

Table des matières

1.	Introduction	5
2.	Cadre théorique	6
2.1.	Des notions à définir	6
2.1.1.	Sexe et genre	6
2.1.2.	Mixité et égalité	7
2.2.	Socialisation sexuée	9
2.2.1.	Développement de l'identité sexuée	9
2.2.2.	Filles et garçons en classe	11
2.2.3.	Les attentes sexuées des enseignant-e-s face à leurs élèves : un effet Pygmalion ?	12
2.2.4.	Le comportement des enseignant-e-s	15
2.2.5.	L'égalité des chances dans les écoles helvétiques	16
3.	Problématique	18
4.	Je tenterai donc de répondre aux questions suivantes	20
5.	Méthodologie	20
5.1.	Une méthodologie en trois temps	20
5.1.1.	Entretien initial	20
5.1.2.	Observations en classe	21
5.1.3.	Présentation des résultats aux enseignant-e-s et discussion	23
5.1.4.	Les élèves et leurs enseignant-e-s	24
5.1.5.	Problèmes rencontrés	24
6.	Les entretiens initiaux	25
6.1.	Les classes mixtes et leur dynamique	25
6.2.	L'impact de la proportion filles / garçons dans une classe	26
6.3.	Les comportements masculins et féminins en classe	28
6.4.	Les clichés liés au sexe	30
6.5.	Les résultats et leur évolution chez les filles et les garçons	31
6.6.	Les différences de comportement des enseignant-e-s vis-à-vis des élèves	31
6.7.	Prise en compte de la mixité dans les choix pédagogiques	34
7.	Les observations – présentation et discussion	35
7.1.	Sollicitations directes	36
7.2.	Interventions spontanées	37
7.3.	Rappel à l'ordre	38
7.4.	Interventions spontanées et rappels à l'ordre	39
7.5.	Appel par le prénom	41

8.	Retour sur les résultats avec les enseignant-e-s	41
8.1.	Rappels à l'ordre et besoins différenciés	41
8.2.	Bavardages et rappels à l'ordre.....	44
8.3.	La responsabilité des enseignant-e-s engagée ?.....	45
8.4.	La socialisation en ligne de mire	47
8.5.	Une école égalitaire ?.....	48
8.6.	Une problématique trop peu traitée dans la formation des enseignant-e-s ?	49
9.	Conclusion.....	52
10.	Références bibliographiques	54
11.	Liste des annexes.....	58

Remerciements

Mes premiers remerciements et ceux qui me tiennent le plus à cœur sont adressés à ma directrice de mémoire, Madame Fassa. Au travers de ses cours d'abord puis en m'accompagnant dans ce travail, elle a su me faire profiter de ses innombrables connaissances sur les questions de genre. Ses nombreux conseils, sa disponibilité et son aide précieuse ont à coup sûr grandement participé à la réalisation de cette étude.

Un merci tout particulier également aux huit enseignant-e-s qui ont accepté non seulement de s'exprimer sur le sujet mais aussi de m'accueillir dans leur classe et d'accepter l'exercice périlleux que représente le fait d'enseigner face caméra. Leurs élèves, qui m'ont accueilli à bras ouverts, sont également à citer.

De plus, je remercie Mme. Laetitia Donner, Mme. Valérie Rytz ainsi que M. Romain Saurer pour leur relecture et leurs propositions d'amélioration. Par ailleurs, je remercie M. Christian Hostettler qui a accordé un soin tout particulier à la mise en page de mon mémoire.

Finalement je remercie M. Bertrand Henz, ancien directeur de mon établissement scolaire, qui m'a permis d'aménager au mieux mes horaires et mon temps de travail afin que je puisse mener à bien mes études.

1. Introduction

Chaque jour en Suisse, près d'un million d'enfants¹ se rend à l'école obligatoire. Parmi eux nous retrouvons une grande diversité culturelle, sociale ou encore religieuse. Bien conscientes que ces variables doivent être prises en considération, les Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) dispensent à leurs étudiant-e-s des cours sur le sujet. Parmi ce petit million d'enfants de tout âge et de toute provenance, deux grandes catégories « naturelles » se distinguent ; les garçons et les filles. Le sexe, au-delà de tous les autres éléments, est la première caractéristique qui est assignée à tout individu. Tout comme serait aujourd'hui perçu comme ridicule le fait de séparer les élèves d'après leur pays d'origine, il paraît tout à fait logique de placer les élèves féminines et masculins au sein des mêmes classes. De ce fait, on peut se demander si les enseignant-e-s se retrouvent confronté-e-s à des élèves, dans le sens épïcène du terme ; finalement peu importe si ce sont des filles ou des garçons ou au contraire, s'il est nécessaire de prendre cette variable en compte puisque comme le dit Collet (2016, p.33), « l'école n'est pas coupée du monde. Quand les élèves entrent en classe, ils ne laissent pas leurs stéréotypes accrochés au porte-manteau ».

La religion, la manière de se nourrir, les idéologies politiques, l'écologie... nous avons toutes et tous notre avis et nos stéréotypes sur ces questions. Il en va de même pour les comportements typiquement masculins et féminins: tout le monde a à l'esprit une foule de stéréotypes concernant hommes et femmes. Les écoliers et écolières, si jeunes soient-ils/elles, ne sont pas différent-e-s des autres. Avec leurs yeux d'enfants ils captent et interprètent une foule de signaux qui conditionnent leurs comportements et les emportent avec eux/elles lorsqu'ils/elles vont jouer sur la cour, marchent dans les couloirs et se rendent en classe. Confrontés au quotidien à de nombreux élèves, les enseignant-e-s, eux/elles aussi, ont en tête une foule d'images influençant leur vision du monde sur les nombreux aspects cités plus haut mais également sur les comportements plus ou moins attendus de la part des garçons et des filles à l'école. Quel impact ces idées et stéréotypes de la part des acteurs et actrices de l'école ont-ils au quotidien sur les comportements ? Comment sont perçu-e-s les garçons et les filles à l'école ? Est-ce que l'un des deux sexes excelle davantage dans certaines disciplines ? Les professeur-e-s

¹ http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische_r/schuelerinnen_und.html

ont-ils/elles un rôle à jouer ? Cet échantillon non-exhaustif de questions découle de la mixité scolaire. Cette recherche va tenter de nous offrir quelques pistes de réflexion à ce propos.

Dans un premier temps, plusieurs concepts théoriques en lien avec ces questions seront abordés et clarifiés. Nous constaterons que les élèves n'arrivent pas vierges de toute socialisation à l'école mais que cette dernière a sa part de responsabilité sur la suite de cette socialisation. Nous passerons ensuite des écrits au terrain puisque des enseignant-e-s ont accepté de parler de cette problématique et d'ouvrir les portes de leur classe afin que des observations puissent y être menées. Finalement, des comparaisons entre la théorie et la pratique seront établies afin de voir les éventuels points convergents et divergents.

Motivations

Plusieurs éléments m'ont amené à réaliser une recherche sur la thématique des pratiques enseignantes liées au genre. Les aspects liés aux différences entre les élèves en fonction de leurs caractéristiques sociales ou sexuelles m'intéressaient déjà au début de mes études. Mon travail de Bachelor s'intitulait d'ailleurs « *l'impact de différents facteurs d'hétérogénéité sur les enseignants* ». Déjà présent avant que je sois engagé en tant qu'enseignant primaire, mon intérêt à propos de cet objet de recherche n'a fait que croître depuis que je suis en poste. Confronté au quotidien à des élèves ayant pour chacun-e ses caractéristiques propres, j'observe jour après jour des différences dans la manière de s'exprimer ou de se comporter en fonction du sexe des élèves. Les divers cours suivis durant mes études, ainsi que les lectures effectuées, m'ont permis de voir que la situation n'était pas figée et que les enseignant-e-s ont une place à prendre dans la construction sociale des futur-e-s citoyen-ne-s de demain. En tant qu'enseignant partageant 39 semaines par année avec ces enfants, j'ai par ailleurs le sentiment que chaque professeur-e joue un rôle marquant dans le développement des élèves.

2. Cadre théorique

2.1. Des notions à définir

2.1.1. Sexe et genre

Les termes de « sexe » et de « genre » étant parfois utilisés de diverses manières et interprétés différemment selon les auteurs, il convient de définir clairement ce à quoi l'on fait référence en utilisant l'une ou l'autre de ces terminologies. En effet, la désignation « sexe » telle qu'elle

est utilisée dans le présent travail reprend celle de Nicholson (1994, cité par Parini, 2006, p.23). Dans cette acception, le sexe définit « un élément biologique fixe sur lequel sont jetés des éléments culturels et sociaux marqués par des relations de pouvoir ». Comprenons que ce terme renvoie au sexe de l'enfant tel qu'il est assigné à sa naissance (ou avant), la plupart du temps sur la base de l'apparence de ses organes génitaux. Précisons toutefois que 4% de la population naît avec des particularités qui peuvent créer un débat en ce qui concerne l'assignation sexuelle (Dietschi, 2015). A l'opposé, lorsque nous parlons du genre, nous faisons référence à un système normé hiérarchisant de sexe qui se fonde sur des différences sociales et psychologiques entre filles et garçons (Parini, 2006). En résumé, le genre englobe tous les éléments culturels, sociaux, relationnels ou autres venant se greffer sur les assignations de sexe faites à la naissance et il les hiérarchise.

2.1.2. Mixité et égalité

Depuis les années septante, l'égalité entre les sexes est un sujet préoccupant pour les autorités. Le Centre Suisse de coordination pour la Recherche en Education (CSRE), par l'entremise de Grossenbacher (2006), a ainsi publié une brochure s'intitulant « Vers l'égalité des sexes à l'école. Que font les cantons pour instaurer l'égalité entre hommes et femmes dans le système éducatif ? ». Dans cette dernière, nous pouvons lire que dans notre pays, selon une base légale, l'égalité entre les sexes doit être respectée dans l'éducation (p.14).

Afin d'y parvenir, le CSRE propose dans son rapport divers aspects liés au plan d'étude, présente des guides annexés à ce dernier, recommande des publications de sensibilisation, promet du matériel didactique équivalent ainsi que le langage épïcène, propose des cours de perfectionnement pour les enseignant-e-s ou encore recommande l'esprit d'ouverture dans la préparation au choix professionnel (Grossenbacher, 2006). Nous remarquons que de nombreux éléments sont proposés pour atteindre l'égalité entre les sexes à l'école.

Dans les écoles helvétiques, l'égalité passe aujourd'hui pour une évidence et il en va de même en France (Duru-Bellat, 1995). Selon Mosconi et Arnot, citées par Duru-Bellat (1995), il semblait évident que les filles seraient gagnantes en bénéficiant des mêmes structures que les garçons mais aussi qu'en cohabitant dans les mêmes classes, filles et garçons se « co-éduqueraient entre eux ». Duru-Bellat et Marin (2009) notent que la décision a été prise comme si le simple fait d'introduire des classes mixtes garantissait l'égalité alors que la question des influences de la mixité sur le résultat des écoliers et écolières mais également sur leur comportement et celui des enseignant-e-s peut se poser.

Même si les élèves des deux sexes fréquentent les mêmes lieux, utilisent le même matériel et sont confronté-e-s aux mêmes personnes, l'environnement n'est le même qu'en apparence et l'école mixte n'est pas un lieu neutre pour les filles (Forest, 1992).

Duru-Bellat (2010) abonde également dans ce sens puisque pour elle et selon des études de psychologie sociale comparant écoles mixtes et non-mixtes, la mixité n'altère en rien l'auto-attribution des compétences des garçons alors qu'elle affecte négativement l'estime de soi des filles et la perception de leurs compétences. Elle signale toutefois, en citant Marsh (1989), que ce constat doit être tempéré par le fait que les écoles non-mixtes accueillent une population d'élèves d'un milieu social davantage favorisé et d'un meilleur niveau scolaire. En prenant cet aspect en compte, les différences de performances stables et conséquentes spécifiquement liées à la mixité tendent à disparaître, l'origine sociale des élèves semblant, en grande partie, être responsable des différences constatées.

Si, d'après les auteur-e-s consulté-e-s, il paraît difficile de se prononcer sur les réels impacts de la mixité sur les résultats des élèves, il semble toutefois qu'en étant réunis dans les mêmes classes, filles et garçons reproduisent les inégalités véhiculées quotidiennement dans la société. Au travers de la mixité, les filles sont continuellement renvoyées à leur position de dominées ce qui influe sur des éléments tels la progression intellectuelle, la confiance en ses possibilités ou plus généralement l'estime de soi. A contrario, la mixité pousse les garçons à afficher davantage leur virilité, ce qui peut parfois entrer en contradiction avec les normes du bon élève (Duru-Bellat, 2010).

Forest (1992) cite l'exemple des écoles primaires québécoises qui montrent comment, malgré les actions de dénonciation et de sensibilisation menées par les féministes, le fonctionnement de l'école, la répartition des tâches au sein celle-ci, les programmes d'études, les manuels scolaires, les attitudes et le comportement des enseignant-e-s concourent à reproduire le sexisme ambiant dans l'éducation. Pour l'auteure, l'école dans son rôle de socialisation contribue ainsi à la reproduction des rapports de sexe opprimants pour les femmes. Pour Mistral (2010), il semblerait que les comportements stéréotypés entre les sexes soient renforcés par la mixité.

Duru-Bellat (2010) corrobore ces propos puisque pour elle, les contextes sociaux peuvent clairement influencer le sentiment d'appartenance à un groupe et l'adoption des stéréotypes qui y sont attachés. Ainsi, les préférences pour certaines disciplines et les représentations y

étant liées sont moindres dans les écoles non-mixtes par rapport aux écoles mixtes. Dans ces dernières, l'élève masculin aura tendance à ne pas vouloir entrer « en concurrence » avec une partenaire féminine dans une branche jugée comme féminine : « le français c'est pour les filles, si je suis un garçon je ne peux donc y exceller et entrer en compétition avec les filles dans cette matière (p.10) ».

2.2. Socialisation sexuée

2.2.1. Développement de l'identité sexuée

Passant, dès l'âge de cinq ans, passablement de leur temps à l'école, il semble évident qu'une partie de l'identité sexuée des garçons et des filles se construit dans le cadre scolaire. Néanmoins, lorsqu'ils entrent à l'école, les enfants sont déjà largement socialisé-e-s selon leur sexe. Ce dernier constitue dès la naissance (voire avant) la première catégorisation sociale à laquelle seront rattachés une multitude de comportements sexués et stéréotypés. Une foule de caractéristiques attendues sera transmise à l'enfant d'après son sexe et ceci en dehors de toute volonté éducative (Zaidman, 1996). Dès leur naissance, les enfants subissent une multitude de pressions afin de correspondre aux rôles attribués par leur sexe (Babillot, 1998).

Filles et garçons sont dotés d'habitus, ces derniers étant définis par Bourdieu comme « les structures mentales à travers lesquelles les agents appréhendent le monde social » (1987, cité par Zaidman, 1996, p.13). Au travers de ces habitus, l'individu adoptera un comportement ainsi qu'une façon de dire et de voir les choses en fonction de son sexe (Zaidman, 1996). Lorsqu'il arrivera en milieu scolaire, l'enfant aura déjà acquis certains paramètres sociaux liés à son sexe puisque :

la socialisation primaire est la première socialisation que l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société. La socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans les nouveaux secteurs du monde objectif de sa société (...). Dans la mesure où elle présuppose toujours un processus antérieur de socialisation primaire, la socialisation secondaire doit traiter avec un « moi » déjà formé et avec un monde déjà intériorisé » (Zaidman, 1996, p.15-16, citant Berger et Luckman).

Les enfants découvrent donc le milieu scolaire alors que leur socialisation primaire a largement été entamée. Toutefois, ils/elles n'ont pas encore tout à fait construit leur « moi ». De ce

fait, l'école primaire demeure un lieu qui participe à la socialisation primaire. Néanmoins, pour Duru-Bellat et Marin (2009), les enfants ont conscience du genre auquel ils appartiennent et en adoptent les stéréotypes dès l'âge de trois ans. L'environnement est donc catégorisé en fonction de leur genre à partir de ce moment-là. Avant cet âge, l'identité sexuée et les comportements fluctuent (Duru-Bellet et Marin, 2009). Pourtant, « les enfants manifestent spontanément des préférences pour les jouets et les activités stéréotypées liés à leur sexe dès l'âge de douze mois » (Eisenberg et al., 1984 ; O'Brien et Histon, 1985, cités par Goguikian Ratcliff, 2002, p.39). Baerlocher (2006) s'est d'ailleurs penchée plus en détail sur cette tendance et montre l'influence des jouets dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre.

Les stéréotypes de sexe sont définis comme des jugements ou des croyances qui sont acceptés de manière consensuelle à propos du groupe de sexe. Les individus rattachent des contenus stéréotypiques positifs ou négatifs à leurs pairs de sexe opposé mais également à ceux du même sexe qu'eux (Goguikian Ratcliff, 2002). Ils découlent également du fait que les enfants apprennent et reproduisent les comportements des adultes de leur sexe (Dafflon Nouvelle, 2006). Par ailleurs, l'influence des parents, qui réagissent différemment aux comportements contre-stéréotypiques de leur enfant selon le sexe de ce dernier, joue aussi un rôle dans la construction des comportements de l'enfant (Rouyer & Zaouche-Gaudron, 2006, citées par Dafflon Nouvelle, 2006).

Ainsi, dès l'âge de trois ans, les enfants ont déjà intégré le fait que les garçons sont davantage découragés que les filles à entreprendre des comportements « de type féminin ». Ils apprennent les agissements qui sont attendus de leur part en fonction de leur sexe tout en comprenant quelles actions sont produites en majorité par des femmes et peu par des hommes et vice-versa. Les petits enfants adoptent ensuite un comportement non seulement en lien avec les éléments observés chez l'adulte de leur sexe mais également en fonction des comportements non observés chez l'adulte du sexe opposé. Ils se forgent donc une représentation de chaque sexe au travers de la simple observation des adultes composant leur environnement familial mais également au travers d'autres vecteurs de stéréotypes de genre tels que les jouets, la publicité, la télévision ou encore les manuels scolaires (Dafflon Nouvelle, 2006).

La socialisation sexuée commence donc très tôt et les enfants n'arrivent pas vierges de toute représentation liée au sexe à l'école. Cherchons à présent à comprendre à quel point ces représentations sont prégnantes dans le monde scolaire.

2.2.2. Filles et garçons en classe

Bien que les enfants entrent à l'école primaire avec une socialisation liée au sexe importante (Zaidman, 1996), Duru-Bellat et Marin (2009) n'hésitent pas à engager la responsabilité de l'école puisque pour elles, cette dernière demeure le lieu privilégié de la sociabilité juvénile et de l'élaboration de l'identité de genre. La mixité dans les classes devrait permettre de construire, au moins dans le cadre scolaire, une égalité entre les sexes en cassant la catégorisation binaire masculin / féminin ou du moins en donnant aux élèves la possibilité de discuter les stéréotypes de genre ainsi que « l'obligation » de s'y conformer, ce qu'elle ne semble pas faire (Duru-Bellat et Marin, 2009).

L'égalité entre les sexes et la réduction des frontières entre la scolarité d'une fille et celle d'un garçon ne paraissent donc pas être atteintes dans l'école mixte d'aujourd'hui. S'il est indéniable que les pouvoirs politiques ont conscience du phénomène et cherchent à le comprendre davantage en mandatant des organes tels que le CSRE pour étudier la question, il semble que « sur le terrain », l'école ne construit pas l'égalité. En effet, ce qui se passe dans les classes n'est malheureusement souvent pas en adéquation avec l'idéal politique et il existe bel et bien un écart entre la théorie et la pratique.

