prise en compte des élèves dans leur individualité est une posture que l'enseignant adopte dans tous les temps de classe et d'apprentissage puisque c'est également le cas lors des évaluations. C'est ce que nous indique l'enseignante de CP/CE1 en précisant qu'elle met en place de la différenciation lorsqu'elle évalue ses élèves.

*« Évaluer. [...] Je le pointe pour cet élève-là, je le garde et c'est ce qui me permet de construire [...] des séquences au plus proche des besoins des élèves tout en, en les faisant progresser en fonction de là où ils en sont, et de penser par la suite quelles remédiations et quelles aides je vais pouvoir fournir, pour dépasser, pour essayer de les faire dépasser cette difficulté-là. Et d'essayer d'analyser aussi d'où provient cette difficulté. »*

(Extrait de l'entretien du mardi 1er février avec l'enseignante de CP/CE1)

Le genre de l'élève avec lequel l'enseignant entre en interaction n'est donc pas une caractéristique qui est prise en compte. Ce sont véritablement le niveau et les difficultés des élèves qui permettent aux enseignants de guider les interactions. Cette prise en compte des élèves dans leur individualité permet d'œuvrer à la réussite individuelle de chacun des élèves, mais également d'atteindre ensemble l'objectif pédagogique visé.

#### 4.1.2.2 – Des interactions poursuivant l'objectif d'une réussite collective

Les entretiens révèlent que les interactions suscitées par l'enseignant peuvent être guidées, au-delà du niveau et des difficultés des élèves, par la volonté de réussite du groupe classe, ce qui vient toujours dans la lignée de notre deuxième hypothèse.

Les enseignantes de CE2 et de PS/MS racontent comment les interactions orientées par le niveau des élèves servent leur démarche pédagogique et bénéficient à l'ensemble de la classe.

*« Des fois, je vais prendre celui qui est en difficulté pour l'obliger à verbaliser [...] l'erreur qu'il a commise, ou alors à l'inverse je vais prendre quelqu'un où je sais*

*qu'il va pouvoir me fournir la réponse [...] pour pouvoir expliquer aux autres et [...] les faire progresser. Ça dépend vraiment de la démarche que je veux avoir. ».*

(Extrait de l'entretien du mardi 18 janvier avec l'enseignante de CE2)

*« [...] des fois j'interroge ceux qui vont livrer une réponse pertinente, mais ça c'est aussi assez injuste... [...] Donc [...] en fonction du temps dont je dispose, en fonction de mon objectif... [...] des fois bah je suis obligée de sélectionner pour être un peu efficace... »*

(Extrait de l'entretien du mardi 1er février avec l'enseignante de PS/MS)

On remarque donc que les enseignants se saisissent des propos de leurs élèves pour faire progresser tout le groupe classe. Les enseignants vont se servir tant des erreurs de leurs élèves que de leurs remarques pertinentes pour aboutir à leur objectif final. Ils manient donc avec précision les interventions de chaque élève pour faire cheminer la classe vers l'apprentissage souhaité.

Pour aller encore plus loin, l'enseignant de CM1 nous explique même qu'il a mis en place une certaine chronologie dans les interactions qu'il suscite, afin que chaque élève soit interrogé au moment opportun au cours des séances menées.

*« Au niveau de la chronologie, souvent je fais appel aux élèves qui sont plus en difficulté [...] je leur demande, là vous n'avez peut-être pas la réponse, mais à quel niveau de cheminement intellectuel vous étiez arrivés au niveau de la résolution du problème ? [...] Et puis après on essaie de donner la parole à d'autres élèves qui vont proposer une procédure plus experte [...] Donc d'abord les élèves les plus timorés, enfin ceux où on sent qu'il y a un début de choses, mais j'ai envie de le mettre en avant histoire de ne pas donner tout de suite la parole à ceux qui vont savoir. »*

(Extrait de l'entretien du vendredi 28 janvier avec l'enseignant de CM1)

Cette individualisation des interactions profite tant aux élèves qu'au groupe classe. Les élèves se voient proposer des tâches adaptées à leur niveau et à leurs difficultés, ils progressent donc à leur rythme. Le groupe classe se voit quant à lui conduit progressivement vers l'objectif final. La réussite individuelle qui est visée et permise par les interactions individualisées participe à créer une réussite collective dont chacun bénéficie.



Volontaires ou désignées, les interactions ne sont pas paritaires. Ce ne semble pas s'expliquer par le genre de l'élève avec lequel l'enseignant interagit, mais plutôt par son niveau, ses propres difficultés et sa contribution pour la réussite du groupe classe.

La réussite d'un genre ne semble donc pas d'être au nombre d'interactions avec les élèves de chaque genre puisque dans les quatre classes de notre enquête, tous les enseignants s'accordent à dire que ce sont les filles qui sont le plus en réussite, alors que ce groupe n'est pas systématiquement dominant dans le volume des interactions, qu'elles soient sollicitées ou désignées.

