

# SOMMAIRE :

<b>Remerciements</b>	<b>5</b>
<b>Introduction</b>	<b>6</b>
<b>I- Une école qui se souhaite égalitaire est-elle forcément équitable ?</b>	<b>9</b>
a - Préambule de l'étude	9
b- Brève histoire de la mixité scolaire	11
c - « Le paradoxe de la mixité scolaire »	13
<b>II- Classe témoin ; peut-on parler d'iniquités disciplinaires?</b>	<b>15</b>
a - Contexte:	15
b - Questionnaires	16
c - Examens différenciés	18
<b>III- Comment faire progresser les appétences scolaires des élèves ?</b>	<b>25</b>
a- Garantir une atmosphère “bienveillante”	26
b- Un objectif au Quotidien	27
c- Comment donner classe ?	32
<b>Conclusion</b>	<b>35</b>
<b>Annexes</b>	<b>38</b>
<b>Références:</b>	
• <b>Bibliographie</b>	<b>55</b>
• <b>Sitographie</b>	<b>56</b>

## Introduction

L'école à l'instar de nombreux lieux d'accueils (crèches, centres de loisirs ...) se reflète comme particulièrement propice à la maturation sociale des élèves. Tout au long de leur parcours ces enfants, futurs adultes, côtoient une mixité aussi bien sociale que culturelle, qui est pour eux parfois difficile à approcher.

Dans nombre de stages, ces antinomies avec soi étaient bien souvent difficiles à confronter dès lors qu'il s'agissait de différences de sexe. En effet, par représentations sociales les garçons se distinguent bien souvent des filles que ce soit lors de la création de groupe de travail, collaboration ou encore temps de jeu. C'est ainsi que la perspective d'une étude menée autour des stéréotypes de genre s'est progressivement précisée lors d'observations de classes; que ce soit en cycle 1 ou cycle 3.

Lors de ces stages l'attention s'est concentrée sur les interactions, à la fois d'élève à élève mais également d'élève à enseignant. Chacun d'entre nous l'apprends très tôt, nous n'interargissons pas de la même façon selon l'interlocuteur que nous avons en face de nous. Cette observation n'est pas nouvelle puisqu'il s'agit à proprement parlé d'*intersubjectivité*<sup>1</sup>. Phénomène psychologique déjà développée par Kant puis Merleau-Ponty.

Et il est vrai que pour tout à chacun, moduler son *hexis corporelle*<sup>2</sup> en fonction de l'interlocuteur semble rationnel. Qu'il s'agisse d'un proche, d'un inconnu ou même d'un supérieur. Nous n'entretenons pas les mêmes relations sociales.

Là où le bât blesse, c'est lorsque un enseignant module son propos en fonction de l'élève qui se présente en face de lui. Cette attitude laisse entrevoir qu'il existe des régulations d'ordre sociales, conscientes ou non qui caractérisent les relations entretenues entre l'enseignant et l'élève. Ainsi, aussi bien dans le contenu que dans la forme l'enseignant module son propos. Il arrive également que des surnoms ou expressions soit adoptés pour certains élèves relevant de caractéristiques "socio-genrées": « *tu es une sacrée pipelette !* », « *tu joues les costaud !* ».

---

<sup>1</sup> Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*.

<sup>2</sup> Bourdieu (Pierre), *La Distinction. Critique sociale du jugement*.

Or, ces interactions au sein de la classe entraînent progressivement les élèves vers la construction de rôles sociaux.

Bien que l'enseignant doit "*construire des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves*"<sup>3</sup>, ces distinctions ne doivent pas se concevoir en terme de sexe mais en terme d'individualité propre à chaque élève.

C'est au travers de cette vaste question liée au genre que le choix du mémoire s'est orienté vers les appétences scolaires des élèves. Des appétences parfois liées inconsciemment au prédispositions que le professeur ou des groupes de pairs laissent émerger chez les élèves.

Il s'agira donc de produire un cadre de référence à l'étude (études statistiques, données recueillies dans la classe) afin de proposer un dispositif permettant d'améliorer les conditions d'apprentissages de chacun, ce que nous traduisons par la problématique suivante:

***“Dans quelle mesure minimiser l'anxiété d'infériorité induite par le genre maximise les appétences scolaires des élèves ?”***

Cette problématique suggère plusieurs hypothèses d'étude que nous chercherons à valider ou réfuter au terme de la conclusion:

1/ *L'enseignant contribue à un conditionnement de genre:*

L'enseignant est soumis à deux injonctions; l'une investie par l'éducation nationale; c'est à dire; les valeurs républicaines qu'il se doit de partager : égalité, fraternité, laïcité. Et une seconde plus profonde à ses convictions et plus particulièrement à ce qui le constitue. C'est à dire son essence même. Injonctions baignées dans les apprentissages.

Pour en revenir à notre hypothèse, l'enseignant est lui même le fruit d'une instruction qui lui est propre. Cette trame de fond est ainsi susceptible de s'immiscer implicitement dans l'activité enseignante. Il s'agit donc d'observer qu'elle en est la forme et sa place dans l'anxiété d'infériorité générée chez certains élèves.

---

<sup>3</sup> Bulletin officiel, *Le référentiel des métiers du professorat et de l'éducation*, 25 Juillet 2013.

*2/ L'anxiété d'infériorité cause une forme d'abandon:*

Il s'agira de décrire ce qu'est ce phénomène d'anxiété d'infériorité, comment le traduire chez les élèves mais particulièrement son incidence sur l'activité de ces derniers, est-il présent au sein de la classe témoin?

Ainsi, nous observerons comment le complexe d'infériorité influence sur la confiance des élèves ainsi que sur les perspectives d'avenirs.

*3/ Le genre influence l'appréciation ou la dépréciation de certaine matière.*

Il est prégnant qu'une majorité de jeunes filles se retrouvent dans des cursus littéraires tandis que les garçons sont majoritaires dans les filières scientifiques. Nous chercherons à savoir si ces choix très marqués sont présents dans notre classe témoin. Quelles incidences sur les futurs professionnels de chacun de ces deux sexes lors de ces différences de choix ?