D'ailleurs, les comportements des filles et des garçons en classe diffèrent passablement. Ceci peut encore une fois être lié au fait que les comportements observés et reproduits de la part des enfants et adolescents n'est que le résultat de stéréotypes incorporés (Safont-Mottay, Oubrayrie-Roussel et Prêteur, 2010). Une moins grande attention de la part des enseignant-e-s est prêtée aux filles qu'aux garçons et ces derniers sont plus entreprenants dans le déroulement des leçons. Le temps de parole des élèves masculins est plus important et ceci même lorsqu'ils n'ont pas été invités à s'exprimer. A l'opposé, les filles demandent plus souvent la parole sans l'obtenir (Babillot, 1998). A ce propos, Zaidman (1996) souligne la plus grande conformité des filles à la norme scolaire ; elles se prennent davantage en charge, notamment concernant le travail à la maison, et respectent mieux l'autorité. Concernant les savoirs, en contexte mixte, les filles jugent mieux leurs aptitudes littéraires (branches connotées comme féminines) que leurs compétences dans les domaines traditionnellement connotés comme masculins (Duru-Bellat, 1998).

L'école mixte semble plutôt loin de l'idéal égalitaire qu'elle dit chercher à atteindre entre filles et garçons. Elle renforce au contraire les inégalités entre les deux sexes de manière insidieuse en consolidant les corsets du masculin et du féminin. En choisissant la mixité, le but

était de réduire ces différences, or il existe encore une école pour les filles et une pour les garçons (Babillot, 1998).

2.2.3. Les attentes sexuées des enseignant-e-s face à leurs élèves : un effet Pygmalion ?

Les enfants sont dès leur naissance, par le biais de différents facteurs transmis consciemment ou non par l'entourage et la société, « victimes » de la catégorisation sexuée. Les enseignant-e-s, ayant grandi dans les mêmes conditions, étant parfois parents, n'échappent pas à la vague de comportements sexués attendus et transmis aux filles et aux garçons et les mécanismes sociaux du genre tels qu'ils existent dans la société se retrouvent à l'école (Mosconi, 2009). De ce fait, on peut se demander dans quelle mesure ces stéréotypes sont intégrés par les professionnel-le-s de l'enseignement et à quelle fréquence, consciemment ou non, ils influencent leurs attentes vis-à-vis du comportement et des résultats de leurs élèves.

D'après les propos d'un enseignant cités par Mosconi stipulant qu'il « ne sait pas si on arrivera à sortir de ce schéma de la fille réservée qui doit se taire ou simplement être attentive et du garçon exubérant qui est très dynamique et qui finalement ne fait rien », il semble difficile d'échapper aux stéréotypes liés au sexe des élèves. Les enseignant-e-s y sont sensibles, consciemment ou non puisqu'« on a été élevés dans cette conception, donc on s'y complait, par la force des choses on entre dans ce stéréotype » (1992, p.74).

Au sein de l'école maternelle déjà, le comportement des filles en classe est jugé plus adéquat et ces dernières agissent aux yeux des enseignant-e-s comme des modèles perçus comme plus performants sur le plan intellectuel (Potvin, Paradis et Pouliot, 2000). Les attentes des instituteur-trice-s, communiquées inconsciemment aux élèves, ont tendance à se réaliser. Cette prophétie auto-réalisatrice porte le nom d'« effet Pygmalion » et fait qu'un sujet tendra à correspondre à l'image que les autres se font de lui. En milieu scolaire, les filles auront donc tendance à suivre les leçons et à ne pas se faire remarquer alors que les garçons chahuteront. Avec cet effet, les stéréotypes de sexe véhiculés dans la société se retrouvent en milieu scolaire (Babillot, 1998). Dans leur ouvrage, Croizet et Claire expliquent très clairement l'effet Pygmalion :

Pour que l'attente de l'enseignant puisse agir comme une prophétie à réalisation automatique, c'est que très vraisemblablement quelque chose vient altérer le déroulement « normal » de l'interaction entre l'élève et l'enseignant. Toute interaction impliquant deux personnes peut être décomposée en une succession d'étapes. Dans le cadre sco-

laire qui nous (ndlr : les chercheurs) intéresse ; (1) l'enseignant a une attente concernant les capacités de l'élève ; (2) il agit d'une manière conforme à cette attente ; (3) l'élève interprète le comportement de l'enseignant ; (4) sur la base de cette interprétation, l'élève répond au comportement de l'enseignant ; (5) l'enseignant interprète le comportement de l'élève ; (6) l'élève interprète son propre comportement. Afin qu'une attente produise elle-même sa propre réalisation, trois conditions sont nécessaires. Il faut tout d'abord que l'enseignant ait des attentes erronées concernant l'élève ; par exemple l'enseignant pense que le petit Kevin est moins capable qu'il ne l'est réellement. Il est ensuite nécessaire que ces attentes influencent sa conduite vis-à-vis de l'élève ; par exemple, l'enseignant sourit moins souvent au petit Kevin. Enfin, il faut que ce dernier réagisse au comportement de l'enseignant d'une manière qui confirme les attentes initialement erronées ; par exemple Kevin se désintéresse de l'enseignant (2003, p.153).

Nous pouvons en déduire que cet effet peut agir de manière pernicieuse sur la scolarité d'un élève. Le problème est dans les écoles, il n'est pas rare que des qualificatifs circulent sur tel ou telle élève. Ainsi, même avec un-e nouvel-le enseignant-e, le petit Kevin dont parlent les auteurs pourrait souffrir de sa réputation dans sa future classe avant même d'y avoir fait quoi que ce soit de particulier.

La lecture de la réalité de la classe se retrouve biaisée puisque les comportements des filles et garçons seront lus différemment dès les premiers niveaux au sein desquels les enseignant-e-s vont avoir un préjugé favorable aux filles, renforçant de la part de ces dernières un comportement correspondant à celui attendu. Toutefois, le fait de prévoir un comportement va-t-il réellement influencer le sujet à se comporter comme tel ? Il semble que oui puisque des observations ont été faites dans des classes d'école primaire où, suite à une attente de la part des enseignant-e-s d'un niveau plus faible en lecture chez les garçons, ce fait a été vérifié (Duru-Bellat, 1990). Par ailleurs, la psychologie sociale a démontré que lorsqu'une tâche est présentée comme mieux réussie par les personnes de son sexe, le sujet augurera d'une meilleure réussite que ceux du sexe opposé, évaluera plus favorablement son résultat et, parfois même, réussira de manière plus convaincante que si on lui avait donné, pour une tâche similaire, l'information inverse. Les variations entre les performances peuvent être telles, qu'il est possible qu'elles inversent le sens des différences entre les sexes. Cet effet, appelé « effet d'attente », semble être extrêmement déterminant dans les performances manifestées par les

élèves masculins et féminines (Hurtig et Pichevin, 1985, citées par Duru-Bellat, 1990,). Difficile donc, d'après ces propos, de laisser de côté la dimension de l'effet d'attente lorsque l'on parle des comportements liés au sexe des élèves en classe. Sensibles à cet effet, les élèves vont, consciemment ou non, développer une foule de comportements en adéquation avec l'attitude que l'on attend d'eux/elles mais aussi avec d'autres facteurs responsables de l'effet d'attente.

Au travers des informations qui leur sont transmises en grand nombre au sein de la classe où ils/elles se forment progressivement une image d'eux/elles-mêmes, les enfants reçoivent une grande quantité d'informations sur le comportement jugé adéquat pour leur sexe. Les interactions avec leurs enseignant-e-s, les contacts avec les pairs ou la confrontation aux programmes et aux manuels sont des éléments contenus dans un « curriculum caché » qui n'a pas besoin d'être explicitement sexué pour exercer des effets différenciés selon le sexe des élèves (Duru-Bellat, 1995). Au-delà des intentions pédagogiques qu'il/elle souhaite transmettre, un-e instituteur-trice véhiculera également de manière fortuite des valeurs, des modes de sociabilité et des apprentissages sociaux apprenant ou confortant un rapport entre les sexes. Il est de ce fait intéressant de se demander à quel degré l'organisation de l'enseignement depuis le cadre matériel jusqu'au moyen didactique utilisé, en passant par les choix pédagogiques, participe à cet apprentissage des comportements de genre attendu par la société. Sans vouloir pointer du doigt l'institution scolaire, le problème vient plutôt du fait de la non-prise en compte de cette dimension jugée négligeable. Les comportements studieux et calmes des élèves féminines, opposés à ceux plus agités des garçons, sont produits dans un cadre social construit. Les habits de genre manifestés à l'école peuvent être renforcés ou modifiés selon les actions de l'école ou de l'enseignant-e (Zaidman, 1996). Pour Duru-Bellat,

les attitudes et représentations qui sous-tendent les résultats, les choix scolaires et les projets d'avenir des jeunes garçons et filles relèvent d'une construction sociale progressive à laquelle le fait de fréquenter au jour le jour et pendant une vingtaine d'années une classe mixte ne peut être complètement étranger, au-delà des influences extra-scolaires (1998, p.73).

Duru-Bellat soutient la mixité scolaire comme apprentissage nécessaire pour une vie démocratique mais plaide pour des interventions conscientes de l'école afin de désamorcer ses effets reproducteurs. Sans cela, la mixité peut donc questionner puisque pour cette auteure, les comportements sexués sont directement liés au fait que les élèves fréquentent des classes

mixtes. L'école et les enseignant-e-s participent à l'affirmation de certains comportements sexués de la part des élèves. Dans le prochain point de cette partie théorique, nous allons donc nous pencher sur les interactions ayant lieu entre enseignant-e-s et élèves dans le cadre scolaire.

2.2.4. Le comportement des enseignant-e-s

Ci-dessus, nous avons constaté que les élèves arrivent à l'école avec une foule d'habitudes intégrées depuis leur plus jeune âge. L'école et plus particulièrement les professeur-e-s contribuent à leur modification ou à leur renforcement (Zaidman, 1996). Le rôle que jouent ces dernier-ère-s est donc important dans la transmission et la consolidation de comportements stéréotypés de la part des élèves. Mosconi (2009,p.1) a d'ailleurs démontré dans ses recherches qu'au travers pléthore de processus récurrents, tant les élèves eux/elles-mêmes que les enseignant-e-s « contribuent à faire vivre aux filles et aux garçons des expériences différentes aboutissant à des positions inégales des filles et des garçons, l'école laissant agir en son sein les mécanismes sociaux de genre usuels de la société ».

Evidemment, les attitudes professorales contribuant à ces différences demeurent bien souvent inconscientes. Ainsi, sans exprimer ou adopter clairement des comportements discriminants, ils/elles manifestent par le biais d'une foule d'indices tels que des regards, des sourires, des mots blessants ou flatteurs voire encore des oublis de prénoms, toute une série de sentiments sur les différences entre les sexes (Fize, 2003). Ces divergences liées au sexe sont visibles très tôt dans la vie de l'enfant puisqu'elles sont déjà observables dans les institutions préscolaires. Dafflon Nouvelle (2006) a constaté que les enseignantes de ces dernières étaient davantage disposées à réprover fortement les comportements des garçons et d'y réagir d'une manière plus marquée qu'à ceux des filles. Par ailleurs, les filles reçoivent plus d'attention lorsqu'elles sont à proximité des adultes, proximité dont les garçons n'ont pas besoin pour bénéficier de considération. Les enfants masculins reçoivent plus d'instructions en réponse à leurs sollicitations et sont, de ce fait, directement encouragés à s'impliquer de manière plus soutenue dans les activités proposées. De plus, ils reçoivent davantage d'attention que leurs camarades féminines lorsque leur comportement est approprié aux enseignements donnés.

Un comportement calme et studieux est tellement attendu par les enseignant-e-s de la part des filles que lorsque l'une d'elles dévie du cadre, elle s'écartera à la fois des règles scolaires mais également du comportement stéréotypique attendu de la part d'une fille ; elle sera donc perçue comme doublement déviante (Forest 1992). L'auteure va encore plus loin en avançant qu'un

même comportement pourra être perçu différemment selon le sexe de l'élève. Rouyer, (2007) allègue les arguments de Forest en notifiant que les garçons dominent l'espace sonore de la classe, se font plus questionner et interagissent de manière générale plus régulièrement avec leurs enseignant-e-s. Les attentes de ces dernier-ère-s varient d'ailleurs en fonction du sexe de l'élève, notamment au niveau disciplinaire où, dans les premières années tout du moins, des problèmes d'apprentissage ou de comportement sont attendus de la part des élèves masculins. Ils/elles attribuent de nombreuses qualités positives aux filles renvoyant à la norme scolaire, et attribuent au contraire des caractéristiques négatives aux garçons en lien avec l'opposition scolaire. Une classe majoritairement composée de filles sera jugée comme plus calme et plus propice au travail qu'une classe à majorité masculine. Mistral (2010), citant une étude menée sur le long terme par Duru-Bellat (2004), mentionne que les garçons se voient individuellement accorder plus de temps et d'attention alors que les filles sont davantage perçues et traitées comme un groupe ; ceci a pour effet de leur transmettre un sentiment d'importance moindre par rapport à leurs camarades masculins.

En résumé, nous constatons que d'une manière générale l'attention des enseignant-e-s, quel que soit leur sexe, est majoritairement dévolue aux garçons ; ils sont plus souvent questionnés et davantage aidés. Ils reçoivent également plus de critiques, de louanges et d'encouragements concernant en grande partie leurs performances alors que les enseignant-e-s font surtout référence au comportement lorsqu'il s'agit des filles :

Si les garçons sont plus souvent réprimandés, et poussés à réussir, c'est peut-être parce que les enseignants les considèrent à priori comme des sous-réalisateurs, n'exploitant pas toutes les possibilités (indéniables). Le message implicite est donc que les garçons sont intelligents mais ne font pas assez d'efforts ; et que les filles font ce qu'elles peuvent..., ou encore sont toujours susceptibles de sauver par leurs qualités physiques une prestation intellectuellement incertaine. Il est donc légitime de parler de double standard aussi bien en matière d'évaluation des comportements qu'en matière d'exigences pédagogiques. (Duru-Bellat, 1990, citée par Dafflon Nouvelle, 2006, p.131)

2.2.5. L'égalité des chances dans les écoles helvétiques

En prenant en compte les diverses considérations évoquées plus haut, se pose indéniablement la question de l'égalité des chances. Dans l'école mixte d'aujourd'hui, filles et garçons sont-ils/elles réellement sur un pied d'égalité ? Ont-ils/elles, les mêmes chances de réussite scolaire et également les mêmes perspectives professionnelles ? Un autre rapport du CSRE, rédigé par

Coradi Vellacott et Wolter (2005) traite cette question. Précisons que selon la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP), « Le CSRE documente toutes les activités de recherche sur l'éducation en Suisse, fournit des informations à ce sujet et sert de point de contact international. Il est placé sous la responsabilité commune de la Confédération et de la CDIP² ». Comprenons donc bien que le CSRE n'exprime pas obligatoirement le point de vue de la CDIP. Toutefois, cet organe semble constituer une référence importante pour saisir les aspects liés à l'égalité dans les écoles helvétiques. Le présent chapitre reprend les propos de ces auteurs mot pour mot, car il me semble nécessaire de relayer dans le présent travail ce que constate un organe national concernant le sujet qui m'intéresse. Selon ce rapport,

de nombreuses recherches ont confirmé qu'en Suisse comme ailleurs, le sexe apparaît avoir une grande importance sous l'angle des performances scolaires, les jeunes filles manifestant d'ordinaire une certaine avance en lecture (...) en particulier lorsqu'il s'agit de textes narratifs ; tandis que les garçons obtiennent des résultats légèrement supérieurs pour la lecture de documents (...). Le test de lecture réalisé dans le cadre de PISA auprès des élèves de neuvième année a de nouveau mis en évidence un effet qui donne l'avantage aux jeunes filles, plus particulièrement en ce qui concerne la réflexion et l'analyse des textes.

Comme par le passé, ce sont les garçons qui obtiennent les meilleurs résultats en mathématiques et en sciences (...). Les études TIMSS (ndlr : Trends in International Mathematics and Science Study) et PISA (ndlr : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) ne se sont pas contentées de comparer filles et garçons sur le plan de leurs performances, mais également, en ce qui concerne les mathématiques, sur celui de leur confiance en eux-mêmes dans cette branche et de leur intérêt pour cette dernière. Il en ressort que les jeunes filles s'intéressent de toute évidence nettement moins aux mathématiques que les jeunes hommes, et qu'elles affichent également moins de confiance en elles dans cette matière. L'étude TIMSS a par ailleurs révélé que les différences entre sexes sont très grandes par rapport à celles enregistrées dans d'autres pays. L'écart pour ce qui est de la confiance en soi persiste d'ailleurs même lorsque l'on compare des filles et des garçons ayant obtenu les mêmes résultats.

² <http://www.edk.ch/dyn/14923.php>

Or, la perception de soi, la motivation et l'intérêt étant liés aux différences de performances entre les sexes, ces facteurs peuvent, le cas échéant, se constituer comme autant d'obstacles sur le parcours de formation d'un individu (Coradi Vellacott et Wolter, 2005, p.40).

L'égalité ne paraît donc pas clairement atteinte puisqu'en recevant très tôt déjà une foule d'indices pouvant influencer les éléments tels que la motivation liée à une branche ou le comportement, les élèves auront des attentes différentes selon leur sexe. Les parents et la multitude d'éléments sociaux, avec lesquels grandit l'enfant, ont leur importance avant la scolarité. Toutefois, une fois celle-ci entamée, l'influence des enseignant-e-s est également engagée. Nous constatons que les divers éléments constatés par le CSRE vont clairement dans le sens des théories exposées plus haut, émanant de la littérature féministe.

3. Problématique

Nous l'avons vu dans la partie théorique, filles et garçons ne sont pas égaux vis-à-vis des comportements des professeur-e-s. Toutefois, les comportements des enseignant-e-s infléchissant les actions des élèves sont bien souvent inconscients. En réalité, dans la très grande majorité des cas, les professeur-e-s, généralement sensibles aux questions d'égalité en éducation, ne soupçonnent même pas qu'ils/elles traitent différemment filles et garçons dans leurs classes et, par conséquent, encore moins les façons dont ces différences peuvent émerger à l'occasion des interactions qui se produisent durant les cours (Baudoux et Noircent, 1995). Les représentations des enseignant-e-s sur les interactions enseignant-e-s-élèves montrent qu'ils/elles ont un degré de conscientisation très faible ou inexistant de leur influence et de leurs pratiques sexuées (Babillot, 1998). De plus, les résultats d'une recherche menée par Spender (1982) montrent que :

Les enseignantes³ observées dans son étude consacrent les deux-tiers de leur temps aux garçons, la chercheuse leur demande de participer à une deuxième étape de recherche. Informées de la distribution inégale de leur attention, les enseignantes tentent de prêter équitablement leur attention aux deux sexes. Les temps alloués aux filles est alors de

³ Terminologie adoptée par les auteurs, on ne parle donc ici que de professionnelles de l'enseignement féminines.

42%. Les enseignantes ont l'impression dans ce cas d'avoir accordé plus d'attention aux filles qu'aux garçons (Baudoux et Noircent, 1995, p.7).

Ainsi, même s'ils/elles sont informé-e-s de ces différences, les enseignant-e-s n'agissent pas équitablement vis-à-vis de tous/toutes les élèves de leur classe. Les stéréotypes de sexe sur les comportements attendus sont si présents que les enseignant-e-s restent persuadé-e-s que les garçons sont plus actifs dans la classe, même lorsque ce fait est démenti par des observations objectives. Un même comportement sera donc interprété différemment s'il est le fait d'un garçon ou d'une fille (Duru-Bellat, 1990).

Etant moi-même enseignant, mes convictions sont troublées lorsque j'imagine qu'il m'arrive parfois, au travers de certains comportements, de renforcer ces stéréotypes. Il en va de même pour mes pair-e-s, ce que l'on peut remarquer dans les propos d'un instituteur interrogé par Epiney (2013), articulant « *j'agis et j'interagis exactement la même chose des deux côtés pour ne pas marquer de différences justement* » (p.114), ou encore une enseignante que j'ai interrogée qui me disait qu'elle ne fait pas de différences entre filles et garçons, car « *je pense que c'est pas une histoire de sexe. Je pense que c'est une histoire d'élève* ». Le nœud du problème semble donc se situer au niveau de la conscience des professionnel-le-s de l'enseignement face à des agissements différents vis-à-vis des élèves des deux sexes distincts.