Il convient alors désormais de s'interroger sur l'éventuel impact que peut avoir une posture genrée de l'enseignant sur la réussite scolaire.

## **4.2 – Des actions stéréotypées impactant la réussite de chaque genre**

Les observations conduites au sein des classes ainsi que les entretiens conduisent à montrer que la posture professorale est influencée par des stéréotypes de genre et qu'elle influence ainsi elle-même une réussite genrée des élèves.

### **4.2.1 – Des enseignants relativement attentifs aux différences de genre et à l'impact des stéréotypes**

Toutes les professeures que nous avons interrogées s'accordent sur une chose : elles sont influencées par les stéréotypes de genre et cela se répercute sur leur pratique.

*« À travers tes questions tu vois, je m'aperçois bien que ma perception, elle est pas la même d'un garçon et d'une fille parce que moi c'est quelque chose, ce sont des choses qui me questionnent justement »*

(Extrait de l'entretien du mardi 1er février avec l'enseignante de CP/CE1)

C'est justement ce qu'indique l'enseignante de CP/CE1, dans la mesure où elle reconnaît elle-même se questionner sur cette problématique.

Par ailleurs, selon les trois enseignantes interrogées, les stéréotypes les influençant seraient d'origine éducative et sociale. Elles les ont intériorisés tout au long de leur vie, comme nous l'expliquent les enseignantes de CE2 et de PS/MS.

*« Parce que euh, c'est éducatif, c'est sociétal ... Parce que quand on est éduquées et bah une fille c'est plus posée [...], on va demander d'elle de se poser, de lire, de jouer à la poupée. Les gars on va leur donner un ballon, on va leur dire d'aller jouer dehors. Je [soupir], c'est du 100% vécu. »*

(Extrait de l'entretien du mardi 18 janvier avec l'enseignante de CE2)

*« Il faut que j'ai une petite veille qui me dise fait attention, sinon euh... Eh bah je rentre dans les stéréotypes parce que moi aussi quand j'ai été élevée, j'ai été élevée avec des stéréotypes donc je reste dedans. »*

(Extrait de l'entretien du mardi 1er février avec l'enseignante de PS/MS)

L'intériorisation même de stéréotypes de genre les conduit à percevoir de manière distincte les garçons et les filles en classe. Là encore, cela a été relevé par les trois enseignantes que nous avons interrogées.

L'enseignante de CP/CE1 met en exergue une plus grande autonomie des filles, ainsi qu'un plus grand soin de leur matériel par rapport aux garçons.

*« J'ai l'impression, c'est certainement de l'ordre du ressenti, mais euh, [...] le soin accordé à l'écrit est quelque chose de très important pour elles, ce qui ne veut pas dire que tous les garçons écrivent mal et ne soignent pas leur écrit hein, c'est pas ce que je dis. Mais c'est quelque chose d'important à leurs yeux. Hum [pause], chez les petits garçons c'est moins le cas je, je trouve aussi hein. Ça reste de l'ordre du ressenti. Hum, je dirais que les petites filles sont [hésitation], me semblent autonomes en règle générale, les garçons peuvent l'être aussi, mais dans la perception du groupe et dans l'ensemble, [...] ça me donne l'impression que les filles sont plus autonomes, vont plus gérer leur matériel, leur cartable, leurs affaires, leurs propres affaires, que des garçons par exemple. »*

(Extrait de l'entretien du mardi 1er février avec l'enseignante de CP/CE1)

L'enseignante de PS/MS, nous indique que, dès la maternelle, les élèves de chaque genre ont intériorisé des rôles sociaux qui induisent leurs comportements. Elle soulignera dans la suite de l'entretien que cet aspect est davantage marqué dans l'environnement dans lequel s'inscrit son enseignement, à savoir en REP+.

*« Il y a forcément des différences et ça c'est surtout quand ils parlent, enfin quand on les écoute parler qu'on note vraiment la différence euh... ou quand on les regarde jouer, les garçons, ils rangent pas par exemple, c'est pas leur rôle, c'est les filles qui rangent... [...] Et les garçons, hum... Ont intégré l'idée qu'ils pouvaient être... pas forcément violents, mais plus brusques, la brutalité c'est pas quelque chose qui va beaucoup les déranger. C'est-à-dire qu'ils vont bousculer, ils peuvent faire mal, ils peuvent pousser et ils vont pas s'excuser pour autant, ils vont pas relever celui qui est tombé... Ils ont déjà aussi... ouais ils ont intériorisé cette image que le garçon il est fort et que c'est pas lui qui fait les trucs chiants... Et les filles l'inverse. [...] »*

(Extrait de l'entretien du mardi 1er février avec l'enseignante de PS/MS)

Au regard de ces deux citations, on peut remarquer que ces enseignantes attribuent aux filles une plus grande capacité à l'autonomie, au rangement, mais également au soin apporté à l'écrit. Les garçons, quant à eux, sont perçus par les enseignantes comme plus brutaux et moins concernés par ce qui a trait à la gestion d'un climat de classe favorable (rangement, soin, relations apaisées entre pairs).

