

1	Introduction	2
2	Cadre théorique	5
2.1	Socialisation	5
2.1.1	Agents de socialisation.....	6
2.2	Genre.....	8
2.3	Stéréotypes	10
2.4	Curriculum caché.....	11
3	Présentation de l'étude	12
3.1	Objet d'étude	12
3.2	Question d'étude et hypothèses.....	12
4	Méthodologie	15
4.1	Échantillon	15
4.2	Outil de recueil de données.....	15
4.3	Définition des dimensions et indicateurs.....	16
4.3.1	Interactions.....	16
4.3.2	Sollicitations	16
4.3.3	Compliments	17
4.3.4	Encouragements.....	17
4.4	Procédure.....	18
5	Restitution et analyse des données.....	19
5.1	Sollicitations.....	19
5.2	Compliments sur l'esthétique.....	22
5.3	Encouragements sur les performances.....	24
5.4	Autres remarques genrées	26
5.4.1	Autres remarques genrées en 1-2H	27
5.4.2	Autres remarques genrées en 6H et 8H	28
6	Discussion des résultats.....	32
7	Limites et forces.....	36
8	Conclusion et perspectives.....	38
9	Bibliographie	40
10	Annexes	42

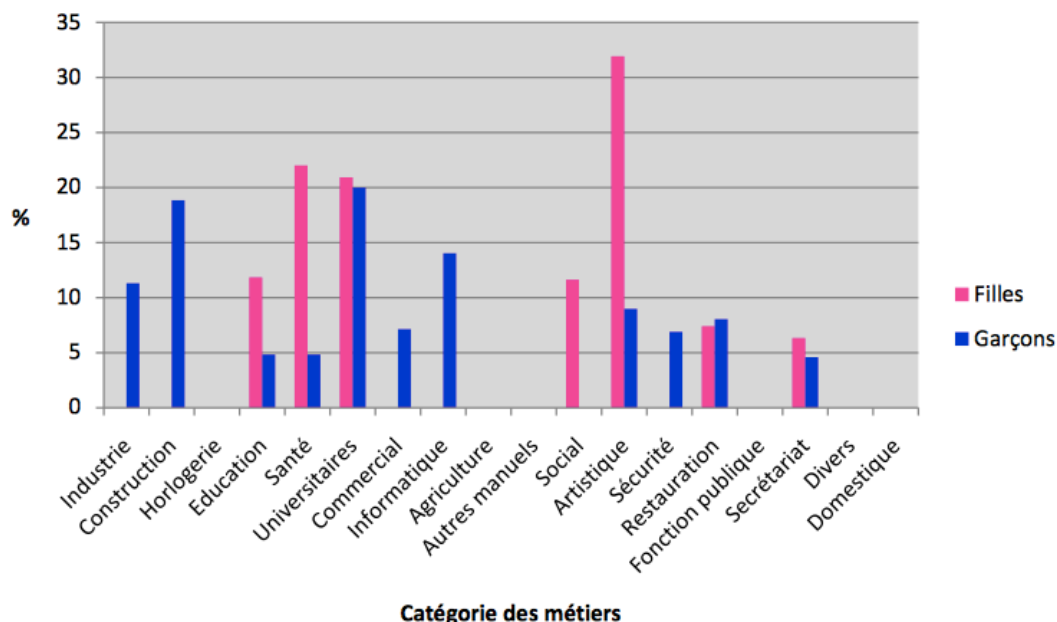
1 Introduction

L'égalité femmes-hommes et les rapports sociaux de genre sont des thématiques qui retiennent particulièrement notre intérêt. Omniprésentes dans nos vies quotidiennes, tant du point de vue personnel que professionnel, elles sont pourtant peu présentes dans les réflexions, comme découvert lors du module suivi en deuxième année, BP33PIG « Pédagogie interculturelle et genre ». Bien souvent en effet, les personnes n'ont pas conscience des phénomènes présents. La société dans laquelle chacun-e grandit joue un rôle essentiel dans la façon de construire notre identité et de se voir en tant que fille ou garçon. Depuis les séminaires de ce module, nous avons pris conscience des différents agents qui contribuent à la socialisation différenciée des filles et des garçons. L'école, aussi, joue un rôle important en matière de socialisation des élèves, par exemple au travers du curriculum caché. C'est pourquoi nous pensons que cette prise de conscience est extrêmement importante pour que l'école puisse finalement transmettre les valeurs de la société dans laquelle nous vivons, l'égalité des genres, entre autres.

Nous voyons que malgré les combats féministes menés aux 19 et 20 èmes siècles et l'égalité finalement inscrite dans la Constitution depuis 1981, elle n'est dans les faits pas réalisée tel que prévu par la législation. L'ONU définit l'égalité des genres comme suit : « On entend par l'égalité des sexes que les femmes et les hommes aient des conditions égales pour réaliser leurs pleins droits et leur potentiel et pour contribuer à l'évolution politique, économique, sociale et culturelle du pays, tout en profitant de ces changements. L'égalité homme-femme n'implique pas que les hommes et femmes soient identiques, mais qu'ils aient des possibilités et des chances égales». Cependant, les chiffres actuels (BEFH, 2011) montrent qu'il y a encore bien des différences et inégalités entre hommes et femmes, notamment au niveau des choix de formation. Entre autres, on retrouve plus de femmes dans les sciences humaines et plus d'hommes dans les sciences techniques. La répartition des hommes et des femmes dans les différents degrés de la scolarité montre aussi que le choix du métier est largement influencé par le sexe et donc les stéréotypes présents dans la société. On retrouve ainsi une majorité de femmes dans l'enseignement primaire et une majorité d'hommes dans les degrés secondaires et universitaires. Il y a aussi des disparités dans les salaires qui ne sont pas encore équitables, tout comme au niveau du taux d'engagement, puisque les femmes sont plus souvent employées pour du temps partiel.

Les résultats d'une recherche de l'Office en politique familiale et d'égalité de Neuchâtel (Dursun, D., Baur, N., Salek, E., 2008) montrent également que pour les filles et les garçons la plupart des métiers ont un genre puisque les filles continuent à choisir les métiers de «filles». Dans ces professions dites de «filles», on comprend les métiers de l'éducation, de l'enseignement, de la santé, du domaine social et artistique ainsi que le métier de secrétaire et le travail domestique. Les hommes eux occupent des places dans l'industrie, la construction, l'horlogerie, le domaine commercial, de la sécurité et de la surveillance, tout comme dans l'informatique, l'agriculture et d'autres métiers manuels. Le tableau ci-dessous récapitule ces données.

Choix par catégorie et par sexe (NE et VD)



Ces statistiques montrent bien que les jeunes suivent des choix de parcours plutôt stéréotypés. Le choix de formation et de métier est largement influencé par les normes et stéréotypes présents dans la société, qui tendent à maintenir une certaine répartition des rôles sociaux femmes-hommes en son sein.

Au vu de ce qui a été dit avant, nous nous consacrons, dans ce travail, à l'égalité entre les filles et les garçons à l'école primaire. En tant qu'enseignantes en devenir, nous avons envie d'analyser les interactions entre l'enseignant-e et ses élèves afin de comprendre en quoi celles-ci témoignent d'inégalités entre filles et garçons. Pour cela, nous comptabilisons le

nombre de sollicitations de filles et de garçons et analysons les remarques, qui paraissent naturelles et normales au quotidien, mais qui cachent des connotations genrées. Nous avons l'intention de répondre à la question suivante : « Quelles différences peut-on observer dans les interactions entre l'enseignant-e et ses élèves, selon qu'il s'agit d'une élève fille ou d'un élève garçon ? ».

La première partie est consacrée à la revue de littérature. Nous commençons ce travail par un bref panorama théorique, en explicitant les quatre concepts sociologiques que sont la socialisation différenciée, le genre, les stéréotypes et le curriculum caché, qui sont au cœur de nos préoccupations. Dans la partie suivante, nous présentons notre question de recherche, ainsi que nos hypothèses. Puis, nous décrivons notre démarche méthodologique et poursuivons avec nos observations menées en classe et l'analyse de celles-ci. Pour finir, nous confrontons nos résultats avec nos hypothèses, ainsi qu'avec les travaux antérieurs menés sur le sujet et espérons que notre travail nous ouvrira et ouvrira aux lectrices et aux lecteurs de nouveaux horizons et perspectives sur le sujet.

2 Cadre théorique

Afin de préciser notre sujet, nous présentons dans cette partie les concepts que nous jugeons pertinents pour aborder notre thématique. Nous choisissons de commencer par définir la socialisation, qui permet de rendre compte de l'influence de l'environnement d'un enfant sur son développement. Ensuite, nous présentons les concepts de genre, de stéréotypes et de curriculum caché.

2.1 Socialisation

En consultant une définition issue d'un dictionnaire généraliste, nous lisons : « Le processus par lequel l'enfant intériorise les divers éléments de la culture environnante (valeurs, normes, codes symboliques et règles de conduite) et s'intègre dans la vie sociale. » (Larousse, 2015). Cependant, pour mieux comprendre ce concept, nous nous intéressons aux définitions qu'en donne la sociologie.

Nous nous concentrons sur le modèle « holiste » ou du « déterminisme social » d'Emile Durkheim, qui dit que la société crée l'individu en lui imposant des valeurs, normes et rôles. L'individu est ainsi conditionné par ce que l'on appelle des agents de socialisation, c'est-à-dire des acteurs sociaux qui influencent la construction d'identité de chacun-e. Parmi ceux-ci il y a tout d'abord la famille, puis notamment l'école, les pairs, l'entreprise, l'église et les médias. En d'autres termes, il s'agit donc de la construction de l'identité de l'individu par l'acquisition et l'intériorisation des modèles de la société dont il fait partie. La socialisation est donc indispensable à la société puisqu'elle permet une cohésion sociale et ainsi, un bon fonctionnement.

Dans notre travail, nous ne nous intéressons pas aux différences de socialisation de deux sociétés données, ou de deux époques, mais nous nous focalisons sur les différences de socialisation entre les filles et les garçons à l'école, nommée la socialisation différenciée selon le sexe. Pour bien comprendre cette différence de la construction de l'identité chez les enfants, nous nous ciblons ci-dessous sur deux agents de socialisation, la famille, premier à l'œuvre et l'école, notre travail s'intégrant dans le contexte scolaire.

2.1.1 Agents de socialisation

Au niveau de la famille, même avant la naissance, lors de la connaissance du sexe biologique du bébé, les parents commencent à construire un environnement sensoriel sexué pour leur futur enfant. Notamment, ils aménagent la chambre d'enfant différemment, des couleurs pastel pour les filles et vives pour les garçons. Une fois l'enfant venu au monde, les parents s'adressent aux filles de manière plus douce, leur parlent davantage et interprètent leurs pleurs comme de la peur. À l'opposé, avec les garçons les parents sont plus directs et plus tolérants face aux comportements colériques et interprètent les pleurs comme de la colère (La Maner-Idrissi, 2006). Aussi, Duru-Bellat (1990) remarque que les qualificatifs destinés aux garçons portent sur le physique, la force, la taille et la vigueur, tandis que pour les filles, ils sont plutôt axés sur l'esthétique. Les filles sont stimulées au niveau du comportement social et invitées à être plutôt passives et dépendantes des adultes, alors que les garçons sont encouragés sur un plan moteur et poussés à l'autonomie, à l'activité et à l'indépendance. Relevons que les adultes n'ont pas conscience de se comporter ainsi différemment, eux-mêmes socialisés ils contribuent malgré eux à reproduire les stéréotypes de sexes en vigueur.

De plus, ce qui importe à tout parent est assurément de permettre à l'enfant d'être intégré dans un groupe, plus largement dans la société et le fait de partager les normes, mais aussi les stéréotypes présents peuvent favoriser le processus.