Bien que je remarque un comportement différent de la part des filles et des garçons en classe, mes idéaux et ma conscience d'enseignant voudraient que tous et toutes les élèves soient traité-e-s sur un pied d'égalité. Néanmoins, la littérature démontre qu'une foule de comportements inconscients se produisent au quotidien dans les classes lors des rapports enseignant-e-s-élèves. Sensible à l'égalité entre hommes et femmes qu'est censée véhiculer la société et, de ce fait, l'école, je souhaite m'intéresser de plus près aux dissimilitudes contribuant à distinguer filles et garçons et à les socialiser différemment. Au travers du présent travail, je désire dans un premier temps connaître l'opinion des enseignant-e-s sur leurs pratiques. Dans un deuxième temps, j'en vérifierai l'adéquation par des observations. Finalement, je chercherai à connaître les effets de ces dernières sur le degré de conscience des biais de genre induits par les pratiques des enseignant-e-s observé-e-s.

4. Je tenterai donc de répondre aux questions suivantes

1. Quelle opinion les enseignant-e-s ont-ils/elles sur les garçons et les filles ?
2. Les enseignant-e-s agissent-ils/elles différemment vis-à-vis des garçons et des filles ?
Si tel est le cas, quel niveau de conscience ont-ils/elles de leurs agissements ?
3. Les stéréotypes sexués intégrés par les enseignant-e-s sont-ils responsables des éventuels comportements différents que j'observerai ?
4. Garçons et filles ont-ils/elles une place égale dans la classe ? Bénéficient-ils/elles tous/toutes de la même attention de leur professeur-e ?
5. A posteriori, quel regard les enseignant-e-s portent-ils/elles sur ces différences de comportement ?

5. Méthodologie

5.1. Une méthodologie en trois temps

Afin de répondre à mes interrogations sur les interactions entre élèves et enseignant-e-s, j'ai imaginé une méthodologie découpée en trois parties bien distinctes : un premier entretien avec les enseignant-e-s volontaires, une analyse de deux leçons en classe (français et mathématiques) et pour terminer une discussion autour des observations menées et filmées durant leurs leçons. Trois enseignants et trois enseignantes ont participé à ma recherche. Les classes observées sont de 5^e Harmos, les élèves sont donc âgé-e-s d'environ neuf ans. Il est important de préciser qu'il a été difficile de trouver des enseignant-e-s répondant par la positive à ma demande, le fait d'être filmé-e constituant un réel frein. De ce fait, il est probable que les chiffres obtenus lors de mes observations soient en-dessous de la réalité puisque les enseignant-e-s observé-e-s étaient volontaires et qu'ils avaient connaissance, dans les grandes lignes, du thème de mon travail. Ils/elles auront donc probablement cherché « à faire tout juste ». Par souci d'anonymat, des noms fictifs ont été attribués aux volontaires.

5.1.1. Entretien initial

Dans un premier temps, j'ai rencontré les six enseignant-e-s et ai eu un entretien sous forme de discussion allant de trente-cinq minutes à une heure. La grille d'entretien était découpée en six grands thèmes, à savoir : la représentation qu'a l'enseignant-e de sa classe, le profil de la personne interrogée, la mixité à l'école, les différences entre filles et garçons, le rapport en-



seignant-e - élève et pour terminer le comportement de l'instituteur-trice vis-à-vis des élèves. Cette grille comportait des questions initiales qui permettaient d'amorcer la discussion dans les diverses catégories citées et pour chacune d'elles, des questions de relance au cas où la discussion « s'éteignait ».

Au travers de ces entretiens, mon but était de comprendre la manière dont l'enseignant-e perçoit sa classe et l'hétérogénéité qui y règne mais aussi et surtout de pouvoir mettre à jour la conscience qu'il/elle a d'éventuelles différences de comportement pouvant être liées à l'hétérogénéité sexuelle en particulier. La grille de questions se trouve en annexe (voir annexe A) du présent travail⁴.

Suite à ces discussions, j'ai classé les propos des enseignant-e-s en sept thèmes à savoir : les classes mixtes et leur dynamique, l'impact de la proportion filles / garçons dans une classe, les comportements masculins et féminins en classe, les clichés liés au sexe, les résultats et leur évolution chez les filles et les garçons, les différences de comportement des enseignant-e-s vis-à-vis des élèves et enfin la prise en compte de la mixité dans les choix pédagogiques. Cette partie de la méthodologie constitue le point six de ma recherche (c.f. page 25).

5.1.2. Observations en classe

Suite aux entretiens avec les enseignant-e-s, je me suis rendu dans leur classe afin d'observer une leçon de mathématiques et une leçon de français. Le choix de ces leçons est volontaire et s'explique par le fait que ce sont deux branches marquées par des stéréotypes sexués, les filles étant supposées meilleures dans les branches littéraires, alors que les garçons excellerait dans les domaines scientifiques.

Toutes les leçons observées ont été enregistrées à l'aide d'une caméra. J'ai ainsi pu, grâce à ces films, visionner plusieurs fois toutes les leçons et revenir sur les éléments qui m'interpellaient. Bien que dans certaines classes, un petit nombre d'élèves était attiré par la caméra, cette dernière passait souvent vite inaperçue et sa présence n'a donc que très peu influencé les interactions ordinaires. Par ailleurs, si elle a éventuellement induit un biais, celui-ci était identique pour les deux groupes d'élèves. Dans la majeure partie des cas, les enregis-

⁴ Par souci de confidentialité garantie à mes interlocuteur-trice-s, aucune retranscription d'entretien n'est disponible pour mon lectorat car les enseignant-e-s pourraient être identifié-e-s.

trements donnent une vision d'ensemble de la classe et permettent de ré-observer fidèlement les leçons.

Afin d'analyser ces observations, j'ai créé une grille en me basant sur celle proposée par Durrer (2006). Je l'ai toutefois complétée en ajoutant quelques rubriques ainsi qu'un découpage temporel de la leçon par tranches de cinq minutes (voir annexe B). Je me suis ensuite positionné dans les salles de manière à avoir une vue d'ensemble des classes et des interactions s'y déroulant. Je complétais ma grille au fur et à mesure en y ajoutant des remarques. J'ai ensuite visionné une nouvelle fois toutes les leçons à l'aide des enregistrements, ce qui m'a permis de cibler un maximum d'interactions.

J'ai finalement fait le choix de laisser de côté le point H de la grille, soit le temps de parole accordé aux filles et aux garçons. Cette analyse est difficile à réaliser et paraît peu pertinente du fait qu'il arrive souvent qu'un élève ne donne pour réponse qu'un seul mot ou encore que le niveau de lecture influence directement le temps de parole lorsque des élèves doivent lire des consignes (un-e élève qui ne lit pas très bien prendra plus de temps qu'un élève qui lit parfaitement). La même remarque peut être faite sur le niveau d'expression orale des élèves lorsqu'ils répondent à des questions.

Suite aux observations menées en classe, j'ai finalement décidé de laisser de côté quatre des huit critères que j'avais sélectionnés pour diverses raisons qui sont résumées ci-dessous :

CRITÈRES ABANDONNÉS ET EXPLICATIONS	
Critères	Raison(s) de l'abandon
Interruption d'un-e élève par un garçon / par une fille.	Trop peu d'éléments observés pour que cela soit significatif.
Appel au tableau par l'enseignant-e.	Seul un enseignant avait des résultats significatifs. Les autres n'ont pas ou peu appelé d'élèves au tableau.
Temps de parole accordé en 45 minutes.	Aspect difficilement mesurable car le niveau d'expression orale ou de lecture des élèves a une influence importante qui biaise les résultats.

Une fois les observations terminées, je les ai présentées sous forme de graphiques aux enseignant-e-s que j'avais observé-e-s pour les quatre domaines retenus (sollicitations directes, interventions spontanées, rappels à l'ordre, appels par le prénom) pour le français et pour les mathématiques. J'ai cumulé les résultats des six enseignant-e-s par leçon afin de constituer une base d'analyse. Le choix de cumuler les résultats des six classes pour les analyses plutôt que de les utiliser séparément visait à éviter toute forme de jugement individuel de la part du chercheur. N'ayant évidemment pas exactement le même nombre de garçons et de filles au total (48 filles et 63 garçons, toutes classes confondues), j'ai présenté mes résultats au travers de pourcentages. Les graphiques exposent donc des pourcentages calculés comme si le nombre de garçons était égal à celui de filles. Le point sept du présent travail (c.f. page 35) présente ces résultats. Une thématique intitulée « interventions spontanées et rappels à l'ordre » a été ajoutée puisque la comparaison de ces deux aspects conduit à des résultats intéressants.

5.1.3. Présentation des résultats aux enseignant-e-s et discussion

Recontacté-e-s après ce travail, cinq des six enseignant-e-s ont pu être rencontré-e-s, l'un d'eux n'ayant pas donné suite à mes sollicitations. Ces rencontres d'une quinzaine de minutes

se sont déroulées sous forme de dialogue. J'ai néanmoins préparé cinq questions qui servaient de fil conducteur. Les discussions se voulaient plus ouvertes (moins cadrées) que lors des précédents entretiens. Les propos, consultables au point huit de cette recherche (c.f. page 41), ont été analysés thématiquement, selon les six domaines suivants : rappels à l'ordre et besoins différenciés, bavardages et rappels à l'ordre, la responsabilité des enseignant-e-s, la socialisation en ligne de mire, l'égalité à l'école et finalement la problématique de l'égalité des sexes et de la mixité traitée dans la formation des enseignant-e-s.

5.1.4. Les élèves et leurs enseignant-e-s

Les classes ciblées pour l'étude sont des classes de 5^e Harmos. Après discussion avec ma directrice de mémoire, cet âge nous semblait être adéquat. En effet, n'étant plus de très jeunes enfants, les élèves sont déjà face à des savoirs et la question des stéréotypes des enseignant-e-s face aux rôles « maternels » / « paternels » qu'ils/elles seraient supposé-e-s adopter devient secondaire. A l'opposé, les enfants ne sont pas encore entrés dans l'adolescence et n'adoptent pas des comportements pouvant être modifiés lors de cette période délicate de l'évolution de l'enfant, décrite d'une part comme intervenant à un âge différent pour les filles et les garçons et susceptible, d'autre part, d'amplifier les comportements sexuels des élèves.

Trois hommes de respectivement vingt-sept, trente-huit et cinquante-cinq ans et trois femmes de respectivement vingt-deux, trente et cinquante-neuf ans ont participé à ma recherche. Ce parfait équilibre n'est pas forcément volontaire de ma part puisque d'après la littérature consultée, le sexe de l'enseignant-e n'influence pas ou peu les types d'interactions. Par ailleurs, il est intéressant de constater que les volontaires appartiennent à plusieurs tranches d'âge.

Sur les six collèges dans lesquels se déroulées les observations, trois sont situés dans une ville d'ampleur importante, deux dans de grands villages alors que le dernier se trouve dans un village de taille moyenne. Les écoles ciblées l'ont été indépendamment de leur situation géographique et des éventuels stéréotypes culturels ou sociaux pouvant y être associés.

5.1.5. Problèmes rencontrés

Avant mes premières prospections pour trouver des enseignant-e-s, je pensais que cette tâche serait sans embûche. J'ai toutefois très vite réalisé qu'il était difficile de trouver des personnes volontaires, le manque de temps ou la « crainte » de la caméra étant les principales limites évoquées par les personnes contactées. Il m'a donc fallu plus de temps qu'espéré initialement pour trouver six enseignant-e-s étant d'accord de participer à ma recherche.

Une fois ces six personnes recrutées, peu de difficultés se sont présentées. Les enseignant-e-s se sont montré-e-s collaboratif-ive-s et franc-he-s lors des entretiens. Toutefois, certain-e-s étaient évidemment plus loquaces que d'autres. Quelques-uns/un(e)s avaient anticipé mes questions sur les garçons et les filles suite à la présentation du travail qui leur avait été faite, même si j'ai évité de mentionner de manière trop explicite le genre comme point focal lors de nos premiers contacts. L'aspect « administratif » s'est également bien déroulé. En effet, les directions d'école ont donné leur accord pour l'enregistrement à l'instar de la majorité des parents dont les enfants ont été filmé-e-s. Ceux/celles pour qui ça n'était pas le cas (4 élèves toutes classes confondues) ont été placé-e-s hors du champ de la caméra. D'un point de vue purement pratique, il était parfois difficile d'avoir une vision d'ensemble de la classe et de son enseignant-e avec la caméra. Cet aspect n'a toutefois pas été gênant pour mon recueil de données a posteriori. Dans certaines classes, les élèves se laissaient par moment un peu trop attirer par la caméra mais la plupart du temps cette dernière était vite oubliée. Dans l'ensemble, les enseignements proposés m'ont permis d'observer les interactions qui m'intéressaient. Toutefois, certaines des leçons présentaient moins d'éléments pertinents pour ma recherche que d'autres. Concernant la troisième phase, hormis le fait que l'un des enseignants ne m'a pas répondu, rien de particulier n'est à signaler si ce n'est que certain-e-s volontaires étaient, là encore, plus bavard-e-s que d'autres.

Idéalement, les trois parties décrites ci-dessus auraient dû être réalisées durant la même année scolaire (2014-2015). Toutefois, pour des raisons de temps principalement liées au fait que je travaille 100 % à côté de mes études, la troisième partie a été effectuée dans la deuxième moitié de l'année civile 2015. Quoiqu'il en soit, cet aspect ne biaise aucunement les résultats de mon troisième entretien. En effet, les enseignant-e-s ont uniquement dû commenter les chiffres présentés sous forme de graphiques et n'ont donc pas spécialement eu à se rappeler en détail les leçons enseignées lors de mes observations.

6. Les entretiens initiaux

6.1. Les classes mixtes et leur dynamique

La mixité sexuelle dans les classes est aujourd'hui perçue comme la norme auprès des enseignant-e-s interrogé-e-s. « *Voilà c'est normal* » pour Anna, « *ça me semble tellement naturel que j'y ai jamais réfléchi* » avance pour sa part Odric ou « *ça semble l'évidence* » pour Phi-

lippe et Valentin. L'argument principal amené par mes divers-e-s interlocuteurs-trices est que dans la société d'aujourd'hui « *on est amenés à vivre tous ensemble tout le temps* » (Anna) et que de ce fait « *c'est important d'apprendre à vivre ensemble dès l'école et puis que c'est une drôle d'idée de vouloir séparer les filles et les garçons même si probablement il y a des manières différentes de rentrer en contact avec un garçon ou une fille (...) mais que c'est plutôt important qu'on apprenne à vivre avec nos différences* » (Odric). Les personnes questionnées sont donc, quel que soit leur âge, toutes favorables à la mixité sexuelle dans les classes. Elles ne voient d'ailleurs « *pas tellement d'avantages de séparer les deux sexes car chacun apporte ses particularités et que les échanges qu'ils ont en sont d'autant plus riches* » (Emilie). Pour Valentin, « *le fait qu'il y ait des filles ou des garçons ça rend une classe vivante* » et même si, lors du travail de groupe par exemple ils auraient, dans ce degré, « *tendance à se mettre tous les garçons ensemble et toutes les filles ensemble* » (Claire) cela apprend tout de même aux enfants à « *comprendre l'autre avec des comportements différents ou une manière de penser différente* » et par ailleurs « *ce petit conflit entre filles et garçons peut être aussi bénéfique pour les enfants* » (Valentin).

Les enseignant-e-s interrogé-e-s sur la mixité sont exclusivement resté-e-s situé-e-s au niveau des élèves. Aucune mention du-de la professeur-e et de ses comportements vis-à-vis des classes mixtes ou non-mixtes n'a été faite. Cette dimension semble donc secondaire par rapport aux échanges qu'ont les élèves entre eux ou du moins elle ne vient pas forcément à l'esprit des professionnel-le-s de l'enseignement. Intéressons-nous maintenant au rôle que peut jouer le nombre de garçons ou de filles dans une classe. J'ai cherché à connaître l'avis des enseignant-e-s sur une éventuelle majorité clairement marquée d'un sexe ou de l'autre.

6.2. L'impact de la proportion filles / garçons dans une classe

Une seule des classes dans lesquelles je me suis rendu a une majorité de filles ou de garçons clairement marquée. Pour les autres, j'ai demandé aux enseignant-e-s d'imaginer quel pourrait être l'impact d'une disproportion sexuée sur la dynamique ou les résultats de la classe.

Pour Anna, « *peut-être qu'une classe de filles serait peut-être plus calme et plus studieuse au moment du travail même mais je pense qu'il y aurait pas mal de bringues, de crépages de chignon. Chez les garçons, on axerait plus sur des choses un peu plus dynamiques mais avec pas mal de bringues aussi, là plutôt coup de poing* ». Même son de cloche chez Valentin qui pense que « *si y'a plus de garçons, ils vont peut-être avoir un rapport avec l'autorité plus*

fort, ils vont plus aller embêter (...). Les filles elles sont aussi beaucoup en groupe mais pas pour embêter forcément l'enseignant ou faire des bêtises c'est plus pour euh, pour d'autres choses quoi » ou chez Claire qui pense que pour les filles « *c'est quand même souvent plus calme honnêtement dans l'ensemble. Si y'a un problème avec les filles ça peut être violent mais c'est quand même assez rare. Dans l'ensemble les filles ça a quand même plus un côté petits dessins, plus calme enfin voilà. Les garçons euh, c'est quand même plus physique (...)* ». Comme il le dit lui-même, « *sans vouloir entrer dans les clichés* », Philippe souligne « *que de manière générale, les filles sont un peu plus tranquilles, plus matures, donc euh quand y'a une majorité de garçons ça va plus un peu bouger, y'aura plus de choses à reprendre que quand c'est une majorité de filles* ». Cette supposée différence de tempérament est aussi visible pour Odric, qui a déjà eu deux fois dans sa carrière des majorités marquées : « *il a fallu plus cadrer parce que j'avais cette impression enfin, c'est peut-être un peu une généralité facile mais souvent dans les classes les filles sont quand même souvent plus calmes, les garçons plus vifs* ». Emilie quant à elle reconnaît que « *ouais je pense 15 et 5* (ndlr : je lui ai demandé ce qu'il en serait avec 15 garçons et 5 filles) *quand même ça doit être plus vif avec un groupe de garçons* » mais tempère en disant que « *maintenant que j'y réfléchis, j'ai pas mal de filles aussi qui sont assez vives euh, donc je sais pas, j'aurais pas trop de réponse franchement* ».

Le « *aussi* » utilisé par Emilie dans sa dernière réponse est particulièrement intéressant. Cela signifie que les garçons sont « *naturellement* » perçus comme vifs. On ressent d'ailleurs clairement cette tendance dans les propos des six enseignant-e-s. Ces derniers, « *sans vouloir entrer dans les clichés* », soulignent tout de même une nette tendance au « *chahut* » chez les garçons alors que les filles sont perçues comme calmes et studieuses. Bien que désireux-euse de vouloir absolument éviter les stéréotypes, mes interlocuteurs-trices citent pourtant malgré eux/elles une foule de comportements reliés aux sexes qui confirment parfaitement les propos de Babillot (1998) : les garçons mobilisent plus d'attention de la part des enseignant-e-s et sont considérés comme plus actifs que les filles dans le déroulement de la classe. La question que soulèvent ces premiers extraits de témoignages est de savoir si, effectivement, les garçons sont davantage agités ou si leurs comportements déviants sont plus remarqués que ceux des filles. Je reviendrai sur cet aspect plus loin dans mon travail, après avoir parlé des comportements et des clichés masculins et féminins.