Contrairement aux trois enseignantes, le seul enquêté masculin se démarque puisqu'il nous indique ne pas percevoir de différences entre les filles et les garçons à l'école. Comme il nous l'explique, pour lui, les élèves n'ont pas intériorisé, à ce stade, de comportements différenciés ou de rôles sociaux particuliers.

*« Moi j'en vois pas de manière évidente en CM1. Je trouve que les filles elles sont assez leadeuses, enfin elles ne sont pas du tout étouffées par une quelque pression ou quoi que ce soit. On travaille beaucoup sur les notions d'égalité des sexes et tout et j'ai l'impression qu'elles se sont emparées de ça. Il y a pas du tout de volonté de se dire qu'on est moins fortes ou quoi que ce soit, en tout cas je l'entends pas circuler. [...] Non c'est même pas intériorisé non. »*

(Extrait de l'entretien du vendredi 28 janvier avec l'enseignant de CM1)

Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il est le seul à adopter ce raisonnement et à formuler ces constats en raison de son propre genre. Là où les enseignantes peuvent avoir été davantage sensibilisées aux questions de genre et aux stéréotypes qui s'y rattachent, il peut en avoir un degré de conscience moindre.

Comme nous le supposons dans notre troisième hypothèse, nos observations et les entretiens réalisés permettent de s'apercevoir que la majorité des enseignants peuvent avoir des représentations genrées du fait de stéréotypes de sexe intériorisés. En effet, bien que le contre-exemple du professeur masculin vienne nuancer ces propos, ce constat peut être formulé dans la mesure où il s'agit d'une profession principalement féminine<sup>11</sup>.

#### **4.2.2 – La recherche d'une posture équilibrée à l'égard de chaque sexe**

Néanmoins quel que soit leur degré de conscience de ces différences et de ces stéréotypes, les enseignants vont rechercher la mise en place d'une posture équilibrée à l'égard des filles et des garçons afin de garantir au maximum une égalité de traitement entre les élèves.

À ce titre, l'enseignante de PS/MS indique notamment avoir une exigence homogène en matière de rangement de la salle de classe et veiller particulièrement à ce que tous les élèves y participent, peu importe leur genre.

*« Ce à quoi je fais très attention c'est le rangement, que tout le monde range ses propres affaires, on ne range pas les affaires des autres non plus, même si on est un garçon même si on est une fille, chacun se débrouille, s'il a besoin d'aide il demande, mais chacun range ses affaires. Et le, l'idée que on fait attention à tout le monde... Garçon fille on fait attention à tout le monde. »*

(Extrait de l'entretien du mardi 1er février avec l'enseignante de PS/MS)

---

<sup>11</sup> 82% de femmes contre 18% d'hommes.

Source : Jarraud, F. (2018). Parité : Les inégalités demeurent à l'Éducation nationale. *Café pédagogique*. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/03/08032018Article636560903281097607.aspx>

Cette absence d'attente différenciée est également perceptible au niveau des résultats scolaires. Aucun des enseignants interrogés ne fait de distinction de genre en la matière, comme l'exprime par exemple l'enseignante de CE2.

*« Sur les résultats c'est pareil, je suis très cartésienne. Je me dis, tant de bonnes réponses, je mets A+. J'essaie d'être le plus juste et le plus équitable possible. »*

(Extrait de l'entretien du mardi 18 janvier avec l'enseignante de CE2)

La recherche de cette posture professorale équilibrée passe également par la mise en place d'un seuil d'exigence similaire à l'égard de la posture de chacun des élèves, qu'il s'agisse de filles ou de garçons. C'est d'ailleurs ce qu'expriment l'enseignante de CE2, celle de CP/CE1 et l'enseignant de CM1.

*« J'essaie, euh, j'essaie d'augmenter mon exigence auprès des garçons. Et, dans ma, d'être moins exigeante auprès des filles. ».*

(Extrait de l'entretien du mardi 18 janvier avec l'enseignante de CE2)

Influencée par sa socialisation et les stéréotypes qu'elle a intériorisé, l'enseignante de CE2 est consciente d'être spontanément plus exigeante à l'égard des filles que des garçons sur le soin apporté au travail scolaire. Au cours de l'entretien, elle nous explique essayer d'augmenter son exigence à l'égard des garçons et de baisser celle, trop importante, à l'égard des filles afin d'atteindre un seuil d'exigence commun aux deux genres. Elle a ainsi des attentes différenciées dans la mesure où la marge de progrès attendue de la part des garçons pour correspondre à ce seuil d'exigence commun est plus importante que celle des filles.