# I- Une école qui se souhaite égalitaire est-elle forcément équitable ?

## a - Préambule de l'étude

La recherche qui suit s'est appuyée sur deux études réalisées à quatre années d'intervalle, la première Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans (1995) <sup>4</sup>; initie le concept de "menace du stéréotype". Claude Steele et Joshua Aronson s'intéressent lors de cette étude sur les raisons de l'échec scolaire des Afro-Américains. Cela n'est pas dénué de sens dès lors que durant ces années 1995, un large stéréotype englobe cette population et la qualifie comme moins intelligente que les Américains "considérés comme être" de souche. Une étude similaire viendra poindre le jour en 1999; Stereotype Threat and Women's Math Performance. Cette fois-ci, Steven J. Spencer, Claude M. Steele, Diane M. Quinn, orientent leurs recherches sur les capacités des femmes en mathématiques, selon le même principe de jugement négatif sur leurs habilités.

C'est sur ce dernier cas que l'attention se porte particulièrement lors de l'étude. Cette expérience menée auprès de bons élèves en mathématiques, garçons et filles confondus, démontre que dès lors qu'une variable de genre est incluse dans l'évaluation de leurs aptitudes; les élèves de sexe féminin concentrent de moins bons résultats que leurs homologues masculins à niveau égal en mathématiques. Des chercheurs français ont également pris le relais de cette expérience en situation de classe normale<sup>5</sup>. P.Huguet et I.Regner ont proposés deux situations similaires en terme de résolution de problèmes mais distinguées encore une fois par la consigne.

---

<sup>4</sup> Claude M. Steele et Joshua Aronson, « *Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans* », Journal of Personality and Social Psychology, vol. 69, no 5, novembre 1995, p. 797-811.

<sup>5</sup> P. Huguet et I. Régner, « *Stereotype Threat Among Schoolgirls in Quasi-Ordinary Classroom Circumstances* », Journal of Educational Psychology, vol. 99, no 3, août 2007, p. 545-560.

Dans le premier, le problème était présenté comme un test de géométrie tandis que le second comme un jeu de mémorisation.

Le premier test a recueilli de moins bons résultats chez les élèves de sexe féminin que chez les jeunes garçons. Ils remarquent également lors d'une seconde expérience que la concentration plus ou moins grande d'élèves appartenant au sexe opposé conditionne la réussite des jeunes filles lors de l'évaluation.

Ces différents résultats démontrent ainsi que les performances intellectuelles de ces différents individus sont impactées négativement lorsqu'ils se sentent compris dans un stéréotype négatif, phénomène caractérisé par *l'anxiété d'infériorité*<sup>6</sup>.

Sur ce point des capacités scolaires des élèves en fonctions de leur sexe, plusieurs théories se sont succédées. Pour certains, comme Edward Osborne Wilson ces différences sont d'ordre sociobiologiques et de ce fait innées chez les élèves<sup>7</sup>. Être bon ou mauvais dans telle ou telle autre discipline ne serait lié qu'à des résultantes biologiques, forme d'eugénisme moderne : un garçon ne serait ainsi jamais aussi bon qu'une fille en lettres et une fille jamais aussi performante qu'un garçon en mathématiques.

Or, quel principe d'éducabilité pourrions-nous louer en tant qu'enseignant si nous partions du postulat que le biologique est immuable ? Les recherches sur la plasticité cérébrale se heurtent effectivement à ce postulat<sup>8</sup>. On ne peut témoigner d'une résultante biologique afin d'expliquer ces différences entre les filles et les garçons, ces différences seraient à première vue la résultante du contexte dans lequel s'inscrivent ces élèves souffrant de l'anxiété d'infériorité: contexte scolaire induit visiblement par l'enseignant mais également le groupe de pair.

---

<sup>6</sup> Steven J. Spencer, Claude M. Steele, Diane M. Quinn, *Stereotype Threat and Women's Math Performance*, Journal of experimental social psychology. Volume 35, 1999

<sup>7</sup> Edward O. Wilson, *Sociobiology: The New Synthesis*. Harvard University Press. Relié – 1 mars 2000.

<sup>8</sup> Vidal, Catherine. « « Le cerveau a-t-il un sexe ? » », *L'école des parents*, vol. 593, no. 6, 2011, pp. 26-27.

## b- Brève histoire de la mixité scolaire

Le terme de mixité remplace progressivement courant 1950 celui de co-éducation formulé des années auparavant lors de la promulgation de la loi Guizot en 1833.

Alors ministre de l'instruction publique, François Guizot formule le vœux de rendre l'école universelle. C'est ainsi que les écoles à travers le pays se multiplient.

L'on voit paraître pour la première fois dans les petites communes des classes dites "uniques", réunissant de jeunes garçons et de jeunes filles dans le même établissement afin de remplir les classes.

Néanmoins leur instruction diffère toujours, l'éducation des jeunes filles étant davantage conduite par les familles sous l'approbation de l'église catholique, alors majoritaire en France.

Progressivement, les initiatives prises au nom de l'instruction et de la laïcisation (loi Duruy, Camille Sée) vont faire parvenir les femmes dans les études secondaires et progressivement affaiblir le joug de l'église, l'école élémentaire va peu à peu voir paraître la mixité sur ses bancs.

Mais ce ne sera véritablement qu'à la fin du XIX que l'expérience de coéducation va progressivement être promue par le biais des écoles nouvelles. Les nouvelles écoles voient d'abord le jour à l'étranger en Angleterre, en Italie et en Allemagne. L'expérience témoigne d'une influence positive sur les élèves aussi bien scolaire que sociale. La préoccupation principale de ces écoles étant de valoriser l'expérience personnelle des enfants, l'éducation morale et l'autonomie de ces derniers. C'est ainsi que le Bureau International des Ecoles Nouvelles (BIEN) va voir poindre le jour sous la volonté d'Adolphe Ferrière, qui va rendre compte de la nécessité d'une coéducation au sein des classes<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Annick RAYMOND *La coéducation dans l'Éducation nouvelle*- CLIO. Histoire, femmes et sociétés 18 (2003) Mixité et coéducation.

Méthode démontrée comme ayant une influence positive sur les élèves: “*collaboration*” et “*complémentarité*” sont ainsi valorisées.