6.3. Les comportements masculins et féminins en classe

Lors de mes entretiens, j'ai séparé les comportements que les enseignant-e-s observent ou ont déjà observés en classe des stéréotypes qui circulent parfois sur garçons et filles. Je vais donc rapporter ici, dans un premier temps, les interprétations que donnent les enseignant-e-s aux comportements sexués des élèves ce qui permettra de revenir, par la suite, sur les clichés.

Comme déjà souligné précédemment tous/toutes les enseignant-e-s interrogé-e-s notent un côté « *plus violent, plus vif* » (Claire) chez les garçons. Ces derniers auront, aux récréations par exemple, « *plutôt tendance à faire des jeux où ils peuvent être dynamiques* », « *une plus forte envie de bouger, de chahuter* » (Emilie), « *c'est peut-être plus physique chez les garçons* » (Philippe). Valentin concède qu'il y a certaines règles de vie « *que les garçons vont moins bien respecter : lever la main ou pas de dire de langage grossier* ». Anna va également dans ce sens car pour elle les garçons « *ont plus de mal à respecter les règles que les filles* ». Emilie estime « *que c'est dans leur tempérament d'être plus vif* » et Claire constate que « *dans l'ensemble, les élèves difficiles que j'ai pu avoir la majorité c'était quand même des garçons* ». Cette dernière note d'ailleurs « *une dominante garçon dans les classes* », fait partagé par Philippe d'après qui les filles « *ont d'autres problèmes qu'elles oseront moins mettre en avant, surtout si les garçons prennent de la place* ».

Toutefois, certain-e-s enseignant-e-s ont tempéré quelque peu leurs propos à l'instar d'Emilie qui, au fil de la discussion et de la réflexion, confie : « *j'aurais eu tendance à me dire que les filles seraient plus appliquées à vouloir tout bien faire, finir les choses, et cetera et puis je me rends compte qu'en fait il y a pas mal de garçons qui sont aussi comme ça et puis au contraire des filles qui s'en fichent et puis qui laissent facilement tomber* » ou d'Odric qui pense plutôt que les enfants « *se comportent différemment suivant leur caractère mais pas forcément suivant le sexe* ». Valentin clôt la partie sur les garçons par une phrase qui interpelle : « *Ouais parce qu'il y a des garçons qui réagissent comme des filles, ils s'en foutent, mais autant filles et garçons alors que d'autres ils sont vraiment super euh, très anxieux, leurs notes, mais ça c'est autant filles que garçons* ». Le fait de dire que certains garçons « *réagissent comme des filles* » résume à lui seul le sentiment inconscient qu'ont les enseignant-e-s de s'attendre à des différences de comportement puisque s'il y a une manière d'agir « *comme une fille* » il y a donc logiquement une manière d'agir « *comme un garçon* ». A ce propos, Philippe avoue que « *peut-être on s'y attend* » à ces différences de comportement avant

même de les avoir concrètement perçues et qu'il peut de ce fait y avoir « *souvent une attente des fois différente* » (Claire) vis-à-vis du comportement des filles et des garçons.

Si, dans les propos de mes interlocuteurs-trices, le côté chahuteur ressort chez les élèves garçons, le côté tranquille est quant à lui bien présent chez les filles. Elles « *sont plus calmes dans la façon de réaliser les choses la plupart. Je dis pas forcément studieuses, j'ai pas mal de garçons assez studieux mais elles sont plus calmes* » (Anna). Cette tranquillité est pour certain-e-s liée à la maturité. C'est le cas pour Claire : « *honnêtement dans cette tranche d'âge, elles ont quoi, 8-9 ans, y'a quand même certaines filles elles sont quand même certaines fois un peu plus mûres quand même* » ou pour Philippe pour qui « *les filles déjà au même âge elles sont un peu plus matures* ». Comme pour Anna, ce dernier « *ne peut pas dire que les filles soient plus studieuses* » mais tout de même « *plus consciencieuses* » et elles chercheront plus à « *se donner de la peine, d'écrire bien, de faire que cela soit tout joli* ». La tendance à aimer discuter calmement entre copines ressort aussi clairement comme chez Emilie pour qui « *quand par exemple on fait des bricolages ou ce genre de choses-là par petits groupes, elles adorent ces moments où c'est calme, où elles peuvent même discuter euh, ouais tranquillement* ».

Lorsqu'ils/elles s'expriment sur les différences de comportement entre filles et garçons, il est intéressant de constater une fois encore que les enseignant-e-s souhaitent éviter d'entrer dans des clichés et n'hésitent pas à le dire. Par exemple, Anna avance « *j pense que les filles quand même elles sont, elles sont, en majeure partie j'dis pas hein il ne faut pas faire des généralités de tout le monde (...)* ». Philippe quant à lui reconnaît qu' « *alors peut-être les filles sont un peu plus calmes que les garçons mais je ferais pas une généralité non plus, voilà* ». Pour finir Odric confie « *je ne sais pas si c'est un cliché ou si c'est la réalité de dire qu'effectivement on a souvent plus de soucis de comportement avec les garçons qu'avec les filles* ».

Tous et toutes constatent donc des différences de comportement entre filles et garçons. Tous et toutes ne souhaitent pas entrer dans les clichés et faire de généralités mais il est intéressant de constater que les éléments qu'ils/elles citent sont en parfaite adéquation avec les constats de Zaidman (1996) et traduisent la force des stéréotypes sexués : les filles semblent davantage correspondre à la norme scolaire. C'est d'ailleurs clair pour Anna qui répond que « *ouais, je pense que oui à un moment donné* » lorsque je lui demande si filles et garçons se comportent différemment vis-à-vis du métier d'élève.

6.4. Les clichés liés au sexe

J'ai ici demandé à mes interlocuteurs-trices de me citer des clichés liés aux deux sexes circulant dans ou hors du monde de l'enseignement. Précisons que ces clichés sont des idées entendues ou véhiculées et non pas partagées par les enseignant-e-s interrogé-e-s.

Les filles sont souvent décrites par ces stéréotypes comme « *calmes, appliquées, soigneuses* » (Emilie), « *elles écrivent plus proprement que les garçons (...), elles sont moins, hé ben moins vives* » (Odric), « *on a l'impression que les filles sont plus calmes, qu'elles écoutent mieux, hein, qu'elles sont plus scolaires, qu'elles font mieux leur métier d'élève on disait, voilà* ». L'aspect commérage est aussi cité : « *les filles elles bavardent, elles chuchotent, et cetera on n'arrive pas, c'est des pipelettes* » (Valentin). Des clichés circulent au sujet des garçons : « *concernant l'écriture déjà. Euh, le respect des règles, le calme, enfin que les garçons sont plus vifs que les filles* » (Anna). Les garçons sont perçus comme « *ceux qui chahutent, qui sont vifs* » (Emilie). Philippe avoue avoir même déjà entendu des remarques du genre « *ah t'as 12 garçons pis 8 filles, ça va être un peu plus dur que 12 filles, 8 garçons* ».

La connotation liée aux branches telle que citée par Duru-Bellat (1998) ressort également. « *Je pense qu'il y a certaines disciplines qui sont connotées mais plus, plutôt par rapport à quand moi j'étais enfant, aujourd'hui je crois que ça va. On dit les maths un peu chez les garçons et puis le français chez les filles, mais je trouve qu'aujourd'hui c'est, j'ai des élèves qui, de toutes catégories et de tous sexes confondus vont être meilleur-e-s en français et vice-versa avec les maths* ». Odric corrobore ces propos : « *on pense souvent que les filles sont meilleures en langues et les garçons sont meilleurs en maths* » tout comme Valentin « *un cliché dans les branches, c'est ça que j'ai pas du tout observé par exemple dans cette classe c'est que les garçons sont plus forts en maths et les filles plus fortes en français* ». Les enseignant-e-s interrogé-e-s ne remarquent donc aucun lien entre la réussite (ou non) dans une discipline et le sexe de l'élève. Les qualités intrinsèques en lien avec les domaines scolaires semblent donc ne pas être prégnants en classe selon les personnes interrogées.

D'où proviennent ces clichés et pourquoi circulent-ils? Pour certain-es de mes interlocuteurs-trices, « *c'est véhiculé par la société. Ouais pis y'a aussi cette impression de voir tous les étudiants euh masculins partir à l'EPFL par exemple, une grande majorité de filles qui sont en lettres (...)* » (Valentin). Odric met d'ailleurs peut-être le doigt sur un aspect particulièrement intéressant lorsqu'il avance que « *c'est tellement ancré dans notre société que les gar-*

çons ils doivent être plus solides, ils doivent pas pleurer que du coup on leur parle, on les envisage différemment qu'une fille qu'est plus, à qui on a envie de parler d'une façon plus douce (...) ». On ne peut que difficilement donner tort à Odric qui fait ici, sans le savoir peut-être, référence directement au développement de l'identité sexuée tel qu'il a été expliqué plus haut. Ce dernier semble donc avoir un impact non-négligeable sur le comportement des élèves en classe et sur les attentes qui sont placées en eux/elles, en tout cas au niveau comportemental.

La frontière très mince entre comportements observés concrètement et stéréotypiques cités par les professeurs interpelle. En effet, lorsqu'ils-elles citent des clichés, les enseignant-e-s ne sont pas dans un registre totalement différent que lorsqu'ils-elles mentionnent des faits concrets. Doit-on en déduire que les stéréotypes ont une influence sur les comportements des élèves ou sur la lecture qu'en font les enseignant-e-s ? Difficile à dire mais quoiqu'il en soit, difficile également de ne pas remarquer les similitudes entre ces deux aspects. Les liens avec l'effet d'attente décrit dans la partie théorique semblent ici plus qu'évidents.

6.5. Les résultats et leur évolution chez les filles et les garçons

Si passablement de différences ont été perçues par les enseignant-e-s dans les comportements, ce n'est pas le cas pour les résultats. « *Non c'est assez égal* » répond Anna ou « *alors réussite j'ai l'impression que c'est vraiment égal chez les deux ça c'est sûr* » (Emilie). Pour Valentin, Odric et Philippe, il y a bien des différences de résultats mais elles ne sont pas liées au sexe : « *des deux côtés j'peux pas dire filles et garçons, franchement dans les bons élèves j'ai eu des fois autant de garçons autant de filles hein* » (Philippe), « *c'est plutôt des élèves en particulier qui sont forts dans ce domaine et puis des élèves, voilà j'en ai deux qui sont très très doués en maths, c'est une fille et un garçon par exemple (...)* » (Valentin).

6.6. Les différences de comportement des enseignant-e-s vis-à-vis des élèves

Nous l'avons vu dans la partie théorique, plusieurs auteurs s'accordent à dire que les enseignant-e-s, au travers de comportements conscients ou non, favorisent les différences entre filles et garçons à l'école. Voyons ce qu'ont répondu les professionnel-le-s de l'enseignement aux questions qui leur ont été posées concernant les différences dans leur comportement vis-à-vis des élèves qu'ils ont en face d'eux/elles mais aussi leur sensibilité aux clichés qu'ils m'ont cités.

Claire dit « *j'essaie absolument pas (...). Moi tant que j'enseignerai j'essaierai toujours de, de partir sur bon le fait que c'est une école laïque, le fait que l'école euh ils doivent tous avoir les mêmes chances* » et Philippe exprime « *non, non, non, non. Je suis pas sensible à ces clichés alors moi je vois ce que je vois, voilà. J'ai en face de moi une fille elle est comme ça ou un garçon, il est comme ça* », sont les plus catégoriques.

Les autres enseignant-e-s sont un peu plus mesurés et pensent que parfois, peut-être, il leur arrive de se comporter différemment selon l'élève qu'ils ont en face d'eux, à l'instar d'Anna qui avance « *qu'inconsciemment je pense que oui quelque part. On va peut-être attendre je sais pas moi, ce que je vous disais tout à l'heure, peut-être que je vais attendre des filles qu'elles écrivent, je vais peut-être être plus intransigeante avec une fille euh, qu'elle écrive mieux qu'un garçon par exemple, peut-être ouais* ». Idem pour Emilie qui « *pense qu'on a des sortes de réflexes qui sortent tout seuls tellement c'est ancré depuis petit* » ou encore d'Odric qui en toute sincérité raconte cette anecdote : « *Oui je pense (ndlr : qu'il se comporte parfois différemment) (...). Je me souviens d'une année où j'ai eu un entretien avec une maman d'élève et son fils, son fils a dit « mais Odric, tu préfères les garçons ou les filles à l'école ? » et puis j'ai dit « mais pourquoi cette question ? » et il m'a dit « mais parce que je trouve que tu, euh, tu, t'es plus gentil avec les filles* ». Emilie me raconte un souvenir du même genre : « *d'ailleurs ils me l'ont dit à un moment donné avant Noël que j'avais tendance à plus reprendre les garçons (...) et je me suis dit « ouais c'est bien possible que...que je demande, ouais parce que j'ai l'impression que les garçons euh, chahutent plus » donc je réagis plus vite en fait quand ça arrive* ».

De tels témoignages de la part de ces enseignant-e-s démontrent que les enfants sont tout à fait sensibles aux différences de traitement de la part de leurs professeur-e-s. D'une sincérité et d'une conscience totale Odric remarque par ailleurs : « *je me suis rendu compte que par exemple on parlait souvent de façon plus abrupte ou peut être de façon un peu plus... ah je sais pas quel adjectif mettre...mais on parlait différemment aux élèves qui étaient grands en taille et aux élèves qui étaient petits dans le sens où on a l'impression « oh toi t'es grand maintenant tu peux le faire » mais en réalité il était peut-être plus jeune que le tout petit gars à côté* ».

Quoiqu'il en soit, les enseignant-e-s s'accordent à dire que de telles différences, si elles ont lieu, se passent de manière inconsciente exactement comme l'ont signalé Babillot (1998) ou Fize (2003). « *Est-ce que inconsciemment peut-être dans un coin de la tête ça, ça fait quelque*

chose ? » (...). Il m'arrive bizarrement plus facilement d'être sévère avec les garçons qu'avec les filles » (Valentin). Par ailleurs, Anna est convaincue que le fait d'arriver avec une idée préconçue sur un élève peut avoir une influence : « si on arrive avec un a priori je pense qu'il le sent et que là ça peut avoir un effet négatif et vice-versa en fait si on se dit « ben voilà, je suis sûr qu'il est capable d'y arriver » hé ben ça va je pense changer la donne, donc je pense que oui, ça a une influence (...). Ça dépend du cliché et de comment il est mené en fait je pense que parfois ça peut avoir une influence positive et parfois une influence négative ».

Les enseignant-e-s sollicitent-ils-elles de ce fait davantage certain-e-s élèves ? « Non, essayer de pas toujours interroger celui-là parce qu'il sait, parce que, on essaie justement un peu de voilà, varier le tout (...) là faut essayer de faire attention pis que chacun ait un peu un temps de parole, chacun puisse à son niveau sortir quelque chose » (Philippe). Claire est pour sa part convaincue de ne pas solliciter davantage certain-e-s élèves car « justement, je sais qu'il faut pas faire ça ». Valentin soulève un autre aspect : « Pour distribuer la parole j'ai un autre problème plutôt qui n'est pas lié à filles, garçons spécifiquement. C'est plus le problème d'oublier ceux qui se font oublier de temps en temps (...) j pense pas que ça dépend du sexe de la personne, plus de sa façon d'être ». Il est d'ailleurs rejoint sur ce point par Anna qui dit « Je pense que c'est pas une histoire de sexe. Je pense que c'est une histoire d'élève. Je pense que par moment je questionne plus euh certains enfants ou même si j'essaie un maximum mais c'est plus par rapport à où ils vont être assis dans la classe parce que je vais les avoir sous les yeux ou parce que je sais que ben voilà eux y'a une chose qui est euh un terme qui est difficile pour un groupe d'enfants alors je vais essayer de les questionner pour un peu les tirer, voilà en fait mais ça a rien à voir avec le, le sexe ». Emilie demeure pour sa part un peu plus mesurée. Elle confie penser être inconsciemment influencée par les clichés sexuels et sociaux et a l'impression que lors des amorces ou des questions, elle questionne peut-être davantage les garçons, car « ils sont plus présents quand y'a des choses nouvelles ». Ses propos s'inscrivent dans ce qu'avait notifié Rouyer (2007) à propos de la domination de l'espace sonore des garçons et des interactions généralement plus nombreuses que ces derniers ont avec leur enseignant-e.

Exceptée Emilie qui modère ses propos, nous constatons que les enseignant-e-s estiment ne pas solliciter davantage certains enfants en fonction de leur sexe. Ils/elles estiment avoir devant eux/elles des élèves, selon le nom épïcène, sans distinction de genre masculin ou féminin. Il est important de noter que bien souvent dans leurs propos, les enseignant-e-s mention-

nent des individus seul-e-s, ce qui n'équivaut pas à parler d'un groupe d'individus. C'est d'ailleurs justement ce pas qui empêche les enseignant-e-s à penser en termes de genre. Ces dernier-ère-s restent focalisé-e-s sur les rapports et comportements particuliers qu'ils/elles entretiennent avec chaque élève individuellement mais oublient ceux qu'ils/elles adoptent au quotidien vis-à-vis des deux groupes de sexe (filles et garçons) de la classe.

6.7. Prise en compte de la mixité dans les choix pédagogiques

Bien que, comme constaté ci-dessus, les enseignant-e-s interrogé-e-s ne pensent pas être influencé-e-s dans leur comportement par des variables concernant les élèves, notamment par la variable sexuelle, je leur ai demandé s'il leur arrivait de prendre en compte la mixité non seulement sexuelle mais également sociale ou culturelle dans leurs choix pédagogiques (composition de groupe, positionnement dans la classe, ...).

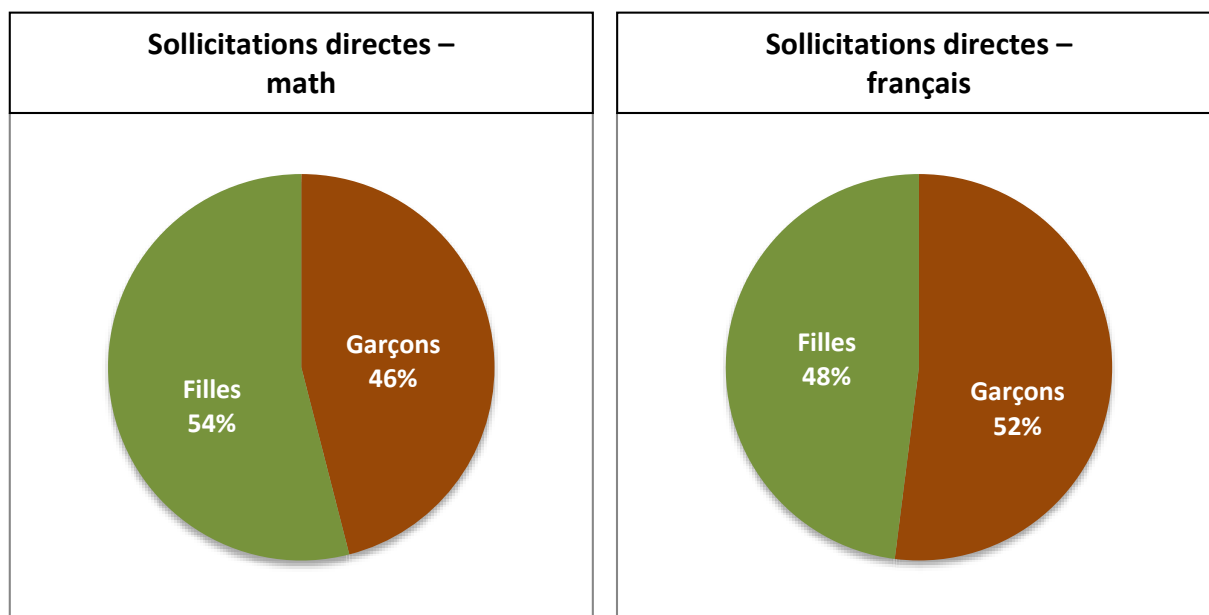
Anna va « *plutôt regarder par rapport à la, à l'aisance scolaire* » et ne s'est « *jamais dit : « ah ben tiens c'est un garçon alors je veux le mettre avec une fille* ». Valentin va dans le même sens puisqu'il crée ses groupes « *par efficacité* ». Emilie pour sa part avoue « *c'est pas une variable que je prends tellement en compte* (ndlr : le sexe lorsqu'elle crée des groupes) » mais se contredit quelque peu en disant « *j'essaie quand même toujours, je mets quasiment jamais que des filles ou que des garçons* ». Claire quant à elle leur fait « *créer les groupes eux-mêmes* ». Elle ne semble donc pas considérer la variable de sexe comme importante au contraire d'Odric qui « *y pense souvent* » et enrichit ses propos avec des exemples : « *plusieurs fois dans l'année je demande qu'un garçon soit assis à côté d'une fille (...). Il m'arrive aussi de demander que dans chaque groupe, il y ait des filles et des garçons (...)* ». Il profite également des différences de sexe entre les élèves pour illustrer certains thèmes qu'il traite. « *Il m'arrive de tirer parti des élèves comme par exemple dans l'accord du participe passé (...)* ».