Dans la même veine que l'enseignante de CE2, l'enseignante de PS/MS indique :

*« Ce qui m'empêche pas d'exiger très régulièrement euh, du soin pour ces élèves- là [garçons] qui justement, écrivent peut-être à, enfin, rapidement ou en faisant des ratures et tout. [...] - Au contraire même, de renforcer cette attente-là chez eux. ».*

(Extrait de l'entretien du mardi 1er février avec l'enseignante de PS/MS)

L'enseignant de CM1 évoque lui aussi avoir un seuil d'exigence commun à propos des réponses des élèves.

*« Le fait que tu me poses la question je me dis que systématiquement j'attends qu'on réponde en faisant une phrase peu importe le genre de l'élève ».*

(Extrait de l'entretien du vendredi 28 janvier avec l'enseignant de CM1)

Au-delà d'attendre la même posture des élèves, une posture professorale équilibrée se traduit également par la construction d'apprentissages qui ne sont pas stéréotypés, voire qui vont consciemment à l'encontre des stéréotypes de genre. À ce titre, l'enseignant de CM1 souligne cette volonté pédagogique.

*« Quand je crée une séquence ou une séance, j'essaie de faire en sorte que papa fait la vaisselle ou que papa fait les courses, je prends le contre-pied. [...] Ouais auquel je fais attention, pour vraiment pas s'inscrire dans les principes un peu sexistes ou clichés, ou les clichés qu'on peut voir ou qu'on véhicule sans faire attention. »*

(Extrait de l'entretien du vendredi 28 janvier avec l'enseignant de CM1)

Par ces propos, on comprend donc l'importance qu'il y a pour cet enseignant à prêter une attention particulière aux ressources utilisées lors de la conception de ses enseignements. Il se place volontairement à contre-pied des stéréotypes qui peuvent être véhiculés sans le vouloir lorsqu'aucun point de vigilance n'est mis en place à ce propos.

L'enseignante de PS/MS revient elle aussi lors de l'entretien sur la construction des apprentissages.

*« Non, [...] instinctivement je le fais pas, en fait. C'est-à-dire que si je veux le faire il faut que j'y veille moi... Il faut que j'ai une petite veille qui me dise fait attention, sinon euh... Eh bah je rentre dans les stéréotypes. »*

(Extrait de l'entretien du mardi 1er février avec l'enseignante de PS/MS)

Comme on peut le percevoir, cela constitue un point de vigilance pour elle. Si elle le fait peu instinctivement, elle y veille particulièrement pour garantir une posture professorale équilibrée.

Plus globalement, chaque enseignant semble veiller à laisser la même place à chaque genre, sans que l'un ne prenne le pas sur l'autre. Cette quête d'équité s'exprime notamment sur la cour de récréation, tant au niveau de l'occupation de son espace (CP/CE1 et CE2) que dans le partage des jeux (PS/MS).

*« Et c'est bah valable aussi sur les jeux de cours, les jeux de trucs. Le ballon, si c'est seulement les garçons qui l'ont, je le donne de temps en temps aux filles. Alors les filles ne le demandent pas forcément. »*

(Extrait de l'entretien du mardi 18 janvier avec l'enseignante de CE2)

*« En général les filles elles longent les murs, elles sont dans des recoins, plus éloignées, et les garçons ont tendance à prendre tout l'espace par les jeux de foot notamment, jeux de ballons. [...] on a beaucoup discuté de ça parce qu'on travaille sur l'aménagement de la cour et, on est en réflexion là-dessus, et c'est quelque chose qui nous interpelle. Et [...] dont on ne veut pas, [...] ajouter aux inégalités qui existent déjà [...]. »*

(Extrait de l'entretien du mardi 1er février avec l'enseignante de CP/CE1)

Grâce à leurs propos, on remarque que les enseignantes de cycle 2 accordent une importance toute particulière aux jeux de ballons sur la cour de récréation. Cette activité est en effet principalement pratiquée par les garçons et il leur semble important que les filles n'en soient pas exclues. Elle cherche donc toutes deux à rétablir l'égalité de traitement qui doit légitimement s'appliquer dans toute l'école, même sur la cour de récréation.

L'enseignante de PS/MS aborde également la gestion de la cour durant l'entretien :

*« Sur la cour de temps en temps on fait des jours filles pour les vélos, pour que ce soit pas toujours les garçons... [...] Elles ont pas demandé, mais moi de temps en temps quand je vois que c'est toujours les garçons, parce qu'ils se précipitent, parce qu'ils bousculent et qu'ils passent devant tout le monde... [...] Mais ils*

*finissent toujours par... à la fin de la récréation y a plus de filles sur les vélos, y a à nouveau que des garçons. »*

(Extrait de l'entretien du mardi 1er février avec l'enseignante de PS/MS)

Au regard des propos de l'enseignante de maternelle et de ses précisions ultérieures, les petites filles sont contentes et se saisissent de cette pratique. On peut néanmoins s'interroger sur l'efficacité des stratégies mises en œuvre, notamment compte tenu de son dernier constat. En effet, force est de constater que ce sont les garçons qui occupent finalement l'espace en fin de récréation.