Concernant le développement de l'enfant, c'est à partir de 7 mois qu'il arrive à faire la différence entre filles et garçons. À 18 mois, il sait à quel sexe il appartient et il adopte des comportements qui sont "adéquats" à son sexe. Par exemple, il aura tendance à refuser un jouet qui n'est pas adapté, selon les rôles de sexe, à son sexe biologique. À 24 mois déjà, l'enfant commence à intégrer les stéréotypes de sexe présents dans sa culture, notamment il regardera plus longtemps une photo d'un homme qui se maquille ou qui fait la vaisselle (Le Maner-Idrissi, 2006).

Aussi, il est important de noter que les parents proposent des jeux et jouets différents selon le sexe de l'enfant. Les jouets sont conçus pour que les enfants imitent les rôles stéréotypés tenus par les adultes. Les jouets de filles sont axés sur le domaine domestique et du maternage, imitent les domaines professionnels de l'éducation, des soins, de la vente et de l'esthétisme et développent des compétences verbales et de motricité fine. Au contraire, les jouets des garçons se réfèrent à des professions telles que médecin, pompier, policier et des métiers de la construction. De plus, leurs jouets sont plus techniques, offrent la possibilité de

manipulation et développent des capacités spatiales, mathématiques et techniques (Duru-Bellat et Jarlégan, 2001). Dans les magasins, les jouets sont très clairement séparés en deux rayons différents et il est impensable par exemple pour le garçon d'aller dans le rayon des filles. Les parents ont d'ailleurs plus de plaisir à offrir un jouet à leur enfant si celui-ci est en adéquation avec son sexe (La Maner-Idrissis, 1997). Ainsi, un petit garçon sait très vite qu'il a plus de chance de recevoir un camion qu'une poupée. Cela pose problème, car on enferme tout le monde dans des catégories, on attribue des rôles et prive les enfants de développer d'autres connaissances et apprentissages.

Duru-Bellat (2001) relève que l'école aussi participe à la construction des différences entre les sexes en raison du fait qu'on y donne implicitement beaucoup d'informations sur les comportements adéquats à chaque sexe. Les élèves construisent différemment leur identité sexuée et genrée selon leur sexe. Progressivement, par les agents de socialisation, l'enfant s'adapte à ces normes de masculinité ou de féminité selon son sexe.

Premièrement, les élèves à leur entrée dans l'école primaire sont confrontés à une majorité de femmes dans l'enseignement tandis que les postes de doyens et de directeurs sont souvent occupés par des hommes, comme le montrent les statistiques présentées par le bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes du canton de Vaud. Les élèves voient déjà une répartition inégalitaire dans les métiers. Des messages implicites sont délivrés, par exemple qu'il revient aux femmes de s'occuper de l'éducation et aux hommes de diriger.

Deuxièmement, les études qui se penchent sur la littérature enfantine démontrent que les albums jeunesse sont très fortement marqués par des stéréotypes de genre (Anne Dafflon-Novelle, 2006). En effet, il existe dix fois plus de livres avec un héros plutôt qu'une héroïne et même les doudous des héros sont présentés comme des objets masculins (Dafflon-Novelle, 2002). Aussi, lorsque le sexe du personnage n'est pas précisé, les enfants le perçoivent comme un garçon parce qu'ils ont intégré que c'est le sexe par défaut. Ainsi, les auteurs doivent ajouter un attribut féminin généralement très stéréotypé pour que le personnage soit reconnu comme étant une fille. Effectivement, une étude démontre que lorsque deux images d'ours sont présentées à des enfants de 3-4 ans, ils ne savent pas s'il s'agit d'un personnage féminin ou masculin. Ce n'est que quand on y ajoute un attribut très féminin, comme du maquillage, une jupe ou un balai, qu'ils savent faire la différence (Ferrez, E. & Dafflon Novelle, A. (2003).

Les mêmes constats ont été faits par Anne Dafflon-Novelle (2003) et Sylvie Cromer (2012) avec les manuels scolaires. L'on peut y remarquer une sous-représentation des femmes et une surreprésentation de personnages stéréotypés au niveau des rôles sociaux des femmes et des hommes. Les hommes sont notamment évoqués par leur statut professionnel, tandis que les femmes par le statut familial.

Troisièmement, on retrouve le curriculum caché (Perrenoud, 1993) des enseignant-e-s. Le curriculum caché correspond aux valeurs, aux idées et au vécu que l'enseignant-e transmet aux élèves sans réellement en être conscient ; concept que l'on s'appliquera de définir par la suite. Ainsi nous constatons qu'à l'école les élèves n'apprennent pas seulement des savoirs, mais également des comportements, des attitudes et des rôles à adopter qui diffèrent selon le sexe.

2.2 Genre

Au niveau biologique, les hommes et les femmes sont répartis dans deux catégories bien distinctes, mâles et femelles. Cependant, les problématiques de transgenre, d'homosexualité et d'ambivalence sexuelle commencent à remettre en question cette bicatégorisation, puisque le sexe biologique n'est pas toujours en adéquation avec l'identité de la personne. Dans notre société, nous pouvons ainsi dire que la bicatégorisation n'existe qu'à l'état civil.

Intéressons-nous maintenant à la définition de ce concept, apparu dans la deuxième partie du 20^e siècle.

Les courants féministes des années 70 soulèvent la question de l'identité sexuée. On y analyse les inégalités et les discriminations subies par les femmes et l'on se demande par qui et pourquoi elles sont produites. Les féministes utilisent ce terme pour désigner que les inégalités entre les femmes et les hommes sont dus plutôt à des facteurs sociaux qu'à des facteurs biologiques. Elles refusent donc de considérer ces inégalités comme naturelles et inévitables. Simone de Beauvoir (1949) dit « L'approche genre part du constat que les inégalités entre les femmes et les hommes sont construites par les sociétés. Ces inégalités résultent des rôles masculins et féminins assignés sur la base de différences biologiques. », d'où aussi la fameuse citation « On ne naît pas femme, on le devient ».

En Suisse, le genre fait son apparition en Sciences de l'éducation en 1977. À cette époque, on parle plutôt de « rapports sociaux de sexe » que du terme « genre » tel qu'il est utilisé actuellement (Collet, 2011).

Le concept de genre interroge l'identité sexuée en termes de rapports sociaux de sexes et met l'accent sur la construction sociale du sexe. On peut dire alors que le genre va au-delà de tout ce qui concerne le biologique et qu'il s'intéresse plus particulièrement aux rapports sociaux et aux relations qu'entretiennent les femmes et les hommes. C'est pour cette raison que l'on dit que le genre est une identité construite par nos croyances, nos valeurs et normes. D'une certaine façon, la société construit des choses propres à l'homme et propres à la femme. Par exemple, lorsqu'on parle de métiers de femmes ou de métiers d'hommes l'on croit qu'il existe des domaines réservés uniquement à l'un des deux sexes. La société attribue donc des tâches, des rôles, des attributs différents pour chaque sexe. Ces diverses caractéristiques ne s'acquièrent pas de manière autonome, mais dans la relation avec la société et les gens appartenant à cette société. C'est ce que relève également Collet (2011) en citant que « nous sommes un produit de notre société et l'affection des êtres qui nous entoure est une condition sine qua non à notre développement. »

De plus, le genre questionne les hiérarchies entre hommes et femmes, c'est-à-dire leur rapport social, régi par les normes de la société. Ces normes et hiérarchisations amènent forcément à des catégories. Cependant, avoir des strictes catégories telles qu'hommes versus femmes ou blancs versus noirs engendrent des discriminations pour les groupes inférieurs, dans ce cas les femmes. Avec les études genre, ces différences deviennent des inégalités, qu'il faut expliquer, comprendre, déconstruire et combattre. Ceci nous renvoie à la deuxième définition du genre de Collet et Mosconi (2010, p.101) : « un rapport social de pouvoir du groupe des hommes sur le groupe des femmes, qu'instituent des normes de sexe différenciatrices et hiérarchisantes. »

Pour conclure, on pourrait dire que le genre, au niveau politique, a comme but de promouvoir l'égalité des droits et le partage équitable des responsabilités entre les femmes et les hommes en n'oubliant pas les différences de hiérarchisation déjà construites dans chaque société qu'il s'agit de combattre.

2.3 Stéréotypes

Le stéréotype est un concept omniprésent dans notre société, puisqu'il est utilisé par chaque être humain. Il prend toute son importance dans notre recherche, car c'est un automatisme inconscient employé également par les enseignant-e-s.

La Direction de l'Égalité des Chances de la Communauté française définit le stéréotype comme « un ensemble de croyances socialement partagées concernant des traits caractéristiques des membres d'une catégorie sociale ». Jahoda (1964) ajoute que ce sont des idées préconçues « c'est-à-dire, qui ne révèlent pas d'une appréciation neuve de chaque phénomène, mais d'habitudes de jugement et d'attentes routinières. [...] Un stéréotype est une croyance qui ne se donne pas comme une hypothèse confirmée par des preuves, mais est plutôt considérée, entièrement ou partiellement à tort, comme un fait établi. »

En d'autres termes, le stéréotype est un processus mental automatique et naturel qui nous permet de comprendre rapidement la complexité du monde qui nous entoure (Scharnitzky, 2006) en créant des catégorisations, des grilles d'analyses et des références qui se basent sur l'appartenance sociale, le sexe et l'origine raciale. Ces constructions mentales sont donc nécessaires à l'être humain pour appréhender son environnement.

Dès la naissance, nous apprenons à catégoriser les femmes et les hommes selon des croyances imprégnées. C'est ce qu'on appelle le stéréotype de genre, qui se définit comme un « signal qui associe des traits de caractère, des compétences, des attitudes à un sexe plutôt qu'à un autre et qui forgent notre vision de la place et du rôle des hommes et des femmes dans la société » (Costes, Houades & Lizan, 2008, p. 59). Cet automatisme sépare donc le masculin du féminin et construit une bicatégorisation. Cependant, comme le relève aussi la définition ci-dessus, ces croyances par rapport aux sexes ne sont pas confirmées par des preuves. Effectivement, la caractéristique principale du genre est le fait qu'il ne soit pas biologiquement défini. Dire qu'une femme est faite pour l'éducation et un homme pour diriger ne peut en effet pas être prouvé, mais est très ancré dans notre société depuis plusieurs siècles. Les stéréotypes ne sont donc pas une invention du 21^e siècle.

Nous ne devons pas nous culpabiliser d'utiliser les stéréotypes puisque c'est un processus naturel et automatique auquel chacun-e d'entre nous a recours. Néanmoins, pour combattre les inégalités engendrées par les stéréotypes, il faut pouvoir en prendre conscience, s'en distancer, prendre du recul, en les remettant sans cesse en question et en se renseignant sur la véracité et validité de ces idées préconçues.

2.4 Curriculum caché

Selon Philippe Perrenoud (1995), il y a trois types de curriculums, le prescrit, le réel et le caché. Le terme curriculum désigne un parcours ou un programme éducatif suivi par un apprenant. Le curriculum prescrit (formel) correspond au monde des textes, c'est-à-dire, dans le cadre de l'école, le Plan d'études romand, les lois scolaires et les manuels. C'est donc ce à quoi l'enseignant-e doit se référer pour planifier son enseignement. Puis vient, le curriculum réel (réalisé) qui correspond au monde pédagogique, c'est-à-dire, tout ce que l'enseignant-e fait réellement du programme scolaire. En effet, chaque enseignant-e interprète le programme de façon différente et sa façon de le transmettre diffère selon la classe qu'il-elle a devant lui-elle. C'est bien ce que cite Perrenoud (1995) dans la citation suivante: « Chacun sait bien qu'il y a les programmes, et il y a ce qu'on en fait dans les classes (p.47) ». Ensuite, il y a le curriculum caché, qui est défini par Forquin (1995) comme « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites (p.33). » En d'autres termes, ce sont toutes les valeurs, les idées et le vécu du corps enseignant, les apprentissages sociaux et les modes de sociabilité, qui sont transmis aux élèves même si elles ne sont pas mentionnées dans le formel et le prescrit. De plus, ces éléments sont transmis de manière inconsciente et non contrôlée par les enseignant-e-s.

