

Sommaire

1. Introduction	1
2. Problématique	2
2.1. Évolution des travaux concernant le genre en psychologie	2
2.2. Les facteurs influençant l'acquisition des croyances liées au sexe et au genre	3
2.2.1. Le facteur biologique	4
2.2.2. L'environnement social.....	4
2.2.3. Le milieu scolaire (préscolaire et primaire)	6
2.3. Influence des stéréotypes de genre transmis durant la scolarité sur le choix de la carrière professionnelle des élèves	10
2.4. Objectif de la recherche.....	12
3. Cadre conceptuel	13
3.1. Fille ou garçon ? Aucun des deux !.....	13
3.2. Du sexe au genre : quelles différences ?	15
3.3. Rôles sexués, normes de genre	15
3.4. L'implication des normes, rôles et stéréotypes de genre dans les relations scolaires	16
3.4.1. Les relations entre pairs	17
3.4.2. Les représentations des enseignants.....	17
3.4.3. Les interactions de l'enseignant avec les élèves	19
4. Questions de recherche et hypothèses	22
5. Méthodologie	23
5.1. Méthode de recueil des données.....	23
5.2. Les possibles limites.....	24
5.3. La méthode d'analyse.....	24
5.4. L'échantillon	24
6. Analyse des données et interprétation des résultats	26
6.1. Le nombre de questions : analyse.....	26
6.1.1. Le nombre de questions : interprétation.....	27
6.2. Le temps de latence : analyse	27
6.2.1. Le temps de latence : interprétation	29
6.3. Les types de questions : analyse.....	30
6.3.1. Les types de questions : interprétation	36
6.4. Questions de fond, de forme ou informelles ? : analyse	37
6.4.1. Les questions de fond, de forme et informelles : interprétation	39

6.5. Les jugements : félicitations et encouragements	40
6.5.1. Félicitations et encouragements : interprétation	41
6.6. Les jugements : critiques et remarques	42
6.6.1. Critiques et remarques : interprétation	43
6.7. Les échanges sexuels	44
6.7.1. Attentes et échanges sexuels : interprétation	45
6.8. Interpellations de l'élève par l'enseignant : analyse	46
6.8.1. Interpellation de l'élève par l'enseignant : interprétation	49
7. Retour sur les hypothèses	50
8. Analyse critique.....	52
9. Conclusion.....	53
10. Bibliographie.....	55
10.1. Table des illustrations	58
10.2. Table des annexes	59
10.2.1. Annexe I : grille d'observation vide	59
Annexe I : grille d'observation vide	57
11. Attestation d'authenticité.....	64

1. Introduction

Dans une société dans laquelle des inégalités existent, la biologie peut être utilisée à des fins idéologiques. Il est plus simple d'expliquer celles-ci en disant « les hommes et les femmes sont biologiquement différents par exemple dans leurs aptitudes à l'école » que d'accepter l'idée que ces inégalités sont dues à l'organisation de la société. C'est du fait de cette organisation, et non de la biologie, que les femmes s'occupent des enfants et soignent les personnes âgées tandis que les garçons sont ingénieurs et font de la politique. Si l'on explique ces différences par la biologie, cela veut dire qu'on évacue les raisons historiques, sociales et politiques. La société, et en l'occurrence les politiques qui l'organisent, ne sont, dans cette optique, pas responsables des inégalités hommes/femmes. (Vidal, 2010, p. 7)

C'est ce que Vidal (2010) exprimait lors d'une interview réalisée par l'association « Osez le féminisme ». Il est vrai que depuis quelques années, l'égalité homme-femme est au centre des débats. La société se veut de plus en plus égalitaire entre les sexes, et l'émergence de nombreux mouvements politiques et sociaux tendent à la favoriser.

Toutefois, à l'aube du 21^e siècle, bien que nous vivions dans une société occidentale qui évolue vers des idéologies de plus en plus égalitaires, les croyances peinent à disparaître. Transmises de génération en génération par divers éléments socioculturels (les filles sont calmes, s'occupent des enfants et aiment le rose, alors que les garçons sont dynamiques, naturellement doués pour le travail manuel et représentés par la couleur bleue, pour ne citer que ces éléments) elles restent relativement présentes.

Dans un monde sexué comme le nôtre, chaque individu est classé dans ces catégories binaires si connues : les hommes et les femmes. Ainsi, tout le monde s'identifierait à un de ces deux genres¹. En découlent alors de nombreuses idées qui creusent plus profondément le fossé de la différence entre les deux sexes. Les hommes seraient naturellement plus intelligents que les femmes, auraient plus de facilité avec les chiffres, la représentation spatiale ou encore l'orientation. Les femmes, elles, maîtriseraient la langue avec plus d'aisance, seraient plus aptes à être multitâches et déchiffraient bien mieux les expressions et sentiments que les hommes. Ces quelques exemples ne sont là qu'un aperçu de toutes les croyances qui entourent les hommes et les femmes. Si certaines peuvent paraître dépassées aujourd'hui, d'autres persistent largement : les hommes, plus manuels, s'occupent du bricolage pendant que les femmes cuisinent, la danse est un sport « de filles » alors que le football est un sport « de garçons », les enfants de sexe masculins doivent jouer aux voitures et les fillettes à la poupée.

Quand bien même de plus en plus de personnes essayent de se détacher de ces idées, elles sont relativement difficiles à éliminer. Elles jouent un rôle si puissant, qu'elles sont capables de modifier certains comportements, d'influencer des jugements et des capacités. C'est souvent ce que l'on observe dans les classes : les filles sont considérées comme ayant plus de peine en mathématiques, et les garçons en français, l'enseignant ne se comporte pas de la même façon avec les élèves de sexe féminin ou masculin, etc. C'est sur cet aspect scolaire que portera cette recherche.

Nous nous intéresserons donc principalement à l'enseignant et ses comportements en classe. Nous observerons dans quelle mesure les interactions avec les élèves seraient modulées selon qu'ils soient filles ou garçons.

¹ Voir définition chapitre « 3.2 Du sexe au genre : quelles différences ? »

2. Problématique

À travers ce travail, nous aborderons un sujet que l'on pourrait qualifier d'actuel. En effet, la notion de genre est au centre de nombreux débats : l'égalité homme-femme, le droit des personnes transgenres, les normes de genre, les différences filles-garçons...

À l'aube du XXI^e siècle, filles et garçons ne sont pas élevés, éduqués, socialisés, pensés, projetés de la même manière, tant à travers les différentes institutions de leur socialisation comme la famille, les institutions de la petite enfance, l'école, que selon les agents périphériques de socialisation qui leur sont destinés comme leurs habits, jouets et sports, et qu'en fonction des représentations du masculin et du féminin qui sont véhiculées dans les médias qui leur sont destinés ainsi que dans les publicités ou œuvres artistiques les mettant en scène. (Dafflon Nouvelle, 2006, p. 361)

Tels sont les propos de Dafflon Nouvelle (2006). Par cette différence d'éducation et les influences diverses de la société, les enfants intègrent des notions, des gestes, des attitudes, ou des croyances qui feront partie intégrante de leur identité tout au long de leur vie. Ces enfants, une fois devenus adultes, influenceront à leur tour les générations suivantes, tout comme ils l'ont eux-mêmes été. Les enseignants en sont des acteurs majeurs. Côtéant les mêmes enfants pendant pratiquement un an, voire certaines fois deux ans, il paraît normal de penser qu'ils leur transmettent, bien que souvent de manière inconsciente, les normes et les rôles sexués qu'ils ont intégrés toutes ces années.

C'est ainsi qu'à l'école déjà, le fossé qui sépare les garçons et les filles se creuse jour après jour. En onze ans de scolarité obligatoire, les élèves seront catégorisés non seulement par sexe, mais par capacités qui seraient attribuées au fait qu'ils soient mâles ou femelles. On considérera alors peut-être, pour reprendre les croyances populaires, que les garçons sont naturellement plus doués pour les disciplines dites scientifiques alors que les filles réussiraient plus facilement dans celles dites littéraires ou encore qu'il est normal de ne pas accorder la même importance aux comportements difficiles et perturbateurs des élèves de sexe masculin, puisqu'ils sont de nature plus dynamique.

Par toutes ces croyances, nous pouvons alors observer une certaine différence qui, dans une certaine mesure, influencera quotidiennement tous les élèves.

Ce travail permettra de mettre en lumière les inégalités dont sont victimes aussi bien les filles que les garçons, dans le but de promouvoir une éducation égalitaire et ainsi permettre à tous les enfants, indépendamment de leur sexe, d'obtenir les mêmes chances de réussite sociale, personnelle ou encore professionnelle.

Pour ce faire, nous allons tout d'abord brièvement nous intéresser aux études qui ont été menées sur les questions de genre. Nous pourrions ainsi observer dans quelles mesures les croyances ont évolué au fil du temps. Nous déterminerons ensuite les facteurs influençant les conceptions et représentations qui imprègnent nos comportements avant de nous intéresser à leurs influences scolaires.

2.1. Évolution des travaux concernant le genre en psychologie

L'intérêt porté aux questions relatives au genre n'est pas aussi récent que l'on pourrait penser. En effet, les premières réflexions remontent à la Grèce antique (Shields, 1975).

Shields (1975) précise également qu'à cette époque, l'intelligence était le propre des hommes puisque la leur était naturelle, grâce à leurs testicules. Ainsi, la conception d'enfants mâles était le but de toute reproduction.

Cette théorie a été largement transmise et acceptée jusqu'au XVII^e siècle, mais suite à une évolution drastique des connaissances anatomiques et physiologiques sur l'être humain, elle a été modifiée. On pensait alors que la différence entre les sexes était due à un développement différent et un poids du cerveau amoindri chez la femme. C'est pour cette raison que les hommes étaient donc considérés comme supérieurement intelligents. (Shields, 1975)

Pendant près de trois siècles, les conceptions et hypothèses sont restées relativement similaires. Mais grâce à la sophistication des méthodes de recherche, les chercheurs ont dirigé leurs questions vers d'autres aspects, facteurs et champs disciplinaires. Ainsi, à partir des années 1960, les ouvrages et les travaux sur les différences entre les sexes sont bien plus présents dans la littérature psychologique. (Mieyaa & Rouyer, 2013)

La même année, deux nouvelles théories font leur apparition : « l'apprentissage social de Mischel (1966) » et « le modèle du développement cognitif de Kohlberg (1966) ».

Les recherches de Mischel (1966) et Kohlberg (1966) ont ainsi mis en évidence les différents déterminismes (biologiques, sociaux et psychologiques) qui ont permis d'appréhender le sujet sous un angle jusqu'alors bien peu exploré.

Suite à cette nouvelle approche, naissent « les études genre² », « un des domaines scientifiques les plus novateurs des trente dernières années », qui se sont développées à travers le monde. (Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique, 2005)

Actuellement, les recherches s'articulent principalement autour de deux courants majeurs : « la théorie sociocognitive de Bussey et Bandura (1999) » et « la théorie du schéma de genre de Martin et Halverson (1981) ». Mais comme le soulignent Mieyaa et Rouyer (2013), ces perspectives sont centrées sur les facteurs biologiques, sociaux et cognitifs en ne portant que peu d'attention au plan affectif.

Toutefois, les recherches francophones, largement influencées par les travaux sur l'identité sexuée de Chiland prennent en considération cet aspect négligé dans les travaux anglophones et considèrent ainsi les enfants et les adultes « comme des acteurs dans la construction de leur identité sexuée ». (Mieyaa et Rouyer, 2013, p. 8)

2.2. Les facteurs influençant l'acquisition des croyances liées au sexe et au genre

Les croyances liées au sexe et au genre font partie intégrante de tout être humain. Ce sont ces dernières qui influencent leur construction identitaire aussi connue sous le nom d'« identité sexuée ». Suite aux travaux de Mischel (1966) & Kohlberg (1966) et l'ampleur qu'ont prises les études genre, de nombreuses recherches ont été menées. Il a ainsi été démontré que l'identité et le déterminisme des sexes sont sujets à plusieurs influences.

² Appelées d'abord « études femmes » ou « recherche féministe » à ses débuts (FNSNF, 2005, p.4)

Comme susmentionné, nous comptons parmi elles les facteurs biologiques, sociaux, psychologiques et affectifs.

Vouillot (2002) explique que :

La construction de l'identité sexuée est la résultante de l'interaction entre facteurs biologiques, influence normative culturelle (médiatisée par l'éducation et la socialisation) et activité structurante du sujet qui implique sa capacité, mais aussi son désir d'être comme on attend qu'il soit. (p.1)

Nous définirons donc ci-après les différents facteurs en mettant l'accent sur celui qui nous intéressera tout particulièrement à travers ce travail : le milieu scolaire.

2.2.1. Le facteur biologique

Intéressons-nous alors à ces différents éléments. Vouillot (2002) parle de « facteurs biologiques».

Le premier aspect fait référence au sexe de l'enfant, son développement intra-utérin et le rôle joué par les hormones. Ce thème sera traité en détail dans le chapitre trois, en lien avec l'explication du terme « sexe ».

Le deuxième point considéré ici comme étant un facteur biologique est en lien avec la sexualisation du cerveau et les différences d'aptitudes entre les hommes et les femmes. Plusieurs études ont tenté d'établir un lien avec la forme, la taille, la latéralisation des hémisphères ou encore la plasticité du cerveau, et les différences d'intelligence ou de comportement des personnes de sexe masculin ou féminin. Les résultats ont démontré que non seulement il n'y avait aucune différence entre les hommes et les femmes, mais que chaque cerveau étant unique, il possède des caractéristiques propres à chaque individu. (Vidal, 2011 ; Gausse, 2016)

Nous savons aujourd'hui que sa sexualisation se produit au stade embryonnaire grâce aux différentes hormones, de façon physiologique et non pas cognitive comme on le croyait à l'époque. (Gausse, 2016)

Comme le relève Vidal (2011) : « l'humain est d'abord le produit d'une histoire culturelle et sociale ».

2.2.2. L'environnement social

Le deuxième facteur influençant non seulement le développement identitaire, mais surtout l'acquisition des rôles et normes de genre³, appelé « influence normative culturelle » par Vouillot (2002) sera ici traité en deux temps. Nous mettrons d'abord l'accent sur l'environnement social de l'enfant, que ce soit la famille, les pairs ou encore les médias, puis nous discuterons de l'influence scolaire dans le chapitre suivant.

Selon Murcier (2005) : « si l'identité sexuée est attribuée d'office par les caractéristiques anatomiques, c'est dans le rapport à l'autre, dans la rencontre de l'altérité qu'elle s'édifie » (p.1). En effet, le premier acteur qui entre en contact avec l'enfant n'est autre que

³ Voir définition cadre conceptuel « 3.3 Rôles sexués, normes de genre »

l'entourage familial. Son rôle est d'autant plus important que, durant les trois premières années de sa vie, sa famille sera son premier milieu de socialisation.

Alors même que les parents apprennent le sexe de leur futur enfant, les bébés sont déjà qualifiés de « filles » ou de « garçons ». Comme le relèvent Mieyaa & Rouyer (2013) « si l'identité de l'enfant est d'emblée sexuée, c'est bien parce que la socialisation de celui-ci est d'emblée sexuée ».

Les garçons et les filles sont perçus de manière bien différente par leur entourage. Bien que les caractéristiques physiques ne soient pas objectivement différentes, les parents tendent à percevoir leurs petites filles comme étant plus petites, belles et mignonnes alors que les garçons auraient les traits plus marqués, seraient plus grands et plus robustes. (Rouyer & Zaouche-Gaudron, 2006)

Différents travaux faisant appel au « paradigme du Bébé X⁴ » démontrent que les adultes, qu'ils soient parents ou non, n'interagissent pas avec l'enfant de manière similaire selon le sexe qui leur a été mentionné (à quelques exceptions près). (Condry & Condry, 1976 ; Frish, 1977 ; Lewis, Scully & Condir, 1992, in Golombok & Fivush, 1994 ; Sidorowicz & Lumney, 1980, cités dans Rouyer & Zaouche-Gaudron, 2006). Ils ont ainsi tendance à proposer des jouets étiquetés comme féminins à des fillettes et des jouets étiquetés comme masculins à des garçons. Il en va de même avec les comportements et les attitudes. Les interactions seront plus « brusques » et actives avec un enfant supposé garçon qu'avec celui supposé fille quand bien même il s'agirait du même bébé. (Sidorowicz & Lumney, 1980, cités dans Rouyer & Zaouche-Gaudron, 2006)

Ces études ont ainsi permis de démontrer que le sexe de l'enfant est un facteur régissant les interactions avec son entourage. Les comportements, les attitudes, les préférences, voire les envies, sont orientés par les représentations des adultes du milieu de socialisation (Le Maner-Idrissi, 1997). Alors même qu'il vient de naître, l'enfant évolue déjà dans un environnement sexué. Ses vêtements, le mobilier et la décoration de sa chambre ou encore ses jouets seront différenciés, « relevant de la sphère domestique et maternelle pour la petite fille » et « orientés vers les sciences, la mécanique, les jeux guerriers pour les garçons ». (Murcier, 2005, p. 3)

Au milieu du XXe siècle, on justifiait des éducations différenciées entre les filles et les garçons en raison de rôles sociaux différents. Aujourd'hui, on prétexte un déterminisme biologique. Quelle qu'en soit la raison, le sexe est un organisateur puissant des conduites tenues par les adultes autour de l'enfant dès sa naissance. (Collet, 2001, p. 27)

Ces différentes conduites sont dirigées par ce que nous appelons *les normes de genre*. Variables d'une culture à l'autre, elles sont transmises par la société et sont le fondement des rôles de genre. Chaque individu se positionne toutefois en adéquation ou non avec ces dernières, mais ne peut en faire totale abstraction.

Ainsi, tout au long de sa vie, l'enfant puis l'adulte, sera influencé par son environnement social plus ou moins proche qui participera à l'élaboration de représentations concernant les normes et les modèles de rôle de genre. (Mieyaa & Rouyer, 2013)

Les lieux tels que la garderie, l'école, les centres de loisirs ou encore les parcs sont des milieux qui permettent aux enfants de rencontrer des pairs et des adultes qui, eux-mêmes,

⁴ Bébé dont le sexe donné aux participants est inconnu, conforme ou non au sexe assigné à la naissance.

adhèrent ou non aux normes et rôles de genre. C'est ainsi par cette socialisation que le jeune va construire ses propres représentations sexuées. (Mieyaa & Rouyer, 2013)

2.2.3. Le milieu scolaire (préscolaire et primaire)

Nous évoquons ci-dessus le premier milieu de socialisation qu'était la famille. Le deuxième est lui aussi essentiel puisqu'il s'agit de l'école. C'est, par ailleurs, celui qui aura toute son importance ici.

Comme le relèvent Rutter, Maughan, Mortimer & Ouston (1979), les enfants fréquentent les centres scolaires pendant plus de 15'000 heures, entre la 1^{ère} et la 11^{ème} année HarmoS. Ainsi, l'école est un des facteurs majeurs participant à la construction des conduites sexuées des enfants.

Outre l'influence familiale, l'enfant en est sujet à d'autres dès le début des apprentissages. Alors même qu'il fait ses premiers pas dans le monde de la lecture et de l'imaginaire, il est déjà confronté aux rôles sexués à travers la littérature enfantine.

En 1996, une étude dirigée par l'association *Du côté des Filles* auprès de 46 maisons d'édition a examiné 537 albums illustrés de France, Espagne et Italie. Il a ainsi été démontré que les personnages masculins, souvent présents à travers des rôles héroïques, sont largement plus présents. Sur 156 pères mis en scène dans ces livres, 83,3 % tenaient le rôle principal de l'histoire, alors que sur 202 mères, nous n'en comptons que 16,7 %. (Murcier, 2005)

Outre le sexe des personnages, l'étude a mis en lumière la sexuation des activités menées par ces derniers. Le métier des hommes n'était que rarement explicitement cité, mais était généralement sous-entendu, puisque les protagonistes transportaient régulièrement cette fameuse mallette, symbole d'un emploi de bureau. Celui des femmes, a contrario, était relativement stéréotypé. Habillées d'un tablier, s'occupant des tâches ménagères et des enfants, le dévouement dont elles font preuve envers les leurs est largement mis en avant. (Murcier, 2005)

Nous retrouvons également cette distinction « homme-femme » dans la littérature scolaire à travers les manuels. Depuis plus de cinquante ans maintenant, de nombreuses recherches ont démontré que les supports pédagogiques étaient empreints de rôles sexués, de normes et de stéréotypes de genre. Gausse (2016) a écrit que « les nombreux stéréotypes et représentations sexués [qui] allaient à l'encontre du bon développement psychologique des élèves. » (p.23)

En effet, « le peu de diversité et la faible valorisation des modèles d'identification proposés dans les manuels ont des conséquences pour l'estime de soi et nuisent aux potentiels cognitifs » (p.23).

Toutes les recherches sur le sujet le disent : le sexisme est très présent dans les ouvrages scolaires. Missoffe (2015, cité par Gausse, 2016) dénonce même l'infériorisation des femmes dans ces manuels.

Gausse (2016) a relevé différents points résultant d'une analyse approfondie des manuels scolaires. Ces derniers présentent les femmes comme étant inférieures ou invisibles et démontrent une division des tâches particulièrement stéréotypées. On observe également « une homogénéisation du groupe des femmes, un sexisme ordinaire et banalisé, une absence de contre stéréotypes et une légitimation des projections d'un ordre social ». (p. 23)

Par ces différents éléments, les normes de genre présentes influencent les idées des élèves quant aux rôles à tenir dans la société, mais surtout ceux à tenir pour être « homme » et « femme ». (Gaussel, 2016)

La vision du monde donnée aux élèves à travers les manuels scolaires renforce souvent les clichés, minimisant, voire omettant l'existence d'une partie de sa réalité : une activité professionnelle des femmes réduite et circonscrite, une faible diversité dite ethnique et culturelle, une absence de diversité d'orientations sexuelles, des personnes en situation de handicap quasi inexistantes, des senior-e-s peu représenté-e-s. (Sinigalia-Amadio, 2011, citée par Gaussel, 2016, p.23)

Si cette distinction se retrouve dans les manuels scolaires, nous pouvons également l'observer quotidiennement au sein des milieux scolaires et préscolaires.

Les enseignants, accompagnants ou éducateurs affirment considérer tous les enfants comme étant égaux. Ils accorderaient uniquement de l'importance aux besoins de chacun. (Mieyaa, Rouyer & le Blanc, 2012)

Toutefois, comme le relèvent Mieyaa, Rouyer et le Blanc (2012), les professionnels de la petite enfance s'accordent à dire que les filles et les garçons ont des besoins spécifiques différents, principalement liés à l'attention et l'espace pour les jeunes garçons, alors que les fillettes travaillent plus facilement en autonomie et calmement. Murcier (2005) mentionne également un fait important : « les stéréotypes de sexe⁵ perdurent largement » (p. 4).

En effet, bien que les soins et l'attention portés aux enfants restent relativement similaires, une certaine différenciation cognitive entre les deux sexes est rapidement effectuée. L'agitation des petites filles sera plus souvent réprimandée que celle des garçons ou un petit garçon peu adroit recevra plus de remontrances qu'une petite fille au même stade de développement moteur. (Murcier, 2005)

L'environnement dans lequel les enfants évoluent est également marqué par cette sexualité. Les jouets mis à leur disposition, malgré un effort de neutralité, tendent à être utilisés plus particulièrement par un sexe que par l'autre. Les filles joueront plus facilement avec des jouets étiquetés comme féminins (poupée, maquillage, bijoux) et à dimension domestique (cuisine, ménage, lessive) alors que les garçons s'intéresseront davantage à des jeux de déplacement (voiture, camion, train) et qualifiés de masculins (jeu de guerre, de bagarre). (Mieyaa, Rouyer & le Blanc, 2012)

Ainsi, quand bien même les faits seraient involontaires et inconscients, les encadrements préscolaires seraient le premier pas vers un renforcement des comportements sexués.

Mieyaa, Rouyer & le Blanc (2012) l'affirment, « les milieux de vie du jeune enfant sont ainsi marqués par une socialisation de genre dans sa dimension verticale (adulte-enfant) comme dans sa dimension horizontale (fratrie, pairs) » (p. 6). La deuxième dimension revêt un aspect prépondérant puisqu'elle permet aux enfants de s'approprier divers rôles de genre. Ce processus va ainsi permettre aux jeunes de façonner « les caractéristiques essentielles des relations entre pairs » (p. 6), élément qui leur permettra de se tourner naturellement vers des enfants de même sexe.

⁵ Voir cadre conceptuel chapitre « 3.5. Rôle de l'école primaire dans la transmission des normes et des stéréotypes de genre »

En nous intéressant directement à l'interaction entre les élèves, nous pouvons relever divers éléments plus ou moins significatifs quant à cette distinction fille-garçon qui opère entre eux, sans l'intervention de l'enseignant.