Nous constatons qu'excepté pour Odric, la variable de sexe (je ne parle ici que de cette dernière puisque c'est celle qui m'intéresse dans le présent travail) n'est pas jugée déterminante dans les choix pédagogiques des enseignant-e-s. Ils/elles n'en tiennent pour la plupart pas compte dans la majeure partie des diverses décisions qu'ils/elles prennent au quotidien en tant que meneur/meneuse d'une classe.

7. Les observations – présentation et discussion

Les résultats obtenus pour les quatre critères retenus sont présentés sous forme de graphiques pour les mathématiques, puis pour le français. J'ai ici fait une moyenne de toutes les interactions observées chez les six enseignant-e-s en pondérant le nombre de filles et de garçons par classe. Dans les résultats qui sont présentés, quatre champs sont analysés : les sollicitations directes de la part de l'enseignant-e, les rappels à l'ordre de la part de l'enseignant-e, l'appel de l'élève par son prénom de la part de l'enseignant-e et enfin les interventions spontanées de la part des élèves. Si les trois premiers critères sont directement liés au/à la professeur-e et à ses actes vis-à-vis des élèves, le dernier est à mettre sur le compte des élèves mais il révèle la façon dont les enseignant-e-s réagissent et ce que leurs réactions indiquent sur leur manière de considérer ces interactions non-sollicitées.

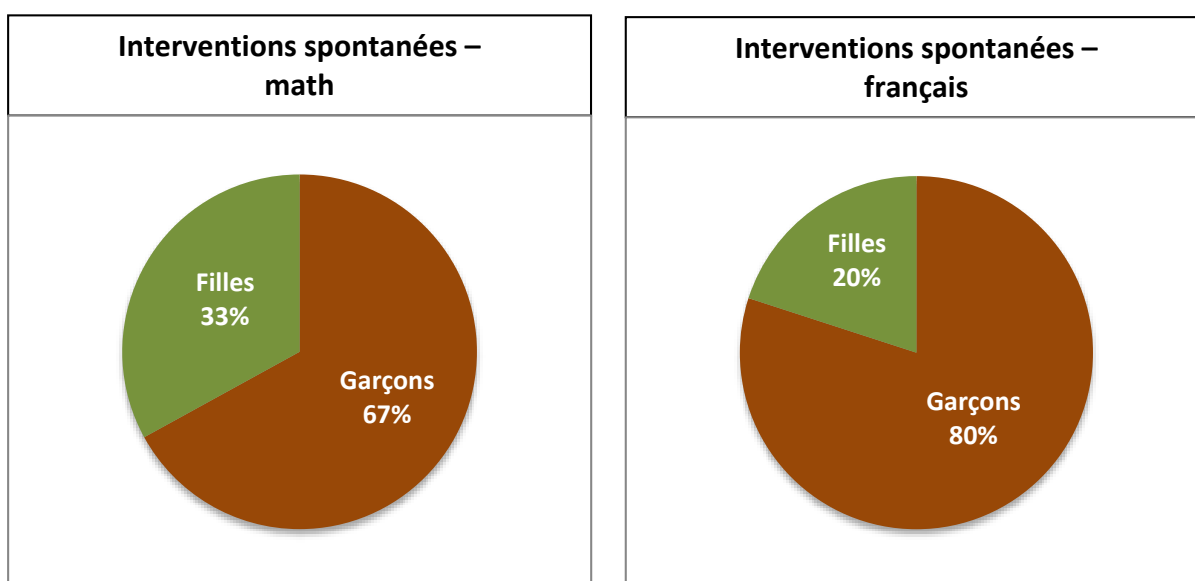
7.1. Sollicitations directes



Dans le cadre des sollicitations directes, nous remarquons qu'en mathématiques, les filles sont davantage sollicitées que les garçons. Bien que la différence entre les deux pourcentages soit faible, nous pouvons être amenés à nous questionner. En effet, les tests PISA mentionnés dans la partie théorique montrent que non seulement les filles réussissent moins bien en mathématiques mais également que leur confiance en elle pour cette discipline est moindre (Coradi Vellacott et Wolter, 2005). Malgré le fait que les enseignant-e-s que j'ai interrogé-e-s m'aient confié ne pas faire de différences (conscientes) entre filles et garçons lors de leurs cours mais également ne pas avoir de représentations concernant une meilleure réussite de l'un des sexes dans les branches littéraires ou scientifiques, on peut se demander si ces sollicitations plus importantes des filles en mathématiques ne sont pas révélatrices d'un a priori inconscient. En effet, l'hypothèse que les enseignant-e-s questionnent davantage les filles que les garçons en mathématiques dans l'optique de les pousser, voire de « les sauver », ne paraît pas totalement dénué de sens. N'est-il pas possible qu'en ayant inconsciemment intégré le cliché « les filles sont plus douées dans les branches littéraires et les garçons le sont plus dans les branches scientifiques », les enseignant-e-s donnent davantage de place aux filles en mathématiques pour qu'elles puissent « rattraper leur retard » vis-à-vis des garçons et vice-versa ? Il est ainsi intéressant de constater qu'en français, dans des proportions certes toujours assez mesurées, les sollicitations faites aux garçons prennent le pas sur celles faites aux filles. Une hypothèse similaire pourrait donc être plausible concernant les garçons en français. Lorsqu'il pose une

question, tout-e enseignant-e sait pertinemment quel-le-s élèves pourront y répondre avec ou sans difficulté. Dans une optique pédagogique, il/elle évitera parfois de questionner celui ou celle qui aura à coup sûr la bonne réponse afin d'amener tous/toutes les élèves à réfléchir, voire à rebondir sur l'erreur d'un-e élève, ceci pour amener un savoir. De ce fait, il est imaginable que les enseignant-e-s, de par leurs représentations inconscientes, soient amené-e-s à interroger davantage les filles en mathématiques et les garçons en français, ce qui en soit traduirait leur volonté de faire avancer principalement les élèves qui rencontrent le plus de difficultés face à une matière.

7.2. Interventions spontanées



Tant en mathématiques qu'en français, les interventions spontanées d'un-e élève sans lever la main sont majoritairement masculines. S'élevant à hauteur de 67% en mathématiques, le pourcentage atteint 80% en français ce qui signifie que dans cette discipline, quatre interventions spontanées sur cinq sont effectuées par des garçons. Il est intéressant de constater que ce résultat infirme l'hypothèse d'un désintérêt des garçons pour cette matière, tout du moins chez ces jeunes élèves.

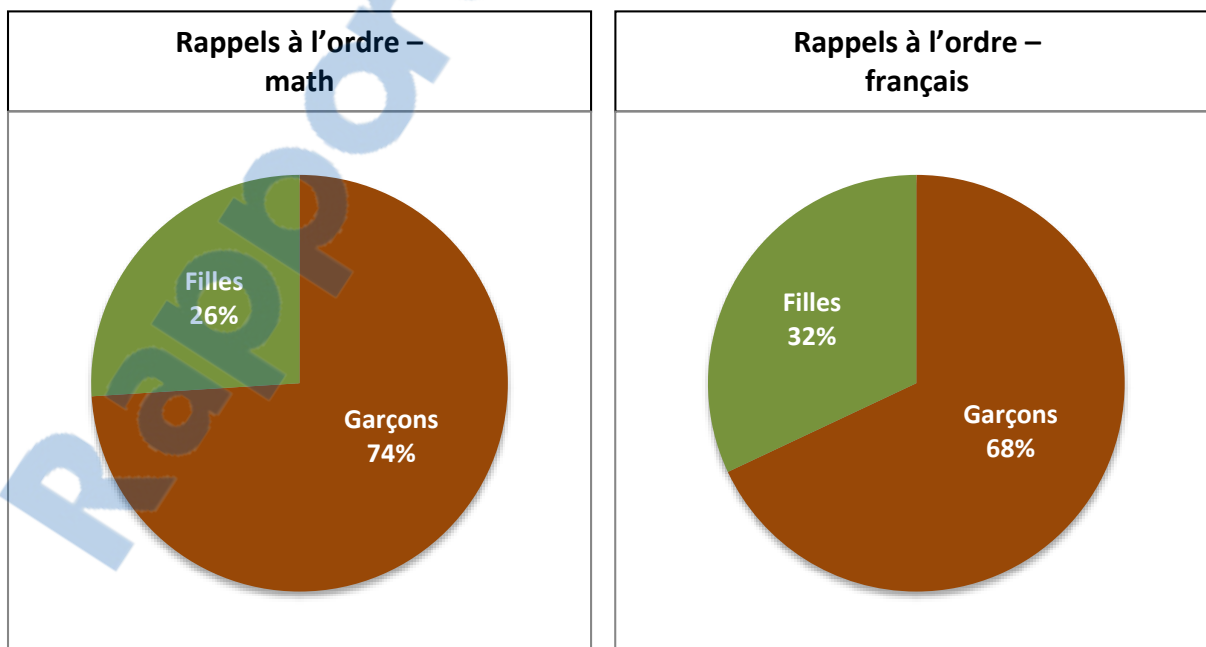
Comme pour les sollicitations directes, des interrogations sur le lien sexe – discipline émergent mais du côté des élèves cette fois-ci.

Duru-Bellat (2010) soulignait la tendance de l'élève masculin à ne pas vouloir entrer en opposition avec une fille dans une branche dite féminine. Toutefois, il n'est pas impossible que les garçons de cet âge interviennent davantage spontanément en français, non pas dans le but de

se mesurer aux filles, mais plutôt pour ne pas perdre leur position « de dominants » dans la classe, notamment au niveau de l'espace sonore et de l'attention de l'enseignant-e.

De manière générale, lors de toutes mes observations et avant l'analyse des résultats, j'ai eu le sentiment que les garçons étaient plus demandeurs et accaparaient davantage l'attention que les filles. La volonté de rester dominants telle que je l'explique ci-dessus paraît donc plausible. Que se passerait-il au niveau des apprentissages si les garçons n'intervenaient pas autant ? De manière générale, les filles réussissent mieux en classe que les garçons et cela depuis la maternelle (3-6 ans) à la terminale (dernière année de lycée). Elles redoublent aussi moins facilement. A l'entrée en 6e année dans le système français (12-13 ans), on trouve presque trois fois plus de filles que de garçons dans les bons élèves. La progression scolaire des filles est plus régulière et plus rapide que celle des garçons (Babillot, 1998, Felouzis, 1994 et Fize, 2003). Nous constatons donc que malgré leur domination de l'espace sonore, les garçons réussissent moins bien que les filles. Les résultats seraient-ils différents si garçons et filles avaient les mêmes comportements ? En imaginant que l'élève intervenant spontanément est tellement focalisé sur la question qu'il souhaite poser, on peut envisager qu'il n'écoute plus la leçon ce qui expliquerait ainsi, au moins partiellement, une moins bonne réussite.

7.3. Rappels à l'ordre



Nous constatons ici qu'à nouveau et de manière absolue, les pourcentages de rappels à l'ordre des garçons sont plus élevés que ceux des filles tant pour les mathématiques que pour le fran-

çais. Nous l'avons vu et répété plusieurs fois, les garçons dominent l'espace sonore de la classe. Toutefois, nous pouvons nous demander si les garçons sont effectivement plus agités ou si de tels comportements de leur part sont davantage remarqués que lorsqu'ils émanent des filles. Comme nous l'avons souligné dans la partie théorique, la lecture de la réalité de la classe se trouve bien souvent faussée puisque les comportements des garçons et des filles sont lus différemment dès les petites classes, les enseignant-e-s ayant un préjugé favorable aux filles (Duru-Bellat, 1990).

De plus, les garçons sont davantage présents dans le déroulement des leçons et bénéficient donc d'une plus grande attention de la part des enseignant-e-s (Safont-Mottay, Oubrayrie-Roussel et Prêteur, 2010). Les filles, plus conformes à la norme scolaire, se voient moins attribuer la parole que leurs camarades masculins (Babillot, 1998, Zaidman, 1996). Ces dernières paraissent donc moins « visibles » dans la classe. De ce fait, nous pouvons être amenés à nous demander si les garçons sont réellement plus agités que les filles ou si leur comportement est davantage remarqué par les enseignant-e-s car plus en adéquation avec leurs attentes comme l'illustrent parfaitement Claire : « *y'a souvent des fois une attente différente* » et Philippe « *peut-être on s'y attend* » au travers de leurs propos.

7.4. Interventions spontanées et rappels à l'ordre

Comparer les interventions spontanées et les rappels à l'ordre permet de mettre à jour des liens intéressants. Comme le résume le tableau ci-dessous, le pourcentage des interventions spontanées des garçons en français est supérieur à celui des rappels à l'ordre ce qui signifierait que toutes les interruptions ne sont pas forcément sanctionnées et que les règles sont donc moins rappelées aux garçons en français. A l'opposé, dans cette discipline, les rappels à l'ordre sont supérieurs aux interventions spontanées pour les filles. Les règles leur seraient donc davantage rappelées qu'aux garçons dans une leçon où elles sont censées être meilleures.

Le même phénomène se produit en mathématiques ; pour les garçons, les rappels à l'ordre sont supérieurs aux interventions spontanées alors que pour les filles la part de rappels à l'ordre est inférieure aux interventions spontanées. Le tableau semble donc montrer que les enseignant-e-s tolèrent mieux les interventions spontanées selon l'image qu'ils/elles ont de la sexuation de la discipline (mathématiques = masculin / français = féminin) et de présumées habiletés de chacun des sexes. Toutefois, il montre aussi, et ceci quelle que soit la discipline,

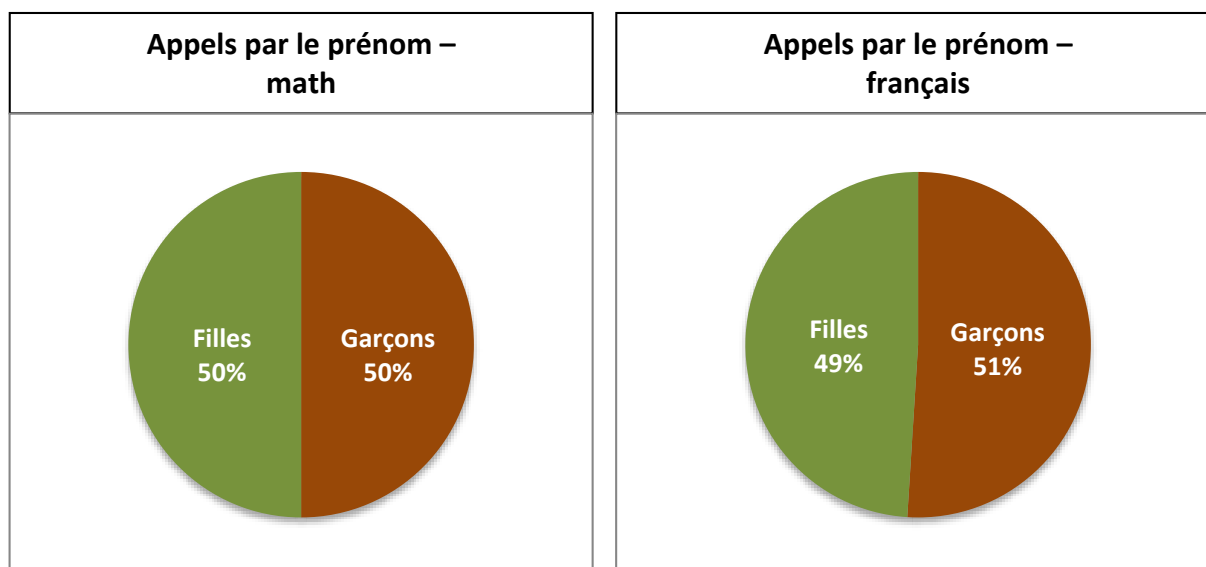
que les garçons sont plus souvent renvoyés à une règle collective supposée respectée collégialement. Ceci semble avoir pour conséquence de renforcer l'image de petites filles modèles que les élèves féminines devraient forger d'elles-mêmes pour répondre aux attentes dont elles font l'objet (Potvin, Paradis et Pouliot, 2000). Les « déviances » face à cette norme sont rares et les remarques faites par les enseignant-e-s sont, de ce fait, plus importantes.

		Interventions spontanées		Rappels à l'ordre
Filles	mathématiques	33%	>	26%
	français	20%	<	32%
Garçons	mathématiques	67%	<	74%
	français	80%	>	68%

Commentaire du tableau : Dans ce tableau, nous remarquons que les proportions sont inversées en raison des disciplines mais, dans tous les cas, les interactions avec les garçons sont plus nombreuses.

Quoiqu'il en soit, les six enseignant-e-s interrogé-e-s semblent remarquer une agitation supérieure et un tempérament plus agité chez les garçons que chez les filles. D'où viennent ces constats ? Aurait-on eu le même retour si nous avions interrogé plus de professeur-e-s ? Au-delà du fait que, comme nous venons de l'expliquer, les comportements des garçons sont peut-être davantage remarqués, on ne peut occulter le constat que, comme le dit Duru-Bellat (2010), la mixité pousse les garçons à afficher davantage leur virilité et donc à adopter un comportement en opposition avec la norme attendue du « bon élève ». Subissant plusieurs pressions afin de correspondre au rôle qu'ils devraient jouer d'après leur sexe (Babillot, 1998), les garçons se comportent donc de la sorte (malgré eux ?) tout comme les filles enfilent le costume de « bonne élève » qui s'accorde avec ce que l'on attend d'elles.

7.5. Appels par le prénom



Le domaine le plus équilibré est celui des appels par le prénom. Même si en valeur brute (avant pondération), davantage de noms de garçons sont appelés, nous constatons qu'après pondération, l'équilibre est parfait en mathématiques et qu'il varie de manière non-significative (2%) en français. Ces résultats peuvent paraître étonnants puisque, a priori, on aurait pu émettre le postulat que lors d'un rappel à l'ordre ou d'une sollicitation directe (deux domaines dans lesquels le pourcentage des garçons est plus élevé) le prénom de l'élève serait cité. Ce résultat signifierait donc que dans ces deux catégories, il n'est pas rare que l'enseignant-e appelle les garçons sans citer leur prénom, par exemple en pointant l'élève et en disant « oui » ou encore en lui demandant « calme-toi » plutôt que « calme-toi, Alain ». Peu d'éléments peuvent être déduits de ces résultats, si ce n'est qu'il est réjouissant de constater que l'un des quatre domaines observés est équilibré au niveau des pourcentages.