La recherche d'une posture équilibrée traduit une volonté de traiter également chaque genre. On peut néanmoins s'interroger sur le fait qu'elle n'instaure pas elle-même un déséquilibre entre eux. En effet, en ayant recours à un seuil d'exigence commun, les enseignants attendent finalement plus d'un genre que d'un autre. De même, l'introduction de pratiques compensatoires au sein d'un espace comme la cour de récréation peut conduire à favoriser temporairement un genre plutôt qu'un autre.

Si nous avons pu établir que la recherche d'une posture équilibrée traduit finalement davantage une volonté de traiter également chaque genre plutôt que de faire réussir également les filles et les garçons, on peut donc s'intéresser désormais à l'impact de la posture professorale sur la réussite des genres.

#### **4.2.3 – Une posture professorale conduisant à une réussite genrée**

Avant de questionner l'impact de la posture professorale sur la réussite des genres, il nous est apparu important d'interroger nos enquêtés sur l'éventuel impact du genre sur la réussite scolaire.

À ce titre, le seul enquêté masculin indique que cela n'a, selon lui, pas d'impact.

*« [A propos d'un éventuel impact du genre sur la réussite scolaire] À partir du moment où on n'intériorise pas des choses qu'on peut entendre et tout, je dirais non, un peu naïvement, en tout cas j'espère (rires). »*

(Extrait de l'entretien du vendredi 28 janvier avec l'enseignant de CM1)



En revanche, selon nos trois enquêtées féminines, le genre pourrait effectivement avoir un impact sur la réussite scolaire des élèves. L'enseignante de PS/MS, si elle précise ne pas l'avoir vu, évoque une moindre projection des filles dans une posture d'apprenante.

*« J'ai vu des petites filles qui sont entrées très difficilement dans la lecture après, qui ne se projetaient pas du tout en tant que personne qui se cultive, enfin personne qui construit le savoir. Pour elle c'était une représentation qu'elles n'avaient pas du tout... [...] Mais en tout les cas, l'apprentissage on sentait bien que c'était pas leur euh... Elles se projetaient pas là-dedans. Je pense qu'elles se projetaient dans l'idée d'avoir une famille, d'avoir des enfants, mais pas dans l'idée d'être apprenantes... »*

(Extrait de l'entretien du mardi 1er février avec l'enseignante de PS/MS)

Si le genre semble avoir un impact nuancé sur la réussite scolaire, la posture professorale semble, elle, influencer plus significativement la réussite de chacun de ces genres. En effet, malgré la recherche d'une posture professorale équilibrée, il est possible de remarquer que des actions stéréotypées persistent de la part des enseignants.

Au titre des actions stéréotypées persistantes, il est possible d'évoquer l'exigence de soin des enseignants. À l'instar de l'enseignante de CE2 qui, bien qu'elle cherche à tendre vers la neutralité, concède lors de l'entretien exiger plus de soin de la part des filles que des garçons.

*« Sur le soin. Sur le soin du travail proposé. [sur une plus grande exigence envers les filles] Plus exigeante. Plus exigeante sur la posture d'élève aussi. Alors que je vais être plus souple sur un Antoine ou sur un Jules parce que, euh, parce que c'est des gars quoi. Et je sais bien que c'est pas ... Mais c'est difficile de se corriger quand même. »*

(Extrait de l'entretien du mardi 18 janvier avec l'enseignante de CE2)

Ces exigences professorales se retrouvent dans les caractéristiques des élèves en réussite.

Effectivement, les enseignants interrogés s'accordent tous à dire que la posture d'élève constitue un gage de réussite scolaire. Selon eux, un élève qui a conscience des attentes de l'institution scolaire et de ses enjeux parviendra à appréhender de manière efficiente les apprentissages. C'est ce qui est exprimé par l'enseignante de CP/CE1 :

*« Un élève en réussite. Euh, je dirais que c'est un élève qui, hum, qui a déjà une perception de ce que c'est qu'être un élève, une posture d'élève, avec un rapport aux apprentissages serein, en confiance. [...] De manière générale, au-delà d'un travail plus spécifique ou d'une difficulté dans un domaine ou un autre, mais de « qu'est-ce qu'on attend de moi ? ». »*

(Extrait de l'entretien du mardi 1er février avec l'enseignante de CP/CE1)

Bien que la perception de ce à quoi correspond un élève en réussite scolaire soit globalement équivalente pour nos enquêtés, une des enseignantes nous indique faire une différence entre les filles et les garçons.