Le contexte d’entre-deux-guerres favorise l’expansion de cette mixité scolaire: “*après la guerre les réponses à l’urgence de la reconstruction vont entraîner pour des raisons pratiques une mixité spatiale*”<sup>10</sup> .

C’est ainsi que la mixité des programmes voit le jour sous la troisième république, elle devient légale en 1957 sous l’impulsion de l’évolution des mœurs. La loi Haby mettra un point final à la mixité dans tous les établissements publics d’enseignement en 1976.

Mais qu’en est-il aujourd’hui, l’école autrefois conçue pour enseigner aux garçons s’est-elle véritablement transformée ?

---

<sup>10</sup> Geneviève PEZEUX "Une histoire de la mixité - Filles et garçons à l'école" Dossier N°487, Cahiers pédagogiques.

## c - « Le paradoxe de la mixité scolaire »

Bien que les lois d'orientations de 1989 visent à maximiser l'égalité des chances entre les hommes et les femmes, il demeure de grande inégalité sexuée en terme d'orientation. La cohabitation des uns et des autres n'entraînent pour autant pas des parcours d'études similaires. Comme l'affirme Marie Duru-Bellat<sup>11</sup>, la mixité serait responsable de ces conditionnements "féminin" ou "masculin". Les enseignants eux même, fruit de cette socialisation seraient partie intégrante de ces contentieux d'orientations. Comme le confirme les statistiques de l'INSEE<sup>12</sup>; les femmes s'orientent davantage vers les études secondaires suivantes :

- Lettres et sciences humaines
- Administration économique et sociale

Tandis que les hommes représentent la majorité des étudiants présents en :

- Sciences
- Staps
- Ecoles d'ingénieurs
- Classes préparatoires aux grandes écoles

Ce qui est ici à déplorer dans cette persistance des orientations différenciées est la diminution des perspectives d'avenir de ces jeunes garçons et jeunes filles. Or, ce droit d'égalité entre ces deux partis et l'un des devoirs fondamentaux de l'éducation nationale. Il incombe aux équipes pédagogiques d'accompagner les élèves vers la réussite.

Dans la pratique, le choix des procédures éducatives mise en place au sein des classes, semblent contribuer largement à une socialisation sexuée.

---

<sup>11</sup> Marie DURU-BELLAT, *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris: l'Harmattan 2004 , nouvelle édition.

<sup>12</sup> **Annexe 1:** INSEE; *Les filles s'orientent davantage vers l'université sauf vers les sciences, Rapport 2013*

Que cela soit dû aux pratiques et recours pédagogiques, aux modes d'encouragements qui se différencient d'un élève à l'autre<sup>13</sup>. Il y a, de façon effective un regard différencié et inégalitaire posé sur les élèves<sup>14</sup>.

Au regard de ces études, il s'agit d'identifier quels facteurs sont attribuables à la classe témoin. La classe manifeste-t-elle une disparité d'appétence scolaire substituable au sexe de l'élève ? Peut-on observer une influence de l'enseignant sur ces appréciations et dépréciations (consignes générant un climat anxigène).

---

<sup>13</sup>Mosconi, Nicole. « Effets et limites de la mixité scolaire », *Travail, genre et sociétés*, vol. 11, no. 1, 2004, pp. 165-174.

<sup>14</sup> Selon la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2013

## II- Classe témoin ; peut-on parler d'iniquités disciplinaires?

*Sociologiquement, nous sommes en permanence influencés par les représentations extérieures que nous avons à la fois de nous même et de notre groupe de pairs. Or, c'est très tôt qu'une forme de mimétisme s'installe chez le jeune enfant, un mimétisme qui laisse la porte ouverte aux stéréotypes de genre. Progressivement, l'enfant s'approprie une image de lui qui guide et oriente son comportement. Nullement sans conséquences ces représentations interpellent sur la menace du stéréotype dans les compétences scolaires.*

### a - Contexte:

La classe témoin se compose de 24 élèves (CM1-CM2), parmi ces 24 élèves: 11 filles, soit 13 garçons. Il est à mentionner que certains de ces élèves concentrent des troubles “*dys*”. Deux élèves de sexe masculin sont dysorthographiques, trois autres jeunes filles sont dyslexiques. La classe est pour l'ensemble investie mais manifeste un fort degré de concurrence entre pair, particulièrement entre les garçons (lors de séances de sport notamment). De plus, lors des travaux de groupe, les élèves s'organisent de manière très homogène, aucun brassage entre filles et garçons, aucune mixité. Il y a de fortes disparités entre les filles et les garçons, particulièrement observables lors des prises de paroles. Les garçons occupent l'espace sonore bien plus que les élèves de sexe féminin.

Il est également à notifier que la classe se caractérise par une forte mixité sociale.  $\frac{2}{3}$  des élèves proviennent de milieux dits difficiles, et sont pour la plupart suivis par des éducateurs à l'extérieur de la sphère scolaire.

Ces premiers éléments sont nos premières clés d'analyses vis-à-vis de l'appréciation ou la dépréciation de certaines matières pour ces élèves de CM1 / CM2.

## b - Questionnaires

Pour débiter les recherches, un premier questionnaire a été passé aux élèves. Sur 24 questionnaires seulement 12 questionnaires sont revenus complétés par les familles<sup>15</sup>. Ce questionnaire se voulait concis et cherchait à observer à la fois les appétences scolaires des élèves mais également celle de leurs parents. L'objectif n'étant pas d'observer une corrélation biologique entre les parents et leur enfant mais davantage d'observer si le parent qui aidait le plus aux devoirs participait ou non à l'appréciation d'une matière ou sa dépréciation. Malgré ce faible retour, les questionnaires laissent entrevoir que dans 66.7% des cas, il existe une corrélation entre la matière détestée ou appréciée par l'enfant et celle appréciée ou détestée par le parent le plus investit dans l'aide aux devoirs<sup>16</sup>.

Une première question émerge de ces premières recherches: Il y aurait-il une forme de transfert en terme d'appréciation ou dépréciation d'une matière; fruit de l'image qui lui serait attribuée. L'enseignant pourrait ainsi tirer tribut de ce transfert positif en classe?