8. Retour sur les résultats avec les enseignant-e-s

8.1. Rappels à l'ordre et besoins différenciés

Lors des présentations des résultats aux enseignant-e-s, les graphiques qui ont le plus retenu leur attention et qui les ont fait réagir sont ceux présentant les interventions spontanées et les rappels à l'ordre. Le fait que ces critères soient les plus déséquilibrés au niveau des pourcentages entre filles et garçons n'y est sans doute pas étranger. Il est intéressant de constater que quatre des cinq enseignant-e-s ne sont pas surpris-e-s par les résultats dans ces deux do-

maines. « *C'est vrai que ça me surprend pas trop si j'analyse pour ma classe je dirais que les élèves qui auraient tendance à plus parler dans la classe euh, sans avoir demandé la parole, lever la main ou qui auraient tendance à réagir spontanément sont plus les garçons que les filles* » rapporte Anna. Claire pense que « *de toute façon au niveau quand même discipline les garçons ils se permettent quand même plus que les filles* », un point sur lequel Philippe la rejoint puisqu'il confie « *ce qui m'étonne moins, c'est que, c'est que c'est plutôt une question je dirais entre guillemets de discipline* ». Odric confirme leurs propos sur ce point, puisqu'il affirme « *en général, les garçons ont plus de peine peut-être à respecter ce qu'on appelle les règles de vie ou de fonctionnement de la classe et puis euh ils sont en général plus vifs et puis on a des filles plus scolaires et qui sont plus respectueuses du cadre* ».

Une fois encore la plus grande conformité des filles à la norme scolaire telle que constatée par Zaidman (1996) est ici prégnante. Emilie est pour sa part moins catégorique. Elle avoue « *si je regarde dans ma classe, j'ai aussi cette impression* » mais est étonnée de voir « *comme ça à ce point* » des résultats si marqués. Toutefois, elle juge malgré tout que les filles semblent moins sujettes à l'excitation, « *en même temps c'est vrai que les filles aiment être, avoir des activités assez calmes, ça il me semble quand même. Euh, elles aiment dessiner à leur place quand je regarde pendant les petites pauses c'est souvent les filles qui sont assises à leur place, qui lisent* ». Cet aspect de sérénité est également évoqué par Claire qui avance que les filles ont un côté où elles « *seront toute contentes d'avoir quelque chose à décalquer* » alors que chez les garçons il y a un côté plus physique qui ressort puisqu'à un moment donné « *ils ont besoin de se défouler* ».

Le besoin de bouger est également plus présent chez les garçons d'après Philippe qui « *pense que le côté plus bouger, plus parler, moins respecter les règles de vie, ça c'est plus chez les garçons* ». Le fait que les enseignant-e-s, même chevronné-e-s, soient si peu surpris-e-s peut étonner, notamment sur l'usage du terme « besoin » en ce qui concerne les garçons. En effet, l'usage de ce terme suppose que l'indiscipline est nécessaire et que les garçons ne peuvent y échapper. Par ailleurs, il semblerait d'après les propos des enseignant-e-s que les filles n'aient, pour leur part, aucun besoin. Finalement, il semble que les stéréotypes des enseignant-e-s continuent à sanctionner cet état de fait qui est aussi un rapport de pouvoir. Mais de manière paradoxale, cette perception différenciée peut aussi avoir pour effet de renforcer les attitudes indisciplinées des garçons, puisque selon Duru-Bellat (2010), la mixité amènerait les

garçons à afficher leur virilité de manière plus soutenue et ainsi moins correspondre aux normes du bon élève.

N'ayant pas pu suffisamment débattre de cette question au travers de mes discussions avec les enseignant-e-s, je leur ai demandé d'où provenait, selon eux-elles, cette excitation supérieure chez les garçons. Deux grands axes sont ressortis, l'aspect génétique et l'aspect social.

« Est-ce qu'on est génétiquement différents garçons et filles et que, selon les sexes, les hormones ou j'en sais rien, on a d'autres critères, ça il faudrait demander à des médecins » confie Odric. Les gènes sont également évoqués par Philippe qui pense qu'il y a *« manifestement une différence dans les gènes »*.

L'évocation de l'aspect social mène Emilie et Odric à soulever des questions pertinentes. Pour ce dernier, *« probablement que dans notre société judéo-chrétienne on doit avoir peut-être des euh, des stéréotypes garçons-filles depuis tout petit (...). On a tendance à laisser plus de place à un garçon qui après donc reproduit ce schéma à l'école et puis on aimerait quand même nous, à l'école une certaine égalité, donc on va recadrer ces garçons qui ont eu plus l'occasion d'avoir de la place à la maison. Est-ce que c'est le fait que c'est tellement ancré dans les modes de penser qu'une fille doit être sage et un garçon peut-être plus vif ne serait-ce des fois que par rapport aux activités extrascolaires ? »*. Le cliché de la petite fille sage et du garçon excité ressort ici directement dans la question que pose Odric. Il est imaginable que l'impact des attentes sur les élèves tant de la part des enseignant-e-s que des parents et des autres élèves soit tel que les élèves se sentent « obligé-e-s », pour la majorité, « d'entrer dans le moule » et que les enseignant-e-s tendent à l'accepter. Les comportements des filles jugés comme plus adéquats de la part des enseignant-e-s (Potvin, Paradis et Pouliot, 2000) prendraient ici tout leur sens. La pression du groupe et des autres élèves n'y est sans doute pas étrangère non plus, comme le remarque Emilie : *« c'est pas mal un phénomène de groupe, euh où les garçons ben pour être dans le groupe des garçons il faut être euh, il faut ouais des fois un peu chahuter et puis si on n'est pas comme ça peut-être qu'on se fait moins accepter en tant que garçon »*. Outre le fait de devoir correspondre à ce que ses enseignant-e-s et ses parents attendent de lui, l'élève masculin, pour s'intégrer, devra ainsi être perturbateur, pour répondre également aux attentes de ses pairs. Cette dimension est en adéquation avec les propos de Collet (2016) pour qui les garçons préfèrent avoir une attitude désinvolte afin de ne pas avoir à subir les moqueries ou insultes des autres élèves. La nécessité est d'être calme et studieuse, à l'opposé, afin de se faire accepter dans « le groupe filles ».

La mixité mise en œuvre sans une claire attention au genre renforcerait-elle, comme le suggère Mistral (2010), les comportements stéréotypés entre les sexes ? Difficile de ne pas acquiescer en suivant l'hypothèse de la pression que représente le groupe du même sexe vis-à-vis des élèves du sexe opposé. Quoi qu'il en soit, voyant les graphiques, cette occupation supérieure de l'espace sonore de la part des garçons interpelle. Collet y apporte une réponse pertinente :

Pour de nombreux garçons, répondre le premier ou être celui qui a la parole est plus important que d'apporter une bonne réponse. Participer leur permet de vaincre l'ennui sans tomber dans l'indiscipline. Même s'il s'agit d'interventions intempestives, l'enseignant-e est tenté-e de laisser faire pour que le cours avance. Cette compétition pour la prise de parole absorbe les efforts de certains garçons au détriment de l'acquisition de contenus. Pendant ce temps, des filles silencieuses et appliquées travaillent. Mais n'apprennent pas à prendre la parole en public [...]. L'école tend à enseigner aux filles la discrétion, la retenue, la docilité... des qualités depuis toujours considérées comme féminines. Leur vie professionnelle en souffrira. Simultanément, les garçons sont incités à substituer les valeurs de la virilité à celle de l'école (2016, p.36-39).

8.2. Bavardages et rappels à l'ordre

Lors de mes premières rencontres avec les enseignant-e-s, je leur avais demandé de me citer des clichés sur les filles ou les garçons à l'école. Des termes tels que « bavardes » ou « pipelettes » ont très souvent été évoqués concernant les élèves féminines. Pourtant, dans les résultats, nous constatons que les filles sont très peu rappelées à l'ordre par rapport aux garçons et cet aspect n'a pas semblé étonner mes interlocuteurs-trices. J'ai donc soulevé la question avec eux-elles.

Philippe explique ceci en disant que « *si elles sont à la récré ou comme ça elles ont leurs petites groupes là elles discutent (...). Dans ce sens-là peut-être qu'elles sont plus bavardes mais pas, mais pas bavardes dans le sens de déranger la classe* ». Pour Claire, c'est « *évident que les garçons sont nettement plus bavards* » alors que « *des filles, j'entends moi là si elles disent un petit mot c'est tout doucement* ». Pour elle, « *au niveau des comportements dans cette tranche d'âge* » les garçons sont nettement plus agités. Anna, elle, juge que dans sa « *pratique j'ai plus de garçons bavards que de filles bavardes* » mais ajoute que peut-être que

les filles « *sont plus discrètes quand elles bavardent et les garçons moins alors ça peut être ça qui fait que les garçons se font rappeler à l'ordre* ».

Les propos des enseignant-e-s amènent à se demander si les filles sont plus discrètes ou si elles passent simplement inaperçues. Elles jouissent en tout cas d'une moins grande attention de la part des professeur-e-s que les garçons (Babillot, 1998).

Les enseignant-e-s sont d'ailleurs conscient-e-s de cette invisibilité des filles. Odric relève justement que « *si on les (ndlr : les agitations des garçons) remarque c'est probablement qu'elles se montrent plus visibles aux yeux de l'enseignant* ». Cette différence sur le fait de percevoir ou non les transgressions de règles de la part des élèves est également évoquée par Emilie qui n'est pas dupe : « *Bien sûr qu'elles parlent pendant les cours ! Euh, je pense qu'on les voit moins, simplement !* » même si elle pense que « *les garçons sont en effet moins discrets pis qu'ils font concrètement plus de bruit* ».

La question qui se pose ici est donc de savoir si effectivement les garçons sont plus bavards et agités ou s'ils se font davantage remarquer puisque les enseignant-e-s attendent un tel comportement de leur part. La réponse semble plutôt aller dans ce sens puisque selon Babillot (1998) et Collet (2016) les instituteurs-trices sont particulièrement attentifs-tives au fait que les garçons suivent les cours afin d'éviter le risque qu'ils deviennent des perturbateurs potentiels. Ils seraient d'ailleurs l'objet de réactions positives ou négatives plus immédiates que les filles de la part des enseignant-e-s.

8.3. La responsabilité des enseignant-e-s engagée ?

Lorsque j'ai présenté les graphiques sur les sollicitations directes en français et en mathématiques aux enseignant-e-s, ces derniers-ères n'ont dans un premier temps pas été interpellé-e-s et ont trouvé les résultats plutôt équilibrés. S'il est évident que la différence n'est effectivement pas très marquée, il est intéressant de constater que les filles sont davantage sollicitées en mathématiques alors que les garçons le sont davantage en français. Collet (2016) a souligné le fait que dans notre société, la réussite d'une fille dans un domaine scientifique sera jugée comme surprenante alors que celle d'un garçon sera normale. J'ai demandé aux enseignant-e-s si ces différences de sollicitations pouvaient s'expliquer par le fait que des stéréotypes du type « les filles sont douées en français et les garçons en mathématiques » soient peut-être encore présents dans l'esprit des professionnel-le-s de l'enseignement. Comprenons par là qu'en interrogeant par exemple davantage les filles en mathématiques, un-e enseignant-

e fait, consciemment ou inconsciemment, la démarche cognitive suivante : « les filles sont moins douées en mathématiques, je vais donc davantage les interroger pour qu'elles puissent progresser ». C'est d'ailleurs la question que se pose Claire à voix haute : « *est-ce qu'on a un inconscient collectif où on aimerait solliciter un peu plus les filles pour les stimuler en maths dans notre inconscient de femme ?* ». Emilie pour sa part est d'accord avec cette hypothèse : « *je me dis que l'enseignant il a toujours tendance à interroger plutôt euh, les élèves où il pense qu'il y aura un bénéfice donc peut-être là où on pense qu'il y a le plus de difficultés. Enfin c'est peut-être pas avéré mais je pense qu'on a tendance à se dire euh, qu'on a envie de tirer les filles en maths et puis tirer les garçons en français* ». Selon les propos de cette enseignante, il semble donc que le stéréotype lié aux disciplines est présent chez les enseignant-e-s, tout du moins dans leur inconscient. Philippe reconnaît que pour lui, « *ils seront plus tentés par les maths les garçons pis les filles par le français, peut-être un peu* ». Il ne pense par ailleurs pas interroger davantage les filles et les garçons en fonction de la branche mais plutôt d'après les réponses qu'il attend. « *On va plutôt solliciter celui, si je pose la question, pour qu'il formule, peut-être à celui qui a déjà un peu plus de peine hein, pour qu'il ait son mot à dire* ». Le choix pédagogique exprimé ici est donc de laisser la parole à tous-toutes les élèves, même s'ils/elles ont des difficultés, voire « d'exploiter » les erreurs commises par l'élève pour avancer. S'il n'est pas fait mention de la variable de sexe ici, nul ne permet de dire que « l'élève qui a plus de peine » n'est pas majoritairement masculin en français et féminine en mathématiques dans l'esprit des enseignant-e-s.

Ces considérations m'ont amené à interroger les enseignant-e-s sur les différences de comportement qu'ils/elles pouvaient avoir envers les élèves, comme je l'avais fait lors des premiers entretiens, mais après consultation des résultats cette fois-ci. Pour eux-elles, les différences de comportement existent mais sont inconscientes.

Ainsi Emilie avoue « *ne pas y penser tous les jours (...) mais je pense qu'inconsciemment ça arrive quand même* ». Selon Anna, même si « *les garçons sont plus là en maths* », elle « *pose la question aux deux de la même façon mais quand il faut répondre à une question de façon spontanée ce serait plutôt les garçons qui répondent* ». Pour elle, les sollicitations aux élèves vont « *dépendre du comportement de l'enfant* ». On décèle ici une éventuelle incohérence entre les propos de cette enseignante et les résultats. En effet, si les garçons sont plus présents et participatifs en mathématiques, ils devraient donc être davantage sollicités que les filles. A ce propos, Claire confie que « *comme j'enseigne, j'essaie de me dire que, parce qu'il semble-*

rait quand même qu'il y ait des enfants qui sont oubliés donc moi j'essaie disons de toutes les filles qui sont timides ou des garçons qui ont tendance à se faire oublier c'est de les stimuler pour qu'ils participent ».

Ce choix pédagogique, tout en restant logique, n'influence-t-il pas directement les résultats dans le sens de ceux que j'ai obtenus ? En effet, on peut penser que les filles restent en retrait en mathématiques et les garçons en français. Collet (2016) note que le sexe attribué aux disciplines a une influence sur les résultats des garçons et des filles. Ainsi, une fille ayant « appris » qu'elle excelle moins en mathématiques restera peut-être davantage en retrait dans cette discipline et se verra donc plus interrogée par l'enseignant-e qui souhaite n'oublier aucun-e élève lors de ces leçons, idem en français pour les garçons.

8.4. La socialisation en ligne de mire

Même si les enseignant-e-s portent leur part de responsabilité dans les différences vécues au quotidien par les garçons et les filles au sein de l'école, la socialisation effectuée en dehors du contexte scolaire, déjà évoquée plusieurs fois dans le présent travail, est loin d'être en reste.

Les enseignant-e-s avec lequel-le-s je me suis entretenu n'ont d'ailleurs pas laissé cette dimension de côté lors des discussions ayant suivi la présentation des résultats. Pour Odric, elle a un impact non seulement sur les élèves mais également sur les enseignant-e-s : « *je pense qu'on peut déceler des différences parce que moi aussi j'ai été élevé dans cette culture-là et dans ce milieu-là* ». Il prolonge sa réflexion en se demandant « *est-ce que le fait que c'est tellement ancré dans les modes de penser qu'une fille doit être sage et un garçon peut-être plus vif ?* » et fait preuve ici d'une forte auto-réflexivité. Les enseignant-e-s ayant déjà été élevé-e-s dans une société chargée de stéréotypes et de comportements sociaux attendus attribués aux hommes et aux femmes les emportent avec eux/elles en classe. Souvenons-nous, Babillot (1998) et Mosconi (2009) ont d'ailleurs relevé à quel point les mécanismes sociaux de genre courants dans la société sont transposés vers le milieu scolaire au travers de nombreux signes. Cette considération est relevée par Philippe qui fait, sans le savoir, un lien avec l'article de Baerlocher (2006) : « *je sais pas si c'est parce que c'est déjà comme les poupées et les camions, on est déjà trop, hein, au départ* ». Les mots qui manquent à Philippe sont sans doute « on est déjà trop influencé-e-s par toutes les variables externes gravitant autour de nous et ayant un impact sur notre manière de voir et penser ainsi que sur celles des enfants ». Ainsi, lorsqu'en 1^{re} ou 2^e Harmos les élèves sont libres de choisir à quel endroit ils et elles décident

jouer, le choix entre « le coin poupées » et « le coin constructions » est bien souvent biaisé (Collet, 2016), la simple existence des deux « coins » illustrant l'idée de deux mondes éloignés. La lucidité d'Emilie sur cet aspect semble tout à fait grande: *« on renforce ça un peu tous les jours et puis euh, pis je pense que les garçons ont tendance à s'identifier aux hommes et puis les filles aux femmes. Et puis si on le, enfin si on rappelle souvent ces caractéristiques finalement ils les intègrent peut-être malgré nous »*.

Les propos des personnes interrogées ne sont pas sans rappeler l'effet Pygmalion, les enfants se comportent comme leurs semblables adultes qui, eux/elles-mêmes, attendent un comportement précis de la part des enfants. Comme l'expliquait Babilot (1998), les élèves correspondent finalement à l'image que les adultes se font d'eux. La pression du groupe et la correspondance à son sexe, évoquée plus haut, peuvent également jouer un rôle. *« Est-ce qu'éducativement parlant à la maison ils ont entendu des grands-pères, des pères, qui vont raconter un peu les bêtises qu'ils ont faites à l'école un peu comme un trophée ? »* s'interroge Claire. De ce fait, afin d'appartenir au groupe des « mâles », il faudrait obligatoirement faire des bêtises et être parfois chahuteur à l'école. A l'opposé, il serait nécessaire d'être tranquille et bien éduquée pour correspondre au rôle de femme ou de fille.

8.5. Une école égalitaire ?

Finalement et pour faire suite aux écrits mais également aux résultats des observations que j'ai menées, se pose la question de l'égalité des écoliers et écolières face au système scolaire. Cette dimension a également été abordée avec mes interlocuteur-trice-s. J'ai été surpris de constater que le seul élément qui est ressorti des entretiens directement en lien avec l'égalité, et ceci malgré le fait que mes interlocuteurs-trices savaient que je traitais ce sujet, soit la leçon d'EPS. En effet, selon plusieurs enseignant-e-s, c'est principalement lors de cette discipline que les filles sont pénalisées. Ainsi, Emilie dit que *« les filles se sont plaintes parce qu'elles ont pas beaucoup de place pour jouer, elles disent qu'elles sont moins fortes donc là je pense qu'elles sont quand même un peu préférentielles »*.

Ceci paraît étonnant puisqu'excepté concernant cette leçon, les enseignant-e-s ne semblent pas davantage interpellé-e-s par le fait que les filles aient moins de temps de parole. Comme le dit Philippe, *« les filles ont moins de temps de parole, moins de temps pour elles quoi. Et puis ça veut dire que tout le temps qu'on prend pour remettre les garçons à l'ordre c'est pas du temps qu'est donné aux filles »*, surtout parce que les filles s'en sortent bien scolairement !

D'après Philippe encore « *elles ont pas l'air d'en souffrir* ». Anna rejoint son collègue sur ce point, « *elles sont plus scolaires ! Ouais d'ailleurs dans les universités y'a autant de filles que de garçons donc elles sont pas pénalisées mais elles ont moins de temps de parole c'est une question d'attitude aussi qu'elles ont. Il semble que ça les pénalise pas, effectivement* ». D'après les enseignant-e-s, à en juger par leur bonne réussite, les filles ne sont pas atteintes par cette dominance masculine et cette dernière ne contribue pas à rendre l'école inégalitaire. Pour Emilie, les garçons semblent même être les perdants : « *ce serait plutôt les garçons qui se font beaucoup remettre à l'ordre et puis qui... ouais je pense qu'ils en souffrent quand même* ».