*« Chez les gars quand ils sont en réussite, ils vont très vite. Ils vont très très vite. Ils prennent pas le temps euh, de, de ... Dès que tu les mets en difficulté après, et bah, c'est une catastrophe parce qu'ils sont pas habitués. Euh, les filles elles sont très soignées, très organisées. Les plus en réussite en règle générale, c'est toujours visuellement parfait. Ce qui n'est pas forcément le cas chez les gars qui sont en réussite hein. Au contraire même. »*

(Extrait de l'entretien du mardi 18 janvier avec l'enseignante de CE2)

Selon cette enseignante, pour une réussite scolaire identique, c'est-à-dire sanctionnée par une même appréciation, filles et garçons vont se différencier par leurs profils. Les filles en réussite seraient des élèves soigneuses et organisées, tandis que les garçons en réussite seraient des élèves rapides. Ainsi, pour une même réussite, les caractéristiques des élèves seraient donc différentes en fonction du genre. Il est donc possible de se rendre compte que la réussite ne renvoie pas nécessairement à la même réalité en fonction des genres.

La mise au jour de l'attente différenciée des professeurs à l'égard de la posture des élèves de chaque genre nous amène à conclure que cet aspect semble jouer un rôle déterminant dans la réussite scolaire des élèves.

Du côté des filles, en attendant d'elles du soin et de la rigueur, les enseignants les conduisent d'autant plus à adopter la « posture type » attendue d'un élève. Cela les amène à entrer plus « facilement » dans le métier d'élève et à correspondre aux exigences de l'institution scolaire. Du côté des garçons, il leur sera plus « difficile » d'entrer dans le métier d'élève si l'exigence de soin et de rigueur est moindre. Néanmoins, en les laissant prendre plus d'espace, aussi bien verbalement que physiquement, les garçons nourriront une confiance et une assurance susceptibles de favoriser leur réussite scolaire.

En définitive, malgré la recherche d'une posture professorale équilibrée, des actions stéréotypées et des inégalités de réussites persistent entre les sexes. En effet, par leurs comportements, même inconscients, les enseignants façonnent une réussite genrée, c'est-à-dire deux types de réussite distincts en fonction du genre des élèves.

## **5. Discussion : incidences de la recherche sur nos pratiques professionnelles**

L'élaboration d'un tel écrit réflexif a fait évoluer nos pratiques professionnelles personnelles.

Les recherches que nous avons menées sur cette thématique nous ont permis d'enrichir nos connaissances personnelles et de nous construire une première culture sociologique. Par la suite, la conception de la grille d'entretien a conduit à nous interroger nous aussi sur la base des questions posées aux enquêtés. Nous avons ainsi pu esquisser un premier regard critique sur nos pratiques professionnelles.

À titre d'exemple, auparavant, nous avons recours quasi-systématiquement à la mixité scolaire. Dans une volonté d'égalité filles-garçons, nous formions presque toujours des groupes d'élèves mixtes. Or, nous nous sommes aperçues que ce processus n'était pas forcément le plus efficace. Pour illustrer cela, nous pouvons évoquer une séance d'EPS où les élèves de CM1 de Julie devaient reporter leurs performances d'athlétisme dans un tableau. Il s'est avéré que seules les filles étaient en charge de cette tâche. Les garçons les laissaient être responsables de la tenue de ce tableau, et de la gestion du

classeur du groupe. Ici, la mixité scolaire s'est donc finalement retournée contre les filles et à l'avantage des garçons. Lors de cette séance de sport, Julie a donc pris conscience de l'hypervigilance « égalitaire » permanente dans laquelle elle se trouvait désormais. En effet, elle explique aujourd'hui qu'elle ne se serait pas forcément rendue compte, sans avoir mené ce processus de recherche, de tous les tenants de cette situation.

Dans le même ordre d'idée, nous avons pu nous rendre compte de l'importance fondamentale d'un choix toujours plus attentif des supports d'enseignement utilisés. Cette prise de conscience s'est par exemple faite pour Charlotte au sujet des albums de littérature jeunesse lus et/ou exploités en classe. Lors d'une lecture offerte, consciente des rôles attribués de manière stéréotypée aux différents personnages de l'histoire, elle s'est rendue compte de l'impact que cela pouvait avoir sur les élèves. Le visage circonspect d'un petit garçon à propos du métier d'un personnage féminin a enclenché une discussion avec la classe sur l'égalité filles-garçons et le fait que chacun pouvait exercer le métier de son choix. Qu'il n'y avait pas de prédisposition à exercer telle ou telle profession en raison de son genre.

En outre, grâce aux observations que nous avons réalisées, mais également aux échanges que nous avons pu avoir avec les différents professeurs lors des entretiens, nous avons pu mettre en lumière divers points auxquels nous souhaitons prêter particulièrement attention dans nos pratiques professionnelles.