Bien qu'il s'agissait également de voir les disparités d'appréciations des matières entre les filles et les garçons, la faible participation des élèves filles ne permet pas d'être pertinent dans nos résultats. C'est pourquoi, un second questionnaire s'est imposé. Celui-ci s'est réalisé en classe, permettant ainsi un retour de 100%<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> **Annexe 2** : Questionnaires appétences scolaire (élèves-familles) et **Annexe 3** : Compte-rendu résultats sous forme de tableau

<sup>16</sup> **Annexe 4** : Appréciations pour toutes les matières des élèves selon les mentions et **Annexe 5**: Corrélation entre les parents "aide au devoir" et l'affinité de matières communes parent/élève.

<sup>17</sup> **Annexe 6** : Affinités des élèves pour les matières (données brutes).

Lors de ce questionnaire, les garçons représentent en majorité la mention j'aime quelque soit la matière (sauf, en Arts-plastiques). Les jeunes filles concrétisent ainsi de moins grandes appréciations pour l'**Histoire** (-33,4 points), les **Sciences** (-29.2 points) et la **Géographie** (-25 points) . Viennent ensuite les **Mathématiques** (- 16,7 points), l'**Anglais** (-16.6 points) et le **Sports** (-16.6 points). Les garçons seraient-ils dans cette classe, bien plus scolaires que les filles?

Lorsque les sous disciplines de la matière sont déclinées, les élèves filles reprennent la majorité sur les élèves garçons en **Français**, notamment en *production d'écrit* (+18,9 points), *dictée négociée* (+8,4 points) et *compréhension écrite* (+ 7 points). Les garçons semblent être plus en phase avec la *lecture* (+5,6 points) ainsi que la *dictée simple* (+11,2 points).

Néanmoins, les élèves filles demeurent dans les sous disciplines liées aux mathématiques, en deçà des garçons dans la mention j'aime, que ce soit en Géométrie (-12,5 points) ou en calculs/ problèmes (- 12.5 points).

De plus, 27,2 % des filles de la classe ont sélectionné la mention *je n'aime pas* vis à vis des mathématiques, aucune d'entre elle n'a mentionné ne pas aimer le français, tandis que 23% des garçons mentionnent le contraire.

Ce qui est prégnant dans cette classe est la forte compétitivité des garçons, non anodine cette dernière stimule ces derniers. Lorsque les filles répondent au test en terme d'appréciation les garçons quant à eux répondent en terme de potentialité. Ce qui pourrait expliquer en partie cet apparent aspect plus scolaire des garçons.

En effet, dans la majorité des cas les garçons mentionnent ne pas aimer les sports collectifs ainsi que les dictées négociées, lors de ces séances, les élèves ne choisissent pas leur groupe et sont soumis à une mixité forcée. Lors des séances de sport, cette variable est vécue comme un "poid" lors des séances de sport. Les garçons semblent ainsi percevoir que l'échec provient des autres, qu'il considère plus "faibles", bien souvent leurs "co-équipières".

Mais comment perçoivent et reçoivent ce genres de situations de rejets, les principales concernées? Afin de percevoir ces disparités des consignes différenciées ont été employées lors d'exercices puis d'évaluations en mathématiques.

Il est à préciser qu'à la toute fin du stage, les tenants et aboutissants de l'étude ont été précisés aux élèves de la classe. Les confortant chacun dans leur capacité et singularité.

### **c - Examens différenciés**

Nous devons dans un premier temps lors de ces examens différenciés<sup>18</sup> s'appuyer sur la composition des consignes ainsi que leur passation.

Le test devait s'appuyer sur la menace du stéréotype développé par Claude Steele en 1999 sur les aptitudes des filles vis à vis des garçons, au travers de variables ayant pour objectif d'accroître l'anxiété d'infériorité d'une catégorie d'élève.

Il s'agissait ici de valider ou réfuter le postulat suivant: le sexe féminin est-il réactif aux variables de genres portant un regard négatif sur son aptitude en mathématiques?

Dans un premier temps une première feuille d'exercice de mathématiques a été distribuée. Dix garçons ainsi que dix filles ont été sélectionnés afin de conduire l'examen. Dans la mesure où la classe se compose d'un multi-niveau; CM1-CM2 la vigilance s'est premièrement portée sur les capacités et compétences solides pour réussir l'activité. Quinze exercices ont ainsi été confectionnés portant sur des compétences en résolution de problème (additif, soustractif, multiplicatifs) et de géométrie (reproduction, périmètre).

---

<sup>18</sup> **Annexe 7:** Exercices fournis au cours des trois tests (test 1, test 2, test 3: 5 exercices chacuns).

Lors du premier test de mathématiques, l'énoncé est le suivant: “*Vous allez effectuer des exercices de mathématiques pour que je puisse créer des séances sur ce qui vous pose peut-être problème en maths. Ce n'est pas une évaluation, c'est simplement pour m'aider. Quand vous avez terminé poser la feuille sur le côté de votre table*”.

Lors de ce test nous étions, ma binôme de stage et moi-même dans une salle à part avec les vingt élèves (10 garçons/10 filles). Chacune d'entre nous avait dix élèves à répertorier selon leur temps de résolution d'exercice.

Les premiers ont terminés l'activité huit minutes après son début, en grande majorité des garçons. Au bout de quatorze minutes, tous les élèves avaient terminés. La feuille d'exercice est dans l'ensemble bien réalisée par les élèves: parmi les élèves garçons ainsi que les élèves filles 70 % obtiennent la mention : *bonne démarche / bon résultat* dans leur groupe de référence sur les cinq exercices proposés. Il n'y a donc pas tant de disparités dans la réussite de l'exercice (sauf procédures). Néanmoins, la question demeure pour les 30% restant à chacun des groupes. Une distinction se perçoit entre les filles et les garçons. Il semble que, dans la mesure où l'exercice n'est pas une évaluation, les élèves garçons n'ont pas effectués de relecture de leur exercices. Ils concentrent une majorité de “bonne démarche/mauvais résultat” dans leur premier rendu.