Dès les premiers jours de classe enfantine, les garçons et les filles n'occupent pas l'espace de manière identique. Les premiers explorent l'environnement, se saisissent des objets, se déplacent et émettent plus de cris alors que les deuxièmes observent consciencieusement l'espace et établissent des liens.

Dans la cour de récréation, les garçons privilégient les jeux de compétition et de rivalité, tandis que les filles, plus sédentaires, jouent et s'adonnent à des activités qui respectent les sentiments d'autrui et ne permettent pas forcément de gagner ou de perdre (corde à sauter, élastique...) (Mieyaa, Rouyer & Blanc, 2012).

En classe, la communication entre pairs est radicalement différente. Les élèves de sexe masculin tendent à s'interrompre, se menacer et se donner des ordres, alors que ceux de sexe féminin utilisent le langage pour créer des liens sans s'imposer. (Mieyaa, Rouyer & Blanc, 2012)

L'écart devient plus prononcé encore avec l'entrée en 3^{ème} et 4^{ème} HarmoS, où la relation avec l'enseignant se modifie.

« Comme tout individu engagé dans une interaction sociale, les enseignants abordent leurs élèves avec des attentes stéréotypées ; en l'occurrence, ils tendent à prévoir des succès inégaux, chez les élèves garçons et filles, dans les disciplines connotées sexuellement. » (Duru-Bellat, 2004 citée par Murcier, 2005, p. 5)

Plusieurs études menées dans les années 80 et qui sont, aujourd'hui encore, toujours pertinentes ont démontré que les professeurs avaient tendance à considérer les garçons comme ayant relativement plus de facilité que les filles dans les branches dites scientifiques, alors que les filles seraient plus à l'aise dans les disciplines littéraires. (Jarlégan, 1999)

Ces attentes différenciées en fonction du sexe des élèves prendraient sens grâce (ou à cause) de ce que nous appelons « l'effet Pygmalion ». Il consiste en la prédiction d'une performance, d'une réussite ou même d'un échec qui se réaliserait par le simple fait d'y croire (Rosenthal & Jacobson, 1975). L'enfant deviendrait « ce qu'on lui demande plus ou moins explicitement d'être » (Duru-Bellat, 1995, p.78). Ainsi, dans les classes où l'enseignant penserait qu'en effet, les filles ont plus de difficultés que les garçons en mathématiques et en sciences, il s'avèrerait qu'elles en éprouveraient réellement plus que dans les classes où l'enseignant ne partagerait pas le même avis. (Duru-Bellat, 1995) Tous ces jugements des enseignants auraient alors des répercussions sur les représentations des élèves. Mosconi (2014) et De Boissieu (2007) expliquent que vers la fin de la scolarité obligatoire, la perception de l'échec n'est pas équivalente chez les filles et les garçons. En effet, ces derniers attribueraient une mauvaise note à un manque de travail ou aux explications confuses de l'enseignant alors que leurs camarades du sexe opposé affirmeraient ne pas être suffisamment doués pour réussir. Par ailleurs, plusieurs recherches ont démontré qu'à l'adolescence, l'estime de soi et le sentiment de compétence des garçons sont sensiblement plus élevés que ceux des filles. Nous nous rendons alors ici compte de l'importance de cette fameuse prédiction auto-réalisatrice aussi connue sous le nom « d'effet Pygmalion ». (Mosconi, 2014)

Mais qu'en était-il lorsque la mixité scolaire n'était pas de mise ? Même s'il apparaît évident qu'elle a été un bénéfice pour l'apprentissage des filles en leur permettant d'accéder au même enseignement que les garçons, ce n'est que récemment que des rapports ont mis en lumière les réels profits et effets qu'a eu la mixité sur les performances des filles. (Duru-Bellat, 2010)

Duru-Bellat (2010) a relevé qu'à partir d'études réalisées dans les années 80, il a été démontré que les résultats des filles scolarisées en établissement mixte étaient moins bons dans les domaines des mathématiques que leurs camarades suivant le même cursus unisexe. Les origines sociales des élèves n'ayant pas été prises en compte, elle précise toutefois qu'il ne faut pas interpréter ces résultats de manière trop hâtive. D'autres recherches plus récentes (2002) réalisées dans les pays anglo-saxons ont mis en évidence que les classes non mixtes avaient un certain avantage pour les filles puisque se sentant plus en confiance, elles avaient ainsi de meilleurs résultats dans les branches scientifiques.

Interrogés par les chercheurs, les élèves fréquentant des établissements non-mixtes ont des avis plutôt divergents. Les filles, relativement satisfaites, apprécient l'absence des garçons qui auraient tendance à monopoliser l'attention et à faire plus de remarques. Elles soulignent ainsi la meilleure ambiance de travail qui leur permet de progresser et de travailler dans de bonnes conditions. Les garçons, quant à eux, sont plus mitigés. Ils relèvent le climat compétitif et plus brutal qui se ressentirait dans les classes 100 % masculines. (Duru-Bellat, 2010)

Le constat est alors relativement clair. La mixité scolaire modulerait considérablement l'ambiance de classe et les attitudes des élèves et leur permettrait également d'améliorer leurs résultats.

À présent, dans nos régions, la mixité scolaire n'est plus vraiment une question qui mérite réflexion. L'école publique est mixte. Nous pouvons alors nous demander si l'enseignement est toujours sexué ou relativement neutre.

Comme susmentionné, deux types de matières enseignées sont plus particulièrement propices à cette différenciation fille-garçon : les branches scientifiques et les branches littéraires.

Ainsi, les interactions de l'enseignant avec ses élèves⁶ seraient différentes en fonction du sexe de ces derniers, ce qui aurait de réelles répercussions sur leur apprentissage. Duru-Bellat (1995) a relevé, par exemple, que les filles étaient moins sollicitées que les garçons à qui l'on poserait plus de questions. Chaponnière (2010), elle, affirme que les félicitations et les remarques ne porteraient pas sur le même sujet, selon que l'élève soit une fille ou un garçon. Jarlégan (1999), elle, explique que les garçons participeraient bien plus que les filles et interagiraient, de ce fait, relativement plus qu'elles avec l'enseignant. Ainsi, en prenant en compte cette différence d'interaction et de participation, les garçons seraient bénéficiaires de 36 heures de cours en plus à la fin de leur scolarité. Spender (1982, citée par Jarlégan), suite à diverses observations au sein de classes primaires, a fait part de ces différences aux enseignants qui ont tant bien que mal essayé de corriger le déséquilibre. Ils ont réussi à allouer jusqu'à 42 % du temps aux filles, mais se sentaient coupables en ayant l'impression de les favoriser.

Cette différence s'expliquerait par l'interprétation que se font les enseignants des comportements des jeunes hommes. Selon eux, ces derniers n'exploiteraient pas leurs

⁶ Explicitées en détails dans le chapitre « 3.4.3. Les interactions de l'enseignant avec ses élèves »

capacités dans leur ensemble et pourraient être plus performants s'ils s'investissaient plus dans leur travail scolaire. (Duru-Bellat, 1995 citée par Chaponnière, 2010).

Les professeurs, considérant les filles comme plus calmes et plus travailleuses, projettent en elles des attentes liées au climat de classe pour canaliser l'ardeur des garçons turbulents.

Ces « traitements » différenciés, bien que niés par les enseignants qui n'en ont pas conscience, influencent de manière prononcée l'estime de soi et la perception qu'ont les enfants d'eux-mêmes. (Chaponnière, 2006)

Chaponnière (2006) décrit dans son article « *la mixité, une évidence trompeuse ?* » une expérience qui s'est déroulée durant un test d'admission à l'université. Lors de l'épreuve de mathématiques, il a été dit à la moitié des filles que les résultats finaux seraient similaires entre les deux sexes alors qu'à l'autre moitié, les performances des garçons ont été valorisées. Après correction des épreuves, il s'est avéré que la performance du premier groupe équivalait à celle des garçons alors que celle du deuxième groupe ne valait pas la moitié du premier.

Cet exemple n'en est qu'un parmi tant d'autres.

Nous pouvons ainsi remarquer que les stéréotypes de genre transmis par les enseignants, bien que souvent de manière inconsciente, participent activement à l'orientation positive ou négative de l'estime de soi, mais également la perception que se font les élèves de leurs capacités. Duru-Bellat (1995) met ainsi en évidence qu' : « une multitude de mécanismes quotidiens, parfois très fins, en général inconscients [qui] font que garçons et filles vivent [y] une socialisation de fait très sexuée, qui constitue un des aspects, non des moindres, du curriculum caché⁷ » (p.93).

2.3. Influence des stéréotypes de genre transmis durant la scolarité sur le choix de la carrière professionnelle des élèves

De nombreux pays évaluent les connaissances et les capacités de leurs élèves à l'aide d'épreuves standardisées. En Suisse, chaque trois ans, les élèves de 15 ans participent au test PISA, le Programme International pour le Suivi des Acquis. Ce dernier a démontré en 2012⁸ qu'en Suisse, les différences de résultats entre les garçons et les filles étaient relativement importantes, avec des scores favorisant les garçons.

Une étude internationale du *Trends in International Mathematics and Science Study*, (TIMSS) datant de 2008 a relevé, quant à elle, que les garçons de 4^e année primaire, actuellement 6^{ème} HarmoS, ayant alors environ 9 ans, avaient des résultats légèrement meilleurs alors qu'à 15 ans, presque aucune différence entre les élèves des deux sexes n'était observée.

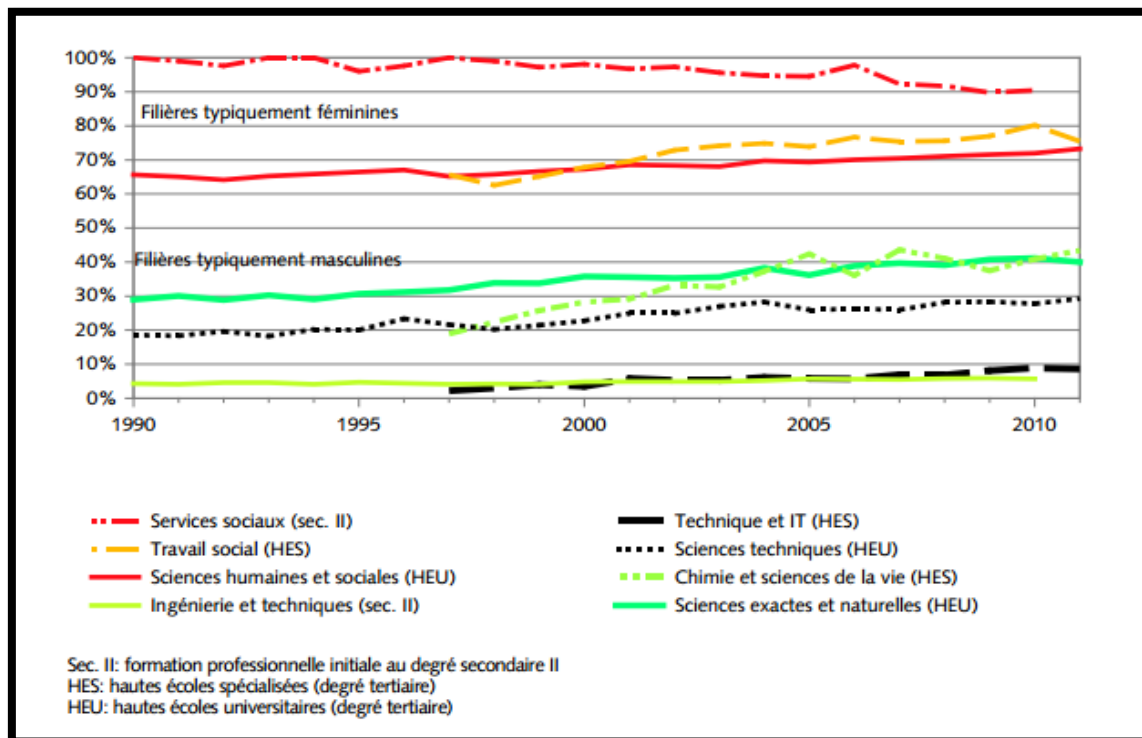
En 2015, les sciences étaient le thème principal du dernier test PISA. Les élèves ont alors répondu à diverses questions sur le sujet, dont certaines sur la relation qu'ils entretiendraient avec cette discipline. Il a ainsi été démontré que l'intérêt porté aux branches scientifiques était relativement important chez les élèves des deux sexes. Toutefois, comme le relève PISA (2016) « les différences concernant l'engagement des élèves en sciences et leurs aspirations

⁷ « Le curriculum caché ou latent désigne la différence entre les contenus, les finalités, les objectifs prescrits et ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoir, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites ». (Mosconi, 2010, citée par Gaussel, 2016, p.15).

⁸ Chaque trois ans, l'accent du test est mis sur une discipline différente (français, mathématiques ou sciences). En 2012, une grande partie du test portait sur les mathématiques.

professionnelles semblent davantage liées aux différents domaines dans lesquels les filles et les garçons s'estiment performants » (p.6). Certes, les résultats ne sont pas directement en lien avec les mathématiques, mais sachant que les sciences font partie de ces branches scolaires à connotations masculines, il est alors possible de faire un parallèle avec notre recherche.

L'office fédéral de la statistique (OFS, 2013) a mené une enquête auprès de la population suisse dans le but de définir « la proportion de femmes dans certains domaines de formation ou d'études typiquement féminins ou masculins ».

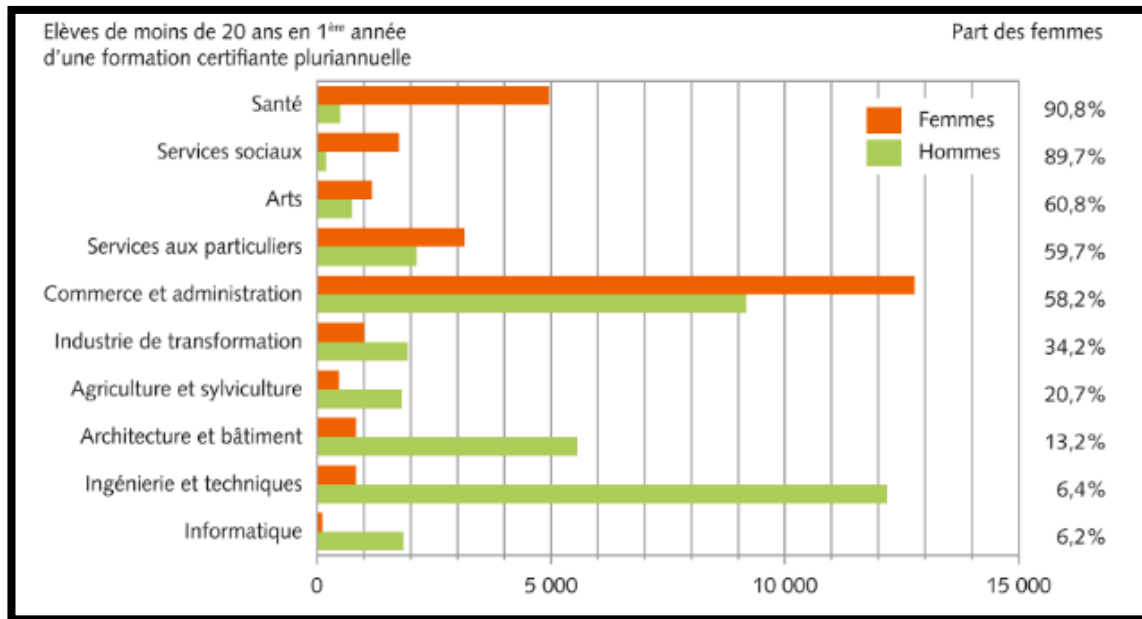


Graphique 1 Proportion de femmes dans certains domaines de formation ou d'études typiquement féminins ou masculins (OFS, 2013)

Il apparaît alors plutôt évident, qu'en effet, les femmes se spécialisent plus facilement dans les filières dites féminines puisqu'en 2010, 90 % du personnel des services sociaux était de sexe féminin et environ 75 % de femmes étaient affiliées à un travail social ou étudiaient les sciences humaines et sociales.

Des statistiques plutôt frappantes lorsque l'on observe les filières masculines. Avant 1997, tellement peu de femmes travaillaient dans les domaines techniques qu'aucune donnée n'est répertoriée. Les disciplines en lien avec l'ingénierie n'accueillaient que quelques pourcentages de femmes (environ 8 %). Les branches chimiques et scientifiques comptaient tout de même un peu plus d'individus de sexe féminin avec ses 40 %, un chiffre relativement élevé comparé à l'ingénierie, mais qui reste toutefois risible face aux filières sociales.

Une deuxième étude plus récente (2014) a illustré par un schéma explicatif « les domaines d'études de la formation professionnelle initiale selon le sexe » (OFS, 2014)



Graphique 2 Domaines d'études de la formation professionnelle initiale selon le sexe (OFS, 2014)

Nous remarquons ici que les filières choisies par les femmes et les hommes représentent largement les attentes de la société, perçues au travers des stéréotypes.

Les femmes travaillent dans les domaines de la santé, du social et de l'administration, pendant que les hommes se forment dans l'ingénierie, l'informatique, l'architecture et l'agriculture.

Les faits sont donc assez marquants. Petrovic (2004) le dit : « c'est parce que l'école n'offre pas la même éducation aux filles et aux garçons [au niveau du curriculum caché] que cette différence d'orientation existe et se traduit en termes d'inégalités sociales et économiques » (p.159). Nous observons alors que les choix de l'orientation professionnelle sont particulièrement sujets à ce clivage féminin et masculin, les hommes se dirigeant plus facilement vers des métiers en lien avec les branches scientifiques, tandis que les femmes s'en éloignent. Rossi-Never & Rousset (2010, cités par Epiney, 2013) pensent qu'elles s'en détourneraient, car « l'orientation vers ces études ne leur est pas naturelle » (p.54)

« Les parents et les enseignants peuvent remettre en question les stéréotypes liés aux activités et aux professions scientifiques afin d'encourager les filles et les garçons à réaliser leur potentiel. » (PISA, 2016, p.6)

2.4. Objectif de la recherche

Le 28 octobre 1993, les directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) ont adopté de nouvelles recommandations qui prônaient l'égalité des chances pour les filles et les garçons en matière d'éducation. Parmi les mesures prises, nous comptons le libre accès à toutes les filières de formation pour les hommes comme les femmes, ainsi que l'uniformisation des objectifs et des contenus d'apprentissage. La recommandation visait également à garantir la mixité scolaire dans tous les établissements, avec tout de même la possibilité de déroger à la règle si l'égalité des deux sexes était privilégiée. (CDIP, 1995)

Depuis lors, ces directives sont entrées en vigueur et sont largement adoptées en Suisse, mais un élément reste tout de même dans l'ombre : « l'égalité des deux sexes ». Certes, les différences ne sont pas perçues de manières explicites et aucune discrimination notoire n'est à déplorer, mais la distinction fille-garçon n'est toutefois pas totalement absente des classes. Les stéréotypes véhiculés par les croyances d'antan (les femmes apprennent à cuisiner, à coudre et à nettoyer pendant que les hommes approfondissent leurs connaissances techniques) ne sont plus d'actualité, mais on ne peut affirmer que le système scolaire est exempt de différences de traitement entre les sexes. Les filles et les garçons ne sont pas toujours mis sur le même pied d'égalité, bien que les enseignants, comme susmentionné, pensent être impartiaux et prônent la neutralité.

Il est alors intéressant de se pencher plus intensément sur la question. À travers cette étude, nous travaillerons principalement autour de l'enseignant. Nous mentionnions dans le point précédent que certaines branches étaient plus propices à cette distinction des sexes. Nous profiterons alors de notre temps d'observation au sein de quelques classes pour relever dans quelle mesure les interactions de l'enseignant avec ses élèves s'avèrent différentes selon qu'ils soient filles ou garçons.

Par cette recherche, nous pourrions alors distinguer les différentes sortes d'interactions qui animent un cours de mathématiques. Nous pourrions également, comme précédemment expliqué, mettre en lumière les différences subtiles qu'il existe au sein d'une classe dans l'enseignement des mathématiques. Le but sera de sensibiliser les instituteurs à cette distinction. En les relevant ainsi, les enseignants prendraient alors conscience des éventuelles modulations de leurs comportements lorsqu'ils s'adresseraient aux filles et aux garçons. Ils pourraient alors mettre en œuvre diverses stratégies (propres à chacun) afin de les limiter. Ainsi, même si la disparition totale de ces différences n'est, pour l'instant, qu'utopique, nous aimerions tout de même promouvoir une éducation égalitaire afin que les élèves, indépendamment de leur sexe, puissent obtenir les mêmes chances de réussite, le même rapport au savoir, les mêmes formations, les mêmes possibilités d'orientations, etc.

Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

3. Cadre conceptuel

Les termes utilisés tout au long de ce travail peuvent porter à confusion. C'est un vocabulaire spécifique souvent inconnu de ceux qui ne sont pas familiers avec le thème traité. Il est donc primordial de différencier les termes et de les expliciter. Nous aborderons ainsi plusieurs aspects centraux.

Tout d'abord, nous définirons deux concepts importants « le sexe » et « le genre ».

Nous nous intéresserons aux rôles de genre véhiculés par la société occidentale et l'influence qu'ils ont sur la perception que nous nous faisons des deux sexes. Nous nous pencherons ensuite sur le rôle que cette perception pourrait avoir dans le cadre scolaire, et plus particulièrement par rapport aux interactions entre les enseignants et les élèves.

3.1. Fille ou garçon ? Aucun des deux !

Tout commence lors de la rencontre entre la cellule reproductrice femelle et mâle, soit l'ovule et le spermatozoïde. À ce moment, sur le plan génétique, le sexe du bébé est déjà

défini, mais ce n'est qu'à partir du cinquième mois de grossesse que les parents pourront le connaître.

Mais qu'entendons-nous par « sexe » ?

Pour le comprendre, attardons-nous sur la rencontre entre les cellules humaines lors de la fécondation. Selon Copelli & Fellous (2005), durant les premières semaines in-utéro, un appareil génital sexuellement indifférencié se développe. Ce n'est qu'après six semaines que les gonosomes des gamètes⁹ vont déterminer si le futur enfant sera un mâle ou une femelle. Les gonades masculines, aussi appelées testicules, se développeront en présence du chromosome Y. Les gonades féminines, plus connues sous le nom d'ovaires, seront développées si le fameux chromosome Y est absent. Ainsi, sur les 46 chromosomes qui constituent les êtres humains, deux seront des chromosomes sexuels. On reconnaîtra un homme, sur le plan génétique, pour ses chromosomes XY et la femme pour ses chromosomes XX. À ce moment du développement fœtal, nous parlons de « sexe génétique ». Pendant plusieurs semaines, le fœtus in-utérin va se développer. Ce « sexe génétique » va influencer l'apparition des gonades. Des testicules pour les hommes et des ovaires pour les femmes vont ainsi se former. C'est ce que nous appelons « le sexe gonadique ». Finalement, des hormones, soit les androgènes (hormones dites masculines) soit la progestérone et l'œstrogène (hormones dites féminines) seront sécrétées par les gonades, ce qui permettra l'évolution des organes génitaux externes : « le sexe phénotypique ». (Copelli & Fellous, 2005).

Toutes ces caractéristiques définissent ainsi « le sexe biologique ». Elles permettent de différencier le corps exclusivement masculin de celui exclusivement féminin, mais également celui intersexué. (Dafflon Nouvelle, 2004)

Lorsque la grossesse atteint son terme, le bébé vient au monde. Un sexe lui est alors assigné à la naissance par la déclaration d'état civil, généralement basé sur la forme des parties génitales externes. Mais il est toutefois important de noter que le sexe assigné à la naissance peut ne pas être similaire au sexe biologique» (Dafflon Nouvelle, 2004). En effet, les faits énoncés ci-dessus ne se déroulent pas toujours comme décrits et peuvent comporter quelques anomalies. Quelques fois, le développement sexuel de l'embryon est un peu atypique. Lorsque le bébé naît, l'identification correcte du sexe peut-être difficile, que ce soit à cause d'une malformation des parties génitales externes ou parce que ces dernières ne correspondent pas au sexe génétique ou gonadique¹⁰. Ces enfants sont des bébés dits « intersexués ». Statistiquement, Fausto-Sterling (citée dans Collet, 2011, p.18) explique que 17 enfants sur 1000 seraient intersexués et qu'un enfant sur 2000 serait reconnu à la naissance, ce qui représenterait environ 200 personnes pour le seul canton de Genève. Certains d'entre eux ne découvrent d'ailleurs que tardivement que le sexe assigné à la naissance ne correspond pas avec celui présent dans leurs chromosomes, au moment de la puberté, par exemple, lorsque les changements corporels induisent un sexe différent de celui avec lequel ils ont grandi. Certaines fois, ils ne l'apprennent que plus tard, à l'image de *Caster Semenya* l'athlète sud-africaine spécialiste du 800 mètres, qui a appris son intersexuation à 18 ans, après avoir passé un test de féminité dans le cadre d'une compétition sportive.