Comme exemples, nous pouvons citer les habitudes sociales, comme serrer la main aux élèves et les habitudes scolaires, comme faire dix minutes de livrets chaque matin, mais aussi le cadre matériel, c'est-à-dire l'organisation des cours et des classes, la gestion pédagogique (agencement des élèves et discipline), le mode de transmission pédagogique (enseignement frontal ou travail de groupe) et le matériel didactique (manuels scolaires et littérature) (Zaidman, 1996). C'est aussi dans ce curriculum caché qu'on inculque aux élèves, à leur insu, des conduites et des comportements qui sont conformes aux rôles que la société attribue à leur sexe biologique. Par exemple, si l'on dit à un garçon d'être courageux et de ne pas pleurer, mais que dans la même situation on console la fille en essayant de la rassurer, on leur inculque des rôles différents.

3 Présentation de l'étude

3.1 Objet d'étude

Nous observons donc dans la littérature que les filles et les garçons construisent différemment leur identité sexuée à cause des divers agents de socialisation. On constate ces différences tant dans la sphère privée qu'à l'école. Ce qui nous intéresse dans ce travail est l'agent de socialisation de l'école, plus précisément les interactions entre l'enseignant-e et les élèves. Toutefois, nous sommes conscientes que ces interactions ne constituent pas le seul facteur à avoir un impact sur la construction de l'identité sexuée des garçons et des filles, puisque l'école ne se résume pas seulement à cela. Il y a aussi d'autres éléments comme les interactions qui se passent entre pairs ou en dehors de l'école.

Cependant, dans ce travail, nous nous concentrons uniquement sur les interactions unilatérales de l'enseignant-e avec ses élèves. Effectivement, nous pensons qu'il est plus judicieux pour notre recherche de se pencher seulement sur un facteur à l'intérieur de l'agent de socialisation de l'école, afin de pouvoir approfondir celui-ci au maximum dans l'espace-temps proposé.

3.2 Question d'étude et hypothèses

La question de recherche à laquelle nous tentons de répondre est la suivante :

- **Quelles différences peut-on observer dans les interactions entre l'enseignant-e et ses élèves, selon qu'il s'agit d'une élève fille ou d'un élève garçon ?**

Notre hypothèse principale est :

- **Dans les interactions, le traitement de l'enseignant-e envers ses élèves varie selon qu'il s'agit d'un-e élève fille ou garçon.**

Dans les différentes recherches qui ont été faites sur les interactions maîtres-élèves et les comportements dans la classe, on voit que les enseignant-e-s agissent différemment avec les filles et les garçons. La première différence que nous remarquons dans ces recherches, c'est qu'il y a une différence quantitative quant au temps consacré aux filles et aux garçons. Justement, Spender (1982) remarque que le temps attribué aux garçons par les enseignant-e-s est de deux tiers et pour les filles d'un tiers. Zaidmann (1996), parle d'une domination de l'espace sonore par les garçons, puisqu'ils sont plus souvent interrogés par l'enseignant-e et osent plus intervenir même lorsque la parole ne leur est pas directement donnée. Par ailleurs,

les enseignant-e-s posent plus de questions ouvertes aux garçons qu'aux filles (Jarlégan, 1999). Les questions ouvertes « mettent en œuvre des opérations cognitives d'inférences et de production » (Duru-Bellat & Jarlégan, 2001). De plus, les garçons bénéficient de plus de temps d'aide de la part de leur enseignant-e (Spender, 1982) et disposent de plus de temps pour répondre aux questions (Leder, 1990). Tous ces éléments montrent que les enseignant-e-s ont des attentes différentes par rapport aux filles et aux garçons et les traitent ainsi différemment.

Pour ce travail de mémoire, nous nous concentrons tout d'abord sur les interactions verbales entre l'enseignant-e et ses élèves dans deux disciplines, ayant une connotation masculine ou féminine. Puis, nous observons les différents types de compliments et d'encouragements adressés aux élèves. Nous analysons ceci, car nous pensons que cela a un lien avec la construction de l'identité sexuée. En effet, l'enseignant-e au travers de ces interactions, transmet inconsciemment des attentes que la société a envers les filles et les garçons. Ces derniers répondent aux attentes en se conformant aux rôles qu'on leur inculque.

Les sous-hypothèses, c'est-à-dire ce que nous allons réellement observer en classe dans notre recherche, sont citées ci-dessous.

Dans les cours de mathématiques, il y a plus d'interactions entre l'enseignant-e et les garçons, tandis qu'il y a plus d'interactions entre l'enseignant-e et les filles en français.

Suite aux recherches évoquées ci-dessus, nous décidons de nous focaliser sur deux disciplines qui sont les mathématiques et le français. Ce choix est premièrement motivé par le fait que ces deux disciplines ont une connotation fortement genrée. Les mathématiques font partie du domaine scientifique, qui rappelle dans notre société les professions dites « d'hommes ». Le français fait partie du domaine littéraire et des langues, ce qui est en lien avec tout ce qui traite du relationnel et du communicationnel. Dans notre société, ces caractéristiques sont considérées comme étant plutôt féminines. En nous référant aux chiffres du Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes (Vaud), nous constatons que les filles choisissent majoritairement le domaine des langues avec l'option italien (82%) et ne représentent que 33% de l'effectif en mathématiques et physique. Ces données correspondent donc tout à fait aux rôles qu'on leur a attribués dès le début de leur scolarisation.

Deuxièmement, nous constatons qu'il y a un bon nombre de recherches concernant les interactions dans la discipline scolaire des mathématiques. Ceci nous permet d'avoir un grand éventail de références à notre disposition. De plus, il serait très intéressant de comparer ces

recherches avec les résultats que nous obtiendrons. Ces comparaisons sont d'autant plus importantes parce qu'il sera possible de voir les éventuels changements survenus entre le moment où ces recherches ont été effectuées (~années 90) et ce qu'on trouve maintenant, tout en restant modestes et en étant conscientes du fait que nos données ne peuvent être généralisables.

Concernant ces recherches, nous pouvons relever Loudet-Verdier et Mosconi (1995) qui ont fait des recherches sur les interactions en CM2 (6^e H). Ces dernières ont démontré une inégalité entre filles et garçons face aux nombres d'interactions en cours de mathématiques. Les garçons occupent deux tiers des interactions avec l'enseignant-e et les filles seulement un tiers. Par nos observations et nos analyses, nous tâchons de voir si ces résultats se confirment dans nos classes, que ce soit dans les degrés 1-4H ou 5-8H.

L'enseignant-e adresse plus souvent des compliments sur l'esthétique aux filles ; tandis que les encouragements sur les performances sont plus souvent destinés aux garçons.

Dans notre quotidien, on remarque souvent que notre manière d'interagir verbalement diffère selon si notre interlocuteur est une fille ou un garçon. On entend souvent des expressions du type : « Oh tu es toute chou dans ta nouvelle petite robe ! », « Bravo mon grand, tu es fort dis donc ! ». On peut déjà ici distinguer une différence dans la façon de s'adresser aux filles et aux garçons. Les commentaires destinés aux filles sont plus souvent de l'ordre de l'apparence tandis que ceux des garçons sont plus liés à leurs capacités physiques ou intellectuelles. Suite à ces observations du quotidien, nous pensons que l'on retrouve certainement ce genre d'interactions dans les classes. Comme nous l'avons évoqué dans notre introduction, l'école est traversée par les normes et les valeurs de la société dans laquelle nous vivons. C'est pourquoi il est fort probable que l'on retrouve chez les enseignant-e-s ce genre de commentaires différenciés.

Plusieurs recherches s'intéressent également à ce sujet, dont Browne et France (1983) qui constatent qu'il y a beaucoup de remarques fortement sexuées à l'école. Notamment, celles sur l'apparence physique, ce que nous appelons dans notre recherche l'esthétique, sont uniquement adressées aux filles. D'autres recherches (Kelly, 1985 et Lafrance, 1991) montrent que les compliments destinés aux filles se rapportent à leur conduite et la beauté de leur écriture. A contrario, les garçons reçoivent plus d'encouragements par rapport à la qualité de leur travail sur le plan intellectuel (Dweck & al. 1978). Dans notre travail, c'est ce que nous appelons les encouragements sur les performances.

4 Méthodologie

4.1 Échantillon

Cette recherche est menée dans quatre classes du canton de Vaud, dont deux chez les 1-4H et les deux autres chez les 5-8H. Il nous paraît judicieux d’avoir une large palette d’observations qui couvrent tout le cycle primaire pour nous permettre de percevoir l’évolution au cours des premières années de la scolarité des élèves. Pour chaque classe, il nous semble important de mentionner le nombre de filles et de garçons, car c’est un facteur qui influence le nombre d’interactions avec l’enseignant-e. En effet, on pourrait croire qu’il y a plus d’interactions avec le sexe surreprésenté dans la classe.

Dans la classe de 1-2H, on retrouve neuf garçons et 11 filles. Celle-ci est tenue par une enseignante. Chez les 4H, le nombre de filles et de garçons est égal à dix pour chacun et cette classe est également suivie par une enseignante. La classe de 6H, tenu par un enseignant est composée de neuf élèves garçons et neuf élèves filles. Et enfin, en 8H, il y a dix garçons et huit filles. Le cours de mathématiques est donné par un enseignant, tandis que celui de français est donné par une enseignante.

4.2 Outil de recueil de données

En ce qui concerne notre méthode d’observation, nous choisissons de définir à l’avance les éléments sur lesquels nous allons porter notre observation. Afin d’anticiper nos observations, nous utilisons donc une grille sur les interactions. Pour cela, nous nous basons, sur la grille d’observation des interactions en classe proposée par le manuel « S’exercer à l’égalité I ». Nous effectuons quelques modifications sur cette grille, afin de répondre plus précisément à notre question de recherche. Voici notre tableau :

Types d’interactions	Filles	Garçons
Sollicitations directes d’un élève par l’enseignant-e (interpellation par le prénom, sélection d’une main levée)		
Compliments sur l’esthétique		
Encouragements sur les performances		

4.3 Définition des dimensions et indicateurs

Afin de bien comprendre ce tableau, il est nécessaire d'explicitier les différents termes qui s'y trouvent et qui correspondent aux indicateurs de nos observations.

4.3.1 Interactions

Selon le Larousse (2014), l'interaction se définit par « une action réciproque qu'exercent l'un sur l'autre deux ou plusieurs systèmes physiques ». Nous voyons donc qu'une interaction au sens général ne s'enclenche pas forcément entre deux êtres humains. Cependant, nous allons nous intéresser aux interactions entre les hommes, ce qu'on appelle aussi interaction sociale. Edgard Morin (1977) définit l'interaction sociale comme étant une « relation interhumaine par laquelle une intervention verbale ou une attitude, une expression significative ou une action provoquent une action en réponse, qui retentit sur l'initiateur (échanges). » Ceci montre que les interactions peuvent être verbales ou non verbales et qu'elles sont bilatérales. Dans les interactions non verbales, nous comprenons tout ce qui est de l'ordre des mimiques, de la gestuelle et de la posture.

Dans notre travail nous analysons strictement les interactions verbales entre enseignant-e-s et élèves. La dimension qui nous intéresse est l'interaction de l'enseignant-e envers ses élèves. Nous faisons ce choix parce que nous nous intéressons à l'impact qu'a l'enseignant-e sur la socialisation sexuée de ses élèves. Ainsi, nous nous intéressons uniquement aux interactions à un sens, donc unilatérales.

4.3.2 Sollicitations

Le Larousse (2014) indique la définition suivante : « Ce qui sollicite quelqu'un attire son attention, son intérêt ». Solliciter est défini comme le fait de retenir l'intérêt de quelqu'un. Ceci est effectivement la dimension qui nous intéresse, puisque dans notre travail le terme de « sollicitation » correspond au moment où l'enseignant-e donne la parole à l'élève. Dans les sollicitations, on distingue deux façons différentes de retenir ou attirer l'attention. La première correspond au fait de donner la parole à un-e élève qui a levé la main. L'autre se rapporte au fait de donner la parole à un-e élève qui n'a pas manifesté son envie de répondre, en la désignant.