Tout d'abord en classe, nous avons essayé d'instaurer un seuil d'exigence commun à tous nos élèves. Dans nos pratiques, nous avons pu nous rendre compte que nous n'appliquions pas les mêmes exigences à tous nos élèves. En copie par exemple, Julie s'est aperçue qu'elle pouvait être davantage laxiste avec l'écriture d'un garçon plutôt qu'avec celle d'une fille. Désormais, en gardant en tête ce seuil d'exigence commun, Julie veille à ne pas regarder le prénom apposé sur chaque cahier de copie pour ne pas être influencée lors de sa correction. Elle ne s'interdit plus d'exiger un geste graphique plus appliqué de la part des garçons.

Ensuite, et plutôt dans une volonté d'égalité de traitement, de laisser sa place à chacun, nous avons toutes deux à cœur de garantir la même place à tous les élèves dans la cour de récréation. Nous prêtons actuellement bien plus attention qu'avant au respect du droit de la présence de chacun, filles et garçons, dans les différents espaces de cour. À titre d'exemple, Charlotte veille davantage, dans l'espace bac à sable, au partage des outils et jeux utilisés. Là où la répartition des quelques camions pouvaient être sujet de

disputes en début d'année, les élèves ont désormais compris que chacun a le droit d'y jouer et qu'il est nécessaire de partager. Dans le même ordre d'idée, Julie veille désormais, lors de ses services de récréation, à octroyer le même temps de jeu de ballons aux filles et aux garçons : les garçons disposent du terrain de foot le matin, et les filles l'après-midi. Cette nouvelle organisation ne s'est pas mise en place sans conflits, les garçons ne souhaitant pas forcément rééquilibrer l'occupation de ce terrain.

Nous sommes certes conscientes, notamment grâce à notre processus de recherche, que les pratiques développées ne permettent pas d'assurer une égalité optimale entre filles et garçons, néanmoins, nous avons pu observer des conséquences positives comme l'apaisement du climat de classe. Nous souhaitons toutes deux poursuivre nos questionnements en la matière et espérons pouvoir nous appuyer également sur les conseils des équipes pédagogiques au sein desquelles nous évoluerons à l'avenir.

## **Conclusion**

Au travers de cet écrit réflexif, il s'agissait de s'intéresser aux interactions enseignant-élève à l'œuvre dans la classe et à leur influence sur la réussite scolaire des élèves en fonction de leur genre.

Cette enquête se fonde sur un échantillon restreint. De ce fait, les résultats ne sont pas généralisables et mériteraient d'être étayés par d'autres enquêtes conduites ailleurs pour l'être. Néanmoins, l'enquête menée pour cet écrit réflexif nous a permis d'éclairer notre problématique avec les constats ci-après.

Tout d'abord, nous avons pu démontrer qu'au regard de notre échantillon d'enquête, les interactions initiées par les professeurs en classe semblent volontairement indifférentes selon le genre. Ces interactions sont en effet davantage guidées par la réussite individuelle et collective. L'enseignant adapte les prises de parole au niveau et aux difficultés de ses élèves et souhaite également voir réussir tout son groupe classe.

Il est également apparu que les professeurs sont soumis à des stéréotypes de genre. En dépit d'une lutte contre ces derniers et de la recherche d'une posture

équilibrée, les enseignants participent tout de même à une réussite scolaire genrée : chaque genre réussissant différemment l'un de l'autre.

Par ailleurs, le sujet de la réussite scolaire couplé à celui du genre convoque des facteurs que l'enquête a révélés comme déterminants et qui mériteraient d'être approfondis dans des études ultérieures.

En ce sens, il convient par exemple de souligner que pour les élèves considérés comme étant le moins en réussite, cela ne résulte pas uniquement de la posture du professeur. D'autres facteurs permettent d'expliquer et de comprendre la réussite scolaire ou les difficultés rencontrées par les élèves appartenant à un même genre ou plus largement à une même classe. L'implication de la famille constitue notamment un des facteurs primordiaux relevés par nos enquêtés, et ce d'autant plus par l'enseignante de PS/MS dont l'école se situe en REP+.

Au-delà de l'impact familial, un autre facteur notable peut également impacter la réussite scolaire des élèves : ce sont les interactions entre pairs, les interactions élève-élève. Effectivement, ce type d'interaction peut tout autant desservir la réussite scolaire, en perturbant les élèves ou en les distrayant, que la favoriser, notamment lors de procédures telles que le tutorat.

Enfin, comme nous avons pu le soulever rapidement dans le corps de cet écrit, il est tout à fait envisageable que le niveau de conscience sur des questions ayant trait au genre dépende du genre même de l'individu qui se questionne. Ainsi, un des biais de notre écrit peut constituer en son écriture par deux femmes qui tentent de s'informer et de rester alertes sur les problématiques d'égalité des sexes.