⁹ Chromosomes X et Y de l'ovule et des spermatozoïdes.

¹⁰ Seulement dans le cas où une amniocentèse aurait été pratiquée durant la grossesse et que le sexe génétique ou gonadique était connu avant l'accouchement.

3.2. Du sexe au genre : quelles différences ?

Le sexe et le genre sont deux notions souvent confondues. Elles sont toutefois bien différentes. Théry (2011, p.106) explique que « le genre » est issu de l'anglais *gender*. Avec le développement des études et des recherches scientifiques, l'expression a pris de l'ampleur et est utilisée à travers le monde entier.

Le genre se construit sur deux niveaux distincts qui permettent de lui donner un sens différent.

Dans un premier temps, nous pourrions qualifier l'utilisation de ce terme de « confuse ». En effet, sa signification générale « équivaut plus ou moins à différentes notions depuis longtemps utilisées par les sociologues francophones, telles celles de *sexe social*, *rapports sociaux de sexe*, ou encore *différence des sexes* » (Théry, 2011, p.106). Cette différence est ainsi construite sur une base culturelle, selon la société dans laquelle vivrait chaque individu. La confusion qui entoure la signification du terme ne pose ainsi pas particulièrement de problème puisqu'il permet de remplacer par un seul mot diverses locutions.

Le deuxième niveau s'intéresse à la distinction masculin/féminin. Elle pourrait être assimilée à des caractéristiques ou même une identité : « ce sont les personnes qui sont masculines, féminines, mixtes, transgenres, etc., parce qu'elles ont des attributs ou des caractères psychiques et mentaux qui sont eux-mêmes masculins, féminins, mixtes, transgenres. » (Théry, 2011, p.107)

D'autres pensent que la notion d'identité n'entre pas en jeu. En effet, « ce qui a un genre, ce ne sont pas les personnes elles-mêmes, mais les actions et les relations que ces personnes mettent en œuvre. » (Théry, 2011, p.107).

À travers ce travail, nous nous intéresserons au premier point de vue et identifierons le genre comme étant une identité. Newmann (2012) nous dit :

Les théories contemporaines distinguent le sexe et le genre. Le genre se réfère à un modèle socioculturel dominant et définit les attentes sociales vis-à-vis de la masculinité et de la féminité. Ces attentes comprennent les modèles socioculturels de la personnalité, les attitudes et les comportements qui sont considérés comme assignés à chaque sexe. Le genre se réfère aussi à la performance sociale indicative d'une identité sexuelle interne – et vers l'extérieur, à savoir le comportement de la masculinité ou de la féminité tels qu'ils sont définis socialement. (p.3)

Autrement dit, le genre est un concept construit à partir du processus de socialisation. On parle ainsi de catégories sociales (féminin et masculin) et non de catégories sexuelles (homme et femmes). Elles sont muables et peuvent ainsi évoluer selon le contexte social, car elles peuvent être bien différentes d'une culture à l'autre ou d'une époque à l'autre. (UNESCO, 2013)

« En résumé, *le sexe* renvoie à la distinction biologique entre mâles et femelles, tandis que *le genre* renvoie à la distinction culturelle entre les rôles sociaux, les attributs psychologiques et les identités des hommes et des femmes. » (UNESCO, 2013, p.2)

3.3. Rôles sexués, normes de genre

Les études sur le sexe et le genre sont nombreuses. Détrez (2015, citée par Gaussel, 2016) relève que les comportements et attitudes différenciés des femmes et des hommes ne sont,

en somme, qu'une construction sociale. En effet, ils ne sont pas similaires d'une société à l'autre. Si le monde occidental dans lequel nous évoluons attribue la douceur et la sensibilité aux femmes, ce n'est pas le cas de certains peuples qui valorisent ces caractéristiques chez les personnes de sexe masculin.

Gaussel (2016) explique que les institutions économiques, juridiques ou encore symboliques comme la famille et l'école, subissent diverses influences sociales qui participent ainsi à la transmission de comportements, de conduites ou d'inégalités de traitement qui façonnent la société. Naissent alors des normes et des modèles de féminité et de masculinité qui définissent les attitudes attendues de tout un chacun. « Ces normes du féminin et du masculin sont à la fois interdépendantes, différenciatrices et hiérarchisantes » (Gaussel, 2016).

Declercq (2008) relève que la société dans laquelle nous vivons impose certaines structures sociales et règles que nous nous devons implicitement de suivre. Nous pouvons choisir de les accepter ou non, mais nous ne pouvons pas en faire abstraction. Mais ce sont toutefois ces dernières qui vont nous permettre de nous identifier comme individu et de nous construire une identité. « La connaissance de soi passe par autrui. L'autre renvoie constamment des images de soi qui font partie intégrante de la construction de l'identité. » (Declercq, 2008, p.2). Le processus prend ainsi place sur toute une vie.

Mead (1935) citée par Declercq (2008) a écrit : « chaque société a, d'une façon ou d'une autre, codifié les rôles respectifs des hommes et des femmes, mais cela n'a pas été forcément en terme de contrastes et de domination ou de soumission » (p.2). En effet, si nous nous intéressons à la culture italienne, par exemple, l'homme assume généralement le rôle du chef de famille, celui qui travaille et gagne un salaire tandis que la femme reste souvent maîtresse de maison et se charge des tâches ménagères. Un contraste plutôt impressionnant avec la Nouvelle-Guinée où les rôles sociaux des Chambulis¹¹ qui, lors de la recherche menée par Mead en 1935, s'opposaient au premier exemple : les femmes sont indépendantes et prennent les décisions alors que les hommes sont émotifs, dépendants et passifs. (Declercq, 2008, p.2)

En résumé, les normes de genre sont des modèles qui définissent ce qui doit être masculin ou féminin. En résulte alors les rôles de genre que tout individu intègre et qui finalement le définissent lui en tant que personne, mais qui le définissent également aux yeux d'autrui. Nous observons ainsi une sorte de contrôle social qui maintient une certaine conformité. Nous nous rendons alors bien compte que les indices socioculturels qui sont rattachés à ces idées jouent un rôle prépondérant dans la construction identitaire et ainsi dans la perception que se fait un individu de sa propre personne.

3.4. L'implication des normes, rôles et stéréotypes de genre dans les relations scolaires

Comme précédemment expliqué, les garçons et les filles vivent une socialisation différenciée tout au long de leur vie et particulièrement à l'école. Outre les savoirs scientifiques, les enfants apprennent à devenir des hommes et des femmes. D'après l'adage si connu de De Beauvoir (1950) : « on ne naît pas femme, on le devient » (p.13). Il en est de même avec le sexe opposé : « on ne naît pas homme, on le devient ». Cet apprentissage porte un nom : la socialisation sexuée. Il est régi par les normes et rôles de genre qui peuvent quelques fois,

¹¹ Peuples de Nouvelle Guinée

lorsqu'ils sont « poussés à l'extrême » donner naissance aux stéréotypes de genre (Mosconi, 2014).

« Les stéréotypes sont des représentations simplifiées issues de notre éducation et environnement. Ils peuvent engendrer des préjugés. Ils sont présentés comme des vérités indiscutables et ne sont que très rarement remis en question. » (Gaussel, 2016)

Les stéréotypes de genre, aussi connu sous le nom de stéréotypes sexistes, concernent plus particulièrement les groupes sociaux femmes/hommes. Se créent alors des différences entre les sexes qui participent à la hiérarchisation des catégories (Mosconi, 2014). Dans le cadre scolaire, cette distinction homme/femme porte un nom : le genre scolaire. D'après De Boissieu (2007), c'est « une construction spécifique à la culture scolaire, qui aboutit à la détermination d'identités d'élève fille ou élève garçon auxquelles sont associés des manières d'être-en-classe et des choix préférentiels » (p. 1).

Hurtig (s.d, citée par Mosconi, 2014) a démontré que la mixité des groupes sociaux jouait un rôle prépondérant dans le clivage féminin-masculin. L'école, milieu principalement mixte dans les régions de Suisse romande, participe alors grandement à cette différence.

Bien qu'il soit largement prouvé que les instances préélémentaires et maternelles participent activement à transmettre ces stéréotypes, nous ne nous intéresserons ici qu'aux classes primaires et plus précisément aux relations entre pairs ainsi qu'aux relations enseignants-élèves.

3.4.1. Les relations entre pairs

Selon Mosconi (2014), les élèves ne se comportent pas de la même manière. À l'extérieur, les garçons, plus dynamiques, occupent un plus grand espace dans la cour de récréation que les filles, repoussées sur les bords du terrain.

Les garçons auraient également le monopole de « l'espace sonore » de la classe. Ils prendraient plus facilement la parole sans le consentement de l'enseignant, que ce soit à propos du sujet travaillé ou dans le but de se mettre en avant en étant indisciplinés. Dans ce contexte d'interactions, ils auraient également tendance à couper la parole aux filles ou les empêcher de parler. Elles auraient alors quelques difficultés à s'imposer et à occuper une place plus importante au sein de la classe. Mosconi (2014) a également remarqué que ces dernières n'accédaient que très rarement au rôle de leader, souvent tenu par un garçon.

3.4.2. Les représentations des enseignants

Selon Goguikian Ratcliff (2006) : « chaque personne est inconsciemment imprégnée des représentations de sexe qui sous-tendent les pratiques éducatives. » (p.236) Ainsi, l'éducation différenciée des garçons et des filles ne se fait pas qu'au sein de la famille, mais bel et bien dans le milieu scolaire également, comme nous l'évoquions plus haut.

Les stéréotypes, les normes et les rôles de genre que l'enseignant a intégré depuis sa plus tendre enfance vont lui permettre d'attribuer des caractéristiques différentes à ces élèves selon qu'ils soient des filles ou des garçons. Il catégorise alors les enfants en fonction des attentes qu'il se fait des attitudes, de la personnalité, de l'apparence physique et même des relations sociales de chacun d'entre eux. (Jarlégan & Tazouti, 2007)

Ces fameux stéréotypes sont d'une grande importance. En effet, comme l'expliquent Rouyer, Croity-Blez & Prêteur (2010) ces croyances sont basées sur d'autres croyances qui prétendent qu'il existe une différence naturelle entre les sexes. C'est ainsi qu'elles

influencent l'enseignant qui peut croire que les élèves ont plus de facilité ou de motivation dans certaines disciplines, car ils sont d'un sexe ou de l'autre.

Les représentations que l'enseignant se fait de ses élèves et des différentes disciplines ne sont pas sans conséquence, car comme l'expliquent Jarlégan & Tazouti (2007), elles dirigent les pensées et comportements de l'enseignant lorsqu'il s'agit d'évaluer un travail ou d'interagir avec les élèves. Mosconi (2009) a écrit :

La psychologie sociale a montré que ces stéréotypes, qui nous ont été inculqués dès la petite enfance, agissent sur nous et déterminent nos attentes, nos jugements et nos conduites. Ceci est vrai en particulier par rapport aux enfants et aux élèves. (p. 2)

Relevons alors quelques-unes de ses représentations, jouant un rôle significatif dans la relation qui existe entre les enseignants et les élèves.

Duru-Bellat (1995) explique que les enseignants attribueraient certains comportements aux élèves d'un sexe ou de l'autre. En effet, les filles seraient « naturellement responsables et prêtes à rendre service » (p. 86). Et lorsqu'elles s'éloignent de ce schéma, ces attitudes ne sont pas appréciées. Les garçons, eux, seraient bien plus agités et dynamiques, comportement totalement acceptable qui ne doit pas correspondre aux filles.

Les représentations de l'enseignant vis-à-vis de ces comportements sont principalement influencées par des stéréotypes. Duru-Bellat (1995) explique qu'en général, les professeurs s'accordent sur le fait que les filles sont largement plus bavardes que les garçons, représentations issues des croyances populaires affirmant que les femmes parlent plus que les hommes.

Ainsi, ces stéréotypes influencent également l'estimation qu'ont les enseignants des attitudes des élèves. Les garçons sont perçus comme plus hostiles que les filles à se rendre en classe, à aimer « aller à l'école », alors que finalement, il n'en est rien (Daron et Rich, 1988, cités par Duru-Bellat, 1995). Cette comparaison fille-garçon se déroule aussi souvent durant le cours de sport où les capacités physiques des garçons sont souvent sollicitées et mises en avant, et où ils sont encouragés à ne pas se comporter « comme des filles ». Ces rôles de genre établis inconsciemment comme des vérités, principalement liées négativement au genre féminin, tendent à pousser les enseignants à considérer que les femmes de demain ne seront pas autant impliquées dans leur future profession que les hommes, et qu'il ne s'avère pas aussi important qu'elles réussissent dans les branches scientifiques puisqu'elles ne poursuivront pas d'études aussi poussées que leurs confrères masculins. (Stanworth, 1982, citée par Duru-Bellat, 1995)

Mais malgré ces faits vérifiés par de nombreuses études, les enseignants tendent à nier ces différences en prônant l'égalité pour tous.

Comme le relève Duru-Bellat (1995) :

La majorité des enseignants s'accordent à penser que garçons et filles devraient avoir les mêmes chances en matière d'éducation, ils restent sceptiques quant à l'existence d'inégalités dans le quotidien des classes et donc ces dernières ne semblent pas constituer un « challenge » aux yeux des maîtres, à la différence des inégalités sociales. (p. 88)

3.4.3. Les interactions de l'enseignant avec les élèves

Intéressons-nous, à présent, à la partie centrale de notre travail : les interactions du maître avec ses élèves.

Les enseignants reproduisent les mêmes schémas inconscients auxquels ils ont été habitués durant leur propre scolarité à travers les différentes interactions pédagogiques qu'ils entretiennent avec les élèves.

« Le concept d'interaction pédagogique recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignants et élèves, actions mutuelles, stratégies en réciprocity se déroulant en classe. » (Altet, 1994, p. 125). Comme l'explique Altet (1994), ce ne sont pas de simples messages communiqués, mais un échange entre l'enseignant et l'apprenant qui induit un processus d'apprentissage.

Cet échange n'est pas uniquement d'ordre verbal, mais englobe certaines spécificités. En effet, cette situation de communication est propre au milieu social qu'est la classe et est alors constituée de diverses normes et autres codes sociaux (Altet, 1994). Il est également important de spécifier que ces interactions sont imprégnées par les relations affectives entre les élèves et l'enseignant. Ainsi, comme le relève Postic (1990, cité par Altet, 1994) :

L'étude systématique des interactions permet de rechercher ce qui se passe au niveau opératoire (questions de l'enseignant, de l'élève, réponses de l'élève, interventions spontanées, etc.) et au niveau latent, notamment grâce aux expressions affectives (inquiétude, intérêt, désintérêt, demandes affectives, agressivité, etc.). (p.125)

Intéressons-nous alors à ces fameux « niveaux opératoire et latent ».

La bicatégorisation ou les échanges sexués :

Tout d'abord, comme le mentionne Duru-Bellat (1995), « l'observation des interactions effectives en classe montre que les maîtres recourent très fréquemment aux oppositions entre garçons et filles, comme technique de management de la classe » (p. 76). Cette bicatégorisation renforce les comportements sexués des enfants à qui l'on rappelle constamment être une fille ou un garçon. Les enseignants ne se conduisent également pas de manière équivalente avec les élèves, utilisant des mots fortement sexués, ou leur adressant des remarques ciblant des caractéristiques attribuées au sexe féminin (liées au physique et à l'habillement) ou au sexe masculin (liées au comportement ou aux compétences sportives).

Le temps de latence :

Dans un autre registre, intéressons-nous à présent au temps de latence. L'utilisation du silence dans l'enseignement a largement été définie comme étant une méthode efficace qui permet de maintenir l'attention des élèves et d'améliorer la qualité des réponses. (Heidemann, 2003). Rowe (1986) a relevé un fait plutôt marquant : si le temps de réflexion laissé aux élèves dépasse les trois secondes, leur implication cognitive est largement supérieure et la réflexion est alors plus approfondie. Mais, cette forme de communication est psychologiquement complexe pour l'enseignant, qui peine alors à en faire usage régulier.

Il a toutefois été démontré que le temps de latence accordé aux garçons était sensiblement plus élevé que celui accordé aux filles (Jarlégan, 1999 ; Duru-Bellat, 1995). Ce temps de réflexion permettant une meilleure acquisition du savoir, les filles sont alors pénalisées dans ce processus.

Le temps d'interaction :

Dans les matières à connotation masculine, les enseignants communiqueraient davantage avec les garçons et auraient moins de contact avec les filles, toutes interactions confondues. Des études ont mis en évidence une grande disparité entre les deux sexes. Les filles seraient largement moins sollicitées que les garçons.

Mosconi (2009) a relevé que les deux tiers du temps d'interactions sont généralement consacrés aux élèves de sexe masculin alors que seulement un tiers est à disposition des élèves de sexe féminin.

Le questionnement :

Si les filles interagissent moins régulièrement avec l'enseignant, c'est également parce que ce sont les garçons qui répondent à une quantité plus importante de questions (Duru-Bellat, 1995).

Ils sont, par ailleurs, également plus sollicités au niveau cognitif puisque les questions qui leur sont posées sont généralement plus complexes. Les filles, quant à elles, ont tendance à être interrogées sur les contenus déjà étudiés dans le but de rappeler les savoirs. Il semble également important de relever que les enseignants aident aussi plus facilement les garçons, en les questionnant et en les dirigeant lorsqu'ils ne connaissent pas la réponse, attitude qui est moins observée lorsque les filles sont interrogées (Spender, 1988, citée par Duru-Bellat, 1995).

Il existe différents types de questions ayant elles-mêmes différentes fonctions, généralement représentatives des niveaux taxonomiques de Bloom (1956).

Langevin (1990) explique que nous pouvons utiliser « les questions d'information » liées à la simple connaissance, elles peuvent être centrées sur le contenu (comment se forme un œuf ?), le processus (vous avez fini ?), la relation (pourquoi êtes-vous si excités ?) ou encore le savoir (comment se nomme la capitale de la Suisse ?). Elles permettent de décrire ou de reconnaître des éléments. Nous retrouvons ensuite « les questions de réflexion » (pourquoi les Chinois sont-ils si peu individualistes ?), grâce auxquelles l'élève analyse, interprète, explique ou tire des conclusions. « Les questions d'évaluation » permettent de juger et critiquer une situation pour prendre une décision, alors que « les questions divergentes » (que pourrait-on faire si notre pays ne pouvait plus importer de pétrole ?) apportent un autre regard sur un événement pour être en mesure de poser des hypothèses. Ces dernières sont en opposition avec « les questions convergentes ». L'élève doit alors utiliser ces connaissances pour y répondre (expliquez la raison de la crise économique actuelle.)

Les attentes :

Concernant à présent cet aspect de la relation maître-élève, il convient de préciser que ce ne sont pas des interactions concrètes comme celles que nous venons d'explicitier. Ce sont plutôt des éléments sous-jacents qui vont orienter les interactions en fonction de l'interprétation qu'en fait l'enseignant.

Selon Mosconi (2009), « les stéréotypes de sexe influencent aussi les représentations, les attentes et les jugements des enseignant-e-s, vis-à-vis des élèves de chaque sexe. » (p. 2) Ainsi, l'enseignant qui noterait des copies sans en connaître l'auteur ne les jugerait pas de la même manière lorsqu'il en connaîtrait le propriétaire. Il a été démontré qu'en connaissant

le sexe de l'enfant, l'enseignant évalue plus positivement une bonne copie et plus sévèrement une mauvaise copie quand elle appartient à un garçon.

Mosconi (2009) explique cette différence par un concept appelé « le double standard ». En effet, les enseignants attendent des élèves masculins et féminins des performances et des comportements relativement différents. L'indiscipline des garçons n'est pas perçue aussi négativement que celle des filles qui se doivent d'être douces et dociles d'après les représentations populaires.

Les professeurs, considérant les filles comme plus calmes et plus travailleuses, projettent en elles des attentes liées au climat de classe pour canaliser l'ardeur des garçons turbulents (Duru-Bellat, 1995 citée par Chaponnière, 2010).

Dans un deuxième temps, Mosconi (2014) a relevé les différences liées au travail scolaire. Les instituteurs considéreraient les garçons comme n'exploitant pas l'entier de leurs capacités. Ils pourraient toujours « mieux faire ». C'est le concept que Mosconi (2009) appelle « les garçons sous-réalisateur ». Les filles, quant à elles, n'ont supposément pas autant de capacités que les garçons et feraient alors « tout ce qu'elles peuvent ». Les résultats seraient attribués non pas aux compétences, comme pour les garçons, mais plutôt au travail fourni.

Les jugements :

Finalement, concernant les jugements, nous déclinons ici le concept en deux notions sous-jacentes : les critiques et les félicitations.

Les félicitations que recevrait chacun des sexes ne seraient pas similaires. Les enseignants congratuleraient plus facilement les filles sur la forme, c'est-à-dire sur la présentation du travail, la qualité de l'écriture ou encore le soin apporté à la feuille d'exercices, alors que les garçons seraient encouragés sur le fond, soit la pertinence de leur raisonnement. (Jarlégan, 1999). A contrario, les élèves de sexe masculin seraient plus régulièrement réprimandés sur les questions de forme alors que les élèves de sexe féminin recevraient plus facilement de critiques liées aux questions de fond.

Nous pouvons également observer cette différence à travers les questions de discipline. Un garçon n'adoptant pas le comportement adéquat recevra moins de blâmes qu'une fille, alors qu'un élève se comportant bien sera plus régulièrement félicité qu'un camarade de sexe opposé. (Duru-Bellat, 1995)

Par ces différents éléments, Duru-Bellat (1995) a alors relevé un fait relativement important : « on observe également que les garçons reçoivent un enseignement plus personnalisé : les élèves filles sont perçues comme un groupe, les élèves garçons comme autant d'individualités ». (p.76)

Ainsi, « la tendance à laisser agir les mécanismes sociaux du genre tels qu'ils existent dans la société » est une critique régulièrement émise contre le système scolaire (Mosconi, 2011, p.1). Mosconi (2011) ajoute également que « tant qu'on laisse jouer les mécanismes spontanés dans la vie scolaire quotidienne, les rapports sociaux de sexe masculin sur le sexe féminin, tendent à perpétuer » (p.1). Il existe toutefois une variable, que nous évoquions précédemment et qui participe à la transmission de ces rôles et normes sociales : le curriculum caché. (Duru-Bellat, 1995 ; Gausse, 2016)

Mosconi (2014) explique qu'à travers la notion de curriculum, issue de la sociologie anglaise, se distinguent « le curriculum formel » représentant les programmes scolaires

officiels, « le curriculum réel » représentant les connaissances apprises et les situations d'apprentissage vécues par les élèves, et finalement « le curriculum caché ou latent » qui représente « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites » (Forquin, 1985, cité par Mosconi, 2014, p. 10). C'est donc ce processus, qui joue un rôle dans la modulation des interactions de l'enseignant avec ses élèves.

4. Questions de recherche et hypothèses

Maintenant que notre cadre théorique est posé, nous pouvons préciser la question sur laquelle nous allons nous pencher. Grâce à nos premières recherches, nous avons compris que, bien qu'officiellement l'institution scolaire de 2016 prône l'égalité des chances et tend à supprimer la discrimination liée au genre, officieusement, ce n'est pas aussi simple.

De nombreuses interactions rythment le quotidien des élèves et de leur enseignant. C'est un fait. Mais ces interactions comportent quelques caractéristiques qui démontrent dans quelle mesure les stéréotypes de genre sont véhiculés. Aucun enseignant ne peut prétendre à une neutralité pure dans ses interactions avec les élèves.

À l'école, certaines disciplines sont largement plus porteuses de stéréotypes de genre que d'autres, notamment les matières dites scientifiques.

Nous allons donc nous pencher sur ce phénomène. Grâce aux observations récoltées dans quelques classes, nous porterons notre attention sur l'enseignant et les différentes interactions pédagogiques ayant lieu durant un cours de mathématiques, discipline propice à cette distinction fille-garçon. Nous ciblerons plus spécifiquement nos observations sur les questions posées aux élèves et le temps qui leur sera accordé pour y répondre, mais relèverons également les félicitations et critiques qui leur seront adressées. Nous serons alors capable de répondre à la question : « Dans quelle mesure les interactions de l'enseignant avec ses élèves, à travers les questions posées ainsi que les critiques et félicitations sont-elles modulées selon le sexe de l'élève ? »

Grâce à l'analyse des données de notre recherche, nous tenterons de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que nous avons établies sur la base des recherches présentées dans notre partie théorique:

1. Les garçons sont plus souvent questionnés que les filles.
2. Les questions posées aux garçons sont généralement plus complexes.
3. L'enseignant félicite plus facilement les garçons sur le fond et les filles sur la forme.
4. L'enseignant critique plus facilement les garçons sur la forme et les filles sur le fond.
5. Les élèves filles sont perçues comme un groupe, les élèves garçons comme autant d'individualités

5. Méthodologie

Notre question de recherche étant définie, nous pouvons à présent procéder à la récolte des données. Ci-après, nous présenterons la méthode que nous allons adopter et la démarche employée avant de détailler les limites pour terminer par une brève présentation de l'échantillon choisi.