La question n'est bien évidemment pas ici de se positionner dans un « camp » ou l'autre, mais plutôt de s'interroger sur la réelle égalité des élèves des classes mixtes. Les filles sont-elles préteritées par le fait de moins occuper l'espace sonore et d'avoir moins d'attention de la part des enseignant-e-s ? Les garçons sont-ils préterités par le fait d'être plus souvent remis à l'ordre ? S'il n'est pas possible de répondre à ces questions de manière absolue, on ne peut que reconnaître qu'elles interpellent, tout comme la mixité dans les classes qui, selon Collet (2006), n'est d'ailleurs pas une garantie de l'égalité.

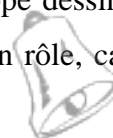
8.6. Une problématique trop peu traitée dans la formation des enseignant-e-s ?

En Suisse, la mixité accompagne au quotidien les enseignant-e-s des écoles publiques. Toutes et tous sont confronté-e-s, jusqu'à 21 heures effectives par semaine pour certain-e-s, à des classes réunissant garçons et filles. De ce fait, nous pourrions imaginer que la thématique de la mixité constitue un élément à aborder, si ce n'est à approfondir, durant la formation des futur-e-s professionnel-le-s de l'enseignement. Est-ce le cas ? « *Elle n'est absolument pas traitée* » selon Anna, enseignante estampillée HEP. Emilie, elle aussi issue de la haute école pédagogique a d'autres souvenirs : « *oui on avait eu, c'est assez bref je crois que c'était un petit module d'une semaine avec plusieurs cours là-dessus* ». Cette dernière ayant terminé ses études après Anna semble donc confirmer que des cours sur cette thématique ont été dispensés. Odric, étant pour sa part issu de l'école normale, a « *le souvenir d'en avoir un peu parlé, sans avoir approfondi le sujet ou être allé très loin* ».

Sans avoir la prétention d'émettre un quelconque jugement sur le fait de dispenser des cours sur ce thème ou non je suis me suis demandé, en me référant aux plans cadres en sciences de l'éducation de la HEP BEJUNE (2015) ainsi qu'aux modules proposés dans le Bachelor en

enseignement primaire de la HEP Vaud (2015), si des cours sur la mixité étaient dispensés et, le cas échéant, s'ils étaient susceptibles de modifier les pratiques enseignantes. Nous pouvons imaginer que cette question est traitée dans l'espace BEJUNE avec des objectifs tels que « prendre en compte les diversités culturelles et sociales en vue de proposer un enseignement adapté » ou « comprendre et exploiter la dynamique d'un groupe / d'une classe » et qu'elle est exploitée au travers de modules du type « gestion de classe : approfondissement » dans le canton de Vaud. Toutefois, en nous référant uniquement à ces documents, sans explorations plus importantes, nous constatons qu'aucun module ne porte dans son intitulé les termes « mixité » ou « filles et garçons ». Les enseignant-e-s interrogé-e-s sont divisé-e-s sur l'utilité de tels cours, notamment du fait de la distance entre la théorie pédagogique et les pratiques quotidiennes. Emilie pense que *« c'est bien d'en parler, car c'est un sujet qui est important, intéressant »*. Les autres enseignant-e-s semblent moins convaincu-e-s. Selon Anna, la réalité du terrain diffère de la théorie : *« je pense qu'on y fait peut-être attention si à la HEP on nous en parle, qu'on nous rend attentifs sur ça mais je crois que quand on est dans le vif du sujet de la leçon je pense qu'on oublie ce genre de choses. Enfin moi en tout cas. On est dans la spontanéité de ce qui se passe sur le moment et je suis pas sûre que même en ayant vu ça j'y ferais attention en fait »*. Odric questionne : *« est-ce que c'est d'une nécessité absolue d'en parler ? (...) Est-ce que ça doit absolument apparaître dans le cursus initial, je sais pas, j'en suis pas persuadé »*. Il tempère toutefois en affirmant que *« ce qui serait intéressant, c'est de voir si ça a des conséquences »*. Philippe pour sa part pense qu'il ne suffit pas d'exposer le problème mais qu'il s'agit de donner des solutions : *« moi je pense qu'à la HEP maintenant d'être conscient de ça et puis après de dire bon les garçons sont plus turbulents ou les filles sont... quand même ça résout, ça explique rien et puis ça nous donne pas de solution alors est-ce qu'on pourrait trouver des pistes pour ça ? »*. D'ailleurs, pour lui, les enseignant-e-s ne sont pas responsables des différences de comportement entre filles et garçons à l'école : *« c'est pas nous qui les, c'est pas dû à l'enseignant ça c'est vous qui avez coché donc on voit bien qu'ils (ndlr : les garçons) font qu'on doit les remettre à l'ordre plus souvent hein »*. Il termine d'ailleurs sur une question qui peut, selon lui, faire largement débat : *« mais c'est de l'inné ou de l'acquis tout ça finalement ? »*.

La dernière question, soulevée par Philippe, nous permet de clore le chapitre consacré au retour sur les résultats avec les enseignant-e-s. En se demandant si les caractéristiques « propres » aux filles et aux garçons sont acquises ou innées, Philippe dessine clairement la frontière entre les instituteurs-trices pour qui cette dimension joue un rôle, car elle peut être



influencée et ceux-celles pensant que c'est une fatalité. Comprenons par là qu'une personne jugeant les comportements plutôt masculins ou féminins comme innés ne sera pas forcément sensible à cette thématique. Exposée communément, l'idée serait que filles et garçons naissent avec leurs caractéristiques ; les premières étant calmes et studieuses, les seconds chahuteurs et que, en tant qu'enseignant-e-s, nous n'ayons pas le choix et devons composer avec ceci. A l'opposé, les enseignant-e-s imaginant que ces comportements sont acquis seront plus sensibles à la thématique puisqu'en les comprenant et en les analysant, ils/elles parviendront peut-être à éviter quelques écueils et raccourcis faciles. Ces instituteurs-trices comprendront que même si l'école ne joue qu'un second rôle vis-à-vis de la socialisation primaire et des influences familiales, ce second rôle dure au moins neuf ans. De ce fait, il semble concevable que son influence ne soit pas moindre.

Bien évidemment, pour ma part, le simple fait de me questionner, de planifier et mener cette recherche, expose assez clairement ma position concernant la question inné / acquis. Si elle était présente lorsque je ne me trouvais qu'aux prémices de cet écrit, elle s'est clairement affirmée tout au long de ma recherche. Cette dernière aura constitué pour moi un réel apport tant personnel que professionnel.

Le métier de professeur-e nous expose au quotidien, à quel degré d'enseignement qu'il soit, aux différences entre garçons et filles. La malléabilité du cerveau d'un enfant à la naissance est telle qu'énormément de différences peuvent s'amplifier durant l'enfance en fonction des comportements des parents, des professeurs et des pairs (Ducret et Leroy 2012, citant Eliot, 2011). L'enseignant-e étant bien souvent perçu par les élèves comme un modèle (Dufresne, 1996) a donc forcément son rôle à jouer dans la construction des identités sexuées des élèves mais également dans leur manière de percevoir les stéréotypes. N'étant pas naïf au point de croire que je pourrai changer radicalement les choses j'essaie toutefois, depuis la rédaction de ce travail, de laisser davantage à tous et toutes la place qu'ils et elles méritent dans la classe. Le fait de faire comprendre aux élèves féminines qu'elles ont le droit d'apprécier le foot, de rêver à une carrière de menuisière ou d'avoir parfois une rature dans leur cahier et aux garçons qu'ils ont le droit d'aimer être le secrétaire lors des travaux de groupe, de lire calmement à leur place ou de colorier en rose n'en fait pas pour autant des « garçons manqués » pour les élèves féminines ou des « garçons efféminés » pour les élèves masculins. S'ils et elles ne peuvent exprimer tout ce qu'ils souhaitent transmettre lorsqu'ils/elles sont enfants, quand donc auront-ils/elles la possibilité de le faire ?

Ma manière de m'exprimer, de composer les groupes, de distribuer la parole ou encore de répondre aux élèves a été influencée par ce travail. Peut-être ne s'en rendent-ils/elles pas compte, peut-être n'est-ce que minime, mais je suis intimement convaincu que cela a son influence. Sans devoir obligatoirement devenir un axe central dans la formation des enseignant-e-s, cette thématique devrait être au moins aussi exploitée que, par exemple, la problématique elle aussi extrêmement importante intitulée « intégrer l'importance de la pluriethnicité dans les classes et de la multiculturalité des élèves dans le cadre du processus de socialisation » (HEP BEJUNE, 2015). Les enseignant-e-s ont un rôle primordial à jouer, parfois à leur insu. Il est donc fondamental qu'ils/elles puissent en prendre conscience.

9. Conclusion

La mixité fait aujourd'hui partie intégrante de l'école publique. Ainsi filles, garçons, enseignants des deux sexes se côtoient au quotidien dans les classes. Ces interactions apprennent aux élèves à vivre ensemble, tel que cela sera le cas dans leur vie future au travers de leur profession ou des diverses activités qu'ils/elles exerceront une fois adultes. Si l'objectif de la présente étude n'était en aucun cas de remettre la mixité en question, ce qui serait un retour en arrière, nous constatons tout de même que la dynamique qui règne au sein des classes entraîne avec elle son lot d'interrogations.

En effet, les nombreuses interactions entre élèves, mais également entre élèves et enseignant-e-s ne sont pas neutres. Le dessein majeur de cette recherche consistait à mettre en lumière les éventuelles différences de comportement des professeur-e-s envers les apprenant-e-s. J'ai dépassé cet objectif et ai pu observer bien d'autres éléments que je n'avais pas forcément imaginés. Plusieurs constats peuvent être faits.

Pour commencer, une légère différence de sollicitations des filles et des garçons en fonction de la discipline a été remarquée. Bien que ces dissemblances ne soient pas très marquées au niveau des pourcentages, elles demeurent tout de même présentes. Si, dans leurs propos, les enseignant-e-s n'ont pas le sentiment d'avoir en tête des stéréotypes liés au sexe en fonction des disciplines, les observations semblent dire le contraire. En effet, le fait que les filles soient davantage questionnées en mathématiques et les garçons davantage interrogés en français laisse supposer qu'en souhaitant « n'oublier personne », les sollicitations soient majoritaires

en faveur du sexe considéré comme « plus faible » dans la discipline dispensée, sans pour autant que cela soit volontaire.

L'inconscience de comportements distincts envers les sexes constitue d'ailleurs le deuxième constat de mon travail. En effet, si elles sont présentes au quotidien dans les classes, les disparités sont involontaires de la part des professionnel-le-s de l'enseignement. Par contre, dit communément, nous constatons qu'ils-elles ont « la conscience de cette inconscience » ; la majorité d'eux/elles m'ayant confié, au premier entretien, qu'ils/elles pensaient parfois sans le vouloir adopter des attitudes différentes selon le sexe des enfants. Cette dimension est à la fois rassurante et préoccupante. Etre au fait qu'aucun-e enseignant-e traite volontairement de manière inégale les élèves est un constat rassurant et presque logique. Il paraît toutefois dommageable de constater que les corsets des comportements stéréotypés agissent à l'école déjà. Cette observation n'augure rien de très positif au niveau des disparités malheureusement toujours très présentes dans notre société puisque le rôle majeur de l'école est de former les citoyen-ne-s de demain. Difficile d'imaginer qu'une majorité des enfants exposé-e-s durant leur scolarité à ces disparités puisse les gommer totalement dans leur future vie d'adulte, d'employé-e ou de parents.

Nous avons également remarqué que les garçons dominant l'espace sonore. Les « idéaux hégémoniques de la masculinité » à savoir la force physique, la puissance sexuelle, la supériorité sur les femmes et le goût pour la transgression (Collet, 2016, citant Connell) transparaissent dans mes résultats. Cette volonté de vouloir garder la main est d'ailleurs largement perçue par les enseignant-e-s. Tous et toutes m'ont confié que les garçons étaient plus agités, qu'il est plus difficile de travailler dans une classe à majorité masculine ou encore qu'ils ont davantage de peine à respecter les règles de vie. Les chiffres constatés à propos des rappels à l'ordre sont d'ailleurs criants et révélateurs ; les garçons se font nettement plus apostropher. Si la question de savoir s'ils sont effectivement plus bruyants ou si on les remarque simplement plus que les filles, car on attend de tels comportements de leur part, a été posée, mes lectures, mes observations et mon vécu d'enseignant me pousseraient à tendre vers la première hypothèse : les élèves de sexe masculin, pour la majorité, sont plus turbulents et respectent moins les règles. Il semble toutefois fondamental de se questionner et d'oser se demander pourquoi et c'est bien là le nœud de mon travail.

Les disparités existent et sont présentes au quotidien dans les classes. Aucun des deux sexes n'est plus touché que l'autre, tant les filles que les garçons sont victimes de ce phénomène.

Les nombreux éléments qui influencent les enfants dès leur naissance sont la cause de ces dissimilitudes. Au quotidien les enfants, tout comme les adultes d'ailleurs, sont exposé-e-s à des signaux qui pèsent sur leur comportement en les confortant dans leur position d'homme ou de femme archétypique et il semble difficile de lutter contre ceci. Toutefois, il paraît fondamental que les enseignant-e-s prennent conscience de ce phénomène, non pas dans l'optique d'y remédier totalement, ce qui s'avère très difficile, mais plutôt pour apprendre à composer avec lui. Selon Collet « les stéréotypes de sexe, ancrés dans l'imaginaire collectif, permettent de catégoriser ce qui est du domaine masculin et féminin. Ne pas lutter activement contre les stéréotypes sous prétexte de rester « neutre », c'est en réalité leur ouvrir la porte en grand » (2016, p.31). Prenons conscience que des disparités existent pour le petit million d'élèves fréquentant les écoles obligatoires publiques suisses et apprenons à composer avec elles ou mieux encore, à les combattre consciemment et intelligemment.

10. Références bibliographiques

Babillot, M. (1998). *Existe-t-il des inégalités entre filles et garçons à l'école ?*. Lyon : Voies livres.

Baerlocher, E. (2006). Barbie contre Action man! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre. Dans A.Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles et garçons : socialisation différenciée*. Grenoble : PUG.

Baudoux, C., Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue française de pédagogie. Filles et garçons devant l'école*, (110) : 5-15.

Chiland, C. (1998). La construction de l'identité sexuée. Dans L.Renard (dir.), *Enfance & Psy : Vol. 5. Filles, garçons* (p.9-25). Paris : Erès.

Collet, I. (2016). *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ?*. Paris : Belin.

Coradi Vellacott, M., Wolter, S. (2005). *L'égalité des chances dans le système éducatif suisse*. Récupéré du site du SKBF-CSRE, section *Rapports de tendance* : http://www.skbf-csre.ch/information/publikation/tb9_fr.pdf

Croizet, J.-C., Claire, T. (2003). Les enseignants contribuent-ils aux inégalités sociales ?. Dans J.-C.Croizet & J.-P. Leyens (dir.), *Mauvaises réputations : réalités en enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris : Armand Colin.

Dafflon Nouvelle, A. (2006). Identité sexuée : construction et processus. Dans A.Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles et garçons : socialisation différenciée ?*. Grenoble : PUG.

Dietschi, I. (2015). *Les troisièmes sexes*. Récupéré du site SNF, section Documents : http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/horizonte/Horizonte_gesamt/Horizons_107F.pdf

Ducret V., Le Roy, V. (2012). *La poupée de Timothée et le camion de Lison*. Récupéré du site 2^e observatoire, section Supports : <http://www.2e-observatoire.com/downloads/livres/brochure14.pdf>

Dufresne, E. (1996). *L'enseignant : un modèle pour la société*. Récupéré du site Barreau du Québec, section Enseignants : <http://www.barreau.qc.ca/pdf/journal/vol33/no12/enseignant.html>

Durrer, S. (2006). *Se réaliser dans l'égalité : degré 7 à 9*. Récupéré du site Bureaux de l'égalité romands, section Uploads : <http://www.egalite.ch/uploads/pdf/ecole-egal15-deg-7-9-complet.pdf>

Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*. Paris : L'Harmattan.

Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. Des scolarités sexuées, reflet des différences d'aptitude, ou de différences d'attitudes ?. *Revue française de pédagogie*, (109) : 111-141.

Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue française de pédagogie*, (110) : 75-109.

Duru-Bellat, M. (1998). La mixité et le « curriculum caché » des élèves. Dans L.Renard (dir.), *Enfance & Psy : Vol. 5. Filles, garçons* (p.73-78). Paris : Erès.

Duru-Bellat, M., Marin, B. (2009). La mise en œuvre de la mixité à l'école et le déni des corps. La mixité à l'école : filles et garçons. *Conférence de consensus de l'IUFM de l'académie de Créteil*, (2) : 5-18.

Duru-Bellat, M. (2010). La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts. *Revue française de pédagogie*, (171) : 9-13.

Duru-Bellat, M., Marin, B. (2010). La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ?. *Revue française de pédagogie*, (171) : 5-8.

Epiney, J. (2013). *(In)égalité filles-garçons à l'école primaire. Regards et représentations des enseignants du second cycle en Valais* (mémoire de Master, HEPL-UNIL). Lausanne : HEPL.

Felouzis, G. (1994). *Le collège au quotidien. Adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons*. Paris : PUF.

Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire. Réussite des filles et échec des garçons, désarroi des élèves et déprime des enseignants, comportements sexistes et violences sexuelles*. Paris : Presses de la Renaissance.

Forest, L. (1992). L'école primaire « mixte » : une école pour les filles, une école pour les garçons ». Dans C.Baudoux & C.Zaidman (dir.), *Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan.

Grossenbacher, S. (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 ?*. Récupéré du site SKBF – CSRE, section *Rapports de tendance* :
http://www.skbfsre.ch/information/publikation/tb10_csre.pdf

Goguikian Ratcliff, B. (2002). *Le développement de l'identité sexuée. Du lien familial au lien social*. Berne : Peter Lang SA.

HEP BEJUNE. (2015). Plans cadres 2015-2016. Récupéré le 30 mars 2016 du site de la HEP-BEJUNE : <http://www.hep-bejune.ch/formations/plans-cadres-2015-2016>

HEP Vaud. (2014). Bachelor en enseignement primaire. Plan d'étude 2014-2015. Récupéré le 30 mars 2016 du site de la HEPL :

<https://candidat.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/filiere-bp/programme-formation/plan-etudes-bp-2014-2015-fbp-hep-vaud.pdf>

Mistral, L. (2010). *La fabrique des filles*. Paris : Syros.

Mosconi, N. (1992). Les ambiguïtés de la mixité scolaire. Dans C.Baudoux & C.Zaidman (dir.), *Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan.

Mosconi, N.(2009). L'égalité des filles et des garçons. Genres et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité. Récupéré le 10 mars 2015 du site Edusol : <http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%C2%A0comment-eduquer-a-l-egalite%C2%A0.html>

Parini, L. (2006). *Le système de genre. Introduction aux concepts et théories*. Zurich : Seismo.

Potvin, P., Paradis, L. Pouliot, B. (2000). Attitudes des enseignants de maternelle selon le sexe des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, (26) : 35-54.

Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Paris : Armand Colin.

Safont-Mottay, C., Oubrayrie-Roussel, N., Prêteur, Y. (2010). La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ?. *Revue française de pédagogie*, (171) : 31-45.

Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

11. Liste des annexes

Annexe A : Guide pour les premiers entretiens

Annexe B : Grille pour les observations en classe

Annexe C : Résultats globaux des observations

Annexe D : Base de discussion pour les seconds entretiens

Annexe A : Guide pour les premiers entretiens

Thèmes	Questions principales	Questions de relance	Objectifs du chercheur
<i>Représentation qu'a la personne interrogée sur sa classe</i>	1) Pouvez-vous nous parler de votre classe, nous la présenter ?	a) Parlez-nous de l'ambiance, du dynamisme qui y règne. b) Parlez-nous de vos élèves d'une manière générale.	<i>Cibler dès le départ l'image que la personne a de sa classe et si la variable sexuelle est évoquée</i>
<i>Profil de la personne interrogée</i>	1) Présentez-vous en quelques mots et décrivez votre formation ainsi que votre parcours professionnel. 1.	a) Pourquoi avoir choisi cette profession ? b) Votre conjoint-e travaille-t-il-elle à plein temps ? c) Avez-vous des enfants ? Sont-ce des filles / des garçons ? Aident-ils pour les diverses tâches domestiques ?	<i>En apprendre davantage sur la personne interrogée et observée.</i>
<i>La mixité à l'école</i>	1) Que pensez-vous du fait d'avoir des classes mixtes ?	a) Quels sont les avantages et les inconvénients des classes mixtes ? b) Est-ce que la dynamique de classe varie d'après la proportionnalité des sexes (majorité de filles / de garçons / proportion égale) ainsi que d'après la proportionnalité du milieu social d'origine?	<i>Déterminer l'opinion de la personne interrogée sur la mixité à l'école.</i>

Annexe A : Guide pour les premiers entretiens

<p><i>La mixité à l'école</i></p>	<p>2) Tirez-vous profit de cette mixité pour établir des « stratégies pédagogiques » entre filles et garçons ou entre élèves du même sexe ?</p>	<p>a) Comment se placent les élèves au début de l'année scolaire (choix ou places définies) ?</p> <p>b) Vous souvenez-vous avoir dû opérer des changements de place ? Pour quelle(s) raison(s) ? Comment procédez-vous dans ce cas ?</p> <p>c) Imposez-vous une alternance fille / garçon dans le placement en classe ?</p> <p>d) Lorsque vous composez des groupes de travail, veillez-vous à l'équilibre des sexes au sein des groupes ?</p>	<p>Déterminer les stratégies pédagogiques utilisées (ou non) par l'enseignant-e d'après cette mixité.</p> <p>« Mesurer » le degré de sensibilité à la mixité de l'enseignant-e.</p>
<p><i>Les différences filles / garçons</i></p>	<p>1) Pensez-vous que les filles et les garçons se comportent différemment en classe, vis-à-vis du travail scolaire, de l'exercice du « métier d'élève », etc ?</p> <p>2) Connaissez-vous l'effet Pygmalion ? Pensez-vous qu'il est présent à l'école concernant les sexes ?</p>	<p>a) Pouvez-vous citer des comportements typiques d'élèves masculins ?</p> <p>b) Pouvez-vous citer des comportements typiques d'élèves féminines ?</p> <p>c) Parlez-nous du bavardage, du respect des règles de vie, de la propreté, de l'autonomie, de l'investissement, de l'application, de la réussite, d'après le sexe de l'élève.</p> <p>d) Parlez-nous des résultats généraux des filles / des garçons dans les diverses disciplines.</p> <p>e) Voyez-vous au fil de l'année une évolution différentes des résultats de la part des filles / des garçons ?</p> <p>a) Pouvez-vous nous citer des clichés sur les élèves masculins / féminines ?</p> <p>b) Pouvez-vous nous citer des clichés sur les milieux sociaux ainsi que sur les élèves francophones, allophones ?</p> <p>c) Etes-vous sensible à ces clichés ?</p>	<p>Saisir les représentations de l'enseignant-e concernant les comportements et attitudes de sexe des élèves.</p> <p>Enumérer les clichés circulant sur les garçons / les filles dans le monde de l'enseignement.</p>



Annexe A : Guide pour les premiers entretiens

<p><i>Un-e enseignant-e / un-e élève</i></p>	<p>1) Pensez-vous que le sexe de l'enseignant-e peut avoir une influence sur le comportement des élèves d'après le sexe de ces derniers ?</p> <p>2) Pensez-vous que l'âge de l'enseignant-e peut avoir une influence sur le comportement des élèves d'après le sexe de ces derniers ?</p>	<p>a) Si oui, pourquoi ? Avez-vous des anecdotes particulières ?</p> <p>b) Pouvez-vous nous donner des avantages / inconvénients à avoir un-e enseignant-e masculine / féminin aux degrés primaires ?</p> <p>a) Si oui, pourquoi ? Avez-vous des anecdotes particulières ?</p> <p>b) Pouvez-vous nous donner des avantages / inconvénients à avoir un-e enseignant-e plus ou moins âgé-e aux degrés primaires ?</p>	<p><i>Déterminer le point de vue de l'enseignant-e sur l'influence sur les élèves de la variable de sexe de l'enseignant-e.</i></p> <p><i>Déterminer le point de vue de l'enseignant-e sur l'influence sur les élèves de la variable d'âge de l'enseignant-e.</i></p>
<p><i>Comportement de l'enseignant-e vis-à-vis des élèves</i></p>	<p>1) Pensez-vous qu'il vous arrive parfois que vous ayez un comportement différent avec certains groupes d'élèves (filles, garçons → à ne pas citer) ?</p>	<p>a) Ce comportement est-il volontaire ou involontaire ?</p> <p>b) Pensez-vous solliciter davantage des filles / des garçons, lors de vos questions, d'après les réponses que vous attendez ?</p> <p>c) Pensez-vous devoir faire davantage de disciplines avec les filles / les garçons ?</p> <p>d) Si vous devez sortir de la classe et nommer un responsable ou envoyer un élève transmettre un objet ou une information dans l'école, choisissez-vous certains élèves en particulier ?</p>	<p><i>Saisir la conscience qu'a l'enseignant-e de ses éventuelles différences de comportement en fonction du sexe des élèves.</i></p>

Questionnaire imaginé en m'étant basé sur les entretiens menés par Zaidman dans :

Zaidman, C. (1996). La mixité à l'école primaire. Paris : L'Harmattan

Annexe B : Grille pour les observations en classe

Moment de la leçon	Sollicitation directe d'un-e élève par l'enseignant-e A noter dans remarque : quel moment de la leçon ? (rappel d'une notion, nouvelle matière, TE,...)		Intervention spontanée d'un-e élève sans lever la main. A noter dans remarque : l'enseignant-e a-t-il/elle réagi ?		Interruption d'un-e élève par un garçon. L'élève interrompu-e est : A noter dans remarque : l'enseignant-e a-t-il/elle réagi ?		Interruption d'un-e élève par une fille. L'élève interrompu-e est : A noter dans remarque : l'enseignant-e a-t-il/elle réagi ?		Rappel d'un-e élève à l'ordre par l'enseignant-e		Appel au tableau par l'enseignant-e. A noter dans remarque : quel moment de la leçon ? (rappel d'une notion, nouvelle matière, TE,...)		Appel de l'élève par son prénom.		Temps de parole accordé en 45 minutes A noter dans remarque : quel moment de la leçon ? (rappel d'une notion, nouvelle matière, TE,...)	
	A		B		C		D		E		F		G		H	
0 – 5'	F	A1	F	B1	F	C1	F	D1	F	E1	F	F1	F	G1	F	H1
	G	A2	G	B2	G	C2	G	D2	G	E2	G	F2	G	G2	G	H2
5 – 10'	F	A3	F	B3	F	C3	F	D3	F	E3	F	F3	F	G3	F	H3
	G	A4	G	B4	G	C4	G	D4	G	E4	G	F4	G	G4	G	H4
10 – 15'	F	A5	F	B5	F	C5	F	D5	F	E5	F	F5	F	G5	F	H5
	G	A6	G	B6	G	C6	G	D6	G	E6	G	F6	G	G6	G	H6
15 – 20'	F	A7	F	B7	F	C7	F	D7	F	E7	F	F7	F	G7	F	H7
	G	A8	G	B8	G	C8	G	D8	G	E8	G	F8	G	G8	G	H8
20 – 25'	F	A9	F	B9	F	C9	F	D9	F	E9	F	F9	F	G9	F	H9
	G	A10	G	B10	G	C10	G	D10	G	E10	G	F10	G	G10	G	H10
25 – 30'	F	A11	F	B11	F	C11	F	D11	F	E11	F	F11	F	G11	F	H11
	G	A12	G	B12	G	C12	G	D12	G	E12	G	F12	G	G12	G	H12
30 – 35'	F	A13	F	B13	F	C13	F	D13	F	E13	F	F13	F	G13	F	H13
	G	A14	G	B14	G	C14	G	D14	G	E14	G	F14	G	G14	G	H14
35 – 40'	F	A15	F	B15	F	C15	F	D15	F	E15	F	F15	F	G15	F	H15
	G	A16	G	B16	G	C16	G	D16	G	E16	G	F16	G	G16	G	H16
40 – 45'	F	A17	F	B17	F	C17	F	D17	F	E17	F	F17	F	G17	F	H17
	G	A18	G	B18	G	C18	G	D18	G	E18	G	F18	G	G18	G	H18

Schéma de la classe (f/g)

Annexe B : Grille pour les observations en classe

Remarques (Ne pas oublier de pointer la case (exemple C2) au moment de l'écriture des remarques								
A								
B								
C								
D								
E								
F								
G								
H								

Annexe B : Grille pour les observations en classe

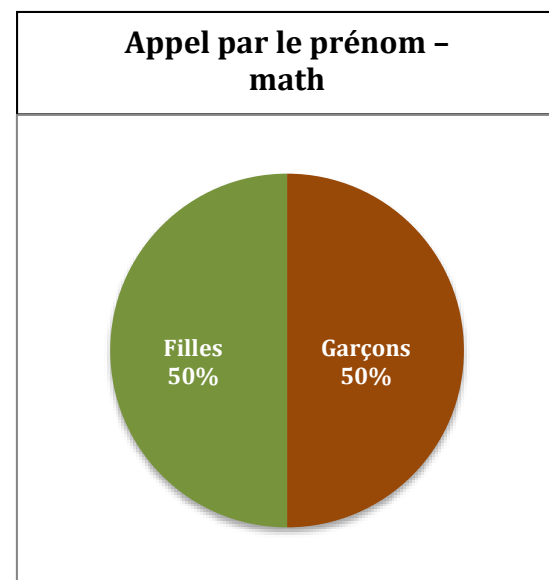
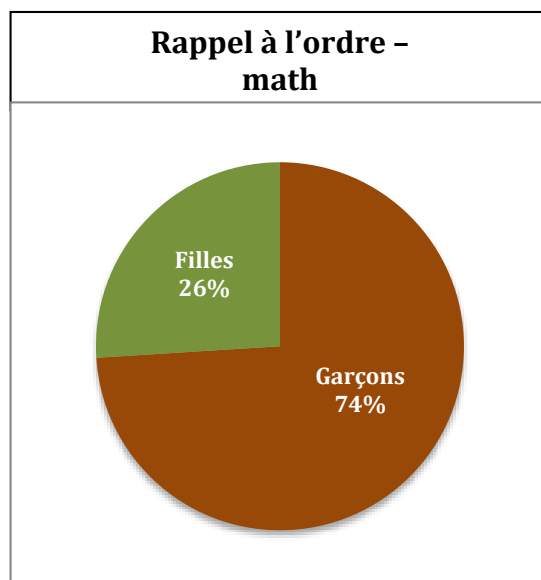
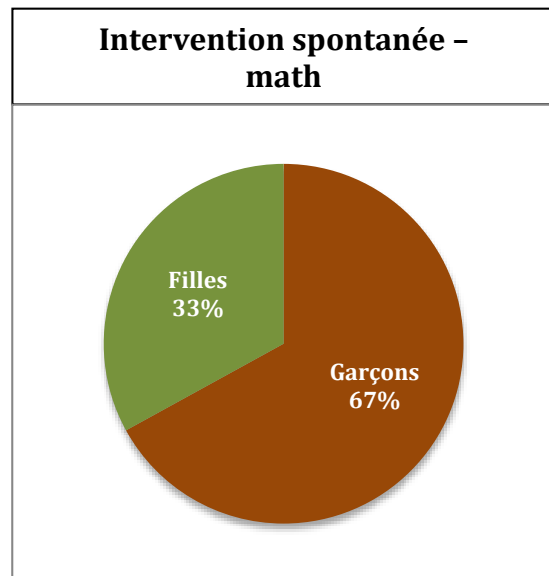
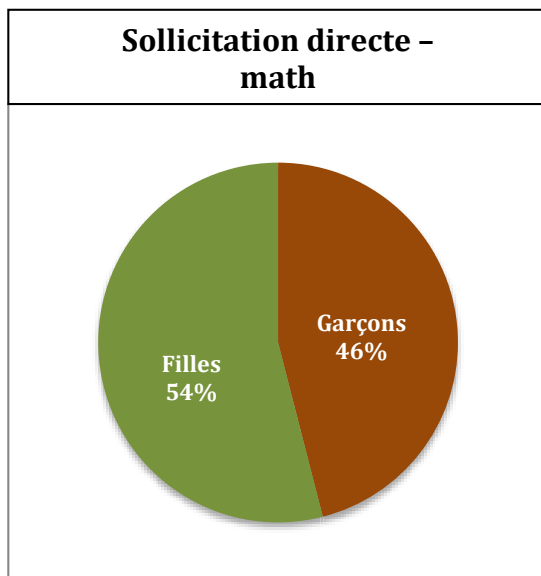
Autre interaction (à décrire)	Fille	Garçon	Remarques

Autres remarques sur la leçon :

Annexe C : Résultats globaux des observations

Interactions - math

	Totaux	Sollicitation directe d'un-e élève par l'enseignant	Intervention spontanée d'un-e élève sans lever la main	Rappel d'un-e élève à l'ordre par l'enseignant-e	Appel de l'élève par son prénom
Filles	48	104	14	17	167
Garçons	63	116	38	64	218
TOTAL	111	220	52	81	385

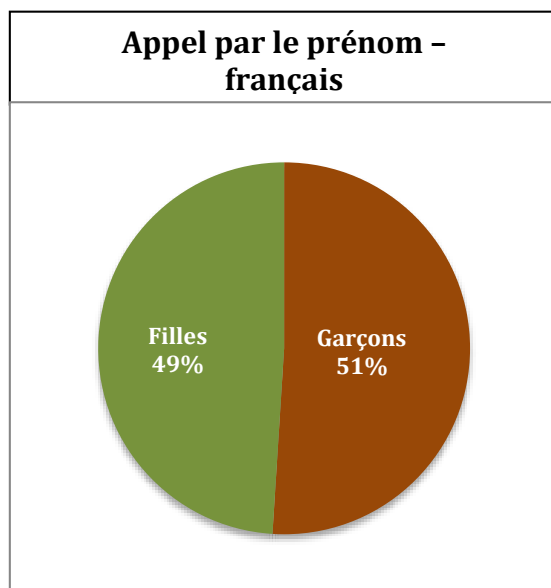
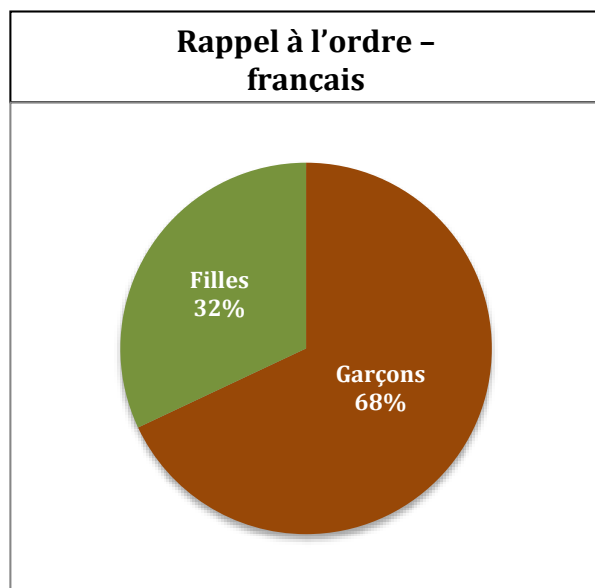
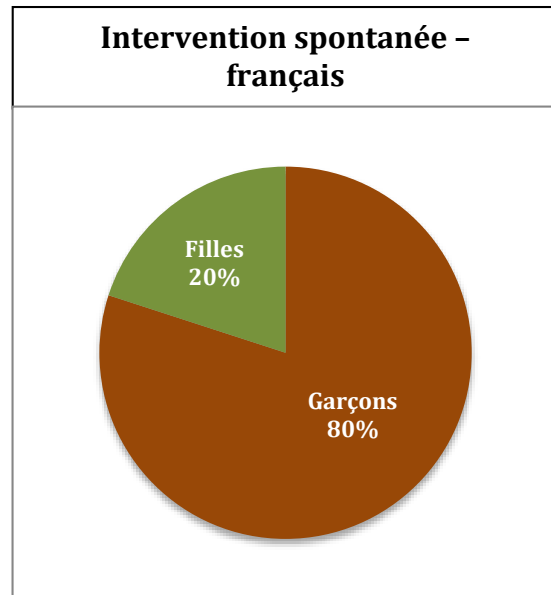
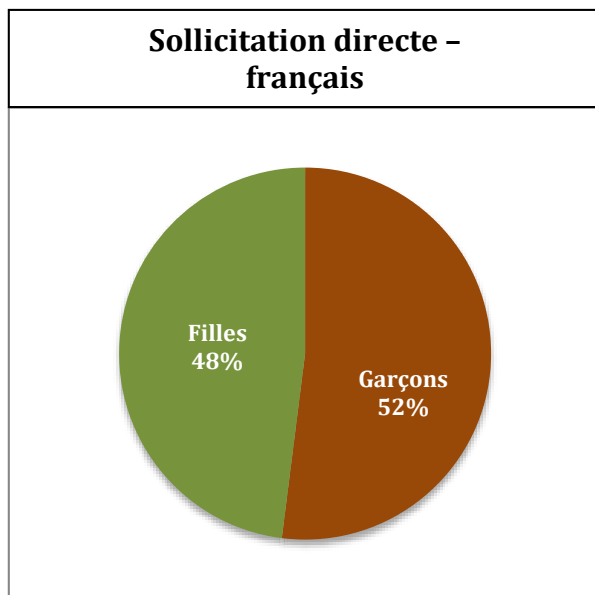


Commentaires par rapport aux résultats précédents (qui étaient erronés) :
Ici par contre, la tendance s'inverse dans les sollicitations directes et s'équilibre dans l'appel par le prénom. Elle reste toutefois en faveur des garçons pour les deux autres rubriques.

Annexe C : Résultats globaux des observations

Interactions – français

	Totaux	Sollicitation directe d'un-e élève par l'enseignant	Intervention spontanée d'un-e élève sans lever la main	Rappel d'un-e élève à l'ordre par l'enseignant-e	Appel de l'élève par son prénom
Filles	48	127	9	17	153
Garçons	63	182	48	46	205
TOTAL	111	309	57	63	358



Commentaires par rapport aux résultats précédents (qui étaient erronés) :
Bien que l'écart entre les pourcentages diminue, les garçons restent majoritairement sollicités pour les 4 catégories.

Questions ouvertes pour la deuxième vague d'entretiens

1. Vous avez devant-vous les résultats globaux de mes observations. Je me suis arrêté plus en détails sur 4 domaines (dire les domaines) dont voici les chiffres présentés sous forme de graphiques. Comment comprenez-vous ces résultats ?
2. Personnellement, en tant qu'enseignant, je constate des choses auxquelles moi-même je ne croyais pas non plus. Etes-vous surpris-e par ces résultats ?
3. Les garçons sont davantage sollicités que les filles en français alors que c'est l'inverse en math. Comment comprenez-vous cela ?
4. Avec le recul et en voyant ces résultats, pensez-vous qu'il vous arrive de vous comporter différemment avec certains groupes d'élèves ?
5. Les différences et/ou similitudes entre filles et garçons à l'école sont-elles de votre point de vue suffisamment traitées dans la formation HEP (ou école normale) ?