En mathématiques la démarche ainsi que le raisonnement prévaut, l'erreur ici, se justifie sûrement davantage par la compétitivité sous-jacente entre les garçons (ayant sûrement perçus qu'ils étaient surveillés en terme de temps de production), les calculs et raisonnements souvent bons pâtissent de mauvaises opérations dans la majeure partie des cas. Ainsi, les élèves garçons représentent en terme de mention par ordre d'apparition majoritaire<sup>19</sup>:

- bonne démarche/mauvais résultats: 16%
- mauvaise démarche / mauvais résultat: 2%
- bonne démarche . bon résultat : 82%

---

<sup>19</sup> **Annexe 9** :Réussites des élèves selon trois indices.

Tandis que les filles, concentrent par ordre d'apparition les mentions suivantes:

- bonne démarche / bon résultat: 90%
- bonne démarche / mauvais résultat : 4%
- mauvaise démarche / mauvais résultat: 6%

Lors du premier test<sup>20</sup> sept filles ainsi que sept garçons sont parvenus à obtenir 5/5. Il est également observable pour les autres questionnaires que; les garçons par leur manque visible de rigueur corrélé à la volonté de compétitivité ont des résultats de 8 points inférieurs à ceux des filles. Néanmoins, les filles ayant terminé leur test en dernier semblent davantage en difficulté vis à vis des garçons en mathématiques. Là où les garçons réalisent le test très vite mais avec de nombreuses erreurs de sens (bonne démarche mais mauvais résultat), les filles quant à elles le réalisent plus consciencieusement, les erreurs parvenant davantage vers les dernière copies. Résultats assimilables à un rapport au savoir différents de celui des garçons.

Lors du second test (20), les mêmes attentes en terme de compétences en mathématiques ont cette fois-ci été soumises à des variables fortes en influences de genre. La consigne était la suivante: *“Vous allez réaliser une évaluation de vos compétences en mathématiques [les élèves marque une forme d’indignation n’ayant pas été prévenus], vous allez être évalués sur ce que vous êtes capables de faire sans limite de temps. Pas d’inquiétude pour les garçons vous réussissez en général mieux que les filles ce type d’activité, je ne répondrai à aucune question”*. Une élève soulève l’injustice du propos, mentionne qu’elle est bien meilleure que les garçons en mathématiques. Le test commence, les élèves prennent davantage de temps, les premiers terminent onze minutes après le début de l’épreuve, les derniers, principalement des filles terminent environ vingt minutes après le début de l’épreuve.

---

<sup>20</sup> **Annexe 8** : Temps de réalisation des trois tests (consignes différenciées)

Après lecture des dites évaluations, les garçons aussi bien que les filles ont réussi l'épreuve, soit:

Pour les élèves garçons au sein de leur groupe d'appartenance (19):

- Bonne démarche / bon résultat : 92%
- Bonne démarche / mauvais résultat: 4%
- Mauvaise démarche / mauvais résultat: 4%

Les garçons ont eue une vigilance accrue sur leur production respective, ils concentrent moins d'erreurs liées à une mauvaise coordination des procédures et l'écriture du résultat. Leur taux de réussite grimpe à 92%.

Pour les élèves filles au sein de leur groupe d'appartenance:

- Bonne démarche / bon résultat : 86%
- Bonne démarche / mauvais résultat: 8%
- Mauvaise démarche / mauvais résultat: 6%

La réussite des filles sur ce test est moins flagrante, puisque nous observons une baisse de 4 points néanmoins, cela n'est pas figuratif d'une véritable menace du stéréotype.

Néanmoins, le propos porté, ainsi que le terme évaluation semble avoir eu un léger impact, nous constatons également que les filles prennent davantage de temps pour réaliser cette évaluation en temps libre. Il s'agirait d'observer désormais comment elles réagiraient si cette même évaluation était soumise à une variable de temps...

Bien qu'il n'était pas prévu, un troisième test (20) reprenant toujours les mêmes compétences, mais à une échelle plus experte de résolution à été réalisé. Cette fois-ci, les élèves étaient soumis à une variable supplémentaire, celle du temps; c'est à dire quinze minutes pour réaliser les cinq exercices. Le même rituel que le test deux est réalisé en début de celui-ci (consigne), il est également suggéré que le test précédent a effectivement été mieux réalisé par les garçons que par les filles.

Cette fois-ci de grands fossés se creusent entre les filles et les garçons, les garçons réussissent davantage que les filles. Bien que les procédures et résultats ne soient pas tous bons; tous les garçons terminent l'épreuve dans les temps. De leur côté deux filles ne parviennent pas à terminer l'évaluation mais sont tout de même parvenues dans la majorité des cas à fournir les bonnes procédures et résultats (lorsque l'exercice est complété).

C'est ainsi que, nous pouvons observer une forte influence des éléments extérieurs à l'élève sur sa pratique et son activité: générateur de stress et visiblement de ladite "anxiété d'infériorité". Néanmoins, il est à considérer que nous nous plaçons dans un cas extrême, qui ne préfigure pas d'une pratique réelle de classe. Jamais nous n'entendrons un enseignant valoriser une catégorie particulière vis à vis d'une autre, bien que cela peut résulter d'actions implicites ou perçus par les élèves comme des situations de rejet ou d'injustice vis à vis de son groupe d'appartenance.

Pour ce test 3 la réussite des filles baisse de 36 point vis-à-vis du premier test (54% en terme de bonne démarche/bon résultat), les garçons quant à eux concrétisent un total de 88% de bonnes réponses. Ce sont les bonnes démarches corrélées à de mauvais résultats qui font baisser les élèves filles ( 24%) ainsi que les mauvaises démarches et les mauvais résultats (18%). 4 % des exercices n'ont aucune tentative; deux élèves filles ne parviennent pas à réaliser l'exercice 4.

En somme, lors du test deux, les deux partis cumulent des résultats quasiment semblables.

Quelles raisons peuvent solliciter de si bons résultats aussi bien du côté des filles que des garçons ? Il est probable, que le leadership effectué au sein de la classe par certains groupes féminins soit propice à la valorisation de l'estime et de la confiance des filles dans la classe (bien qu'elles demeurent dans la majorité discrètes).