5.1. Méthode de recueil des données

Afin de récolter des données permettant de répondre à notre question de recherche, nous avons décidé de nous rendre dans différentes classes pour observer les interactions entre l'enseignant et ses élèves durant une leçon de mathématiques. Grâce à une grille d'observation préalablement construite¹², nous avons relevé les différents éléments décrits précédemment. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressée aux questions, à leur fréquence et à leur complexité. Nous avons relevé les différents types de questions auxquelles nous faisons référence dans la partie théorique, à savoir les questions d'information (ainsi que les catégories sous-jacentes : contenu, relation, processus, savoir), de réflexion, d'évaluation, divergentes et convergentes. Nous avons également relevé le temps mis à disposition des élèves pour y répondre (temps de latence) et avons distingué les questions d'ordre formel ou celles s'intéressant à la pertinence du raisonnement. Ensuite, notre attention s'est portée sur les différentes critiques et félicitations adressées aux élèves de chaque sexe, en lien avec la forme, le fond et même la discipline. Puis, nous nous sommes intéressée aux échanges ou propos sexués. Pour ce faire, nous avons identifié les commentaires des enseignants qui faisaient directement référence au sexe d'un élève, par exemple « mademoiselle » ou « monsieur » et ceux qui catégorisaient les élèves lorsqu'ils étaient interpellés en groupe, comme « messieurs-dames ».

Nous nous sommes finalement intéressée aux interactions dites plus « générales », à travers lesquelles nous avons observé de quelles manières les enseignants désignaient les élèves qui devaient répondre aux questions ou qui voulaient en poser.

Pour comprendre le classement effectué, il est important de prendre en considération le contexte. En effet, certains éléments similaires d'une classe à l'autre n'ont pas été répertoriés de la même manière. Prenons pour exemple la question « qu'est-ce qu'il se passe ? ». Dans une des classes, l'enseignant a questionné deux élèves qui discutaient, alors que dans un autre contexte, l'enseignant s'enquerrait du type de transformation causée par un calcul.

Les questions posées à l'ensemble de la classe ont également été reportées dans les deux colonnes, ce qui explique la différence entre le nombre de questions répondues par chacun des sexes et celles présentes dans la catégorie « types de questions ».

Lorsque l'enseignant questionnait plusieurs fois de suite le même élève durant l'interaction, nous n'avons pas non plus répertorié chaque interrogation comme étant une nouvelle participation.

Durant nos observations, nous avons également enregistré vocalement la leçon, ce qui nous a permis de l'entendre à nouveau dans le cas où certaines informations n'étaient pas précises.

Finalement, quand bien même ce genre d'observation peut-être suivi d'un entretien semi-directif, nous avons fait le choix de ne pas y avoir recours. Pour Imbert (2010), « l'objectif est de saisir le sens d'un phénomène complexe tel qu'il est perçu par les participants et le chercheur dans une dynamique de co-construction du sens ». Notre recherche ne s'appuie

¹² Voir annexe I

toutefois pas sur une éventuelle justification de l'enseignant. Les faits sont clairs, ils ont été observés. Il n'est pas nécessaire d'y ajouter des détails qui risqueraient de dénaturer son aspect originellement objectif.

5.2. Les possibles limites

L'observation directe est une méthode efficace, mais qui comme le mentionne Arborio (2007) n'est pas sans risque. En effet, « immergé dans l'objet de son étude, le chercheur en sociologie est tenté de penser que le réel est à portée de regard » (p. 26). Mais ce n'est pas si simple puisque le sujet d'observation est capable de se mouvoir et de s'exprimer. De ce fait le chercheur écouterait plus que ce qu'il n'observe, et surtout, écouterait et observerait ce que veut bien lui montrer le sujet.

C'est également pour cette raison que nous avons choisi de ne pas poursuivre l'observation avec un entretien semi-directif, pour ainsi rester le plus objectif possible.

Dans un deuxième temps, la démarche pourrait également être limitée par notre propre subjectivité. Arborio (2007) explique que quelques fois, persuadés de connaître la réponse à l'avance, nous ne nous astreignons pas à une analyse suffisamment poussée.

Grâce aux grilles d'analyse que nous utiliserons durant l'observation, nous ne devrions pas être limitée.

5.3. La méthode d'analyse

Après avoir observé les séances d'enseignement et complété les grilles, nous avons analysé les données récoltées. Pour ce faire, nous nous sommes principalement intéressée à leur aspect quantitatif : combien de questions ont été posées, combien de temps était à disposition des élèves pour répondre aux interrogations, combien d'élèves ont eu droit à X secondes, etc. Mais nous avons également relevé les points qualitatifs en lien, par exemple, avec les types de questions.

Pour faciliter la lisibilité des données, nous les avons réparties entre différents graphiques qui représentent chaque fois la catégorie observée, mais également les informations liées aux garçons, à qui nous avons attribué la couleur orange et celles liées aux filles, représentées par la couleur verte, ce qui permet une meilleure comparaison.

5.4. L'échantillon

Nous avons collaboré avec un échantillon de quatre membres du corps enseignant travaillant en 6^{ème} HarmoS. Le choix de l'année scolaire dépend principalement de l'âge des élèves, soit environ neuf ans. Les tests TIMSS auxquels nous faisons référence dans le chapitre précédent ont également été réalisés avec des classes de 6^{ème} HarmoS. Nous voulions alors reproduire l'expérience avec des enfants du même âge.

Voici un aperçu de quelques éléments concernant les titulaires et leur classe, pertinents pour notre future analyse.

Enseignant-e ¹³	Degré	Nombre d'élèves de sexe féminin	Nombre d'élèves de sexe masculin	Thème de mathématiques travaillé
Manu	6H	11	12	Le dénombrement
Michaël	6H	7	12	Les livrets
Laura	6H	14	8	Le dénombrement (multiple - multiplication)
Mélissa	6H	11	10	Le dénombrement (addition)

Tableau 1 Répertoire des enseignants, du degré, du nombre d'élèves composant la classe et du thème travaillé

La première classe est celle de Manu. Cette dernière est composée de 11 filles et 12 garçons. D'après l'enseignant, le groupe est relativement docile. En effet, la discipline n'est pas un problème. Deux élèves cependant, un peu plus dynamiques, doivent quelques fois être réprimandés.

Concernant le cours de mathématiques en lui-même, il a été présenté frontalement et les élèves ont ensuite eu l'occasion de travailler individuellement, l'enseignant les guidant lorsqu'ils rencontraient des difficultés. Les enfants ont exercé le thème du dénombrement à travers une activité présentant le recensement d'habitants d'un petit village et les caractéristiques qui permettent d'en varier le nombre (natalité, mortalité, déménagement, emménagement...).

Nous avons ensuite observé Laura et sa classe de 22 élèves. Elle compte 14 filles et 8 garçons, relativement calmes. Plusieurs enfants ont toutefois tendance à digresser, ce qui dérange quelques fois leurs camarades.

Durant les 45 minutes du cours de mathématiques, ils se sont entraînés grâce à deux exercices en lien avec le thème des multiples et du dénombrement. Ils ont principalement travaillé individuellement, l'enseignante les aidant à tour de rôle.

Dans la troisième classe, celle de Michaël, composée de 7 filles et 12 garçons, les enfants ont révisé leurs tables de multiplication et ont appris de nouvelles techniques pour les calculer plus rapidement. Ils les ont ensuite mises en application à travers diverses activités et autres petits jeux. L'enseignant, bien qu'ayant adopté une posture d'accompagnant (« le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter » (Bucheton & Soulé, 2009)) n'a principalement répondu qu'aux questions des élèves.

Enfin, nous avons observé la classe de Mélissa, composée de 21 élèves, soit 11 filles et 10 garçons. Cette fois-ci, les enfants ont travaillé autour d'une situation problème, en groupe, selon le modèle socioconstructiviste (Mante, s.d). La classe, bien que relativement dynamique, s'est investie dans la tâche. L'enseignante s'est déplacée dans les groupes, aiguillant les élèves et guidant leur réflexion, avant de mener la mise en commun.

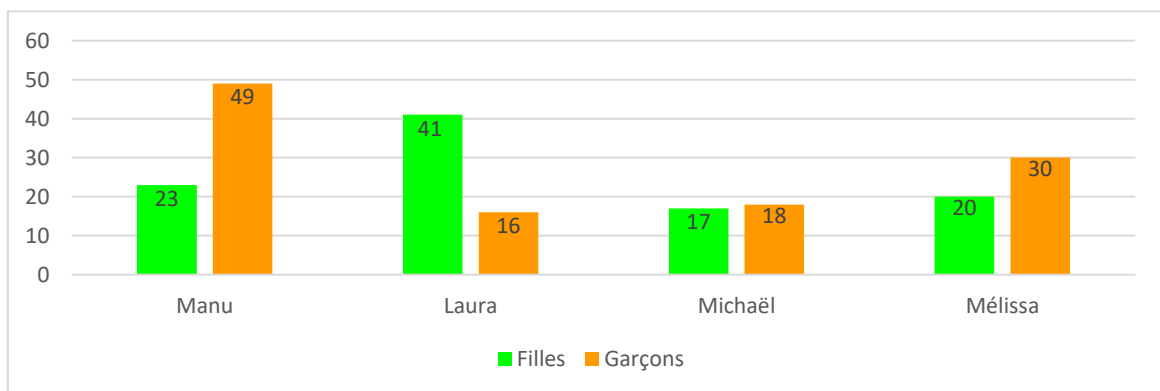
¹³ Prénoms d'emprunt

6. Analyse des données et interprétation des résultats

Nous allons, à présent, analyser les observations effectuées, puis nous interprèterons les résultats à l'aide des apports théoriques explicités à travers les chapitres précédents. Il convient toutefois de préciser que nos interprétations sont des suppositions et des hypothèses que nous émettons sur la base de nos observations et des pistes théoriques traitées ci-dessus. Elles pourraient, par conséquent, ne pas refléter les pensées de l'enseignant. En effet, n'ayant pas conclu notre démarche par un entretien avec les professeurs, nous ne pouvons affirmer que les faits énoncés soient effectivement ce à quoi les maîtres pensaient ou faisaient référence, lorsqu'ils s'adressaient à leurs élèves.

6.1. Le nombre de questions : analyse

Nous nous sommes tout d'abord intéressée aux nombres de questions auxquelles les élèves de chaque sexe ont répondu.



Graphique 3 Représentation graphique du nombre de questions répondues par les filles et les garçons

Dans la classe de Manu, nous comptabilisons un total de 72 questions répondues, dont 49 par les garçons et 23 par leurs camarades de sexe opposé. Dans celle de Mélissa, sur 50 questions, 20 filles ont donné une réponse alors que les garçons en ont donné 30. Sur les 35 questions ayant obtenu une réponse dans la classe Michaël, 17 ont été exprimées par des filles et 18 par des garçons. Finalement, sur les 57 interrogations posées auxquelles ont répondu les élèves de Laura, 41 l'ont été par les filles alors que seulement 16 l'ont été par les garçons.

Quand bien même le nombre de questions est relativement différent d'une classe à l'autre, nous pouvons toutefois constater quelques similitudes. En effet, dans le trois-quarts des classes (celles de Manu, Michaël et Mélissa), nous observons une certaine prédominance masculine, puisque ce sont les garçons qui ont répondu à un nombre plus important de questions.

Les élèves de Manu ont donné une réponse à respectivement 23 et 49 questions. Statistiquement, la réflexion des garçons a alors été mobilisée à 68% contre 32% pour les filles. Concernant les élèves de Michaël et Mélissa, les écarts ne sont pas aussi importants. En effet, dans la première classe, les interrogations sont pratiquement similaires avec 51% en faveur des garçons contre 49% pour les filles tandis que dans la deuxième classe, 60%

des questions ont été posées aux garçons contre seulement 40% à l'intention de leurs camarades féminines.

Dans la dernière classe, les résultats sont tout autres, puisque ce sont les filles qui dominent avec 72% des interactions contre 28% pour les garçons. Cette tendance inversée pourrait s'expliquer par une présence féminine nettement supérieure à la moyenne des autres classes, puisqu'elles représentent le double de garçons.

6.1.1. Le nombre de questions : interprétation

Ces statistiques vont dans le sens d'un fait avancé par Duru-Bellat (1995) selon lequel les filles seraient moins sollicitées que les garçons. En effet, les résultats sont relativement marquants ici puisque dans trois des quatre classes, les filles ont manifestement moins été interrogées que leurs camarades masculins. Il convient toutefois de rappeler que le nombre d'élèves présents durant le cours de mathématiques de la quatrième classe était différent. En effet, alors qu'une prédominance masculine est observée dans deux des autres classes, et un certain équilibre dans la troisième, les filles sont en majorité dans celle de Laura, représentant pratiquement le double des garçons.

Comme expliqué dans le chapitre précédent, les deux tiers du temps d'interaction durant un cours de mathématiques sont généralement consacrés aux élèves de sexe masculin (Mosconi, 2009). Même si le questionnement ne constitue qu'une des dimensions du temps d'interaction global, nous pouvons toutefois y trouver un lien puisque dans une majorité de classes, nous avons observé une plus forte interaction avec les garçons par le biais des questions.

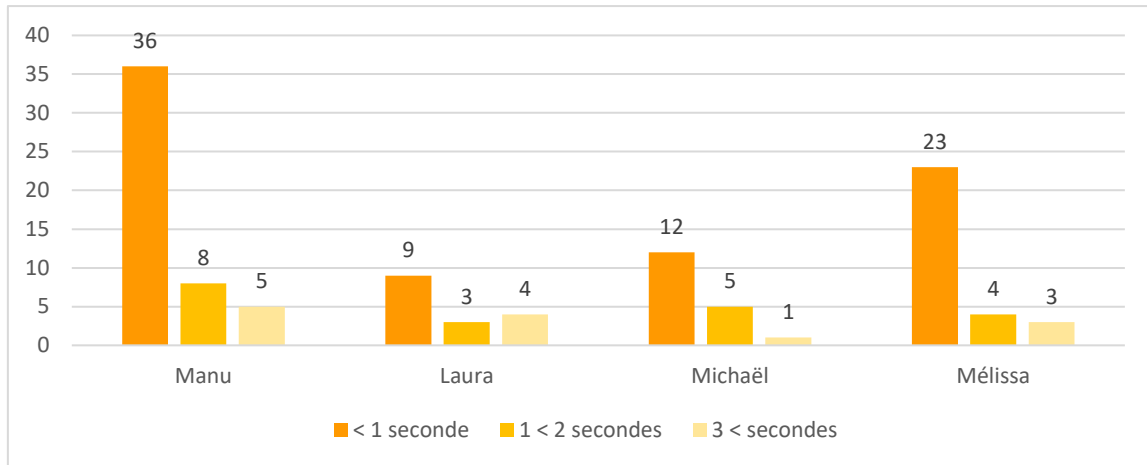
Il semblerait également intéressant de faire un parallèle avec le contexte dans lequel ces observations ont été menées.

Les postures d'enseignement choisies étaient relativement différentes d'une classe à l'autre (Bucheton & Soulé, 2009). Manu a beaucoup interrogé ses élèves puisqu'il enseignait de manière frontale et a alors adopté une posture « enseignante » alors que Michaël a laissé plus d'autonomie aux enfants. Il avait alors un rôle « d'accompagnant ». Laura, elle aussi, les accompagnait alors que Mélissa n'a que très peu guidé les groupes de travail en choisissant une posture de « lâcher-prise ».

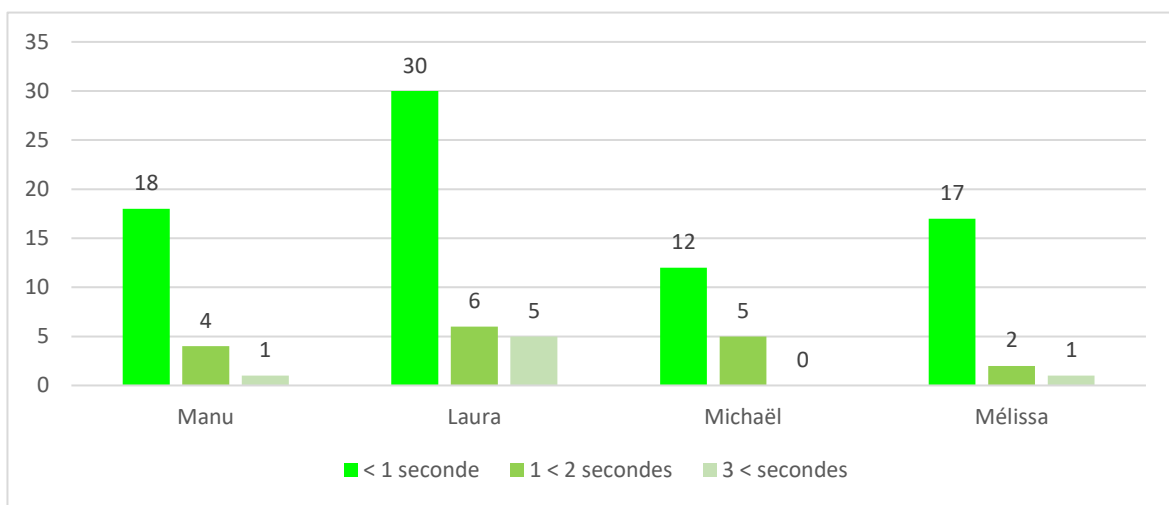
Nous pourrions alors en conclure que le nombre d'élèves de chaque sexe ainsi que la posture d'enseignement choisie par l'instituteur joueraient un rôle dans le nombre de questions posées aux élèves.

6.2. Le temps de latence : analyse

Lié à ces questions, nous pouvons également relever le temps de réflexion qui a été accordé à chacun des élèves en fonction de leur sexe. Il est important de relever que nous n'avons pris en considération que le temps laissé volontairement aux enfants par l'enseignant, et non le temps dont ils ont eu besoin pour donner une réponse après avoir été interrogé, puisque nous aurions alors touché à un autre domaine d'analyse, soit la compréhension du savoir et la rapidité de réponse.



Graphique 4 Représentation graphique du temps de réflexion accordé aux élèves de sexe masculin



Graphique 5 Représentation graphique du temps de réflexion accordé aux élèves de sexe féminin

Nous observons alors que pour une grande majorité des questions, les élèves, qu'ils soient filles ou garçons, n'ont eu droit qu'à peu de temps de réflexion.

En effet, dans la classe de Manu, sur 49 questions posées aux garçons, 36 n'ont bénéficié que de moins d'une seconde de réflexion. À 8 d'entre elles, ils ont eu l'occasion de réfléchir une à deux secondes, alors que seulement 5 d'entre elles ont permis une réflexion plus poussée (trois secondes ou plus). En ce qui concerne les filles, sur les 23 interrogations, elles ont pu réfléchir une seconde ou moins à 18 d'entre elles, une à deux secondes à 4 d'entre elles et plus de trois secondes à 1 d'entre elles.

Proportionnellement au nombre respectif d'interrogations posées, 10% de celles adressées aux garçons ont permis l'approfondissement contre 4% seulement pour les filles. Ainsi, au sein de la même classe, ce sont les garçons qui ont répondu à un nombre plus conséquent de questions et surtout qui ont profité d'un temps de latence plus important.

Les observations de la classe de Laura, quant à elles, sont un peu différentes. Puisque les filles ont plus largement été sollicitées que les garçons, il apparaît alors normal que le temps de latence ne soit pas similaire à celui de son collègue. Sur les 16 questions posées aux garçons, 4 ont bénéficié de plus de trois secondes de réflexion. À 3 d'entre elles, ils ont pu

réfléchir une à deux secondes, alors qu'à 9 d'entre elles, ils n'ont eu droit qu'à une seconde ou moins. Leurs camarades féminines, quant à elles, ayant répondu à 41 questions de l'enseignante, ont disposé de trois secondes ou plus afin de réfléchir à la réponse de 5 questions, et de une à deux secondes pour répondre à 6 autres. Trente sollicitations de l'enseignante ont eu droit à une seconde ou moins de réflexion.

Toutefois, si nous prenons en considération la proportionnalité des questions appartenant à chaque catégorie, nous observons la tendance inverse. Les garçons auraient bénéficié de 25% des questions pour approfondir leur raisonnement, alors que les filles n'auraient pu le faire qu'à 12%.

En d'autres termes, les filles ont davantage été sollicitées par l'enseignante en répondant à une majorité de questions, mais ce sont aux garçons que l'on a permis de réfléchir plus longtemps.

Dans la troisième classe, celle de Michaël, les élèves n'ont répondu qu'à peu de questions, qu'ils soient filles ou garçons (en comparaison avec les autres classes), mais les résultats entre les deux sexes sont relativement similaires. En effet, 17 et 18 questions ont été respectivement posées aux filles et garçons. À douze reprises, ils n'ont eu qu'une seconde ou moins de réflexion, ils ont pu réfléchir cinq fois entre une à deux secondes, et au final seul un garçon a pu bénéficier des trois secondes de réflexion.

En résumé, si les garçons et les filles ont généralement eu une à deux secondes pour approfondir leur réflexion, seul un élève a pu réfléchir trois secondes. Ainsi en tenant compte du questionnement respectif, 8% des questions posées aux garçons ont permis la réflexion, alors que nous n'en comptons aucune pour les filles.

Finalement, dans la classe de Mélissa, sur les 30 questions qui ont été posées aux garçons, 3 ont permis une réflexion plus approfondie (trois secondes et plus), 4 ont eu droit de une à deux secondes et les 23 restantes ont bénéficié d'une seule seconde ou moins. Les filles, quant à elles, ont répondu à 20 questions, dont 17, une seconde après les avoir entendues. Elles ont également réfléchi pendant près d'une à deux secondes pour 2 interrogations et une seule élève a eu droit à trois secondes ou plus.

Ainsi, nous relevons donc, encore une fois, une prédominance masculine puisqu'ils ont non seulement répondu à une majorité de questions dans chacune des trois catégories, mais 10% d'entre elles ont eu droit à une réflexion plus complète. Nous n'en comptons que 5% chez les filles.

Statistiquement, nous constatons que les garçons ont obtenu plus de temps de réflexion que leurs camarades féminines dans toutes les classes.

6.2.1. Le temps de latence : interprétation

Comme nous le mentionnions précédemment, les silences permettent une réflexion plus approfondie, donnant aux apprenants l'opportunité de mobiliser des niveaux taxonomiques plus élevés (Jarlégan, 1999). Nous pouvons toutefois relever que rares ont été les occasions proposées aux élèves de réfléchir plus longtemps, indépendamment de leur sexe.

Pourtant, comme l'explique Rowe (1986), si le temps de réponse laissé aux élèves est supérieur à trois secondes, leur implication cognitive est largement supérieure ce qui implique une meilleure réponse. Nous pouvons observer que ces trois secondes n'ont que bien peu de fois été proposées aux élèves, les enseignants privilégiant l'interrogation rapide. Cela pourrait s'expliquer par la théorie de Heidemann (2003) selon laquelle maintenir le silence relèverait d'une forme de contrainte psychologique pour l'enseignant.