Dans notre grille d'analyse, ceci correspond à l'indicateur « sollicitations de l'élève par l'enseignant-e ». Nous ne faisons pas de distinctions entre une main levée ou une désignation de la part de l'enseignant-e.

4.3.3 Compliments

Ici encore, nous reprenons une définition du Larousse (2014) : « Action de féliciter quelqu'un d'un mérite quelconque ; paroles louangeuses, éloges, félicitations ». Dans ce travail, nous sommes attentives aux compliments que l'enseignant-e peut adresser à ses élèves, sur l'esthétique, c'est-à-dire par exemple la beauté d'une écriture, d'un dessin, d'une mise en page, donc de quelque chose produit par l'élève. Nous considérons également les compliments qui portent sur l'esthétique du matériel des élèves. Précisons que nous prenons en compte les compliments verbaux seulement. La dimension de concept que nous retenons est donc celle de l'esthétique.

Nous nous penchons sur ce concept, car nous pensons qu'il y a un lien entre ces compliments et la construction d'une identité sexuée à l'école. Pour analyser cela sur le terrain, nous comptons combien de compliments sur l'esthétique sont adressés aux filles et aux garçons. Par exemple, on pourrait entendre des remarques de la part de l'enseignant-e, tel que « Tu as une jolie écriture, alors viens écrire au tableau » ou « Regardez comme Sarah range bien ses affaires ! ».

4.3.4 Encouragements

Dans le Larousse (2014), nous retrouvons les trois sens suivants :

- « 1) Donner du courage à quelqu'un, le réconforter ou l'inciter à persévérer, à faire mieux ; stimuler.
- 2) Inspirer à quelqu'un du courage pour agir de telle ou telle manière, l'inciter, le pousser à faire quelque chose.
- 3) Favoriser une action, une activité, en stimuler le développement. »

Nous retenons les deux premières définitions pour notre recherche. Nous observons si l'enseignant-e dans son encouragement (uniquement verbal) stimule intellectuellement et soutient affectivement l'élève à agir de telle ou telle manière. La dimension que nous retenons face aux encouragements porte sur les performances. Celles-ci touchent le domaine disciplinaire et intellectuel de l'école, au contraire des compliments sur l'esthétique.

Pour les encouragements sur les performances, nous effectuons également un comptage. Le genre d'encouragements que l'on pourrait observer à ce niveau serait par exemple « Bravo tu as fait zéro faute, continue comme ça. » ou « C'est vraiment ton point fort les mathématiques ! ».

4.4 Procédure

Nous utilisons la grille ci-dessus pour les mathématiques et le français dans les classes de 4H, de 6H et 8H. Nous planifions six moments d'observation dans chacune des disciplines, qui durent entre 20 et 60 minutes.

Concernant la classe de 1-2H, nous utilisons cette grille durant des moments d'enseignements collectifs, entre autres l'accueil du matin, les présentations de jeux ou d'élèves, les explications sur le déroulement de la matinée ou encore l'entrée dans un nouveau bricolage. Nous procédons ainsi, car il est difficile de voir une nette séparation entre les disciplines dans ces degrés-là. Aucun-e enseignant-e n'est informé-e de l'objet de nos observations, afin que cela n'influence pas leur façon d'agir.

Par rapport aux compliments et aux encouragements, nous en relevons quelques-uns, grâce à des enregistrements audio afin d'avoir des exemples concrets de phrases, de mots ou d'expressions qui pourraient avoir une connotation genrée. Nous préférons utiliser des enregistrements audio plutôt que des vidéos, car d'une part cela implique moins de contraintes, comme l'autorisation de la part des parents, des enseignant-e-s, de la directrice ou du directeur. D'autre part, cela nous évite d'être confrontées à d'autres biais dans notre recherche. Effectivement, en ayant une caméra dans la classe cela peut influencer les comportements des élèves et des enseignant-e-s, tandis que l'enregistreur est un moyen beaucoup plus discret auquel ils feront moins attention. À la suite de nos premières écoutes et observations, nous nous rendons compte qu'il est difficile de relever les compliments sur l'esthétique et les encouragements sur les performances. Cependant, d'autres remarques genrées plus fréquentes et plus marquantes nous ont interpellées. Nous décidons par conséquent de les récolter, sans avoir un outil précis de recueil de données et de les classer une fois les observations terminées.

5 Restitution et analyse des données

5.1 Sollicitations

Tableau récapitulatif des récoltes d'informations sur le nombre de sollicitations directes d'un-e élève par l'enseignant-e en 1-2H :

	1-2H	
	Filles	Garçons
collectif	29	36
Accueil	22	23
Total	51	59

Analyse du nombre de sollicitations directes d'un-e élève par l'enseignant-e en 1-2H :

Pour récolter des données dans la classes de 1-2H, nous observons les moments de collectif, qui peuvent être une présentation d'un nouveau jeu, une introduction d'un nouveau sujet ou encore un retour sur une activité de la journée. Quant à l'accueil, cela concerne plus souvent le début de la matinée lorsque les élèves rentrent en classe. On y fait le rituel du matin comme se compter, faire le calendrier, annoncer le temps qu'il fait et raconter quelque chose à la classe. Dans son ensemble, les résultats trouvés dans cette classe semblent relativement égaux. Pour les collectifs, on comptabilise un total de 65 sollicitations directes dont 29 chez les filles et 36 pour les garçons. Ce qui correspond à 45% contre 55% avec un écart de seulement 10%. La différence entre les filles et les garçons n'est pas grande ici, il semblerait que l'enseignante arrive à garder un équilibre entre les deux groupes. Concernant les résultats de l'accueil, ils sont encore plus égalitaires. On relève un total de 45 sollicitations directes, 22 concernant les échanges avec les filles et avec un échange en plus, 23, chez les garçons. Cette minime différence compte un écart d'uniquement 2%, ce qui représente une quasi-égalité entre les filles et les garçons. Comme pour les collectifs, l'enseignante traite ses élèves, dans les échanges directs, de manière quasiment égale.

Les moments collectifs et l'accueil ne sont pas des disciplines comme le français ou les mathématiques, vu qu'elles n'ont aucune connotation genrée. Ce sont des moments qui ponctuent nos journées et qui donnent des repères aux élèves, elles n'ont pas la même

fonctionnalité que les disciplines que l'on retrouve chez les plus grands. Ceci peut expliquer la différence avec les résultats trouvés chez les plus grands.

Tableau récapitulatif des récoltes d'informations sur le nombre de sollicitations directes d'un-e élève par l'enseignant-e en 4H :

	4H	
	Filles	Garçons
Français	126	99
Mathématiques	25	49
Total	151	148

Analyse du nombre de sollicitations directes d'un-e élève par l'enseignant-e en 4H :

En regardant de plus près ces données, on remarque qu'il y a un léger déséquilibre entre les filles et les garçons dans les deux disciplines.

Commençons d'abord par la discipline du français, 126 sollicitations directes chez les filles pour 99 chez les garçons, ce qui correspond à 56% contre 44%. Finalement, l'écart entre les deux groupes est de seulement 12%. L'enseignante de 4H sollicite donc plus souvent les filles de sa classe. On peut, se demander si ce résultat est une exception ou si c'est un comportement récurrent chez les enseignant-e-s du cycle 1. Revenons à ces résultats qui correspondent à l'image que l'on peut se faire des disciplines à connotations féminines, comme la littérature, les langues et le français. C'est-à-dire que dans ce genre de disciplines l'enseignant-e aurait plus tendance à interroger les filles et à ainsi développer davantage leur capacité intellectuelle dans la branche enseignée.

Pour les branches dites « masculines », comme les mathématiques, les sciences et autres, la tendance devrait alors s'inverser : l'enseignant-e interrogerait plus souvent les garçons de la classe. Nous avons comptabilisé 74 sollicitations directes, 25 pour les filles et 49 pour les garçons. Ce qui veut dire que les filles occupent seulement 34% des échanges avec leur enseignante, à l'instar des garçons qui sont à 66% d'échanges. Ici, l'écart est de 32%, il est plus grand qu'en français. On relève donc que l'enseignant-e sollicite plus souvent les garçons en mathématiques. Apparemment, dans cette classe, les garçons sont plus poussés dans les branches scientifiques (les mathématiques) que les filles.

Tableau récapitulatif des récoltes d'informations sur le nombre de sollicitations directes d'un-e élève par l'enseignant-e en 6-8H :

	6H		8H	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Français	64	81	16	26
Mathématiques	43	56	5	10
Total	107	137	21	36

Analyse du nombre de sollicitations directes d'un-e élève par l'enseignant-e en 6-8H :

En observant les données récoltées dans les deux disciplines, français et mathématiques, dans les deux classes, nous voyons que les filles sont nettement moins sollicitées que les garçons : il y a 173 interactions avec des garçons pour 128 avec des filles. Les garçons occupent ainsi 57% des interactions. Nous constatons une domination de l'espace sonore par les élèves masculins.

Ce qui est intéressant est que les garçons n'occupent pas seulement plus de place dans la discipline considérée comme plus masculine, les mathématiques, mais aussi dans le domaine du langage, de la communication et de la littérature, qui est plutôt considéré comme correspondant aux rôles attribués au sexe féminin. En effet, en français, que ce soit en 6H ou en 8H, les garçons sont plus souvent sollicités que les filles. Nous avons observé 80 sollicitations de filles et 107 de garçons, ce qui démontre à nouveau que 57% des interactions se passent avec des garçons. En mathématiques, cette domination est à nouveau présente (66 sollicitations de garçons, 48 de filles). Le même pourcentage (57%) se retrouve cependant aussi dans cette discipline dite masculine, alors que l'on pourrait penser que l'espace sonore occupé par les garçons serait encore plus grand. Néanmoins, il faut noter qu'en 8H, en mathématiques, 66% des interactions se passent avec des garçons (10 sollicitations de garçons contre seulement 5 de filles), ce qui démontre une réelle différence dans le traitement des élèves.

Si l'on observe maintenant plus précisément ce qui se passe dans chaque degré, on constate une évolution assez marquante quant aux sollicitations des filles et des garçons dans la classe. En 6H, toutes disciplines confondues, il y a 137 sollicitations de garçons et 107 de filles. Ainsi, 56% des sollicitations sont adressées à des garçons, chiffre qui augmente en 8H où

63% des interactions se passent avec des garçons. Ce constat peut être fait dans les deux disciplines. En effet, en 6H en français nous comptons 81 sollicitations de garçons, contre 64 de filles. Les sollicitations de garçons représentent donc 55% en 6H et 62% en 8H. Presque les mêmes chiffres sont observés en mathématiques, où en 6H l'espace sonore occupé par les garçons est de 56% et de 66% en 8H. L'écart augmente donc encore plus dans la branche où les garçons sont généralement considérés comme plus performants, comme si, au fil des années, en se rapprochant de la fin de la scolarité, il fallait davantage pousser les garçons à faire des choix professionnels ou académiques qui correspondent à leur rôle d'homme selon les normes de la société. Mais nous ne sommes pas en mesure de l'affirmer au vu de l'échantillon, il ne s'agit que d'une nouvelle hypothèse.