En effet une forme de cohésion s'est ressentie lorsque l'élève soulève mon propos:

- *“ Pas d'inquiétude pour les garçons vous réussissez en général mieux que les filles ce genre d'activité”.*

Cela démontre bien l'importance d'une cohésion au sein de la classe. Ici la naissance d'un groupe d'appartenance est bien marqué, celui-ci dépasse la paradoxale catégorisation et ségrégation sociale qui peut s'effectuer dans certaines écoles.

Néanmoins, le clivage entre les filles et les garçons demeure, et plus particulièrement ce que nous pourrions nommer les "réseaux d'influences". Des réseaux entretenus par certains élèves générant un leadership sur les autres, par quelques moyens: charisme naturel de l'enfant, pression sociale, morale, parfois physique.

Ces réseaux sont générateurs de comportements agonistiques; particulièrement généralisés chez les jeunes garçons<sup>21</sup>; où se mêlent violences verbales, concurrences perpétuelles, railleries.

Lors de ces différents tests ainsi que questionnaires fournis aux élèves, il nous a été permis de voir plusieurs points vis à vis de cette classe témoin:

La forte compétitivité entre les garçons s'est encore traduite au travers des questionnaires; la "dictée négociée" ainsi que la mention "sports collectifs" n'ayant pas eu de nombreuses voix en leurs faveurs chez les garçons. Or, cette compétitivité influence négativement les relations internes au sein de la classe, le caractère fort des garçons prévalant sur les filles.

De plus, cette situation est fortement impactante lors de la création des groupes; en effet les élèves considérés comme étant "plus faibles", sont souvent mis de côté en sport (la plupart du temps les filles), laissant sous-jacente cette menace de stéréotype. Ces élèves créent ainsi de petits groupes peu expressifs, particulièrement soumis à la subordination des élèves à fort caractère. Il est fort dommageable pour ces élèves de ne pas pouvoir s'exprimer ou d'être contraint par cette image stéréotypée à ne jamais pouvoir donner le meilleur d'eux-même. Aronson détermine deux sentiments de menaces, la première étant "*la crainte d'être un mauvais représentant pour son groupe aux yeux des autres*"; pour cette première mention, nous pouvons mettre en évidence la situation du test 2. Lorsque l'élève du groupe considéré comme ayant des capacités inférieures démontre une objection lors du propos: "*les garçons réussissent*

---

<sup>21</sup> Elena Gianini Belotti : « *Du côté des petites filles* », édition des Femmes. In: *Les Cahiers du GRIF*, n°5, 1974. Les femmes font la fête font la grève. pp. 79-80.

*mieux*”, une forme de cohésion affirmée semble annihiler l’effet de menace du stéréotype.

Cependant lors du test 3 il s’agit davantage de la seconde démonstration de Aronson; l’élève est dans une appréhension d’être incompetent, ce qui joue sur les représentations propres qu’il a de lui même; de ce fait sur sa confiance. Dans le test 3, personne ne prend partie, l’enseignant est dans l’affirmation que les garçons ont mieux réussi, le débat s’arrête ici.

Le propos de l’enseignant peut apparaître ainsi comme “sacerdoce”, ainsi ses comportements peuvent également impacter de façons négative la vision que l’élève peut avoir de lui même, comme un individu en “manque” de savoirs et d’outils suffisants pour parvenir à la compréhension et de ce fait à la réussite.

Bien que, la classe ne s’appuie pas véritablement sur les modèles prégnants tirés des statistiques ainsi que des études menées. Nous pouvons observer dans notre classe témoin différents problèmes liés au genre et susceptible de faire pâtir l’affinité de certaines catégories d’élèves pour certaines matières, dès lors que ceux-ci sont clairement désignés par l’enseignant ou par les pairs comme élément faible.

## III- Comment faire progresser les appétences scolaires des élèves ?

Au regard des tests proposés en amont, il s'agit de veiller à résoudre les problèmes suivant au sein de la classe:

Problème 1: La compétitivité au sein de la classe, particulièrement présente chez les garçons.

→ Renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons.

Problème 2: La segmentation garçons / filles, excluant toute mixité.

→ Acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes.

Problème 3 : La faible implication des élèves filles dans la classe: participation, confiance en soi.

→ La réussite de toutes et tous pour les futures voies professionnelles.

Problème 4: L'influence de l'enseignant sur le conditionnement stéréotypé des élèves.

Nous pouvons distinguer deux champs sur lesquels travailler; premièrement un travail de fond sur les capacités sociales et émotionnelles des élèves. Et d'autre part, la vigilance portée sur l'influence implicite que l'enseignant peut avoir sur la volonté de réussite des élèves.

## a- Garantir une atmosphère “bienveillante”

Problème 4: L'influence de l'enseignant sur le conditionnement stéréotypé des élèves.

Ce que l'on déplore lors du test 3, est la fragilisation de l'attention des élèves-filles sur la tâche à accomplir. En effet, lors de ce test les filles sont soumises à deux variables impactant de façons négatives leur attention et efficacité sur la tâche; variable temps, variable de consigne.

Ce traitement difficile de la tâche est intrinsèquement corrélé au postulat de John Sweller sur la charge cognitive, repris récemment par André Tricot. Cette charge cognitive dépend de trois facteurs : *l'individu, la complexité de la tâche* et enfin *l'environnement* dans lequel s'inscrit l'activité de l'élève.

C'est pourquoi lors du troisième test, les résultats des filles et des garçons qui étaient jusque là presque semblables (voir meilleurs pour les filles lors du premier test), empruntent deux chemins bien distincts en terme de réussite: les filles réussissent moins bien.

Comme évoqué plus haut, les causes principales sont :

- l'environnement : variable temps, évaluation
- l'individu : soumis à une forte pression sociale

Comme l'évoque André Tricot : « *les aspects environnementaux et personnels, cognitifs et non cognitifs, interfèrent dans la relation entre l'individu et la tâche, ajoutant à l'intensité du traitement cognitif, (...) ayant pour effet un partage attentionnel (charge extrinsèque)* » .