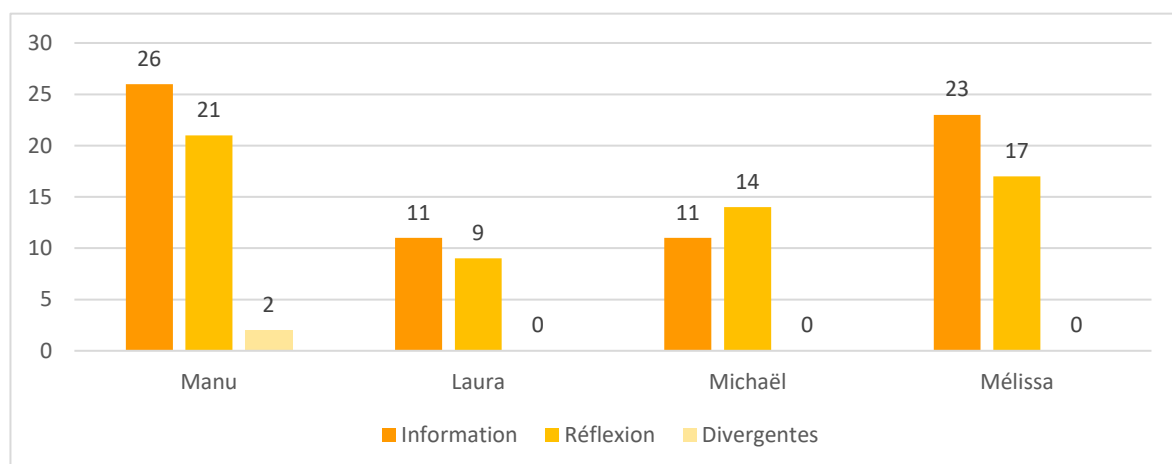
Toutefois, il semble intéressant de mentionner que proportionnellement au nombre de questions posées aux élèves de chaque sexe, ce sont les garçons qui ont bénéficié de plus de temps de réflexion dans les quatre classes. Comme l'explique Leder (1999, cité par Duru-Bellat, 1995), les enseignants laissent plus de temps de réponse à un élève si c'est un garçon. Nos données vont ainsi dans le sens de cette théorie. Cette tendance peut également être mise en parallèle avec les résultats des analyses des points suivants qui démontrent une implication cognitive plus importante chez les élèves de sexe masculin.

Ensuite, en accordant du temps supplémentaire à l'élève, le maître lui permet d'approfondir sa réflexion. Les représentations des enseignants que Mosconi (2009) appelle « les garçons sous-réalisateurs » tendent à les convaincre que les jeunes hommes n'exploiteraient pas complètement leur potentiel, ce qui pourrait être une des raisons pour laquelle ils disposeraient plus facilement de temps supplémentaire. En effet, en leur permettant de solliciter plus intensément leur potentiel intellectuel, ils dépasseraient ainsi ce stéréotype du « peut mieux faire ». Les filles, quant à elles, feraient déjà « tout ce qu'elles peuvent » (Mosconi, 2009). Les enseignants se satisferaient alors plus facilement des réponses « primaires » qu'apporte un temps de latence minimum.

6.3. Les types de questions : analyse¹⁴

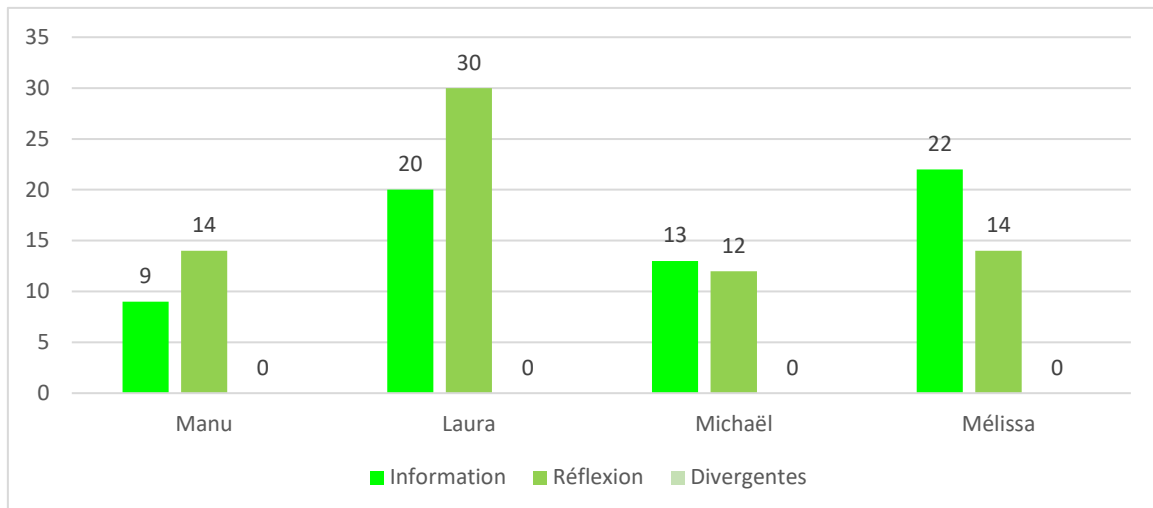
Après avoir relevé le nombre de questions posées aux élèves de chaque sexe, il paraît important de distinguer à quels types d'interrogation ils ont répondu. Pour pleinement comprendre les graphiques ci-après, quelques informations doivent être spécifiées. En additionnant les nombres au-dessus de chaque colonne, nous obtenons, à quelques reprises, un résultat plus élevé que celui indiqué dans les graphiques précédents. En effet, certaines questions ont été posées à l'ensemble de la classe, c'est pourquoi nous les avons classées dans les deux catégories : garçons et filles. Ainsi, quand bien même les élèves n'ont pas répondu à toutes les questions, ils y ont toutefois réfléchi, et c'est pour cette raison que nous les avons comptabilisées ainsi.

Après récolte des données, nous avons également remarqué qu'uniquement trois types de questions ont été posés dans les quatre classes, c'est pourquoi nous n'avons pas répertorié les autres.



Graphique 6 Représentation graphique des différents types de questions posées aux élèves de sexe masculin

¹⁴ Listes exhaustive de toutes les questions posées dans le corpus de données



Graphique 7 Représentation graphique des différents types de questions posées aux élèves de sexe féminin

Comme nous pouvons le relever, nombreuses ont été les questions posées aux garçons de la classe de **Manu**. Sur les 49 interrogations, 26 correspondaient à des questions d'information, 21 à des questions de réflexion et 2 à des questions divergentes. En ce qui concerne les filles, 23 questions leur ont été posées, dont 9 en lien avec des informations et 14 amenaient une réflexion plus poussée.

Les questions d'information posées aux deux groupes étaient relativement similaires puisqu'elles étaient généralement adressées à tout le monde. Manu a, par exemple, demandé :

- « *Qui a trouvé 94 du premier coup ?* »
- « *Qui est d'accord avec 43 ?* »
- « *Questions ?* ».

Et certains élèves ont répondu à des interrogations qui n'étaient pas forcément en lien avec la discipline enseignée, comme :

- « *Quels sont les noms des cinq villages de nom de la commune où se situe la classe ?* » (garçon)
- « *Qui connaît le nom qui vient de la même famille que le verbe naitre ?* » (fille).

Les questions de réflexion, quant à elles, étaient plus généralement adressées individuellement. Les jeunes hommes ont, par exemple, répondu à :

- « *Explique, ça fait des habitants en plus ou en moins ?* »
- « *Si papa-maman sont venus habiter ici, c'est pour quoi surtout ?* »
- « *Si une personne meurt, ça fait quoi ? En plus ou en moins ?* »

Leurs camarades, elles, ont répondu à :

- « *Qu'est-ce qui fait que le nombre d'habitants peut changer ?* »
- « *Pourquoi les gens viennent à nom de la commune où se situe la classe ?* »
- « *Pourquoi plus 10 ?* ».

Finalement, les élèves de sexe masculin ont répondu à deux questions divergentes, à savoir :

- « Donnez-moi une autre bonne raison qui fait qu'il y a plus d'habitants sur la commune de *nom de la commune où se situe la classe* ? »
- « Qu'est-ce qui pourrait modifier encore ? ».

Dans la classe de **Laura**, 20 questions ont été posées aux garçons, dont 11 étant des questions d'information et 9 des questions de réflexion. Dans la première catégorie, nous avons relevé différents exemples tels que :

- « Les petites étoiles, elles cachent quoi ? »
- « Déjà trouvé un multiple de 7 ? »
- « T'arrives à faire seul ? ».

En ce qui concerne les questions de réflexion, nous avons relevé :

- « $490 + 7$, ça fait ? »
- « ça fait combien, 7×5 ? »
- « est-ce que c'est plus petit ou plus grand que 499 ? »

Les filles, quant à elles, ont été interrogées à 50 reprises dont 20 fois au sujet d'information, par des questions telles que :

- « T'as trouvé tous les multiples de 7 ? »
- « C'est bon ? »
- « Qu'est-ce qu'ils veulent faire ? »

Trente interrogations ont été posées dans le but d'approfondir leur réflexion grâce à des questions comme :

- « On sait qu'on va sauter de combien en combien ? »
- « 7×7 , ça fait ? »
- « Comment t'as trouvé 500 ? ».

Michaël, ensuite, a posé moins de questions que ses collègues. Les garçons ont été interrogés 11 fois à propos d'informations et 14 fois dans un but réflexif. Nous avons répertorié différentes questions concernant les informations telles que :

- « Qui a vraiment de la peine avec les livrets ? »
- « Vous avez compris ? » ou « ça joue ? T'as fini ? »

D'autres interrogations permettaient d'approfondir la réflexion comme :

- « Qu'est-ce qu'il va se passer ? »
- « Est-ce qu'on est obligé de commencer du début ? »
- « 6×7 ? »

Les filles, quant à elles, ont réfléchi grâce à 25 questions, dont 13 d'information telles que :

- « Tu as fini ? »
- « Ça joue ? »
- « Qui est très très proche des résultats ? »

Elles ont également approfondi leur réflexion grâce à 12 interrogations, dont notamment :

- « 8×1 ça fait combien ? »
- « T'as trouvé comment ? »
- « Ça fait... ? ».

Finalement, dans la dernière classe, celle de **Mélissa**, les garçons ont été interrogés 23 fois sur des questions d'information, soit une fois de plus que les filles. Ils ont réfléchi aux réponses de diverses interrogations comme :

- « Qu'est-ce que tu as écrit ? »
- « Ça joue ? Sûr ? »
- « Qui pourrait me donner un mot peut-être un petit peu plus facile ? »

Leurs camarades féminines ont été questionnées quant à elles, par :

- « C'est quoi une facture ou un bulletin de versement ? »
- « C'est bon ? »
- « Quoi d'autre ? »

Concernant ensuite les questions de réflexion, les filles, ont eu à réfléchir à quatre questions de moins que les garçons, soit 14 par des interrogations telles que :

- « Qu'est-ce que t'as trouvé ? »
- « Toi tu t'es arrêtée là, pourquoi ? »
- « Qu'est-ce que tu as fait en premier là ? ».

Nous pouvons alors constater des résultats plutôt surprenants. Malgré de nombreuses possibilités de questionnement, deux grandes catégories ont été omniprésentes dans toutes les classes : les questions d'information et de réflexion. Seul Manuel a interrogé ses élèves de manière un peu différente en en proposant deux divergentes.

Nous relevons alors que les résultats sont plutôt mitigés. Au sein même des classes, les garçons de Manuel et Mélissa ont été plus souvent interrogés sur les questions d'information, alors que dans les classes de Laura et Michaël, ce sont les filles.

Ensuite, concernant les questions de réflexion, les garçons de Manuel, Michaël et Mélissa en ont répondu à un nombre plus conséquent. Seules les filles de la classe de Laura n'ont pas suivi la tendance, mais elles étaient, rappelons-le en supériorité numérique.

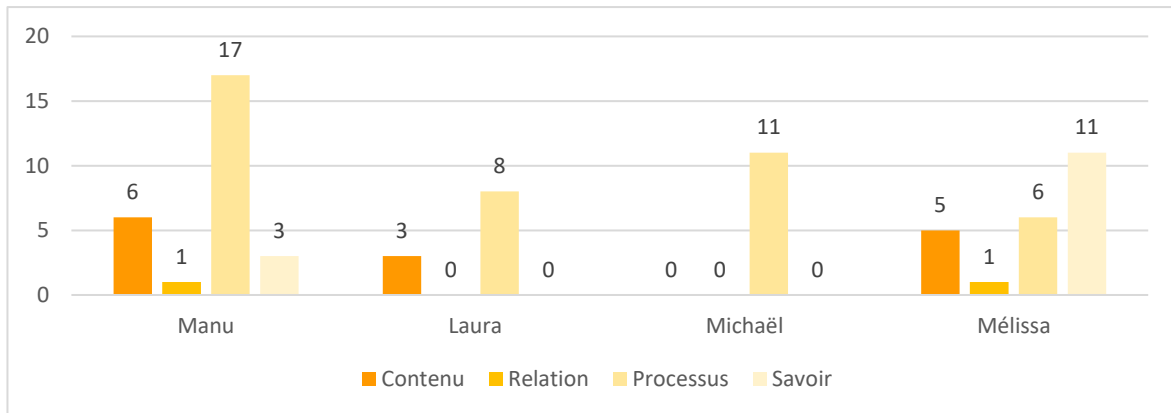
Si nous comparons à présent les classes entre elles, nous constatons que les garçons ont répondu à plus de questions d'information que de réflexion alors que pour les filles, les résultats sont plus partagés. En effet, dans deux classes, celles de Manuel et Laura, les questions de réflexion sont plus importantes alors que dans celle de Michaël et Mélissa, ce sont les questions d'information qui priment.

Dans un autre registre à présent, nous expliquions dans le chapitre précédent que les garçons bénéficiaient régulièrement d'une aide ou d'un appui de l'enseignant lorsqu'ils peinaient à répondre. En effet, ce dernier renchérit plus facilement par de nouvelles interrogations, dans le but de guider l'enfant jusqu'à la bonne réponse. (Mosconi, 2014)

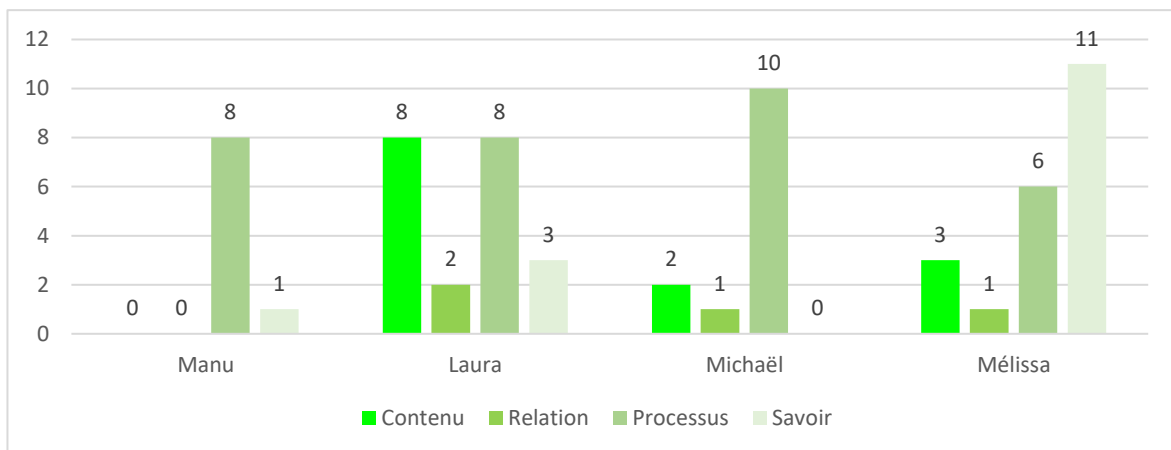
Lors de nos observations, nous n'avons relevé que peu de fois une intervention enseignante supplémentaire. En effet, Michaël n'en a pas fait usage et Mélissa n'a interrogé qu'une seule élève, une unique fois. Laura et Manuel, ont en revanche, plus aisément fait recours à cette méthode avec respectivement sept (cinq pour les filles et deux pour les garçons – dont de l'étayage¹⁵) et neuf questionnements (un pour les filles, étant de l'étayage et huit pour les garçons dont trois étayages et quatre questions – avec intervention d'un camarade de même sexe pour aider). Nous remarquerons tout de même que, malgré un guidage peu présent, les garçons ont bénéficié de plus d'aide que la gent féminine.

¹⁵ « Faire comprendre, faire faire, faire dire. » (Bucheton & Soulé, 2009)

Toujours en lien avec les types de questions, il nous a paru judicieux d’approfondir l’analyse de celles en lien avec l’information. Nous les avons réparties en quatre notions sous-jacentes : le contenu, la relation, le processus et le savoir.



Graphique 8 Représentation graphique des sous-catégories des questions d’information posées aux élèves de sexe masculin



Graphique 9 Représentation graphique des sous-catégories des questions d’information posées aux élèves de sexe féminin

Comme susmentionné, les questions d’information font partie des deux catégories ayant été observées dans toutes les classes. En nous appuyant sur les grilles où sont répertoriées toutes les questions posées durant les différentes séances observées¹⁶, nous constatons qu’une partie d’entre elles permet principalement d’évaluer les élèves. Elles sont classées dans la catégorie « processus » des questions d’information :

- « Qui est d’accord avec 43 ? » (Manu)
- « Qui a déjà une idée de comment il va s’en sortir ? » (Laura)
- « Qui a vraiment de la peine avec les livrets ? » (Michaël)
- « Ok pour tout le monde ? » (Mélissa)

Ce type d’interrogatoire est, comme nous pouvons l’observer sur le graphique, celui qui a été majoritairement exploité par les enseignants. En effet, Manu a posé 17 questions aux garçons contre 8 adressées aux filles, Laura a interrogé à 8 reprises ses élèves,

¹⁶ Voir annexes I

indépendamment de leur sexe, Michaël a interrogé 11 fois les garçons et 10 fois les filles et finalement Mélissa, tout comme Laura, ont posé 11 questions aux deux groupes d'élèves. Nous constatons alors que dans deux classes, ce sont les garçons qui ont principalement été sollicités, alors que dans les deux autres, nous retrouvons un parfait équilibre entre le nombre de questions adressées aux filles et aux garçons.

Dans un deuxième temps, ces questions ont également permis aux enseignants d'interroger les élèves sur leurs connaissances, qu'elle soit général (savoir) ou centré sur la leçon (contenu) :

- « Tu peux nous redire le nom de ces cinq villages ? » (Manu)
- « 9×4 , ça fait combien ? » (Laura)
- « Qui peut me donner un autre calcul plus grand ? » (Michaël)
- « Qu'est-ce qui ressemble, qu'est-ce qui est différent ? » (Mélissa)

Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MEMOIRE

Dans la première classe, celle de Manu, les garçons ont plus facilement été sollicités puisque 6 questions sur le contenu et 3 sur le savoir leur ont été posées. Les filles, elles, n'ont été interrogées qu'une seule fois, en lien avec le savoir. Les élèves de Laura n'ont pas non plus été questionnés de la même manière puisque les garçons ont eu à réfléchir sur 3 questions de contenu alors que les filles ont eu droit à 8 questions de contenu et 3 de savoir.

Les élèves de Michaël, eux, ont relativement peu été sollicités puisqu'aucune question faisant partie de cette catégorie n'a été posée aux garçons et seulement 2 questions sur le contenu ont été adressées aux filles. Mélissa, elle, a beaucoup mobilisé les connaissances de ses élèves en posant respectivement 11 questions d'information en lien avec le savoir aux deux groupes, indépendamment de leur sexe, ainsi que 5 (garçons) et 3 (filles) questions sur le contenu.

Finalement, nous retrouvons la dernière catégorie : les questions d'information en lien avec la relation. Elles sont moins présentes que les autres, mais ont toutefois été utilisées par les quatre enseignants :

- « Depuis quand es-tu là ? Tu as passé toute ta vie ici ? » (Manu)
- « Qu'est-ce qu'il y a ? » (Laura)
- « Tu continues ou tu travailles ? » (Michaël)
- « Là, c'est qui le secrétaire ? » (Mélissa).

Dans cette catégorie, Manu n'a posé qu'une seule et unique question à un garçon, Laura a interrogé 2 fois les filles, Michaël n'a adressé qu'une question à une seule fille et Mélissa a interrogé qu'une fois chaque sexe. Malgré des données limitées, nous observons tout de même que ce sont majoritairement aux filles que les questions en lien avec la relation ont été posées.

Ce chapitre étant relativement dense, nous pourrions résumer les faits en ces quelques points :

- Deux catégories de question sont omniprésentes dans toutes les classes.
- Les comparaisons entre les deux sexes démontrent une sollicitation masculine plus importante autant sur des questions de réflexion que d'information, et ceci dans la majorité des classes.
- Nous constatons également que les garçons ont répondu à plus de questions d'information qu'à de questions de réflexion. Les filles, quant à elles, sont partagées. Dans deux des quatre classes, le nombre de questions d'information est plus important alors que dans les deux autres ce sont les questions de réflexion.

6.3.1. Les types de questions : interprétation

Comme susmentionné, bien que peu de guidage par le biais des questions n'ait été proposé, ces-dernières ont toutefois été relativement nombreuses tout au long de la séance d'enseignement de chacun des instituteurs. Nous les avons précédemment répertoriées comme étant des questions d'information, de réflexion, d'évaluation, divergentes et convergentes (Langevin, 1990). Mais comme expliqué ci-dessus, toutes n'ont, par contre, pas été observées.

Nous relevions dans le chapitre précédent que les questions posées aux garçons avaient généralement un niveau taxonomique (Bloom, 1956) plus élevé que celles posées aux filles qui étaient généralement interrogées sur les contenus déjà étudiés, dans le but de rappeler les savoirs (Mosconi, 2014). Nous constaterons tout d'abord que les types d'interrogations à haut niveau taxonomique sont absents dans les trois-quarts des classes, puisque seul Manu a utilisé à deux reprises une question divergente, qui, par ailleurs, était adressée aux élèves de sexe masculin. Cette absence de questions plus cognitivement complexes dans les autres classes pourrait s'expliquer par le thème travaillé. En effet, aucun d'entre eux n'était propice à un interrogatoire poussé des élèves. La classe de Mélissa a travaillé en groupe, l'enseignante ne les aidant qu'à comprendre la donnée de l'exercice et les élèves de Michaël ont travaillé seuls ou avec des camarades, mais n'ont presque pas interagi avec leur professeur. Dans la classe de Laura, les enfants avançaient individuellement à leur propre rythme et l'enseignante les accompagnait par des feedbacks ou en répondant à leurs questions. Ainsi, seul le thème de Manu a permis un questionnement plus poussé.

Concernant ensuite les questions de réflexion, demandant une sollicitation intellectuelle plus importante que les questions d'information, nous pouvons constater qu'elles ont été plus nombreusement adressées aux garçons dans trois des quatre classes. Seule Laura, comme pour les autres points traités, inverse la tendance, mais qui rappelons-le, enseignait à un nombre plus conséquent de filles que de garçons. En considérant cette double présence féminine, il convient toutefois de relever qu'elles ont été sollicitées trois fois plus que les garçons, ce qui représente tout de même un questionnement supplémentaire, quand bien même le nombre d'élèves de chaque sexe aurait été similaire. En ne nous intéressant qu'à ce type de question, nos résultats iraient alors dans le sens du fait avancé par Mosconi (2014).

Il reste cependant une catégorie : les questions d'information. Toujours d'après Mosconi (2014), ce serait les filles qui y répondraient le plus souvent ou qui seraient plus facilement sollicitées pour y répondre.

Dans la classe de Manu et de Mélissa, ce sont aux garçons que ce type de questions a le plus été posé, alors que dans les classes de Laura et Michaël, ce sont à leurs camarades féminines qu'elles ont plus généralement été adressées. Intéressons-nous alors plus spécifiquement aux sous-catégories des questions d'information. Comme Mosconi (2014) l'explique, les filles sont plus souvent interrogées au niveau du savoir et du contenu.

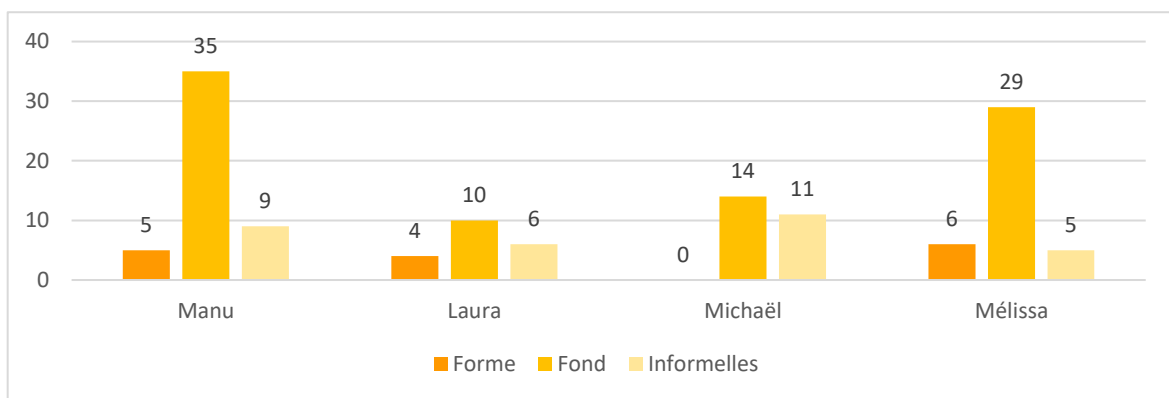
Mais pour les élèves de Manu et Mélissa, ce n'est pas le cas. Ce sont les garçons qui ont le plus souvent répondu aux questions sur le contenu et le savoir. Sachant qu'une majorité d'entre eux a été désignée comme étant les porte-paroles du groupe dans lequel ils travaillaient, il se pourrait que l'enseignante désireait s'assurer de la bonne compréhension de la matière afin de faciliter la mise en commun. Manu, quant à lui, a principalement adressé ce type de questions aux élèves interrogés afin d'exemplifier la matière. N'ayant

sollicité que des garçons pour le faire, il apparaît alors évident que ce soit ces derniers qui aient alors répondu à plus de questions en lien avec le contenu ou le savoir.