5.2 Compliments sur l'esthétique

Tableau récapitulatif des récoltes d'informations sur le nombre de compliments sur l'esthétique adressés aux élèves par l'enseignante en 4H :

	4H	
	Filles	Garçons
accueil	2	3
Total	2	3

Analyse sur les compliments sur l'esthétique adressés aux élèves par l'enseignante en 4H :

Le nombre de compliments sur l'esthétique est très restreint, nous n'en percevons seulement cinq. On en compte deux chez les filles et trois chez les garçons. Ces compliments sont faits aux élèves plutôt en début de journée lors de l'accueil. C'est pourquoi, dans le tableau, nous n'avons pas indiqué la discipline, mais plutôt « accueil ». Le premier compliment chez les filles concerne un groupe de filles, l'enseignante s'exclame en disant : « les filles vous êtes toutes belles ! ». Ce jour-là, les filles en question portent des robes. Ce genre de remarque ne s'entend pas lorsqu'elles portent des pantalons. Le deuxième compliment s'est déroulé pendant les activités manuelles et créatrices. L'enseignante montre le travail d'une élève à tout le groupe classe, pour montrer ce qu'elle attend d'eux, l'exemple à suivre. Elle dit alors « Vous avez vu comme c'est joli ? ». Il ne nous semble pas qu'elle ait pris à un autre moment

le travail d'un élève pour montrer l'exemple. Au contraire, des remarques comme « c'est vraiment un travail de cochon ! » ressortent pour les garçons. Les compliments concernant l'esthétique chez les garçons sont uniquement de l'ordre de l'apparence physique; « tu as une nouvelle coupe X ! », « Quelle élégance ce matin, vient devant ! » et « un vrai petit homme ». Ces compliments montrent à quel point l'élève est beau, élégant et a bien grandi durant les vacances. Chez les filles on retrouve également des remarques sur l'apparence physique, mais il s'agit plutôt de remarques qui montrent leur soin que ce soit dans leur habillement ou dans la propreté de leur travail scolaire.

Tableau récapitulatif des récoltes d'informations sur le nombre de compliments sur l'esthétique adressés aux élèves par l'enseignant-e en 6-8H :

	6H		8H	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Français	0	0	0	0
Mathématiques	2	0	1	0
Total	2	0	(1)	0

Analyse sur les compliments sur l'esthétique adressés aux élèves par l'enseignant-e en 6-8H:

Concernant les compliments sur l'esthétique, nous n'en avons relevé que deux, en mathématiques en 6H. Une fois, l'enseignant demande à une élève de montrer son classeur, afin de démontrer comment ranger les fiches correctement. C'est donc comme s'il utilisait ce classeur de fille comme modèle à suivre par le fait que les filles seraient plus ordonnées. Une remarque du même type est faite à une autre élève qui est félicitée par la propreté de ses dessins dans le cahier de mathématiques. Aucune remarque semblable n'est faite à un garçon. Ceci peut laisser croire que les enseignant-e-s considèrent les filles comme étant des personnes plus soigneuses et ordonnées, douées naturellement pour le dessin.

Une autre remarque est faite en mathématiques à une fille de 8H, qui n'est pas un compliment, mais qui porte tout de même sur l'esthétique. L'enseignant lui demande si elle va bien parce qu'elle a l'air fatiguée. Vu qu'aucune autre remarque semblable n'est adressée à un

garçon, nous pouvons nous demander si l'on fait plus attention à l'allure d'une fille que d'un garçon ?

5.3 Encouragements sur les performances

Tableau récapitulatif sur le nombre d'encouragements sur les performances adressés aux élèves par l'enseignant-e en 4H :

	4H	
	Filles	Garçons
Français	0	1
Mathématiques	0	1
Total	0	2

Dans ce tableau, il n'y a aucun encouragement adressé aux filles. Les raisons peuvent être diverses, soit nous ne pouvons pas les détecter dans les échanges ou l'enseignante n'en formule pas. Cependant, chez les garçons on relève deux remarques, une dans chaque discipline. En français, la remarque tient de la propreté de la fiche et la lisibilité des lettres, « c'est vraiment un travail de cochon ». Cette remarque est faite à un élève qui rendait une fiche et l'enseignante s'est exprimée devant toute la classe. La deuxième quant à elle, a été relevée pendant une période de mathématiques. L'enseignante se dirige vers un élève en lui disant « tu n'es plus en enfantine ! ». Par cette remarque, elle veut faire comprendre à l'élève que c'est un grand et qu'il doit se comporter comme tel. Elle l'encourage donc en quelques sortes. De plus, elle s'exclame en étant debout devant la classe, comme si elle voulait donner plus d'impact et d'importance à sa phrase.

Tableau récapitulatif sur le nombre d'encouragements sur les performances adressés aux élèves par l'enseignant-e en 6-8H :

	6H		8H	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Français	0	1	0	2
Mathématiques	0	5	1	8
Total	0	6	(1)	10

Ce tableau révèle que les encouragements sur les performances ne sont adressés presque qu'aux garçons. On retrouve 16 encouragements adressés à des garçons (94%) et un seul aux filles. Ceci tend à démontrer que complimenter une fille sur la qualité de son travail est très rare, voire inexistant. Comme vu plus haut, on dit plutôt aux élèves féminines que leur dessin ou leur écriture est jolie, mais (presque) aucun commentaire positif n'est fait sur leur travail, leurs performances. En 6H, là où relevons les compliments sur l'esthétique, aucun encouragement sur les performances n'est adressé aux filles, par rapport à 6 chez les garçons. En 8H, nous relevons 11 encouragements sur les performances, dont seulement 1 concerne une fille, mais nous voyons plus tard que cette remarque n'est pas si positive et qu'elle peut être discutée. Nous formulons l'hypothèse qu'aucun encouragement sur le travail n'est fait aux filles parce qu'on se dit qu'elles sont de toute manière assidues au travail et qu'elles n'ont donc pas besoin qu'on les félicite. Nous pensons tout de même que valoriser les performances des garçons et ne pas faire la même chose avec les filles risque d'influencer la construction d'identité des deux sexes.

Il est intéressant aussi d'analyser les encouragements dans les deux disciplines séparées : en français, tous degrés confondus, aucun encouragement n'est fait aux filles, pour 3 aux garçons et en mathématiques 13 encouragements sont adressés aux garçons, mais un seul à une fille. Que ce soit en français ou en mathématiques, les garçons sont nettement plus encouragés que les filles. Ces dernières ne reçoivent généralement aucun encouragement. En français les garçons n'en reçoivent que peu aussi, mais en mathématiques, la différence est flagrante.

Cependant, ici ce sont moins les pourcentages qui sont intéressants. Ils ne sont que peu représentatifs, car sur un nombre limité d'encouragements, comme nous l'avons observé, il est difficile de fixer un pourcentage. Notamment, on ne peut pas dire qu'en 6H, en

mathématiques, les filles sont nettement désavantagées quant aux encouragements que les garçons puisqu'eux aussi n'en reçoivent que très peu. C'est surtout en 8H, en mathématiques, que la différence est très flagrante puisque les garçons reçoivent 8 encouragements contre 1 seul adressé aux filles.

En comparant ces données à celles portant sur l'esthétique, où 100% des compliments sont adressés aux filles, on peut se demander si l'enseignant-e pense, peut-être de manière non consciente, que les filles sont douées pour l'esthétique, le soin, l'ordre et que les garçons ont plus de facilité au niveau des performances scolaires ; ainsi on préfère féliciter les filles sur ce côté esthétique, même si cet aspect ne ressort que très peu, et les garçons sur leur travail scolaire, leurs compétences.

Il est intéressant aussi de questionner le type d'encouragements faits sur les performances. En 6H, où les élèves sont encore plus jeunes, l'enseignant semble plutôt les encourager à travailler mieux et davantage en leur assurant qu'ils en ont les capacités («concentre-toi», «tu peux faire mieux», «tu vas y arriver tout seul»). En 8H, que ce soit en français ou en mathématiques, il s'agit moins d'encourager, mais plutôt de féliciter les élèves («bonne interprétation», «c'est bien», «c'est très juste»).

Quant au seul encouragement sur les performances adressé à une fille, il est important de remarquer sa connotation négative. En effet, l'enseignant ne la félicite pas directement, comme c'est le cas chez les garçons, mais lui dit « C'est déjà pas mal. ».

5.4 Autres remarques genrées

Au cours de nos observations, nous avons repéré d'autres types de remarques qui ne rentrent pas dans les catégories que nous avons choisies au préalable, « compliments sur l'esthétique » ou « encouragements sur les performances ». Alors, nous avons choisi de créer un nouveau tableau, où nous pouvons les comptabiliser. Nous estimons, qu'il est très intéressant de les relever, car la socialisation se fait aussi par de nombreuses remarques qui influencent les élèves sur leur façon de se percevoir en tant qu'acteurs de la société ou en tant qu'apprenants. Pour une meilleure compréhension, il nous semble plus judicieux de séparer les remarques relevées en 1-2H et celles relevées en 6H et 8H, car le contexte est complètement différents et les échanges entre les élèves et l'enseignant-e ne se produisent pas de la même façon.

5.4.1 Autres remarques genrées en 1-2H

	À un-e élève	À la classe	À une autre enseignante
Remarques énoncées par l'enseignante	- Tu sais le scooter c'est plus pour les filles, c'est plus facile à conduire. (1) -Non de la vraie danse ! (2)	- C'est l'heure des mamans. (3) -Elodie, elle aime que le rose, elle met que des robes. C'est la princesse. (4)	- Il court comme une fille. (5) - Il a les cheveux <i>normal</i> . (6) - Cette caricature les filles au coin poupée et les garçons aux coins construction. (7)
Remarques énoncées par l'élève	- Mon cousin il aime aussi les Barbies. (8)	-	- Il a des chaussures de filles. (9)

Les remarques relevées dans ce tableau sont entendues dans la classe, dans la cour de récréation et à la salle de maîtres. Nous contextualisons ici brièvement quelques-unes de ces remarques. Commençons par les remarques que l'enseignante adresse à un élève. Dans le premier énoncé, un élève demande à l'enseignante ce qu'est un scooter et l'enseignante répond : « Tu sais le scooter c'est plus pour les filles, c'est plus facile à conduire. ». Voilà une définition très simpliste du mot scooter qui pourrait laisser entendre que les filles ont plus de mal à conduire. Ensuite, toujours dans la même catégorie, lors d'un collectif, l'enseignante demande aux élèves qui pratique de la danse. Un élève répond : « moi je fais de la danse » et l'enseignante l'interrompt en lui disant « Non de la vraie danse ! ». En réalité, l'enseignante attend qu'une fille de classe réponde, car elle prend des cours de danse.

Il ressort également la fameuse phrase « c'est l'heure des mamans », lorsque sonne la cloche de midi. Cette remarque est souvent entendue chez les plus petits, mais dans cette situation il est assez plaisant d'entendre un élève répondre : « Et aussi des papas ! ». Comme quoi il n'y a pas que les mamans qui viennent chercher leurs enfants à l'école. Par la suite, l'enseignante

veille à dire « c'est l'heure des mamans et des papas ». Après avoir entendu toutes ces remarques venant de l'enseignante, cela nous laisse penser qu'elle ne fait pas vraiment attention aux remarques qu'elle lance aux élèves. Elle ne réalise sans doute pas que ce qu'elle dit a des connotations genrées et que cela peut se répercuter dans sa pratique enseignante. Pourtant, par cette remarque « Cette caricature les filles au coin poupée et les garçons aux coins construction. », on constate qu'elle est tout de même au courant des stéréotypes entre les filles et les garçons. Concernant les remarques des élèves, elles sont moins nombreuses, la première concerne une discussion entre une fille et un garçon. Ils discutent de leurs jouets, le garçon dit : « j'ai reçu une Barbie » et sa camarade répond : « mon cousin il aime aussi les Barbies ». Apparemment, pour ces deux enfants, le fait qu'un garçon possède une Barbie ne semble pas les étonner. Ils trouvent cela tout à fait normal, tandis qu'il y a d'autres enfants qui sont surpris lorsqu'un homme porte des chaussures à claquette lors d'un spectacle de danse, en criant : « il a des chaussures de filles ! ». On s'aperçoit que les stéréotypes sont déjà bien ancrés chez certain-e-s élèves, mais pas chez tous.