Lors de ce test, ce n'est pas tant la complexité de la tâche qui influence le bon rendu des élèves filles mais, le climat anxiogène généré autour des compétences du groupe féminin. Lors du troisième test, les compétences du groupe féminin semble ainsi altérées par la mention spéciale de l'enseignant: “les garçons ont mieux réussi lors du second test” (figuratif d'un manque de

bienveillance.)

Il s'agirait ainsi davantage d'un problème de confiance chez les jeunes filles (mauvais résultats test 3) et de compétitivité chez les garçons (mauvais résultats test 1 ).

Ainsi, pour ce qui est dépendant du travail de l'enseignant; il s'agit davantage de ne pas générer de différenciation négative entre les filles et les garçons. Bien que nous n'advierions jamais à ce genre d'exemple; des sollicitations positives toujours tournées vers les mêmes élèves génèrent un clivage avec ceux en situation d'échec.

Il s'agit de valoriser au mieux chacun de nos élèves.

## b- Un objectif au Quotidien

- Problème 1: La compétitivité au sein de la classe, particulièrement présente chez les garçons.  
→ Renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité.

Les garçons ont à fortiori un rôle social à jouer bien plus délétère que les jeunes filles. Cette nécessité de s'opposer, se démarquer, les fait rentrer durant l'âge de la maturation à des comportements de rivalité, agonistique pour la pluparts.

Il est primordial de ne pas conforter ses rivalités et cette concurrence au sein de la classe. Pour se faire, renforcer les liens intrinsèques entre les élèves afin de garantir le respect mutuel des élèves entre eux: notamment par le biais d'activités en lien avec la solidarité, d'exploiter au mieux ce thème au sein de la classe.

Des binômes de travail peuvent être ainsi constitués, ayant chacun leur point fort ainsi

que leur point faible. Ces différents binômes prendraient ainsi place en mathématiques, français, histoire, géographie. Il s'agit ainsi de valoriser les intelligences multiples des élèves<sup>22</sup>.

Comme le mentionne Bruno Hourst vis à vis de ses propres élèves<sup>23</sup>, ces derniers réalisent l'amalgame suivant: les notes comme barème de l'intelligence. C'est pourquoi enseigner et évaluer en ayant en perspective le développement de ces intelligences en parallèle aux attendus de fin de cycle est primordiale à la sollicitation de chaque élève. Les élèves n'ont souvent pas conscience de leur potentiel...

Une prise de conscience est ainsi nécessaire chez les enseignants afin de revoir les modalités de son enseignement. Elles seront ainsi propices à une grande palette de choix en terme d'atelier et de séance. Les élèves doivent donc être ainsi formés également à reconnaître leurs intelligences, dans l'objectif de nourrir leur confiance en eux et leur donner une perception des possibles progrès. Il s'agit ainsi sur les huit formes d'intelligences répertoriées par Howard Gardner de parvenir à toutes les exploiter au sein de notre classe, afin que chaque élèves puissent s'épanouir. Il s'agit d'éviter au mieux les sentiments d'exclusion et d'échec ressentis par les élèves. Or, dans le milieu scolaire nous utilisons majoritairement deux intelligences: linguistique et logique mathématiques. Connaître le bouquet d'intelligence de son élève, c'est être en capacité de conduire des ateliers propices pour l'atteindre.

Prenons l'exemple des mathématiques, en 2016 les écoliers français de 15 ans sont arrivés 25ème sur 72, visiblement les mathématiques ne parlent pas à tous les élèves. C'est pourquoi, valoriser des approches différentielles au regard des intelligences multiples et préférables. Ainsi, la logique mathématiques d'un élève peut être éveillée par le biais d'une approche plus kinesthésique, spatiale. Le sens de la soustraction peut ainsi être amené aux élèves par le moyen d'un déplacement de pions.

• Problème 2: La segmentation garçons / filles, excluant toute mixité.

→ Acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes.

---

<sup>22</sup> Gardner les intelligences multiples

<sup>23</sup> HOURST, B., A l'école des intelligences multiples, «Profession enseignant», Paris, Hachette Education, 2006.  
Cote: 37.02 HOUR

Il faut intervenir dès le plus jeune âge chez les élèves vis à vis de ces questions; l'éducation à la mixité, au respect d'autrui apparaît comme un point majeur pour atteindre l'objectif d'une mixité égalitaire.

Dans un premier temps il s'agit d'amener les élèves à se questionner sur les représentations liées aux stéréotypes de genre.

Deux activités ont-étés proposées lors de séances d'EMC, la première consistait à une courte activité sur les stéréotypes de genre.

La raison d'un telle activité était d'identifier quelle était la perception vis à vis de stéréotypes genrés, de nos élèves de CM1-CM2: Sont-ils, eux aussi, imprégnés d'une représentation subdivisée de l'action humaine en terme de genre ?

Deux activités se sont ainsi succédées. La première ayant pour thème : "*qu'est ce qu'un stéréotype?*". Les élèves se sont contraints (comme l'activité l'exigeait) à ranger quatre individus (deux hommes-deux femmes) en fonction de quatre objets "*stigmates*". Il n'était pas exigé de faire correspondre un à un les objets et les individus, les élèves étaient libres de les associer comme bon leur semble. Ce qui est prégnant lors de cette activité est la réalité sociale construite par les élèves, vis à vis de leur propre schème social.

Les élèves, très scolaires, ont ainsi répartis un à un les individus dans un premier temps, seul le débat qui a suivi a permis de faire prendre en considération à certains élèves la définition ainsi que la charge du stéréotype<sup>24</sup>.

Ce qui ressort lors de l'échange est la forte implication des garçons. Sur les 52 prises de parole lors du débat; 19 sont des paroles rapportées par des filles de la classe ( paroles entrecoupées, générées principalement par 6 filles de la classe). Pour 33 prises de paroles des garçons ( 11 des garçons ont participé ).

Dans l'ensemble, aussi bien les garçons que les filles mentionnent des critères stéréotypés pour classer les différents personnages. Les filles se relèguent elles même à l'aspirateur, fruit des perceptions domestiques. On ressent néanmoins que l'aspirateur fait l'objet d'un débat, voir d'un grand contentieux dans les foyers :

- "*mon père travaille il peut pas tout faire*".