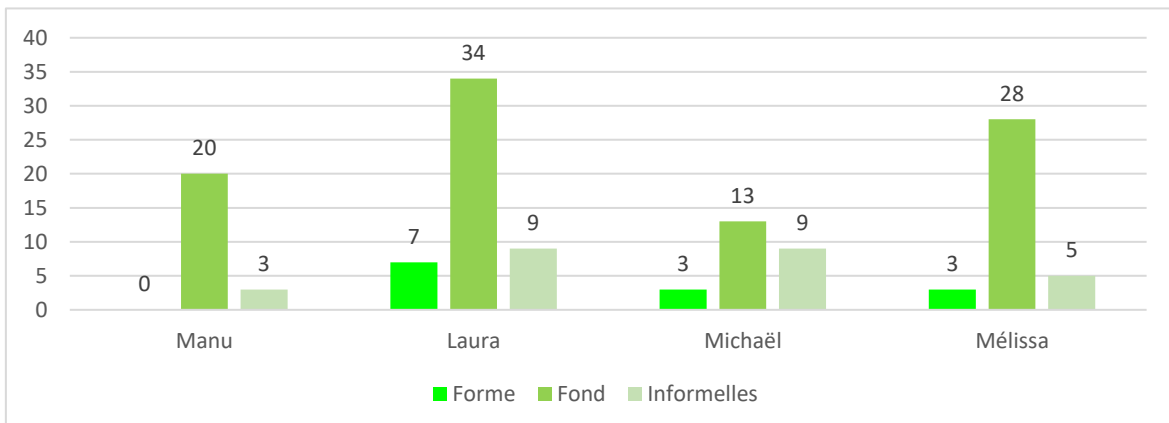
En ce qui concerne les classes de Laura et Michaël, les résultats sont sans appel : les filles ont beaucoup plus été interrogées. Si les demoiselles sont plus nombreuses dans la première classe et ainsi naturellement plus questionnées, elles ont toutefois été plus largement interpellées par l’enseignante, qu’elles aient la main levée ou non¹⁷, ce qui pourrait également expliquer cette sollicitation supplémentaire.

6.4. Questions de fond, de forme ou informelles ? : analyse

Les différents types de questions auxquels nous faisons référence dans le chapitre précédent ont eux-mêmes été répertoriés en trois catégories : les questions de fond, de forme et informelles, qui n’entraient pas dans l’une des deux autres catégories.



Graphique 10 Représentation graphique du nombre de questions de fond, de forme et informelles posées aux élèves de sexe masculin



Graphique 11 Représentation graphique du nombre de questions de fond, de forme et informelles posées aux élèves de sexe féminin

En observant ce graphique, nous pouvons relever la prédominance des questions de fond. En effet, dans les quatre classes, ce sont celles qui ont pris le plus d’ampleur durant la séance d’enseignement.

¹⁷ Voir ci-après « 6.8. Interpellations de l’élève par l’enseignant ».

Dans la classe de **Manu**, nous en comptons 35 pour les garçons contre 20 pour les filles. L'enseignante a posé des questions comme :

- « Qu'est-ce qui fait que le nombre d'habitants peut changer ? » (fille)
- « Combien y aura-t-il de naissances à la fin de l'année ? » (garçon).

Dans celle de **Laura**, les filles en ont répondu à 34 et les garçons à 10 dont :

- « Comment t'as trouvé ça ? » (fille)
- « Est-ce que 350 c'est entre ça et ça » (fille)
- « Comment t'as fait le calcul ? » (garçon)
- « Ça veut dire que ça va faire combien de terrines ? » (garçon)

Michel, lui, a interrogé 14 fois les garçons et 13 fois les filles. Ils ont répondu à des questions telles que :

- « 8×1 ça fait combien ? » (fille)
- « Qu'est-ce qui arrive ? » (fille)
- « Qu'est-ce qui va se passer ? » (garçon)
- « Comment tu as fait ça ? » (garçon)

Finalement, **Mélissa** a interrogé les garçons à 29 reprises par, entre autres :

- « Qui saurait m'expliquer un petit peu plus précis ce que c'est ? »
- « Quoi d'autre ? »

Et les filles ont été sollicitées 28 fois par l'enseignante pour répondre à des questions comme :

- « C'est quoi une facture ou un bulletin de versement ? »
- « Quelqu'un pourrait expliquer à Roxane¹⁸ ce que veut dire le mot « montant » ? ».

En comparant les données entre les garçons et les filles de la même classe, nous constatons alors que les élèves de sexe masculin ont le monopole des questions de fond puisque dans toutes les classes excepté celle de Laura, ce sont à eux que sont adressées ces questions. Il est toutefois intéressant de relever qu'en confrontant les données entre les classes, qu'ils soient filles ou garçons, ce sont les interrogations qui ont le plus été posées.

Ensuite, concernant les questions de forme, nous remarquons qu'elles sont largement moins présentes. En effet, **Manu** n'a interrogé que 5 fois les garçons de la classe par des questions comme :

- « Tu as fait par écrit ? »
- « Quelle est la réponse ? »

Laura a interrogé les filles à 7 reprises et 4 fois leurs camarades de sexe opposé par des questions telles que :

- « Et on rajoute le... ? » (fille)
- « Les petites étoiles, elles cachent quoi ? » (fille)
- « T'as trouvé tous les multiples de 7 ? » (garçon)
- « Est-ce que t'as fait le calcul au tableau ? » (garçon)

¹⁸ Prénom d'emprunt

Michaël a posé 3 questions aux filles uniquement, dont :

- « Tu as un calcul ? »
- « Qui peut me donner un autre calcul plus grand ? »

Et les élèves de la classe de **Mélissa** ont répondu respectivement à 6 (les garçons) et 3 (les filles) questions telles que :

- « Qu'est-ce que tu as écrit ? » (garçon)
- « T'as pas la feuille ? » (garçon)
- « C'est quoi ça ? » (fille)
- « Qu'est-ce qui se ressemble, qu'est-ce qui est différent ? » (fille)

Il est alors intéressant de relever que dans la moitié des classes, ce sont majoritairement aux garçons que sont adressées ces questions. Si elles n'équivalent pas au nombre d'interrogations sur la pertinence du raisonnement, elles sont toutefois plus présentes chez les élèves de sexe masculin que leurs camarades de sexe opposé dans les classes de Manu et Mélissa.

Finalement, les dernières interrogations qui n'entraient pas dans l'une ou l'autre des catégories, bien que peu nombreuses, ont tout de même eu leur rôle à jouer. Classées dans ce « groupe de questions » nous retrouvons les petites phrases que les enseignants utilisaient pour organiser la séance et s'inquiéter de l'avancement du travail des élèves comme :

- « Ça va ? »
- « Alors, ça avance ? »
- « C'est tout bon ? »

Ainsi, les quatre enseignants ont respectivement questionné 9, 6, 11 et 5 fois les garçons, pour 3, 9, 9 et 5 fois les filles.

Ici aussi, il semble opportun d'effectuer quelques comparaisons. Au sein de chacune des classes, seuls les garçons de Manu ont bénéficié d'un plus grand nombre de questions de ce type. Dans les classes de Laura et Michaël, ce sont aux filles qu'étaient adressées ces questions, alors que dans la dernière classe, les résultats étaient égaux.

6.4.1. Les questions de fond, de forme et informelles : interprétation

Comme expliqué ci-dessus, Mosconi (2014) relève que les enseignants sollicitent plus facilement les garçons sur le plan cognitif en leur posant d'avantage de questions de fond. Quand bien même il ne nous est pas concrètement possible de quantifier l'implication cognitive des élèves, nous partons du principe que les questions de fond permettent un réel investissement intellectuel. Nous remarquons alors qu'en effet, les garçons ont, dans trois des quatre classes, été plus largement questionnés sur le fond que sur la forme.

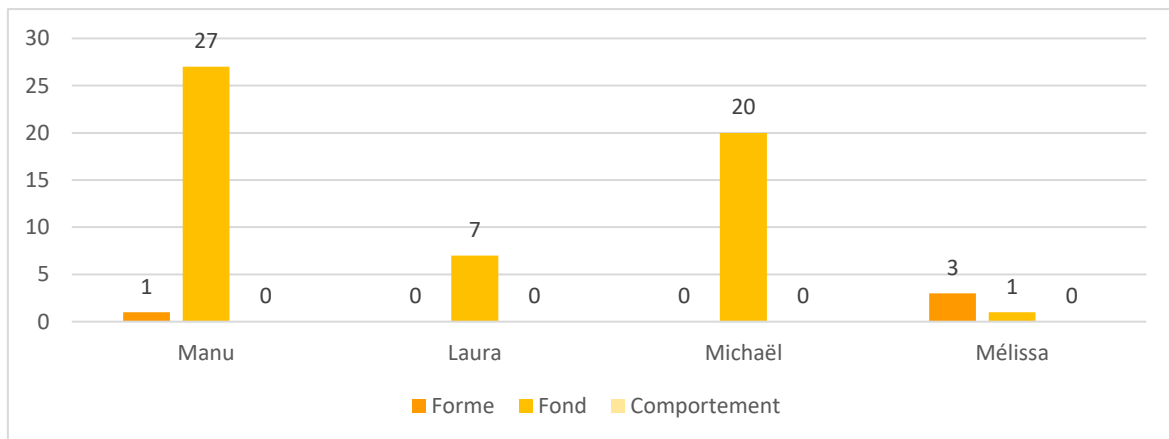
Si comme l'explique Mosconi (2014) les élèves de sexe masculin mobilisent plus leur potentiel intellectuel grâce aux questions de l'enseignant, c'est également parce que ce sont aux filles que sont généralement adressées les questions moins « pointues », celles qui permettent de rappeler le savoir ou qui sont liées à la forme du travail. Pourtant, nous pouvons observer que ce sont les garçons qui ont majoritairement été sollicités dans certaines classes. Le fait alors avancé par Mosconi (2009) selon lequel les élèves de sexe masculin monopoliseraient plus facilement le temps de parole, les interactions ou encore les questions, prendrait ici tout son sens. Les garçons seraient alors mis en avant sur tous les plans.

Par les questions informelles, les enseignants engageraient dans les interactions, le niveau latent lié aux expressions affectives et porteraient alors également plus facilement leur attention sur les garçons (Postic, 1990, cité par Altet, 1994).

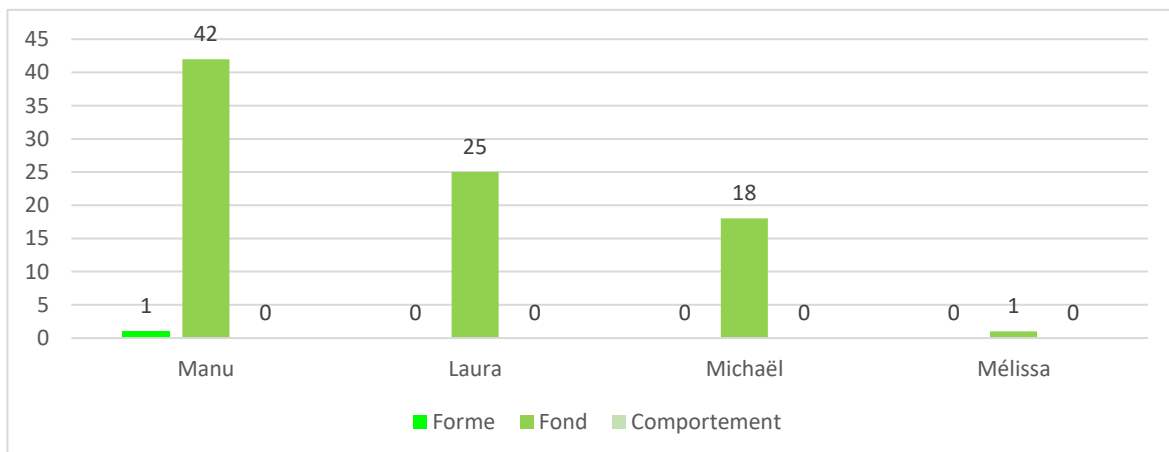
Toutefois, il convient de relever que la classe de Laura fait encore exception, puisque ce sont les filles qui ont alors répondu à une majorité de questions en lien avec les trois domaines. Cette situation pourrait alors faire le parallèle avec les études sur la mixité scolaire développées par Duru-Bellat (2010). Cette classe composée en majorité de filles tend à se rapprocher des caractéristiques liées aux systèmes scolaires non-mixtes, l'absence de garçon permettant aux filles d'accéder au même enseignement que leurs camarades masculins.

6.5. Les jugements : félicitations et encouragements

Après nous être intéressée aux différentes questions, nous avons orienté nos observations sur un nouvel aspect de l'interaction entre l'enseignant et ses élèves : les félicitations et les encouragements.



Graphique 13 Représentation graphique des félicitations et encouragements adressés aux élèves de sexe masculin



Graphique 12 Représentation graphique des félicitations et encouragements adressés aux élèves de sexe féminin

Tout d'abord, nous pouvons relever qu'aucun élève, qu'il soit fille ou garçon, n'a été félicité ou encouragé sur le comportement qu'il adoptait lors de la séance d'enseignement.

Les enseignants ont également relativement peu félicité les enfants sur la forme de leur travail puisque seul Manu et Mélissa l'ont fait pour les garçons, à respectivement une et trois reprises et seules les filles de la classe de Manu ont été encouragées une fois.

Les félicitations sur le fond, elles, ont été plus courantes que ce soit vis-à-vis des filles ou des garçons. En effet, Manu a encouragé 27 fois ses élèves masculins et 42 fois ses élèves féminines. Laura, elle, a félicité les filles à 25 reprises et 7 fois les garçons. Michaël a congratulé presque autant de fois les deux groupes : 18 fois les filles et 20 fois les garçons. Finalement Mélissa, a adressé une quantité bien moins importante de remarques valorisantes à ses élèves puisque nous n'en comptons qu'une pour chaque sexe.

Toute la classe a également bénéficié des encouragements des enseignants. Manu a valorisé tous ses élèves indépendamment de leur sexe à cinq reprises, Laura l'a fait une fois, Michaël a félicité trois fois ses élèves et Mélissa l'a également fait deux fois.

6.5.1. Félicitations et encouragements : interprétation

Selon Jarlégan (1999), les types de félicitations que recevraient chacun des sexes seraient différents. En effet, les enseignants congratuleraient plus facilement les filles sur la présentation du travail alors que les garçons seraient encouragés sur la pertinence de leur raisonnement.

Pourtant, certaines de nos observations sont en contradiction avec la théorie de Jarlégan (1999). Dans les classes de Manu et Laura, ce sont les filles qui ont plus largement été félicitées sur leurs aptitudes cognitives. Cette différence pourrait s'expliquer par les stéréotypes que les enseignants ont sur les élèves et qui influenceraient leurs attentes et jugements (Mosconi, 2009). En effet, en considérant les filles comme ayant plus de difficultés que leurs camarades, Manu a peut-être été inconsciemment surpris par le raisonnement correct d'une majorité de filles, malgré l'introduction nouvelle du thème. Laura, quant à elle, enseignant à une classe composée essentiellement d'élèves de sexe féminin, a alors plus facilement interagi avec ces dernières, et les garçons ont alors bénéficié de moins de feedbacks positifs. Nous pourrions également faire un parallèle avec l'étude présentée par Duru-Bellat (2010). Selon elle, l'absence de garçons dans les classes a pour avantage d'augmenter la confiance en elles des filles qui auraient alors de meilleurs résultats que dans les classes mixtes. Ainsi, la présence limitée des garçons pourrait valoriser les aptitudes en mathématiques des demoiselles de la classe, qui seraient également plus valorisées par l'enseignante.

Mélissa, quant à elle, bien que n'ayant pratiquement pas encouragé ses élèves, l'a fait à une reprise pour chacun des sexes. L'enseignante qui, comme susmentionné, avait adopté une posture de « lâcher-prise » (Bucheton & Soulé, 2009) n'est alors pas intervenue dans le processus de recherche de stratégies et n'a donc donné que peu de feedbacks directs à ses élèves.

Finalement, les faits observés dans la classe de Michaël, se rapprochent, tout de même de la théorie de Mosconi (2009) selon laquelle les garçons recevraient plus de commentaires positifs sur le fond de leur travail.

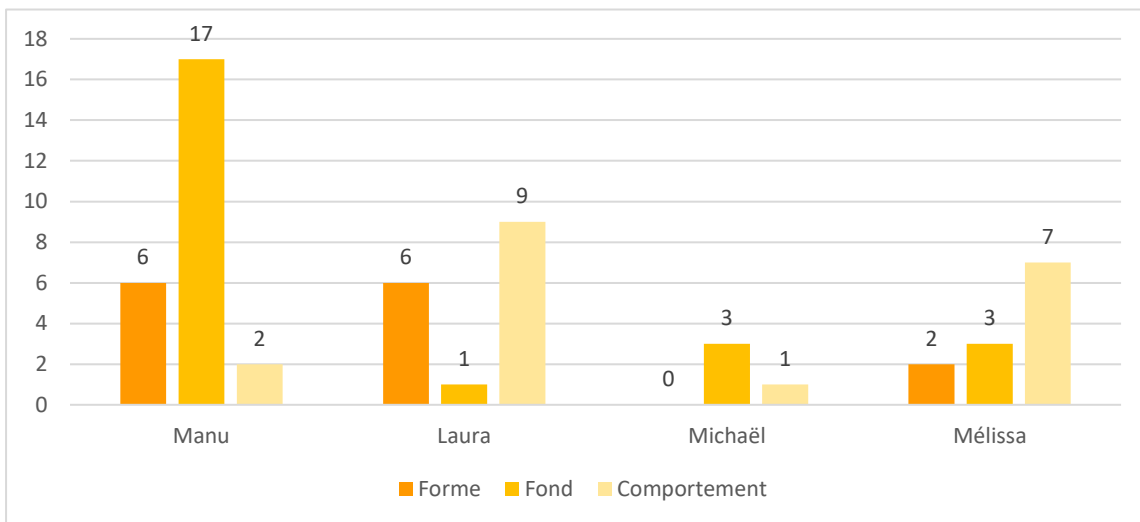
Concernant ensuite la forme, à présent, les félicitations et encouragements se sont faits rares dans les quatre classes. Mélissa est la seule enseignante à avoir félicité trois fois les garçons de sa classe. Mais c'est aussi la seule enseignante qui n'a donné que très peu de feedback à ses élèves concernant la pertinence de leur raisonnement, les laissant travailler en autonomie. Elle a toutefois observé le déroulement de l'activité en relevant les éléments

écrits dans chacun des groupes et ainsi félicité les garçons sur ce qu’ils avaient consigné sur leurs feuilles.

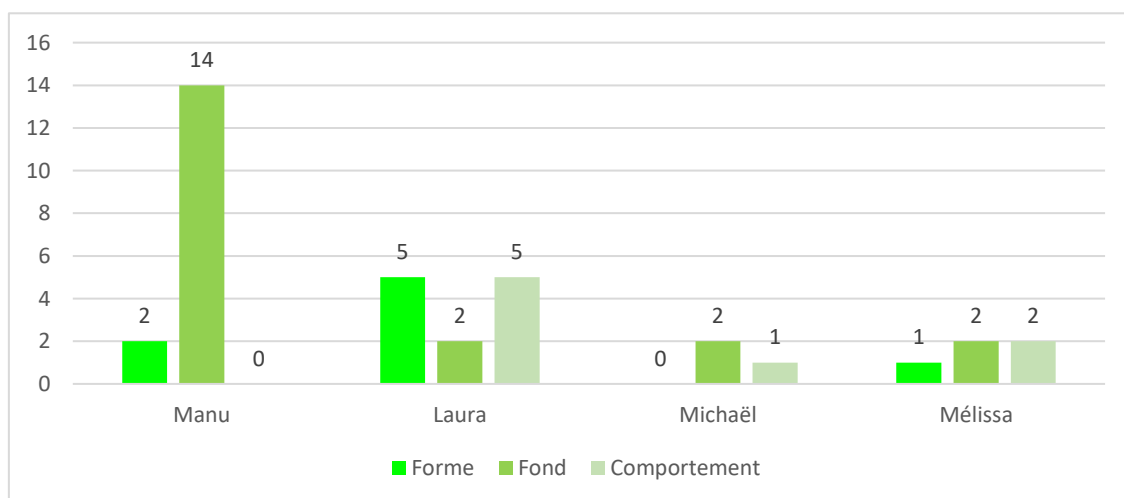
Finalement, le dernier point qui a fait l’unanimité chez les quatre enseignants est lié aux félicitations concernant le comportement des élèves : il n’y en a eu aucune. Bien que les élèves n’aient pas été particulièrement indisciplinés, ils n’ont pas toujours adopté le comportement attendu (travailler silencieusement, ne pas se lever, etc.).¹⁹ Il se pourrait donc que les enseignants n’aient pas jugé approprié de les féliciter. Sachant également que, comme le relève Chaponnière (2010), les professeurs projettent des attentes liées au climat de classe sur les filles, considérant qu’elles doivent être calmes et travailleuses, ils féliciteraient alors moins facilement un comportement « normal » et attendu.

6.6. Les jugements : critiques et remarques

Après avoir répertorié le nombre de félicitations et d’encouragements, nous nous sommes également intéressée aux critiques et remarques adressées aux filles et aux garçons.



Graphique 14 Représentation graphique des critiques et remarques adressées aux élèves de sexe féminin



Graphique 15 Représentation graphique des critiques et remarques adressées aux élèves de sexe masculin

¹⁹ Voir ci-après : « 6.7 les jugements : critiques et remarques »

Nous pouvons tout d'abord remarquer que les remarques touchent plus facilement les trois catégories, à savoir la forme, le fond et le comportement, au contraire des félicitations plutôt centrées sur le fond du travail. Dans deux des quatre classes, elles ont même été plus présentes que les remarques positives.

Dans la première classe, les remontrances concernant la forme sont plus présentes chez les garçons avec six remarques contre deux pour les filles. Celles en lien avec le fond sont plus nombreuses également puisque nous en comptons 17 pour les garçons et 14 pour les filles. Les élèves de sexe masculin ont été également plus dynamiques puisque l'enseignant a dû leur faire remarquer à deux reprises que leur comportement n'était pas adapté alors qu'aucune critique n'a été adressée aux filles.

Les garçons de la classe de Laura ont, eux, été réprimandés six fois sur la forme de leur travail, une fois sur le fond et neuf fois sur leur comportement. Plusieurs remarques ont également été adressées aux filles, cinq en lien avec la forme, deux concernant le fond et la réflexion et à nouveau cinq au sujet de comportements inadéquats.

Les remarques adressées aux élèves de la classe de Michaël sont, quant à elles, moins présentes. L'enseignant a relevé une fois le comportement inadapté des filles et des garçons qui ont également respectivement reçu deux et trois remarques sur le fond de leur travail.

Finalement, Mélissa a dû intervenir sept fois pour remettre à l'ordre les garçons et deux fois pour réprimander les filles. Ces dernières ont également reçu deux remarques concernant la réflexion et une au sujet de la forme de leur travail. Leurs camarades de sexe opposé également, puisqu'ils ont reçu deux remarques concernant la forme et trois au sujet du fond.

Nous pouvons alors remarquer que dans trois des quatre classes, les garçons ont été plus régulièrement repris suite à un comportement dérangeant. Seules les filles de la classe de Michaël ont reçu un nombre équivalent de remarques que celles adressées aux garçons. Les jeunes hommes des classes de Manu, Laura et Mélissa ont également reçu plus de remarques en lien avec la forme de leur travail. Seul Michaël n'en a adressé à aucun des deux groupes. Concernant les critiques en lien avec le fond, nous pouvons alors relever que les élèves de sexe masculin en ont reçu plus régulièrement que leurs camarades de sexe opposé dans la classe de Manu, Michaël et Mélissa. Seule Laura a adressé une remarque supplémentaire aux filles, soit deux contre une seule pour les garçons.

Des remarques ont également été adressées au groupe classe complet, indépendamment du sexe des élèves. Manu a émis des critiques à trois reprises se rapportant à chacune des catégories (forme, fond, comportement). Laura a critiqué uniquement le comportement général de la classe (trois fois), Michaël l'a fait également, mais à cinq reprises. Finalement, Mélissa a adressé quatre remarques à toute sa classe : une sur la forme, une sur le fond et deux en lien avec le comportement.