5.4.2 Autres remarques genrées en 6H et 8H

	Filles	Garçons
Façons de s'adresser aux élèves	Ens. – Jeune fille (1x) (6H)	Ens. – Jeune homme (2x) (6H) Ens. – Oui mon grand (8H) Ens. – Messieurs (3x) (8H)
Remarques qui empêchent l'élève d'exprimer son avis	C. – Est-ce que je peux expliquer un peu comment ça marche ? Ens. – Non d'abord on doit voir ça ensemble. (6H) _____ Ens. - Je suis pas content jeune fille, on écoute et ensuite on fait. (6H) _____	

	<p>C. - Un complément de phrase ça pourrait être “dans les arbres ?” (fille)</p> <p>Ens. - On va voir tout ça, alors le groupe gris [...](6H)</p>	
<p>Remarques sur le comportement des filles et des garçons</p>	<p>Ens. - J’imagine un « iiiih » (imitation d’un cri de dégoût) de la part de J. (fille) par exemple. (8H)</p> <hr/> <p>Ens. – Pourquoi les filles pouvaient être toutes dans la même chambre au camp ? Parce que les filles font souvent moins de bruit et se comportent mieux que la plupart des garçons ici. (8H)</p>	<p>Ens. - ça c’est vraiment deux petits mecs, deux coqs qui font « ouais moi je » (en imitant la posture de quelqu’un qui montre ses muscles). (8H)</p> <hr/> <p>Ens. - Les deux bavards de devant, faut arrêter, sinon vous allez finir au fond comme d’habitude. (8H)</p> <hr/> <p>Ens. – Vous deux, si vous avez fini vous pouvez aller aider vos camarades (8H)</p>

Ici ce n’est pas réellement le nombre de commentaires qui compte, ni l’âge des élèves, mais plutôt le message exprimé par ceux-ci. En ce qui concerne les façons de s’adresser aux filles et aux garçons, nous relevons qu’une seule fois une fille est appelée par l’équivalent féminin de « jeune homme », c’est-à-dire « jeune fille ». Les garçons sont bien plus considérés comme « adultes » et « grands » que les filles, qui elles sont appelées par le prénom, au contraire des garçons qui sont plusieurs fois appelés « jeunes hommes » (en 6H) et carrément « messieurs » (en 8H).

Quant aux remarques qui empêchent les élèves d’exprimer leurs savoirs, on voit qu’elles ne sont adressées qu’aux filles. Dans le premier cas, une fille qui finit toujours rapidement les

tâches données et comprend très vite demande si elle peut expliquer aux autres ce qu'elle a compris, mais l'enseignant l'en empêche. Le contraire se passe dans une classe de 8H où un élève explique à son camarade comment on construit un angle avec une équerre et il est encouragé par l'enseignant qui le félicite pour son explication (Ens. – C'est bien L. (garçon), faut vraiment faire attention à bien placer l'équerre oui !; encouragement sur les performances ; voir annexes).

La même élève qui ne peut pas expliquer sa façon de procéder à ses camarades en mathématiques est coupée dans ses explications en français sur les groupes de la phrase. Elle a une question sur le groupe gris, élément qui est abordé au point suivant, et l'enseignant ne lui répond pas, alors que sa proposition de groupe gris est correcte. Il lui dit que l'on verra ça plus tard. À nouveau, elle ne peut pas donner un exemple à ses camarades, pas même plus tard lorsque le point abordé est effectivement le groupe gris. Dans la même classe, une autre élève reçoit une remarque négative de son professeur parce qu'elle finit sa fiche pendant qu'il est encore en train de donner des explications sur celle-ci. Il aurait pu la féliciter pour sa vitesse et son efficacité et donc l'encourager. Par exemple un enseignant fait cela en mathématiques envers des garçons de 8H (Ens. - Très bien messieurs vous arrivez au bout ; encouragement sur les performances ; voir annexes). Ceci se recoupe avec les remarques sur le comportement étant donné que l'enseignant ne semble pas accepter, en tout cas de la part d'une fille, que celle-ci n'écoute pas ses explications, même si dans ce cas, elle n'en a pas besoin.

Par rapport au dernier type de commentaires, nous voyons que les enseignant-e-s observés-e-s font des remarques qui décrivent de manière très stéréotypée les comportements attendus (peut-être observés) des filles et des garçons. Tout d'abord pour illustrer un cri de dégoût, en imaginant qu'un hamster apparaît dans la classe comme dans le texte qu'ils sont en train de lire, l'enseignante imite une fille et illustre son exemple avec une élève de sa classe, comme si une fille est apeurée et dégoûtée par de petites bêtes, mais pas forcément un garçon. Puis, on voit aussi que les filles sont considérées comme plus sages et comme exemples à suivre par rapport au comportement social à avoir (mieux se comporter et faire moins de bruit), tandis que les garçons sont considérés comme des « coqs qui se battent » en se vantant et qui bavardent plus que les filles. De plus, cela semble habituel est accepté chez les garçons qu'ils finissent au fond de la classe à cause de leurs bavardages.

La dernière remarque, en mathématiques, par rapport au comportement (« vous pouvez aller aider les autres ») montre que l'enseignant fait confiance à ces deux garçons pour prendre son rôle de maître en expliquant aux autres et donc qu'ils peuvent avoir ce rôle de « leader ».

Toutefois, ceci pourrait aussi entrer dans la catégorie des encouragements sur les performances, puisque l'enseignant montre ainsi à ces deux garçons qu'ils ont un assez bon niveau pour aller aider les autres.

6 Discussion des résultats

Dans les interactions, le traitement de l'enseignant-e envers ses élèves varie selon qu'il s'agit d'un-e élève fille ou garçon.

Notre première hypothèse, qui prend en compte toutes les interactions de la classe, nous est confirmée, car dans chaque degré observé on constate des différences de traitement entre les filles et les garçons. Nous comptabilisons 53,5 % d'interactions avec des garçons, toutes disciplines confondues en additionnant les données des classes de 4H, 6H et 8H. Dans les années 70 et 80, la littérature anglaise affirmait que les garçons occupaient deux tiers de l'espace sonore, appelée « la règle des deux tiers » (Brophy & Good, 1986). Cette tendance avait diminué dans les années 2000, où l'on retrouvait de plus en plus d'égalité à 45% et 55% (Jarlégan et al., 2006). Notre recherche se rapproche donc de ces deuxièmes résultats qui montrent toujours une légère domination des garçons quant aux nombres d'interactions avec l'enseignant-e. Au fil de l'âge des élèves, la domination des garçons semble augmenter, puisqu'on retrouve en 8H 63% de possession de l'espace sonore et 56% en 6H, contrairement aux 4H où il y a une minime prévalence des filles à 50,5%. Une étude non publiée conduite dans des classes du cycle d'orientation (7-8H) du canton de Genève, relevée par Isabelle Collet (2011), confirme les résultats que nous présentons en démontrant que la proportion des deux tiers se retrouve dans ces degrés-là.

Dans l'ensemble, on perçoit aussi que les garçons reçoivent plus d'attention de la part de l'enseignant-e peu importe le type de remarque qui leur est adressé. Les feed-back positifs sont plus souvent adressés aux garçons et l'on soutient plus les élèves masculins en 4H surtout, où, à plusieurs reprises, l'enseignante leur rappelle ce qui est travaillé et leur demande s'ils arrivent à suivre, à comprendre. Aucune remarque semblable n'est faite à une fille dans cette classe.

Pour finir, relevons aussi les réprimandes par rapport aux comportements qui sont différents entre les filles et les garçons. C'est surtout en 4H que nous constatons que les garçons reçoivent davantage de réprimandes, mais plutôt parce qu'on semble vouloir les pousser à exploiter leurs possibilités, comme le relèvent aussi Good, Neville Sikes et Brophy (1973). En effet, l'enseignante félicite un élève en lui disant que pour une fois, il arrive à maîtriser son comportement. En 6H, une fille est réprimandée, car elle termine son travail pendant les explications de l'enseignant, ce qui montre que chez elle, en tant que fille, une déviance dans

le comportement, même minime puisqu'ici elle ne fait que démontrer sa vitesse de travail, est moins acceptée.

Dans les cours de mathématiques, il y a plus d'interactions entre l'enseignant-e et les garçons, tandis qu'il y a plus d'interactions entre l'enseignant-e et les filles en français.

Dans notre recherche, concernant les mathématiques, l'hypothèse est confirmée dans toutes les classes (4H, 6H et 8H). Dans tous les degrés confondus nous comptabilisons 73 sollicitations de filles, 115 de garçons et nous relevons donc presque 2/3 (61%) de sollicitations d'élèves masculins, ce qui correspond aux résultats auxquels nous nous attendions. Dans les recherches de Mosconi & Loudet-Verdier (1995), c'est effectivement les chiffres qui ont été trouvés. Ces résultats sont certainement en lien avec le fait que les enseignant-e-s prédisent des meilleurs résultats chez les garçons en mathématiques dès le primaire (Jarlégan 1999). Une autre étude anglo-saxonne (Jacobs & Eccles, 1986) vient confirmer que les enseignant-e-s consacrent bien plus de temps aux garçons qu'aux filles pendant les périodes de mathématiques. En tout s'accroissent 36 heures de mathématiques de plus pour les garçons entre le primaire et la fin de l'école obligatoire. En 4H, on relève 25 sollicitations de filles, 49 de garçons (66%), en 5H, 43 sollicitations de filles, 56 de garçons (56%) et en 8H, 5 sollicitations de filles, 10 de garçons (66%). On note que la règle des deux tiers énoncée plus haut est atteinte dans les classes de 4H et 8H. Seul dans la classe de 6H, il y a une légère baisse vu que le nombre d'interactions entre filles et enseignant-e-s et garçons et enseignant-e-s est presque égale. Au vu de ces résultats, nous nous sommes demandées si le sexe de l'enseignant-e entrerait en compte. Dans le cas présent, nous avons un homme en 6H et en 8H. Certaines études montrent que les résultats varient s'il s'agit d'une enseignante ou d'un enseignant (Dunkin, 1985 ; Brophy, 1985) et d'autres affirment le contraire (Zaidman, 1996). Ainsi, nous ne pouvons pas émettre d'hypothèses quant à l'influence du sexe de l'enseignant-e.

Notre hypothèse concernant la discipline du français ne se confirme qu'en 4H. Dans la classe observée, les filles occupent 56% des interactions avec l'enseignante. Le plus grand écart est observé lors d'une période de lecture où il y a eu presque 60% d'échanges entre l'enseignante et les filles (67 sollicitations de filles contre 45 de garçons). En 1985, Brophy déclare dans une recherche qu'il y existe plus de contact en lecture avec les filles, cette tendance reste discrète, mais est significative. Néanmoins, dans nos récoltes de données, on ne peut pas émettre la même conclusion chez les 6H et les 8H. Que ce soit lors des périodes lecture ou de grammaire, on comptabilise plus d'interactions chez les garçons. Dans la classe de 6H, le

pourcentage de sollicitations de garçons s'élève à 55% et en 8H à 62%. On constate donc qu'en 8H, la règle des deux tiers fonctionne en mathématiques et en français, alors qu'en 6H, il y a un rapport quasi égalitaire, avec une légère prévalence des garçons.

Ainsi, nos hypothèses sont confirmées en 4H seulement. En effet, les filles sont plus sollicitées dans la branche qui a une connotation féminine. Et il en va de même pour les garçons dans la discipline à connotation masculine. À partir, de la 6H les garçons sont toujours plus sollicités, peu importe la branche dont il s'agit. Cependant, on retrouve dans la classe de 6H une légère égalisation quant aux nombres d'interactions avec un rapport de 45%-55, à l'instar des recherches de Jarlégan (2006). Au contraire, en 8H l'égalité n'est plus du tout présente, car, quelle que soit la discipline les garçons occupent deux tiers de l'espace verbal.

L'enseignant-e adresse plus souvent des compliments sur l'esthétique aux filles ; tandis que les encouragements sur les performances sont plus souvent destinés aux garçons.

Nous avons rencontré des difficultés à observer des compliments sur l'esthétique et des encouragements sur les performances parce que ces remarques telles que « Bravo » ou « C'est bien » ne sortent pas de l'ordinaire et n'avaient à première vue pas de connotations genrées. Par la suite, nous avons réalisé que c'était le nombre de remarques qui pouvait montrer une différence de traitement entre filles et garçons.