Maintenant que nous avons mis en évidence que la posture professorale influençait, dans certains cas, la réussite genrée des élèves, nous pourrions étendre notre étude aux représentations des élèves eux-mêmes. Ainsi, il serait possible de les questionner sur ce que représente pour eux un élève en réussite et sur l'existence ou non, à leurs yeux, de différences entre les filles et les garçons à l'école.

## Références bibliographiques

### Articles

- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, 107, 123-139. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1268>
- Baudelot, C., & Establet, R. (1993). Allez les filles ! *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 48, 1049-1051. [www.persee.fr/doc/ahess\\_0395-2649\\_1993\\_num\\_48\\_4\\_279193\\_t1\\_1049\\_0000\\_002](http://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1993_num_48_4_279193_t1_1049_0000_002)
- Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire : Une analyse des différences filles-garçons. *Revue Française de Sociologie*, 34(2), 199-222. [www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1993\\_num\\_34\\_2\\_4241](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_2_4241)
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 11, 165-174. <https://doi.org/10.3917/tgs.011.0165>
- Vasquez, A., & Martinez, I. (1990). Interactions élève-élève. Un aspect non perçu de la socialisation. *Enfance*, 43(3), 285-301. <https://doi.org/10.3406/enfan.1990.1949>
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. *Éducation et didactique*, 6, 9-46. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1287>

### Chapitre dans un ouvrage collectif

- Bressoux, P., & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *Les sciences cognitives et l'école* (p. 213-257). Presses universitaires de France.

# Annexes

## Annexe 1 : Grille d'observation vierge

Observation du :		Classe de :		
		Filles	Garçons	Total
Gestion de classe	Gestion du comportement			
	Sanctions et menaces de sanctions			
	Félicitations et récompenses			
Élève volontaire	Tâche complexe (développement des concepts et explications)			
	Tâche simple (exemple : lecture de consigne)			
	Reformulation			
	Interrogation / Question			
	Evacuation de l'intervention			
	Prise en compte du point de vue			
	Intervention spontanée			
Élève désigné	Tâche complexe (développement des concepts et explications)			
	Tâche simple (exemple : lecture de consigne)			
	Reformulation			
	Interrogation (question)			
	Evacuation de l'intervention			
	Prise en compte du point de vue			



## Annexe 2 : Grille d'entretien vierge

Qui êtes-vous ?	
Êtes-vous un homme ou une femme ?	
Quelle est votre profession ?	
Quelle est votre situation familiale ? Avez-vous des enfants ?	
Quelle est votre position dans votre fratrie ?	
Quelle est la profession de votre père ? Et par le passé ?	
Quelle est la profession de votre mère ? Et par le passé ?	
Quel est votre niveau de diplôme ?	
Quel est votre parcours scolaire ?	
Quel est votre parcours professionnel ?	
Quelle est votre ville de résidence ?	
Quelle est votre date de naissance ?	
Votre école	
Quel est le nombre de classes de votre école ?	
Combien d'élèves accueille-t-elle ?	
Combien y a-t-il de membres dans l'équipe pédagogique ? Combien de femmes ? Combien d'hommes ?	
Depuis combien de temps êtes-vous en poste dans cette école ?	
Votre classe	
Combien accueille-t-elle d'élèves ? Combien de filles ? Combien de garçons ?	
Quel âge ont vos élèves ?	
Certains de vos élèves ont-ils des besoins éducatifs particuliers ?	
Questions sur votre pratique	
Difficultés et réussites	
Quels sont les élèves les plus en réussite ?	
Quels sont les élèves les moins en réussite ?	
Pour vous, qu'est-ce qu'un élève en réussite ?	
Qu'est-ce que les élèves en réussite ont en commun ?	
Malgré ça, c'est quoi les difficultés qui persistent ?	
Chez les élèves avec moins de réussite, quelles sont les principales causes selon vous ?	
Le genre des élèves	

Selon-vous, existe-t-il des différences entre les filles et les garçons à l'école ?	
Percevez-vous des différences de réussite scolaire entre les genres dans votre classe ?	
Selon vous, le genre a-t-il un impact sur la réussite scolaire des élèves ?	
On dit souvent que les garçons réussissent mieux que les filles en sciences : qu'en pensez-vous ?	
Avez-vous des attentes différentes envers les filles et les garçons ?	
Comment y remédiez-vous ?	

Evaluation	
Quelles sont vos modalités d'évaluation ?	
A quoi servent les évaluations selon vous ?	
Stratégies de l'enseignant	
Dans une situation où plusieurs élèves souhaitent prendre la parole, comment choisissez-vous qui vous interrogez ?	
Dans une situation où aucun élève ne souhaite prendre la parole, comment choisissez-vous qui vous interrogez ?	
Dans une situation où un élève prend la parole spontanément, comment réagissez-vous ?	