6.6.1. Critiques et remarques : interprétation

Selon Jarlégan (1999), les remarques adressées aux élèves sont différentes selon le sexe de l'enfant, tout comme les félicitations. Les garçons seraient plus régulièrement réprimandés sur les questions de forme ainsi que sur les problèmes de comportement alors que les élèves de sexe féminin recevraient plus de critiques liées aux questions de fond.

Dans les classes de Manu, Laura et Mélissa, c'est effectivement le cas, concernant les réprimandes en lien avec la forme du travail. Ce sont les garçons qui en ont reçu le plus. Considérant, d'après le concept que Mosconi (2009) appelle « les garçons sous-réalisateurs », que les élèves masculins pourraient « mieux faire », les enseignants porteraient alors plus facilement leur attention, non seulement sur la pertinence de leur raisonnement, mais également sur la forme de leur travail. Ils permettraient alors aux élèves de se dépasser et d'effectivement « mieux faire ».

Nous ne comptons aucune remarque de ce type dans la classe de Michaël, car les élèves n'ont pas eu recours à l'écriture puisqu'ils révisaient leurs tables de multiplication à l'aide de matériels didactiques et informatiques.

Concernant ensuite les remarques directement liées à la pertinence du raisonnement, nous pouvons relever qu'elles ont principalement été adressées à l'intention des garçons. En effet, outre Laura, qui comme pour les autres critères, n'obtient pas les mêmes résultats que ses collègues, Manu, Michaël et Mélissa ont tous trois plus facilement relevé les erreurs des garçons concernant la pertinence de leur raisonnement mathématique. Nous observons alors une contradiction évidente entre la théorie de Jarlégan (1999) et les résultats des enseignants.

Nous pourrions alors tisser un lien avec les explications de Duru-Bellat (1995). Elle explique que les rôles de genre établis inconsciemment comme des vérités, tendent à pousser les enseignants à considérer que les femmes de demain ne seront pas autant impliquées dans leur future profession que les hommes, et qu'il ne s'avère alors pas aussi important qu'elles réussissent dans les branches scientifiques, puisqu'elles ne poursuivront pas d'études aussi poussées que leurs confrères masculins, qui comme le relèvent Never & Rousset (2010, cités par Epiney, 2013) se dirigent plus facilement vers des métiers en lien avec les branches scientifiques. Les trois enseignants n'accorderaient alors pas la même importance au raisonnement des garçons qu'à celui des filles et les corrigeraient plus facilement afin de développer et mobiliser les stratégies d'apprentissage nécessaires.

Laura, quant à elle, enseignant à une majorité de filles, pourrait considérer que les garçons, plus autonomes et « naturellement » plus doués pour les branches scientifiques n'aurait pas besoin d'autant d'attention que leurs camarades féminines.

Finalement, intéressons-nous aux critiques liées au comportement des élèves. D'après Jarlégan (1999), les garçons seraient plus facilement réprimandés sur des problèmes de discipline, quand bien même leur dynamisme et leur agitation seraient plus tolérés que celui des filles.

Sur les quatre enseignants observés, trois d'entre eux ont plus régulièrement houspillé les garçons que les filles. Seul Michaël a adressé une remarque aux deux groupes.

Cette tendance inversée pourrait s'expliquer par la théorie de Mosconi (2014) selon laquelle les garçons auraient le monopole de « l'espace sonore » de la classe. Ils prendraient plus facilement la parole sans le consentement de l'enseignant, que ce soit à propos du sujet travaillé ou dans le but de se mettre en avant en étant indisciplinés. Les filles auraient alors quelques difficultés à s'imposer et à occuper une place plus importante au sein de la classe. Les enseignants, considérant les filles comme naturellement plus calmes et plus dociles (d'après les stéréotypes), prêteraient alors moins d'attention à leur propre indiscipline, en se focalisant sur les garçons.

6.7. Les échanges sexués

Durant nos observations, nous avons porté notre attention sur les interactions de l'enseignant avec ses élèves qui laisseraient sous-entendre des éventuelles attentes basées sur ces fameux

stéréotypes de genres (par exemple, que les garçons pourraient facilement réussir l'exercice ou que les filles risqueraient de se retrouver confrontées à quelques difficultés). Mais aucun des quatre enseignants n'a explicitement projeté ses attentes sur les enfants. S'ils en avaient, elles n'étaient alors pas décelables.

Nous avons toutefois relevé dans la classe de Laura, trois remarques en lien avec des attentes, mais qui n'étaient nullement sexuées comme « j'aimerais que vous ayez tous réussi pour 9 :35, vous êtes tous capables de le faire. Je vous donne pas un travail qui est trop dur, c'est pile-poil dans ce que vous arrivez à faire. » Nous remarquons alors que ces attentes sont purement liées à la réussite du groupe classe, sous une forme d'encouragement concernant les capacités des élèves.

S'il ne nous était pas possible de connaître les attentes des enseignants sans mener un entretien, il nous était toutefois possible de relever certains échanges faisant directement référence aux sexes des élèves dans deux des quatre classes, que nous appellerons « échanges sexués ». Nous pourrions les catégoriser comme étant des indicateurs permettant de déceler de potentielles attentes sous-jacentes.

Ainsi, nous avons constaté que Manu a utilisé le terme « mademoiselle » à sept reprises pour s'adresser aux filles et deux fois « monsieur » durant ses échanges avec les garçons. En interpellant l'ensemble de la classe, il a utilisé huit fois l'expression « messieurs-dames ». Michaël a interrogé une fois un garçon en utilisant un « oui monsieur ? ». Les deux enseignantes, elles, n'ont jamais eu recours à ces propos.

6.7.1. Attentes et échanges sexués : interprétation

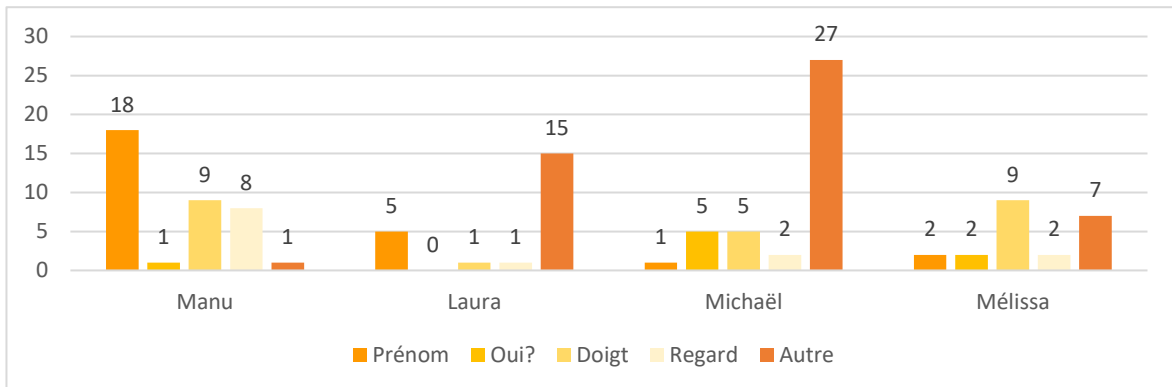
Comme le relève Mosconi (2009) : « Les stéréotypes de sexe influencent aussi les représentations les attentes et les jugements des enseignant-e-s, vis-à-vis des élèves de chaque sexe. » (p.2). Tout enseignant attribue des caractéristiques particulières à ses élèves qu'ils soient filles ou garçons. Ce processus inconscient peut alors être relativement discret ou transparent au travers des différentes interactions avec les élèves.

Ainsi, si les attentes des enseignants n'ont pas été observables de façon concrète, grâce à des paroles ou des actions explicites, elles ont toutefois été présentes à travers tous les éléments précédemment développés, comme les types de questions, les remarques ou autres félicitations.

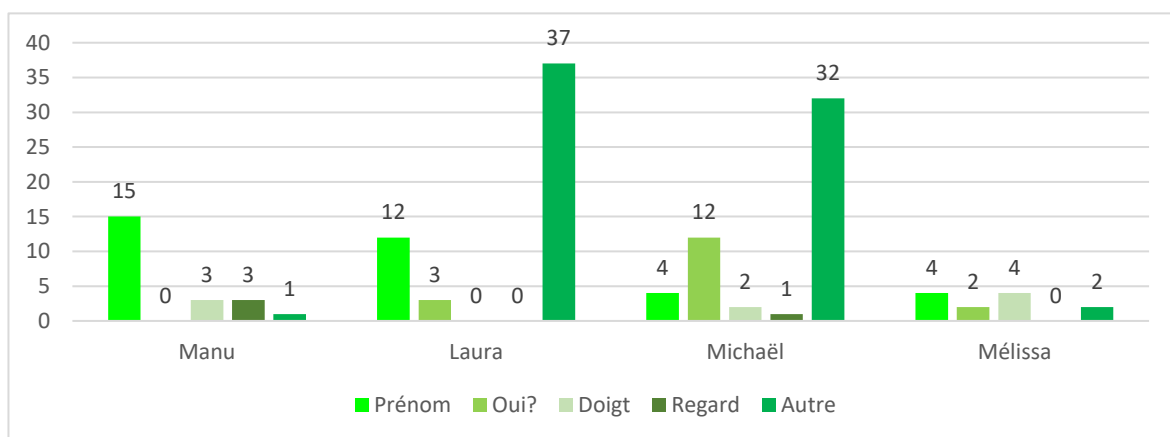
Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressée aux échanges sexués. Si comme pour les attentes, ils n'ont pas vraiment été observés, nous avons relevé des termes qui différenciaient toutefois les élèves selon qu'ils soient filles ou garçons. Selon Duru-Bellat (1995), « l'observation effective en classe montre que les maitres recourent très fréquemment aux oppositions entre garçons et filles, comme technique de management de la classe » (p.76). Manu y a particulièrement eu recours puisque les garçons comme les filles ont régulièrement été interpellés par des expressions telles que « mademoiselle X » ou « monsieur Y ». Lorsqu'il s'adressait à la classe, il utilisait le terme « messieurs-dames ». C'est par cette bicatégorisation que se renforcent les comportements sexués des enfants à qui l'on rappelle constamment être une fille ou un garçon (Duru-Bellat, 1995). Puisque Michaël a également interpellé un de ces élèves par un « monsieur », mais qu'aucune des enseignantes ne l'a fait, il pourrait alors être intéressant de s'interroger sur le rôle du sexe de l'enseignant dans ses échanges sexués.

6.8. Interpellations de l'élève par l'enseignant : analyse

Pour finir, nous nous sommes intéressée à l'interpellation des élèves par l'enseignant. Nous avons alors relevé la manière dont ils étaient interrogés: par leur prénom, en étant montrés du doigt, regardés ou si l'enseignant avait un autre moyen d'interpeler ses élèves.



Graphique 16 Représentation graphique de la manière dont sont interpellés les élèves de sexe masculin



Graphique 17 Représentation graphique de la manière dont sont interpellés les élèves de sexe féminin

Concernant l'interpellation des élèves par leur prénom, nous pouvons relever une prédominance féminine. En effet, dans trois des quatre classes (Laura, Michaël, Mélissa) les enseignants se sont plus généralement adressés aux élèves en utilisant les prénoms des filles. Laura a utilisé leur prénom à 12 reprises contre 5 pour leurs camarades masculins, Michaël également, 4 fois contre 1 seule pour les garçons, et Mélissa a fait de même puisqu'elle a interpellé 4 fois les filles et 2 fois les garçons. Manu, lui, s'est plus facilement adressé aux garçons en utilisant leur prénom, puisque nous comptons 18 interpellations et 3 de moins pour les filles, soit 15.

Dans un deuxième temps, nous avons relevé une autre façon d'interroger les élèves qu'est cette fameuse question « oui ? ». Nous remarquons rapidement que ce n'est pas une habitude très courante dans les quatre classes. Seul Michaël s'en est servi pour interpeler les filles et les garçons à 12 et cinq reprises. Manu n'a interrogé qu'une seule fois un des garçons de la classe, Laura a interrogé trois fois les filles seulement et Mélissa a utilisé cette forme d'interpellation à deux reprises pour chacun des deux groupes.

L'utilisation du doigt, ensuite, a été légèrement plus utilisée. En effet, Manu a interrogé neuf garçons et trois filles de cette manière, Laura n'a questionné qu'une seule fois un garçon, Michaël a interpellé cinq garçons et deux filles alors que Mélissa a utilisé son doigt pour interroger neuf garçons et quatre filles.

Le regard a également son importance. Manu l'a utilisé pour questionner huit garçons et trois filles, Laura a regardé un garçon pour lui donner la parole, Michaël l'a également fait avec deux élèves de sexe masculin et une élève de sexe féminin. Mélissa, elle, a interrogé deux garçons seulement par son simple regard.

Finalement, nous retrouvons la dernière catégorie que nous avons appelée « autre ». Dans trois des quatre classes, ce fut la même technique : se rapprocher de l'élève. Laura, Michaël et Mélissa se sont tous trois déplacés vers l'enfant qui avait une question. Laura l'a fait à 15 reprises pour les garçons et 37 pour les filles, Michaël s'est rendu vers 27 garçons et 32 filles alors que Mélissa s'est approchée de deux demoiselles et sept jeunes hommes.

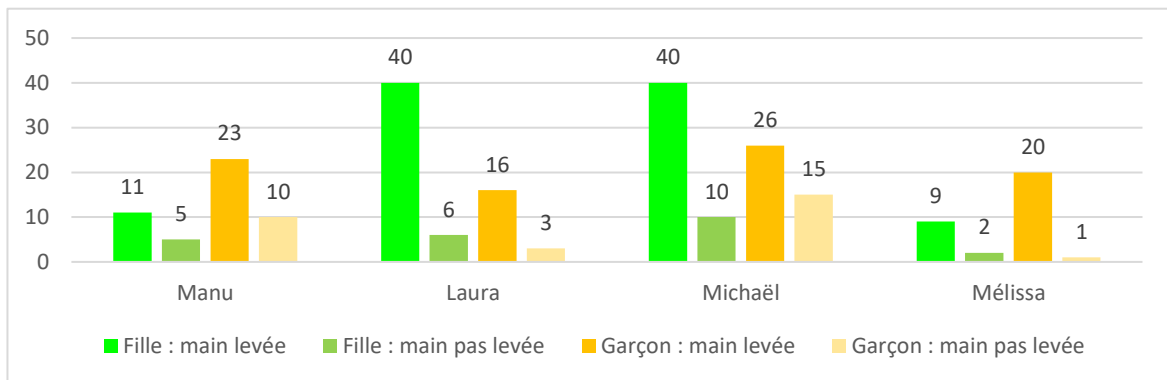
Manu, lui a adopté sa propre méthode : il sifflait. Après avoir remarqué qu'un garçon et une fille levaient la main, il les a invités à prendre la parole en accompagnant son regard d'un geste de la tête et d'un sifflement.

En comparant les données, il apparaît évident que certaines méthodes sont préférées à d'autres. En effet, l'utilisation du prénom a été présente dans toutes les classes, et dans trois d'entre elles, de manière plus prononcée pour les filles que pour les garçons.

La question « oui ? », quant à elle, ne fait pas l'unanimité. Si elle est absente pour un des deux sexes dans deux classes, celle de Manu et de Laura, et utilisée à deux reprises pour chaque groupe dans la classe de Mélissa, Michaël est le seul enseignant à y avoir fait appel à plusieurs reprises et distinguant de manière significative les filles.

Ensuite, si les élèves filles ont été peu montrées du doigt, ce n'est pas toujours le cas de leurs camarades masculins qui ont plus régulièrement été interpellés de la sorte dans les quatre classes. Il en est de même pour le regard puisque les quatre enseignants ont également plus intensément regardé un élève garçon qu'une élève fille pour l'interpeller. Finalement, si trois professeurs avaient la même méthode dite « différente » pour interagir avec les élèves en se déplaçant directement jusqu'aux enfants, ce sont les filles qui en ont plus largement bénéficié dans la classe de Laura et de Michaël. Mélissa, elle s'est plus facilement dirigée vers les garçons.

En observant ces séances d'enseignement, nous avons également relevé une deuxième variable en lien avec l'interpellation : l'élève a-t-il levé la main avant d'être interrogé ou était-ce une sollicitation spontanée de l'enseignant ? Nous avons alors répertorié toutes les interactions. Nous n'avons toutefois pas différencié lorsque l'élève répondait à une question de l'enseignant ou lorsqu'il avait lui-même une question. Cela nous permet tout de même d'identifier la quantité d'interaction ayant eu lieu durant le cours de mathématiques entre les enseignants et les élèves de chaque sexe.



Graphique 18 Représentation graphique de l'interpellation des élèves avoir levé la main ou non

Nous pouvons observer ici que, naturellement, les élèves ayant la main levée sont plus facilement interrogés par l'enseignant, qu'ils soient filles ou garçons.

Dans la classe de Manu, les garçons ont été plus souvent interrogés que les filles, qu'ils aient la main levée ou non, puisque l'enseignant a donné la parole à 23 élèves de sexe masculin et à 11 élèves de sexe féminin l'ayant volontairement demandée. L'instituteur a également questionné les élèves n'ayant pas demandé la parole, mais à plus faibles reprises puisque nous ne comptons que 5 interpellations pour les filles et 10 pour les garçons.

Dans la classe de Laura, les filles ont clairement eu le monopole de la parole puisque celles l'ayant demandée l'ont obtenue à 40 reprises contre seulement 16 pour leurs camarades masculins. Par ailleurs, 3 d'entre eux ont été interrogés sans avoir volontairement participé. Il en est de même pour les filles, mais de manière un peu plus nombreuse puisque nous comptons 6 interventions féminines non volontaires.

Michaël, pour sa part, a également interrogé une plus grande quantité d'élèves ayant la main levée puisque nous comptons 40 filles et 26 garçons. Ces derniers ont toutefois été plus régulièrement sollicités lorsqu'ils ne participaient pas intentionnellement, puisque la parole leur a été donnée à 15 reprises, alors que leurs collègues féminines ne l'ont obtenu que 10 fois.

Finalement, dans la dernière classe, les demoiselles ont moins été sollicitées que leurs camarades puisqu'elles n'ont été interpellées qu'à 9 reprises en ayant la main levée alors que les garçons l'ont été 20 fois. Ils ont toutefois un peu moins participé lorsqu'ils ne demandaient pas à le faire puisqu'ils n'ont alors été interrogés que 1 seule fois. Les filles, elles l'ont été à 2 reprises.

Nous constatons alors que les résultats sont relativement partagés. Dans les classes de Laura et Michaël, les filles ont plus facilement obtenu la parole lorsqu'elles la demandaient, et Manu et Michaël, eux, ont interrogé plus régulièrement les garçons ne levant pas la main. Les statistiques sont alors plutôt bien divisées puisque dans deux classes, les interactions avec les filles ont été plus nombreuses et dans les deux dernières, la tendance est inversée.

6.8.1. Interpellation de l'élève par l'enseignant : interprétation

Selon Duru-Bellat (1995), « les garçons reçoivent un enseignement plus personnalisé : les élèves filles sont perçues comme un groupe, les élèves garçons comme autant d'individualités. »

Pourtant en comparant les statistiques, la théorie de Duru-Bellat (1995) ne prend pas sens dans toutes les classes. Dans celles de Laura et Michaël, les filles ont obtenu une attention particulière. Plus largement interpellées par leur prénom, elles ont également bénéficié de contacts plus individuels avec les enseignants qui se sont déplacés jusqu'à elles pour discuter. Si ces interactions semblent plus personnelles, il se pourrait qu'elles soient liées aux représentations des professeurs. En effet, les filles sont considérées comme étant « naturellement responsables, prêtes à rendre service, dociles, travailleuses, etc. ». Ces qualificatifs dépeignent des enfants qui, semblerait-il, soient relativement calmes et attentifs. Les interactions reflèteraient alors « cet univers » et les enseignants s'adresseraient aux filles dans cet esprit de bienveillance et de proximité.

Les garçons, quant à eux, plus dynamiques, turbulents aux ardeurs débordantes (d'après les stéréotypes) bénéficieraient alors de contacts à leur image où les enseignants les interpelleraient par des gestes, des onomatopées et des regards.

Concernant ensuite l'interpellation de l'élève ayant levé la main ou non, il convient alors de changer un peu l'angle d'interprétation. En effet, n'ayant pas catégorisé les différentes raisons pour lesquelles l'élève levait la main, nous ne pouvons directement faire un parallèle avec le comportement de l'enseignant (tout bon enseignant répond aux questions de ses élèves indépendamment de leur sexe).

Nous relevions précédemment la place des élèves masculins au sein de la classe et de leur habileté à occuper l'espace sonore en prenant plus facilement la parole. Les filles seraient alors relayées au second plan et ne s'imposeraient que difficilement. (Mosconi, 2014) Dans la classe de Manu et Mélissa, ce phénomène est plutôt pertinent. En effet, sachant que dans les deux classes, les garçons ont été plus généralement mis en avant à travers les interactions (porte-parole, questions de fond et de réflexion plus importantes, temps de latence plus conséquent, etc.), ils se sont alors imposés au détriment des filles qui sont alors plus discrètes et moins participatives.

Les faits sont tout autres dans les deux autres classes. Comme relevé à maintes reprises, la classe de Laura est essentiellement composée de filles. Ces dernières, en majorité, ont alors elles-mêmes le monopole de l'espace physique et sonore. En confiance, elles tendraient alors à participer plus (Duru-Bella, 2010).

Dans la dernière classe, la forme sociale choisie et le style d'enseignement ont permis aux élèves de travailler en autonomie (Bucheton & Soulé, 2009). Les filles, cependant, ont plus facilement questionné l'enseignant. Toutefois, les résultats de l'étude présentée par Mosconi (2014) affirmant que les adolescentes se considèrent moins douées que les garçons, ne peuvent complètement être mise en relation avec notre situation ne représentant pas la même catégorie d'âge. Il se pourrait tout de même que la confiance en elles et en leurs capacités, ou plutôt le manque de confiance, ait joué un rôle dans la quantité de questions qui a été posée à l'enseignant titulaire et par conséquent dans la quantité de mains levées.

7. Retour sur les hypothèses

Après avoir analysé nos observations et avoir tissé des liens avec différents appuis théoriques, nous pouvons à présent revenir sur nos hypothèses de départ pour tenter de les confirmer ou de les infirmer.

1. Les garçons sont plus souvent questionnés que les filles.

Les garçons, considérés comme plus doués dans les branches dites scientifiques, par les croyances populaires et les stéréotypes, bénéficient régulièrement d'un traitement relativement différent que celui dispensé aux filles. Nos résultats se sont approchés du fait avancé par Duru-Bellat (1995) selon lequel les élèves de sexe féminin seraient moins sollicités que les élèves de sexe masculin. Nous avons effectivement relevé que les garçons étaient plus questionnés que leurs camarades de sexe opposé. Certes, nous ne pouvons négliger le contexte d'observation, la quantité respective de filles et de garçons présents ainsi que le modèle, le style ou la posture d'enseignement choisi, mais malgré ces éléments relativement différents entre les classes, nous avons relevé une forme d'analogie entre les résultats qui tendent à démontrer l'implication plus importante des garçons.

2. Les questions posées aux garçons sont généralement plus complexes.

Si les garçons ont bénéficié d'un interrogatoire plus conséquent, ils ont également eu l'occasion d'approfondir leur réflexion durant un laps de temps plus long que celui laissé aux filles. Quand bien même l'utilisation du silence relèverait d'une forme de contrainte psychologique pour l'enseignant qui ne l'utiliserait alors que rarement (Heidemann, 2003), ce sont tout de même les garçons qui ont été privilégiés. S'il est toutefois difficile d'affirmer avec certitude les raisons sous-jacentes qui démontreraient la volonté certaine de mettre en avant les garçons, le fait théorisé par Mosconi (2009) lié au concept des « garçons sous-réalisateurs » et des « filles faisant tout ce qu'elles peuvent » pourrait apporter une forme de réponse.

Nous avons ensuite constaté que les questions à plus haut niveau taxonomique (Bloom, 1956) ont plus généralement été adressées à la gente masculine, confirmant ainsi la théorie de Mosconi (2014). Mais l'auteure affirmait également que si les garçons répondaient aux questions plus complexes, c'était principalement lié au fait que les filles répondaient à celles moins pointues. Pourtant, dans deux des quatre classes, les faits ne correspondaient pas. Les garçons répondaient également aux questions plus « secondaires ». Quoi qu'il en soit, les garçons ont, en effet, répondu à des questions plus complexes que leurs camarades féminines.

3. L'enseignant félicite plus facilement les garçons sur le fond et les filles sur la forme

Nous postulions avant nos recherches que les filles étaient moins félicitées que les garçons sur leurs aptitudes cognitives et plus régulièrement qu'eux concernant la forme de leur travail, en adéquation avec la théorie de Jarlégan (1999).