Les compliments sur l'esthétique sont très rares, dans toutes les classes. On compte trois compliments en 4H dont deux adressés aux filles et deux en 6H tous les deux adressés aux filles. Malgré la pauvreté de ces récoltes, on peut confirmer notre hypothèse : l'enseignant-e adresse plus souvent des compliments sur l'esthétique aux filles. Ces mêmes résultats sont trouvés dans des recherches (Kelly, 1985 ; Lafrance 1991) qui démontrent que les compliments adressés aux filles se rapportent à leur conduite et la beauté de leur écriture. En effet, les remarques que nous relevons portent sur le dessin, les activités créatrices et manuelles et la tenue soignée des affaires d'école. Une fois de plus, on encourage et l'on félicite les filles dans des domaines qui ont une connotation plutôt féminine. C'est également dans ces domaines-là que les garçons reçoivent des feed-back négatifs sur la forme, par exemple, « Il faut que tu t'appliques un peu, jeune homme » et « C'est un travail de cochon ». Ainsi, nous pensons que l'on renforce l'idée que les garçons ne sont pas doués dans ces domaines et que c'est le "dada" des filles.

Les études de Kelly (1985) et Lafrance (1991) établissent qu'il y a plus d'encouragement sur le fond et les performances adressée aux garçons. Plus de 90% des feed-back positifs adressés

aux garçons concernent la qualité intellectuelle de leur travail (Dweck, Davidson, Nelson et Enna 1978). Nos résultats confirment leurs recherches et l'hypothèse que les enseignant-e-s expriment plus souvent des encouragements sur les performances aux garçons. Effectivement, on compte 16 encouragements chez les garçons pour un seul chez les filles. En 6H, on semble donner plus de temps aux garçons, car on les encourage à trouver une réponse. On leur dit par exemple « Je sais que tu sais » ou « Tu vas y arriver tout seul ». On retrouve également ce constat dans des études qui prônent qu'on laisse moins de temps aux filles pour répondre aux questions (Jarlégan, 1999 ; Mosconi & Loudet-Verdier, 1997). En 8H, on félicite les garçons pour leurs bonnes performances, en disant notamment « C'est bien », « Bonne interprétation ! ». Ce n'est pas genré de féliciter les élèves, c'est même très positif pour eux, cependant, aucun réel encouragement n'est adressé aux filles, ce qui est genré à son tour. Ainsi, nous pensons que le fait de plus encourager les garçons sur le fond, c'est-à-dire en évoquant leurs performances, leur permet d'avoir une meilleure estime de soi, vu que leurs réussites peuvent être attribuées à des facteurs stables (leurs aptitudes et le talent). Quand un garçon échoue, il peut donc l'attribuer à un manque de mobilisation, qui est un facteur instable (Collet, 2011). Contrairement aux garçons, les filles reçoivent moins d'encouragements, les seuls étant sur l'esthétique. Cela insinue que leurs réussites sont attribuées à leur implication et au soin donné au travail. En cas d'échec pour les filles, on explique cela par un manque d'aptitude, donc un facteur stable. C'est notamment ce que relèvent les recherches de Callaghan et Manstead (1983).

7 Limites et forces

Une des premières difficultés rencontrée est notre horaire différent, qui rend complexe de trouver des moments de rencontre. Tout au long de notre recherche, nous nous sommes aussi heurtées à certaines difficultés liées au terrain, nos classes de stage. Ces classes nous sont attribuées, ce qui nous oblige à adapter notre recherche à ce que nous propose le terrain. Par exemple, une des enseignantes n'enseigne pas les mathématiques, il a fallu trouver une solution pour pouvoir tout de même observer cette discipline.

Actuellement, nous sommes en 3^e année et avons à charge la majorité des périodes d'enseignement, il est donc difficile de trouver des moments d'observation. Cela réduit notre échantillon, alors qu'il est avantageux de récolter plus de données, afin de rendre nos résultats plus valables. De plus, nous avons à disposition seulement nos classes de stages, c'est-à-dire quatre classes en tout. Nous aurions aimé avoir la possibilité d'élargir notre champ d'observation, en visitant d'autres classes de l'établissement. En effet, cela nous aurait apporté un plus grand échantillon et nous aurait permis d'être plus objectives. Forcément, nous essayons de prendre le plus de recul possible, mais nous gardons en tête qu'une partie de nous est influencée par le fait d'avoir un lien de proximité avec les élèves et l'enseignant-e observé-e-s. Notamment, lors de nos observations en classe, nous avons de la difficulté à savoir si une remarque est réellement genrée. Par exemple, une enseignante lance « Non ! Il a les cheveux normal ». En isolant, cette remarque nous ne pouvons pas dire si elle a une connotation genrée, mais c'est en prenant en compte tout son contexte que l'on comprend que l'enseignante voulait dire qu'il n'a pas les cheveux aussi longs qu'une fille. Cela peut amener à croire qu'avoir les cheveux longs c'est féminin. Ainsi, nous devons analyser le contexte de chaque remarque et s'informer sur son origine. Il est donc bien probable que quelques remarques genrées n'ont pas été identifiées. Comme nous venons de le faire plus haut, nous émettons tout au long de notre recherche des constats issus de nos observations qui sont vérifiables dans la littérature. Cependant, ces constats doivent rester de l'ordre de l'hypothèse, puisque nous ne pouvons pas affirmer dans l'exemple ci-dessus que l'enseignante voulait dire que les cheveux longs ne sont pas propres aux garçons. Garder la distance et éviter d'interpréter nos résultats est difficile, surtout en connaissant la façon d'être de l'enseignant-e.

Hormis ces difficultés et ces limites, nous relevons également de nombreux points positifs. Premièrement, il est facile de trouver de la documentation accessible et compréhensible puisque notre thématique touche notre quotidien, ce qui rend les recherches et le vocabulaire

plus familiers. Cependant, nous décidons de travailler un sujet qui n'est présent que dans peu de recherches, les interactions entre enseignant-e et élèves, pour ouvrir de nouveaux horizons. De plus, notre intérêt personnel pour la thématique - l'égalité des sexes à l'école - facilite notre entrée dans la littérature et notre implication dans le travail. Les différentes lectures et nos observations nous amènent à être plus vigilantes dans nos pratiques enseignantes et notre quotidien, quant au concept du genre et de la socialisation différenciée entre les filles et les garçons. Pour nous engager jusqu'au bout et sensibiliser le lecteur et la lectrice, nous choisissons d'utiliser le langage épïcène. Cette action nous permet de nous familiariser avec cette façon d'écrire, qui devrait être maîtrisée et utilisée de toutes et tous. Quant à notre travail sur le terrain, notre outil de récolte de données pour comptabiliser les interactions est facile à employer, ce qui nous permet rapporter un grand nombre de données en peu de temps d'observation. De plus, la non-connaissance du sujet de recherche de la part des enseignant-e-s évite qu'ils ne soient influencés et agissent différemment que d'habitude.

Rapport-Gratuit.com

8 Conclusion et perspectives

Ce travail nous permet de constater que les inégalités entre les filles et les garçons persistent à l'école, sans que cela n'interpelle la plupart d'entre nous, malgré toutes les tentatives de sensibilisation que ce soit par exemple dans la littérature, dans les recommandations de la CDIP (conférence des directeurs et directrices de l'instruction publique) ou par l'Instance pour la promotion de l'égalité. Pour arriver à cette conclusion, nous avons mené une recherche dans nos classes de stage à propos de la question « Quelles différences peut-on observer dans les interactions entre l'enseignant-e et ses élèves, selon qu'il s'agit d'une élève fille ou d'un élève garçon ? ». Afin d'y répondre, nous avons comptabilisé le nombre d'interactions que l'enseignant-e avait avec les filles et les garçons en mathématique et en français, relevé les encouragements sur les performances et les compliments sur l'esthétique et d'autres remarques à connotations genrées. Cet approfondissement donne lieu aux constats suivants :

- dans l'ensemble des interactions, l'enseignant-e se comporte différemment selon qu'il s'agit d'une élève ou d'un élève.
- peu importe la discipline, que ce soit en français ou en mathématique, il y a plus d'interactions entre l'enseignant-e et les garçons.
- très peu de compliments sur l'esthétique ont été relevés, mais ils sont tous destinés aux filles. Les encouragements sur les performances sont adressés aux garçons.
- les enseignant-e-s font des remarques à connotation genrée dans leur pratique enseignante quotidienne.

Ces actions ne sont pas sans conséquence. Durkheim (1922) démontrait déjà que les élèves intériorisent ces constructions sociales, qui perdurent dans le développement de leur identité. Ceci amène les élèves à reproduire les mêmes schémas qui leur ont été inculqués par la société et à agir selon le rôle qui est attribué à leur sexe.

Au vu de ces constats, nous nous demandons maintenant ce qui peut être fait sur le terrain afin de promouvoir l'égalité. Tout d'abord, pour éviter que ces rapports inégalitaires soient constamment reproduits, il faudrait mobiliser davantage les responsables des politiques éducatives, les directions des institutions des enseignant-e-s, les directeurs-trices, les enseignant-e-s, les enseignant-e-s en formation. Certainement que ces différents niveaux se sont déjà mobilisés pour mettre en exergue les problématiques de genre puisqu'il existe des recommandations de la CDIP depuis 1993. Cependant, cela ne semble pas avoir un réel impact dans les classes, même 23 ans plus tard. Notamment, dans le Plan d'études romand, on

constate que le terme genre ou que la question de l'égalité entre femmes et hommes ne sont cités que très rarement, ce qui nous laisse penser que ce n'est pas du tout une thématique prioritaire. Ainsi les enseignantes et les enseignants ne se sentent pas obligés de traiter la thématique avec leurs élèves, alors que différents outils pédagogiques existent, comme la mallette « Balayons les clichés », le guide « La poupée de Timothée et le camion de Lison » ou encore les brochures « L'école de l'égalité ». Les établissements devraient encourager l'utilisation de ce matériel et la participation à des formations continues sur le genre. En effet, ces formations, comme le module d'interculturalité et genre (BP33PIG) permettent une sensibilisation qui pousse à se distancer et à analyser les stéréotypes présents dans son environnement. Cependant, même dans la formation initiale des enseignant-e-s cette thématique ne semble pas être prioritaire non plus, vu qu'elle n'est présente qu'à hauteur de 1.5 crédits ECT (Le Bachelor en compte 180).

Il nous tient donc à cœur de donner à cette thématique sa place au sein de l'école obligatoire, qui a le rôle de former des citoyennes et des citoyens critiques et capables de prendre du recul. Dans nos futures classes, nous essayerons donc de faire des activités sur l'égalité, de faire comprendre aux élèves que les images véhiculées dans la société (publicités, manuels, littérature enfantine, jouets...) peuvent être faussées, discuter les stéréotypes, préconiser des jeux et jouets neutres, choisir de la littérature variée et non sexiste et utiliser un langage épicène. Finalement, nous tirons un bilan positif de ce travail, car toutes les difficultés sont maîtrisées et que nous apprenons à être attentives à la question du genre à l'école, ce qui est important afin de promouvoir l'égalité des sexes dans notre pratique enseignante et dans notre quotidien.

9 Bibliographie

Bréau, A., & Lentillon-Kaestner, V. (2016).

Lutter contre les stéréotypes de genre : un enjeu d'actualité et d'égalité pour l'École. Educateur n°26

Brugeilles, C., & Cromer, S. (2005). *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires.* Paris : Les Collections du CEPED.

Bureau de l'égalité entre les femmes et hommes (BEFH) (2011). *Les chiffres de l'égalité.* Service cantonal de recherche et d'information statistiques (SCRIS). Suisse

Centre d'Éducation à la Famille et à l'Amour (CEFA) (2009). *Analyse n°9 : Qu'est-ce qu'un stéréotype appliqué au genre ?* France.