Pourtant les résultats ne sont pas totalement représentatifs des recherches de l'auteure. Nous ne retrouvons qu'une seule classe dans laquelle les filles ont bénéficié d'une plus petite quantité de feedbacks positifs en lien avec la pertinence de leur raisonnement mathématique que celles adressées à leurs camarades masculins.

Il en est de même concernant les félicitations sur la forme du travail. L'hypothèse selon laquelle les filles recevraient une majorité de commentaires positifs est ici infirmée. Certes, le petit échantillon n'est pas complètement représentatif et l'absence complète de félicitations sur la forme dans certaines classes ne permet alors pas de comparer les résultats, mais si nous nous appuyons uniquement sur les chiffres récoltés, les garçons ont alors été félicités plus régulièrement que les filles sur la forme de leur travail.

4. L'enseignant critique plus facilement les garçons sur la forme et les filles sur le fond

Nous basant à nouveau sur les recherches de Jarlégan (1999), nous avons émis l'hypothèse que les garçons seraient plus facilement critiqués sur la forme et les filles sur le fond. Suite à l'analyse et l'interprétation des résultats concernant la forme du travail, nous pouvons confirmer que c'est effectivement le cas puisque nous l'avons observé dans trois des quatre classes, l'enseignant de la dernière classe n'ayant fait de remarques à personne.

Il s'est toutefois avéré que les garçons ont également reçu une quantité supérieure de remarques sur la pertinence de leur raisonnement dans trois classes.

La quatrième, différente par sa composition, a défié pratiquement toutes les statistiques en s'opposant aux théories avancées par les différents auteurs.

Ainsi, si la première partie de l'hypothèse peut être confirmée, la deuxième en revanche est infirmée.

5. Les élèves filles sont perçues comme un groupe, les élèves garçons comme autant d'individualités

Finalement, pour valider ou invalider cette hypothèse, nous nous sommes intéressée aux échanges sexués, mais également aux interactions que nous avons qualifiées de plus « générales », soit les interpellations par l'enseignant. Puisque les échanges sexués peuvent être considérés comme des indicateurs permettant d'identifier dans une certaine mesure les attentes de l'enseignant, il nous paraissait alors judicieux d'en tenir compte à travers nos observations.

Concernant les attentes, Mosconi (2009) relevait que les enseignants étaient particulièrement influencés par les stéréotypes et qu'ils attribuaient des caractéristiques à leurs élèves. Nous pensions alors observer une distinction fille-garçon relativement claire, mais ce ne fut pas si évident. Les enseignants n'ont pas fait part de leurs attentes et les échanges n'étaient pas non plus sexués. Seuls deux enseignants ont utilisé des nominatifs tels que « mademoiselle », « monsieur » ou « messieurs-dames ».

Malgré l'absence de chiffres et d'observations dans les autres classes, si nous devons nous satisfaire de ces statistiques afin d'en tirer des conclusions, nous pourrions alors relever que ce sont les filles qui ont plus facilement été identifiées par un « mademoiselle », ce qui démontre alors une forme d'individualité en s'adressant alors à une personne en particulier.

Par les interpellations, nous pouvons relever que la théorie de Duru-Bellat (1995) à partir de laquelle nous avons émis notre hypothèse ne prend pas toujours sens. En effet, dans deux des quatre classes, les filles ont obtenu une attention plus particulière, en étant interpellées par leurs prénoms et en bénéficiant de la présence plus personnelle de l'enseignant qui se déplaçait jusqu'à elles. Il en est de même par l'interrogation des élèves levant la main ou non. Dans deux des classes, ce sont les garçons qui ont été mis en avant alors que dans les autres ce sont les filles.

Les résultats sont alors plutôt partagés. Pourtant si Duru-Bellat (1995) affirme que les filles sont généralement moins individualisées que les garçons, nous relèverons toutefois qu'elles l'ont été en majorité concernant les échanges, mais qu'elles le sont aussi dans certaines classes (même si cela ne représente alors pas l'ensemble des classes ou une plus grande quantité). Ce qui nous permet d'infirmier notre hypothèse de départ.

8. Analyse critique

Notre recherche étant terminée, nous pouvons à présent en faire l'analyse critique. Pour ce faire, nous discuterons des éléments problématiques et des limites auxquelles nous nous sommes confrontée, mais soulèverons également les points forts de notre travail.

Tout d'abord, la première difficulté qui se doit d'être relevée n'est autre que l'objet de recherche. C'est un sujet délicat et notre démarche ne permettait pas d'en cerner tous les contours. C'est également un sujet relativement vaste et nous avons plusieurs approches possibles. Il nous a fallu faire des choix pour orienter notre travail en définissant des priorités afin de rester dans un esprit synthétique. Il n'a pas été évident, par ailleurs, de nous limiter à ces seules informations. Nous aurions aimé approfondir davantage le sujet en abordant toutes les thématiques.

Ensuite, portons notre attention sur l'échantillon choisi. Nous n'avons pu observer que quatre classes, ce qui est relativement peu. Ainsi, les observations n'étaient quelques fois pas particulièrement aisées à interpréter puisque nous manquions de données. Nous avons alors eu quelques difficultés à tirer des conclusions : quatre sujets ne sont pas vraiment représentatifs. Il convient alors de mentionner que les résultats et les statistiques doivent être compris plutôt comme des indicateurs puisque la quantité insuffisante d'observations ne permet alors pas d'établir des généralités, bien que la recherche ait été menée avec précision.

Nous relevions précédemment que des choix ont dû être faits. Concernant l'échantillon également. Nous ne nous sommes pas intéressée au sexe de l'enseignant, par exemple, qui aurait également pu être une variable. Nous avons également considéré les enfants comme faisant partie non seulement d'un groupe classe, mais également d'un groupe sexe, soit garçon ou fille. En nous limitant à ces données, nous n'avons pas pris en considération les différences individuelles liées aux caractères et à la personnalité, éléments qui auraient pu probablement modifier les résultats.

En interprétant lesdits résultats, nous nous sommes confrontée à une autre difficulté : la subjectivité de l'interprétation. Il nous était difficile de garder une certaine distance et neutralité. Nous avons l'impression de juger les enseignants, de tirer des conclusions qui pourraient ne pas être vraies et ainsi mettre en lumière nos propres stéréotypes que nous tentons d'éliminer jour après jour. Un élément qui se pourrait être un biais possible à notre recherche.

Finalement, le dernier point qui nous a légèrement freinée dans notre démarche est principalement lié aux observations. Nous avons fait le choix de n'enregistrer que vocalement les séances d'enseignement puisque nous les observions attentivement et que les interactions verbales étaient plus importantes que celles physiques. Malheureusement, certains enregistrements sont plutôt difficiles à comprendre et seules les notes actives prises

durant les observations nous ont permis de remplir les grilles avec plus ou moins de précision. Ces grilles, par ailleurs, n'étaient pas non plus optimales. En effet, les indicateurs manquaient quelques fois de précisions et nous ont limitée dans les analyses des données et les interprétations des résultats.

Si nous nous sommes confrontée à ces différentes difficultés, nous avons tout de même certains points forts à relever.

Cette étude, malgré son sujet quelque peu controversé, a permis d'apporter un éclairage nouveau en terme de recherche sur les stéréotypes et les interactions. En effet, les mémoires réalisés dans le cadre de la HEP-VS n'ont que rarement traité du sujet ou ne l'ont pas abordé comme nous l'avons fait.

S'il est vrai que la France ou le Québec ont mené de nombreuses études sur le sujet, la Suisse en revanche reste relativement absente de la course. Grâce à notre recherche, nous avons alors orienté le débat vers les écoles de Suisse romande.

Dans un deuxième temps, nous aimerions relever la multitude de sources théoriques que nous avons eu l'occasion de lire. En effet, avant d'approfondir le sujet, nous pensions nous retrouver limitée, face à une littérature lacunaire, voire absente, pourtant ce ne fut pas le cas. Nous avons même eu quelques fois de la peine à sélectionner les informations les plus pertinentes, tellement nous en disposions.

Si nous avons relevé une limite face à l'échantillon choisi, nous devons également relever le fait que ce fut également un point fort. En effet, il nous a fallu très peu de temps pour trouver des enseignants volontaires et disponibles à nous accueillir dans leur classe. Ne leur expliquant pas notre sujet de recherche dans les moindres détails dans le but d'éviter de biaiser leurs comportements, ils n'ont pas posé de questions et ont accepté de se faire observer pendant toute une leçon.

9. Conclusion

Nous voici donc au terme de notre recherche. Nous nous sommes intéressée aux influences des stéréotypes de genre des enseignants sur les interactions en mathématiques entre eux et leurs élèves.

Nous avons alors émis cinq hypothèses, basées chacune sur la théorie d'un auteur et réparties entre différents types d'interactions que nous avons observés au sein de quatre classes de 6^{ème} HarmoS.

Nous avons confirmé les hypothèses selon lesquelles les garçons sont plus régulièrement questionnés que les filles, qu'ils bénéficieraient également d'une plus grande implication au travers d'un questionnement plus complexe, mais également qu'ils recevraient plus facilement de remarques concernant la forme de leur travail.

En revanche, les autres hypothèses ont été infirmées. Les résultats ont démontré que les filles recevaient plus de félicitations que leurs camarades masculins tant sur la forme que sur le fond du travail et étaient moins réprimandées qu'eux concernant la pertinence de leur raisonnement mathématique. La dernière hypothèse a également été infirmée puisque nous avons observé que la relation des enseignants avec les filles tendait à être tout aussi individualisée que celles avec les garçons.

À travers cette recherche, nous avons pu prendre conscience de l'implication et de l'importance des pratiques de l'enseignant sur les filles et les garçons, que ce soit au niveau de leurs performances scolaires ou de la perception qu'ils ont d'eux-mêmes. L'enseignant, souvent perçu comme une référence par les enfants, est alors capable de les influencer positivement et/ou négativement. Un enseignement égalitaire permet alors aux élèves d'obtenir les mêmes chances de réussite, le même rapport au savoir, les mêmes formations, les mêmes possibilités d'orientations, etc.

Pour conclure notre recherche, nous aimerions proposer quelques pistes d'approfondissement. Tout d'abord, bien que ce genre d'études soit relativement courant, elles sont généralement réalisées en France ou au Québec dans des contextes sociaux bien différents du nôtre. Il serait alors intéressant de reprendre cette recherche « à plus grande échelle » et ainsi effectuer des comparaisons entre un nombre plus conséquent de classes. Il pourrait également être intéressant d'intégrer la variable « sexe de l'enseignant » et relever l'influence que cette dernière pourrait éventuellement avoir sur les interactions.

Une autre piste qui pourrait également être intéressante serait d'approfondir la notion de genre scolaire pour comprendre la réelle implication qu'il pourrait avoir sur l'apprentissage des élèves, leur développement ou tout simplement la perception qu'ils se feraient alors des différents sexes.

Une nouvelle perspective de recherche pourrait se situer sur un axe légèrement différent. Nous nous sommes intéressée aux distinctions selon le sexe des élèves, mais nous pourrions diriger une recherche similaire orientée alors sur le genre et suivre une direction liée aux sujets LGBTQ+. ²⁰

Finalement, une dernière possibilité d'étude serait d'associer les observations aux entretiens, soit avec les enseignants, soit avec les élèves, soit avec les deux et d'ainsi comparer les résultats.

²⁰ LGBTQ+ = Lesbienne, Gay, Bisexuel(le), Transgenre, Queer, + les autres orientations sexuelles et genres

10. Bibliographie

- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, 107, 123-139.
- Beaudin, A. (2001). Identités et orientations sexuelles. *Vies-à-vies : bulletin du service d'orientation et de consultation psychologique*, 13 (3), 1-2.
- Blackless, M., Charuvastra, A., Derrryck, A., Fausto-Sterling, A., Lauzanne, K., & Lee, E. (2000). How Sexually Dimorphic Are We? Review and Synthesis. *American Journal of Human Biology*, 12, 151-166. Repéré à <http://transgenderinfo.be/wp-content/uploads/2013/01/Blackless-How-Dimorphic-2000.pdf>.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational objectives : the classification of Educationnal Goals*. New York : Longmans Green.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3 (3), 29 – 48. Repéré : <http://educationdidactique.revues.org/543>
- Centre suisse de coordination pour la recherche n éducation. (2006). *Vers l'égalité des sexes à l'école : que font les cantons pour instaurer l'équité entre hommes et femmes dans le système éducatif ?* (Publication n° 10). Repéré à http://www.skbf-csre.ch/information/publikation/tb10_csre.pdf.
- Chaponnière, M. (2006). La mixité scolaire: débats d'hier et d'aujourd'hui. Dans A. Dafflon Nouvelle, *Filles-garçons. Socialisation différenciée?* (pp. 127-144). Grenoble: PUG.
- Chiland, C. (2011). Souffrance et genre identitaire. Dans M. Dugnat (dir.), *Féminin, masculin, bébé* (p. 211-215). Toulouse : érès.
- Collet, I. (2011). *Comprendre l'éducation au prisme du genre : Théories, questionnements, débats*. Genève : Faculté de psychologie et de science de l'éducation.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (1995). *Recommandation et décisions*. Repéré à <http://edudoc.ch/record/24417/files/D36B.pdf>.
- Copelli, S. & Fellous, M. (2005). La génétique du déterminisme du sexe. Dans F. Héritier (dir.), *Hommes, femmes, la construction de la différence* (p. 90-104). Paris : Éditions Le Pommier.
- Dafflon Nouvelle, A. (2004). Socialisation différentielle des sexes : quelles influences pour l'avenir des filles et des garçons ? In *Le genre en vue*, Conférence Suisse des déléguées à l'égalité, projet des places d'apprentissage 16+.
- Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles-garçons. Socialisation différenciée?* Grenobles: PUG.
- De Beauvoir, S. (1950). *Le deuxième sexe : tome 2*. Paris : Gallimard.

- De Boissieu, C. (2007). Pour une étude du genre scolaire. *congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)*, (p. 11).
- Declercq, C. (2008, janvier). *De la construction de l'identité sexuée aux différences psychologiques selon le genre*. Communication présentée à la journée des correspondant-e-s, Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Duru-Bellat, M. (1995, janvier-février-mars). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. 2e partie: la construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de Pédagogie* 110 (1) 75-109.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114(1), p. 197 – 212. DOI : 10.3917/reof114.0197.
- Epiney, J. (2013). *(In) égalité fille-garçons à l'école primaire : regards et représentations des enseignants-es du second cycle en Valais*. Lausanne : HEP-vaud.
- Fonds national suisse de la recherche scientifique. (2005). *Les études de genre en Suisse*. Repéré à http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/com_inb_genderstudies_f.pdf.
- Gaussel, M. (2016). L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités. *Dossier de veille de l'IFÉ*. (112). Repéré à : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=112&lang=fr>.
- Goguikian Ratcliff, B. (2006). Masculin, féminin chez l'enfant : de la psychanalyse à la psychologie du développement. In A. Dafflon Novelle, *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* (pp. 223-236). Grenoble : PUG.
- Heidemann, R. (2003). *Korpersprache im Unterricht. Ein Ratgeber für Lehrende*. Wiebelsheim : Quelle & Meyer Verlag.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), p. 23 – 24. DOI : 10.3917/rsi.102.0023.
- Jarlégan, A. (1999). Les interactions verbales maître-élèves en cours de mathématiques. Dans F. Vouillot (dir.), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris : CNDP.
- Jarlégan, A. & Tazouti, Y. (2007, août). *Jugements des enseignants et représentations liées aux différences de sexe et d'appartenance sociale des élèves*. Texte présenté au congrès international Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg.
- Langevin, L. (1990). Le questionnement comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 4 (1), 12-13
- Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris: Dunod.

- Mante, M. (s.d). *Les modèles d'enseignement / apprentissage : qu'est-ce qui favorise l'apprentissage ? Comment nos élèves apprennent-ils ?*. Lyon : IUFM
- Mieyaa, Y. & Rouyer, V. (2013). Genre et socialisation de l'enfant : pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée. *Psychologie Française*, 58 (2), p. 135 – 147.
- Mieyaa, Y. Rouyer, V., le Blanc, A., 2012. Le 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. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41 (1), p. 57-75.
- Mosconi, N. (02 septembre 2009). Eduscol – le site des professionnels de l'éducation. *Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ?* [Page Web]. Accès : <http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%A0.html> [30.10.2016].
- Mosconi, N. (2011). *Le chantier reste ouvert* (Les Cahiers pédagogiques – Filles et garçons à l'école N° 487). Paris : CRAP.
- Mosconi, N. (2014). *Système scolaire et stéréotypes sexistes*.
- Murcier, N. (2005). La construction sociale de l'identité sexuée chez l'enfant. *5e programme communautaire pour l'égalité des chances entre les femmes et les hommes*, (p. 10). Bruxelles.
- Newman, L. (2012). Children with atypical gender development. Dans A. Gérardin (dir.), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health* (p. 1-13). Genève, Suisse : International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
- Nidegger, C. (2014). *PISA 2012 : compétences des jeunes romands, résultats de la cinquième enquête PISA auprès des élèves de fin de scolarité obligatoire*. Repéré sur le site de l'organisation PISA : <http://pisa.educa.ch/fr>.
- Office Fédéral de la Statistique. (2013). *Égalité entre femmes et hommes : Evolutions positives et progrès potentiels*. (Publication n° 0351-1301-60). Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population.assetdetail.36041.html>.
- Petrovic, C. (2004). Filles et garçons en éducation : les recherches récentes (deuxième partie), *Carrefours de l'éducation*, 18, 146-175.
- Programme International pour le Suivi des Acquis. (2016). *PISA 2015 : résultats à la loupe*. Repéré à <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1975). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.
- Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Paris : Armand Colin.

- Rouyer, V. & Zaouche-Gaudron, C. (2006). La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille : enjeux pour le développement. Dans A. Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaire de Grenoble.
- Rouyer, V., Croity-Belz, S. & Prêteur, Y. (2010). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte – expliquer les différences, penser l'égalité*. Toulouse : Érès.
- Rowe, M.B. (1986). Wait Time : Slowing down may be a way of speeding up !. *Journal of teacher education*, 37 (1), p.43 – 50. DOI : 10.1177/0022487186037001100.
- Shields, S. A. (1975). Funtionalisme, Darwinism, and the Psychologie of Women : A study in Social Myth. *American Psychologist*, 30 (7), p. 739 – 754. DOI : 10.1037/h0076948.
- Théry, I. (2011). Le genre : identité des personnes ou modalité des relations sociales ? Une controverse importante à la croisée des sciences sociales et de la philosophie. Dans M. Dugnat (dir.). *Féminin, masculin, bébé* (p. 106-107). Toulouse : érès.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2013). *Théorie du genre*. Repéré à <http://www.hayzara.org/BANQUE-DE-CONNAISSANCES/Themes-Transversaux/ORGANISATION-DES-NATIONS-UNIES-POUR-L-EDUCATION-LA-SCIENCE-ET-LA-CULTURE-theorie-du-genre-module-1-Antananarivo-UNESCO-2013-41p>.
- Vidal, C. (2010, mai). Interview : Catherine Vidal. *Osez le féminisme*, 4. p. 7.
- Vidal, C. (2011). *Le cerveau a-t-il un sexe ?*. [Conférence]. Paris, France : TEDxParis.
- Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 485 – 594. DOI : 10.4000/osp.3388.
- Vouillot, F. (2010). La mixité, une évidence trompeuse ? Entretien avec Martine Chaponnière, Université de Genève. *Revue française de pédagogie*, 171, 69 – 75. DOI : 10.4000/rfp.1905.

10.1. Table des illustrations

Graphique 1 Proportion de femmes dans certains domaines de formation ou d'études typiquement féminins ou masculins (OFS, 2013)	11
Graphique 2 Domaines d'études de la formation professionnelle initiale selon le sexe (OFS, 2014).....	12
Graphique 3 Représentation graphique du nombre de questions répondues par les filles et les garçons	26
Graphique 4 Représentation graphique du temps de réflexion accordé aux élèves de sexe masculin.....	28
Graphique 5 Représentation graphique du temps de réflexion accordé aux élèves de sexe féminin.....	28
Graphique 6 Représentation graphique des différents types de questions posées aux élèves de sexe masculin.....	30

Graphique 7 Représentation graphique des différents types de questions posées aux élèves de sexe féminin.....	31
Graphique 8 Représentation graphique des sous-catégories des questions d’information posées aux élèves de sexe masculin	34
Graphique 9 Représentation graphique des sous-catégories des questions d’information posées aux élèves de sexe féminin	34
Graphique 10 Représentation graphique du nombre de questions de fond, de forme et informelles posées aux élèves de sexe masculin	37
Graphique 11 Représentation graphique du nombre de questions de fond, de forme et informelles posées aux élèves de sexe féminin	37
Graphique 12 Représentation graphique des félicitations et encouragements adressés aux élèves de sexe féminin.....	40
Graphique 13 Représentation graphique des félicitations et encouragements adressés aux élèves de sexe masculin.....	40
Graphique 14 Représentation graphique des critiques et remarques adressées aux élèves de sexe masculin.....	42
Graphique 15 Représentation graphique des critiques et remarques adressées aux élèves de sexe féminin.....	42
Graphique 16 Représentation graphique de la manière dont sont interpellés les élèves de sexe masculin.....	46
Graphique 17 Représentation graphique de la manière dont sont interpellés les élèves de sexe féminin.....	46
Graphique 18 Représentation graphique de l’interpellation des élèves avoir levé la main ou non	48

10.2. Table des annexes

10.2.1. Annexe I : grille d’observation vide

Annexe I : grille d'observation vide

Grille d'observation mémoire
Classe : X Nombre d'élèves : X

Critères	Indicateurs	Filles	Garçons
Temps de latence	Relever le temps de latence accordé à chaque sexe, en seconde. (<1, 1<2, 3<)		
	L'enseignant guide l'élève durant le temps de réflexion : <ul style="list-style-type: none">• Pose des questions• Sollicite les camarades (même sexe ou non -> à relever aussi)• Induit la réponse par un étayage		
Questionnement	Relever le nombre de questions répondues par chaque sexe		
	Relever le type de questions posées à chaque sexe : <ul style="list-style-type: none">• Question d'information (contenu, processus, relation ou savoir)• Question de réflexion (analyse, interprétation, tire des conclusions, etc.)		

	<ul style="list-style-type: none"> • Question d'évaluation (juger et critiquer) • Question divergente (autres regards et hypothèses) • Question convergente (utiliser connaissance pour répondre) 		
	Relever les questions informelles posées à chaque sexe : « ça va ? » « tu as compris ? » etc.		
	Relever les questions de forme ou de fond posées à chaque sexe : <ul style="list-style-type: none"> • Forme : présentation du travail, qualité de l'écriture, soin, etc. • Fond : raisonnement, pertinence, etc. 		
Jugement (critiques)	Relever le nombre de critiques sur la forme adressées à chaque sexe		
	Relever le nombre de critiques sur le fond adressées à chaque sexe		
	Relever le nombre de critiques sur le comportement (discipline) adressées à chaque sexe		
	Relever le nombre de critiques et remarques générales adressées à toute la classe		
Jugement (félicitations)	Relever le nombre de félicitations et d'encouragements sur la forme, adressés à chaque sexe		
	Relever le nombre de félicitations et d'encouragements sur le fond, adressés à chaque sexe		
	Relever le nombre de félicitations et d'encouragements sur le comportement adressés à chaque sexe		

	Relever le nombre de félicitations générales adressées à toute la classe		
Attentes et échanges	Relever les remarques en lien avec les attentes		
	<p>Relever les échanges sexués entre l’enseignant et les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Remarques de l’enseignant adressées aux garçons laissant sous-entendre différents stéréotypes liés au sexe de l’enfant (garçons plus doués que les filles, plus dynamiques et bruyants, moins impliqués...) • Remarques de l’enseignant adressées aux filles laissant sous-entendre différents stéréotypes liés au sexe de l’enfant (filles moins douées en math que les garçons, plus discrètes, travail plus ardemment ...) • Faire directement référence au sexe de l’élève 		
	Remarques différenciant les filles et les garçons		
Interactions générales	Relever le type de tâche qui est demandé aux élèves de chaque sexe		
	Relever le sexe de l’élève auprès duquel l’enseignant intervient durant le travail individuel		
	Relever le sexe de l’élève qui doit monter au tableau		

	<p>Relever la façon dont l'enseignant interpelle les élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prénom • Oui ? • Pointer l'élève du doigt • Surnom • Regard • Autre 		
	L'élève est interrogé après avoir levé la main		
	L'élève est interrogé sans avoir levé la main		
	Relever le sexe de l'élève avec qui l'enseignant fait de l'humour ou échange de manière moins formelle		

11. Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

St-Maurice, le 15 février 2017

Signature :