Collet, I. (2011). *Comprendre l'éducation au prisme du genre. Théories, questionnement, débats.* Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.

De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe.*

Declercq, C. (2008). *De la construction de l'identité sexuée aux différences psychologiques selon le genre.* Conférence donnée à l'Université de Reims

Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie.* Paris : PUF

Dursun, D., Baur, N., Salek, E., (2008) *Choix professionnel : L'horizon limité des filles.* Office de la politique familiale et de l'égalité, Neuchâtel : OPFE

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

Duru-Bellat, M. & Jarlégan, A. (2001). *Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire. La dialectique des rapports entre hommes-femmes.* France : Presse Universitaire de France.

Dorlin, E., *Sexualités. Introduction à la Sexe, Genre théorie féministe*. Paris, PUF, 2008, p. 20.

Ferrez, E. & Dafflon Nouvelle, A. (2003). *Littérature enfantine entre images et sexisme*. PUG. *Sexisme dans la littérature enfantine*. Suisse : PUG

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité, t. I : La volonté de savoir*. Paris, Gallimard, p. 163-164.

Jahoda, J. (1964). *Stereotypes. A dictionary of the Social Sciences*. Londres : Tavistock Publications

Morin, E. (1977). *La Nature de la nature (t. 1), La Méthode (6 volumes)*. Le Seuil, p. 51

Noël, M. (2006). *S'exercer à l'égalité 1. Répertoire de fiches pour la promotion de conduite égalitaire entre filles et garçons*. P. 81. Suisse : Bureaux de l'égalité romand

Sites Internet

Perrenoud, P.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html

10 Annexes

Classe de 1-2H :

Types d'interactions	Filles	Garçons
Sollicitations directes d'un élève par l'enseignant (interpellation par le prénom, sélection d'une main levée) : Accueil	29	36
Sollicitations directes d'un élève par l'enseignant (interpellation par le prénom, sélection d'une main levée) : Collectifs	22	23

Les remarques genrées :

	À un élève	À la classe	À une autre enseignante
Remarques énoncées par l'enseignante	- Tu sais le scoot c'est plus pour les filles, c'est plus facile à conduire. (1) -Non de la vrai dance ! (2)	- C'est l'heure des mamans. (3) -Elodie, elle aime que le rose, elle met que des robes. C'est la princesse. (4)	- Il court comme une fille. (5) - Il a les cheveux <i>normal</i> . (6) - Cette caricature les filles au coin poupée et les garçons aux coins construction. (7)
Remarques énoncées par l'élève	- Mon cousin il aime aussi les Barbies. (8)	-	- Il a des chaussures de filles. (9)

Classe de 4H :

Mathématiques (numération)

Types d'interactions	Filles	Garçons
Sollicitations directes d'un élève par l'enseignant (interpellation par le prénom, sélection d'une main levée)	25	49
Compliments sur l'esthétique	0	0
Encouragement sur les performances	0	1

Français (vocabulaire)

Types d'interactions	Filles	Garçons
Sollicitations directes d'un élève par l'enseignant (interpellation par le prénom, sélection d'une main levée)	59	54
Compliments sur l'esthétique	0	0
Encouragement sur les performances	0	1

Français (lecture)

Types d'interactions	Filles	Garçons
Sollicitations directes d'un élève par l'enseignant (interpellation par le prénom, sélection d'une main levée)	67	45
Compliments sur l'esthétique	0	0
Encouragement sur les performances	0	0

Accueil

Types d'interactions	Filles	Garçons
Compliments sur l'esthétique	2	3

Classe de 6H :

Mathématiques (Problèmes)

Types d'interactions	Filles	Garçons
Sollicitations directes d'un élève par l'enseignant (interpellation par le prénom, sélection d'une main levée)	30	38
Compliments sur l'esthétique	2	
Encouragements sur les performances		3

Extraits :

Ens. – E. (fille), tu peux aller nettoyer le tableau stp ?

[...]

Ens. – E. (fille), tu peux me donner ton classeur pour montrer stp ? → Compliment sur l'esthétique

[...]

Ens. – Vas-y A. (garçon), je sais que tu sais. → Encouragement sur les performances

[...]

Ens. – L. (garçon), je suis sûre que tu le sais, réfléchis. → Encouragement sur les performances

[...]

G.- J'aurais jamais pensé que je réussis. (garçon)

Ens.- Bah tu vois que t'y arrives. → Encouragement sur les performances

[...]

C. – Est-ce que je peux expliquer un peu comment ça marche ? (fille)

Ens. – Non d'abord on doit voir ça ensembles.

[...]

Ens. - Je ne suis pas content jeune fille, on écoute et ensuite on fait. (En parlant à une fille qui a fini la fiche pendant les explications)

[...]

Ens. – ça c'est bien fait S. (fille) (en parlant des dessins) → Compliment sur l'esthétique

[...]

Ens. – Il me faut une loupe jeune homme.

[...]

Ens. – Tu t'appliques un peu jeune homme.

[...]

Ens. – Oui madame c'est juste.

[...]

Ens. – J'aimerais bien que t'accélères peu jeune homme

[...]

Classe de 6H – Mathématiques (Problèmes)

Types d'interactions	Filles	Garçons
Sollicitations directes d'un élève par l'enseignant (interpellation par le prénom, sélection d'une main levée)	13	18
Compliment sur l'esthétique		
Encouragement sur les performances		2

Extraits :

Ens. – Non, mais ça tu vas y arriver tout seul (à un garçon). → Encouragement sur les performances

[...]

Ens. – L. (garçon), la prochaine fois qu'il y a autant de fautes dans tes devoirs, tu les refais. Il faut un peu te concentrer. → Encouragement sur les performances

Classe de 6H – Français (grammaire)

Types d'interactions	Filles	Garçons
Sollicitations directes d'un élève par l'enseignant (interpellation par le prénom, sélection d'une main levée)	28	41
Compliment sur l'esthétique		
Encouragement sur les performances		

Extraits :

Ens. – C'est un travail de cochon ! (à un garçon)

[...]

Classe de 6H – Français (explication de texte)

Types d'interactions	Filles	Garçons
Sollicitations directes d'un élève par l'enseignant (interpellation par le prénom, sélection d'une main levée)	36	40
Compliment sur l'esthétique		
Encouragement sur les performances		1

Extraits :

T: - Peut-être que c'est parce qu'il a peur qu'il réagit comme ça, il est un peu stressé.
(garçon)

Ens : - Oui très bien, t'as vu tu y arrives bien maintenant. (garçon) → Encouragement sur les performances

[...]

Classe de 8H – Français (explication de texte)

Types d'interactions	Filles	Garçons
Sollicitations directes d'un élève par l'enseignant (interpellation par le prénom, sélection d'une main levée)	11	16
Compliment sur l'esthétique		
Encouragement sur les performances		1

M : - Ca veut dire que son père est décédé ou alors il est parti à cause parce qu'il a divorcé
(garçon)

Ens : - Oui très bien, c'est une bonne interprétation ça. Vous êtes d'accord avec ça les autres ?
→ Encouragement sur les performances

[...]

Ens. : Mais comment vous réagiriez si il y avait un hamster dans la classe tout à coup ?

[...]

Ens. : - J'imagine un « iiiiih » (imitation d'un cri de dégoût) de la part de J. (fille de la classe)
par exemple.

[...]

Ens : - Ca c'est vraiment deux petits mecs, 2 coqs qui font « ouais moi je » (en imitant la posture de quelqu'un qui montre ses muscles). (en parlant d'un moment de l'histoire où deux garçons se disputent.

[...]

Ens. – Pourquoi les filles pouvaient être toutes dans la même chambre au camp ? Parce que les filles font souvent moins de bruit et se comportent mieux que la plupart des garçons ici.

Classe de 8H – Français (grammaire)

Types d'interactions	Filles	Garçons
Sollicitations directes d'un élève par l'enseignant (interpellation par le prénom, sélection d'une main levée)	5	10
Compliment sur l'esthétique		
Encouragement sur les performances		1

Ens – Le champion de la grammaire c'est quand même L. (garçon)! → Encouragement sur les performances

[...]

Classe de 8H – Mathématiques (constructions géométriques)

Types d'interactions	Filles	Garçons
Sollicitations directes d'un élève par l'enseignant (interpellation par le prénom, sélection d'une main levée)	3 (collectif)	5 (collectif)
Compliment sur l'esthétique	(1)	
Encouragement sur les performances	(1)	6

Collectif :

Ens. - Messieurs, on en était restés où ? Vous qui avez beaucoup d'avance. (en s'adressant à 2 garçons) → Encouragement sur les performances

[...]

Ens. - Ou alors, comme vous le disiez, très juste, messieurs. → Encouragement sur les performances

[...]

Ens. -Les 2 bavards de devant, faut arrêter, sinon vous allez finir au fond comme d'habitude.
(à 2 garçons)

[...]

Ens. – T'as pas l'air bien A. (fille), qu'est-ce qu'il y a ? Tu as l'air fatiguée. (→ remarque sur l'esthétique)

Individuel :

Ens. – Donc messieurs vous arrivez bout, c'est bien ! → Encouragement sur les performances
[...]

Ens. – Oui c'est bien ! (en corrigeant la fiche d'un garçon) → Encouragement sur les performances

[...]

Ens. – Oui mon grand.

[...]

Ens. – C'est le dernier exercice ! Bien ! (garçon) → Encouragement sur les performances
[...]

L. – Bah oui tu vois quand tu construis un angle faut faire comme ça avec l'équerre et regarder ici (explication à un autre camarade garçon) (garçon)

Ens. – C'est bien L. (garçon), faut vraiment faire attention à bien placer l'équerre oui ! → Encouragement sur les performances

[...]

Ens. – C'est déjà pas mal (en parlant d'un devoir d'une fille) → Encouragement sur les performances, mais à valeur négative

[...]

Ens. – Vous 2 si vous avez fini, vous pouvez aller aider les autres (à 2 garçons).

[...]

Classe de 8H – Mathématiques (constructions géométriques)

Types d'interactions	Filles	Garçons
Sollicitations directes d'un élève par l'enseignant (interpellation par le prénom, sélection d'une main levée)	2	5
Compliment sur l'esthétique	0	0
Encouragement sur les performances	0	2

Extraits :

Ens. – Oui ça c'est une bonne idée A. (garçon) ! → Encouragement sur les performances

[...]

Ens. – Oui c'est juste B. (garçon), dis le plus fort pour que tout le monde entende ! →

Encouragement sur les performances

[...]

Socialisation – genre – interactions – inégalités – stéréotypes – performance

Vous êtes-vous déjà demandé si votre identité dépendait des stéréotypes sur les hommes et les femmes ? Ces stéréotypes sont-ils présents depuis notre enfance ? Construisent-ils des inégalités ? Sont-elles reproduites par la famille et l'école ?

Cet écrit expose un panorama théorique qui met en lumière les problématiques liées au genre, à la socialisation des filles et des garçons et aux inégalités générées par l'institution scolaire et les enseignant-e-s. Nous nous sommes immergées dans les écoles vaudoises pour tenter de comprendre ces phénomènes. Plusieurs recherches portent sur le matériel didactique, les représentations des enseignant-e-s, sur les performances des filles et des garçons en mathématique et leur orientation professionnelle. Pour sortir des sentiers battus, nous choisissons de cibler notre regard sur les interactions entre l'enseignant-e et les élèves, afin de comprendre s'il y a un déséquilibre dans le traitement de ceux-ci. À première vue, ces gestes paraissent anodins, mais le nombre inégal d'interactions entre les filles et les garçons et le type de remarques qui leur sont adressées traduisent une disproportion quant à l'attention qui leur est apportée. Ceci est clairement synonyme d'inégalités, qu'il faut combattre pour offrir une éducation égalitaire à tous et toutes.

Comme vous l'aurez compris ce mémoire a pris une tournure militante, qui nous l'espérons, sensibilisera nos lecteurs à s'engager et à développer la mise en œuvre du principe d'égalité que ce soit à l'école ou dans le quotidien.