---

<sup>24</sup> Annexe 10: échanges recueillis lors d'une séance d'EMC

Les enfants semblent être dans des représentations familiales où la mère est en charge dans les tâches domestiques, à noter que beaucoup de famille monoparentales, divorcées sont présentes. Ce qui joue dans les représentations des élèves.

Lorsqu'il est sujet du kimono, aucune remarque du groupe des filles sur le sujet. Lorsque le caractère potentiellement violent du sport est soulevé, les garçons jugent les filles peu inclinées à le pratiquer, sauf lorsqu'il émettent "la défense" dans la pratique.

Cela s'explique par le fait que dans cette classe, les filles ne sont pas particulièrement attirées par la culture sportive ou le sport en règle générale.

Enfin, lorsque nous arrivons au journal intime aucun garçon ne mentionne le fait qu'il puisse être pour les deux sexes.

Ce qui est valorisé et souligné encore une fois est le caractère sensible attribué au sexe féminin., caractère duquel les garçons de la classe s'éloignent le plus possible.

C'est un élément qui est également soulevé lors de la seconde séance sur les affirmations stéréotypées<sup>25</sup>;

- Il existe des jeux réservés pour les garçons.
- Il y a des métiers réservés aux garçons.
- Les filles pleurent davantage que les garçons.
- Les filles font davantage de tâches ménagères que les garçons.

Lors de cette séance il est représentatif que les garçons s'émancipent encore une fois des attributs décrits comme plus "féminins". Les jeux considérés comme étant réservés aux filles représentent un enjeu de décrédibilisation vis à vis des autres membres du sexe pour les garçons. Un élève ose à peine avouer qu'il serait très bien capable de jouer à des jeux dits pour filles lors de l'échange en mini-groupe, il souhaite également le dissimuler lors de la mise en commun en classe entière.

Les jeunes garçons sont très soumis à cette question, comme le décrit un élève dans la classe sur le fait qu'un garçon puisse jouer à la poupée ou à la corde à sauter :

- *"Moi quand je vois des garçons jouer à la poupées je trouve ça bizarre"*

---

<sup>25</sup> Annexe 11: échanges entre les élèves

La, ou les filles semblent libres de jouer aux jeux qu'elles souhaitent, les garçons quant à eux ne doivent visiblement pas se retrouver dans les mêmes cases que les filles, sous peine d'être exclus. L'élève souligne ici l'importance du regard du groupe de pair masculin.

L'objectif de ces séances se place progressivement sur le respect des goûts d'autrui. Lors de la séance deux, il s'agit d'essayer un maximum de ne pas placer ces types de jouets comme éléments de décrédibilisation pour les garçons.

Dans ce cas typique, il s'agit d'annihiler l'idée que ressembler à une fille apparaît comme un aspect réducteur pour un garçon, le fait d'être une fille étant constamment relégué en seconde zone. Veiller ainsi à faire tourner les groupes dès le cycle 1 sur des ateliers cuisine, ateliers de mécano, permet de travailler chaque dimensions sociales et cognitives de l'enfant, tout en garantissant une ouverture d'esprit sur le jeux.

D'autre part, conforter les élèves dans l'idée qu'il n'y a pas tel ou tel métier pour chacun, favorise une ouverture des possibles pour les jeunes filles et les jeunes garçons selon leurs goûts qui se construisent progressivement durant leur socialisation primaire et bien au delà.

## c- Comment donner classe ?

Problème 3 : La faible implication des élèves filles dans la classe: participation, confiance en soi.

→ La réussite de toutes et tous pour les futures voies professionnelles

Au sein des classes, la parole des élèves garçons prime bien souvent sur la parole des filles. Or, nous ne pouvons pas contraindre la parole des élèves. Ainsi, forcer les filles à parler en leur donnant constamment la parole sans qu'elles ne la prennent serait regrettable sur deux points; leurs confiance en elle (si l'élément de réponse ne vient pas) mais également la confiance placé dans l'enseignant (perçue alors comme sanction rébarbative).

Dans un premier temps valoriser au mieux des méthodes d'enseignement laissant libre court à l'élève de s'impliquer, les élèves sont acteurs, la parole ne se distribue pas de l'enseignant à l'élève et vice-versa mais des élèves aux autres élèves pour parvenir à une réponse. Dans l'absolu la parole des élèves doit primer sur celle de l'enseignant en terme de temps .

Pour parvenir à cela il est nécessaire d'établir un climat de classe propice. C'est à dire, des élèves prêts à participer sans craindre l'erreur. Cette dernière pouvant être vécue comme une honte pour certains élèves . Nous pouvons ainsi valoriser dans les classes des ateliers débats, propices aux respect de la parole de chacun.

Il s'agit de respecter au mieux les différences ainsi que les personnalités de chacuns sans compromettre le bon déroulé pédagogique.

Ce qui équivaut également en éducation physique et sportive, valoriser les capacités de

chacun au sein des performances sportives. A cet âge, les enfants n'ont pas encore atteints l'âge de la puberté, les disparités possibles à observer sont donc davantage le produit de variables scolaires et sociales<sup>26</sup> que biologiques.

Ainsi, comment les filles se perçoivent en sport, quel image est donnée de leur aptitudes, est primordiale au bon déroulement des séances.

Problème 4: L'influence de l'enseignant sur le conditionnement stéréotypé des élèves.

→ Il s'agit pour l'enseignant de ne pas participer à une socialisation différentielle dans sa pratique ainsi que ses échanges avec les élèves.

L'enseignant est lui-même le produit d'une socialisation, parfois plus en moins genrée. Cette socialisation invite souvent à reproduire les biais d'une différenciation malvenue entre les garçons et les filles. Ces distinctions répétées conduisent les élèves à construire des représentations erronées de leur personnalité.

Il est donc du devoir de l'enseignant de se questionner sur l'accompagnement à la fois éducatif et pédagogique de l'élève.

Dans un premier temps, la répartition des élèves au sein des activités peut-être anodine aux yeux de l'enseignant mais elle demeure le fruit d'affinités socio-genrées. L'élève valorisant ainsi l'association avec "celui" ou "celle" qui lui ressemble le plus.

C'est pourquoi imposer la mixité par des tirages au sorts dans la classe lors de la création de groupe ou encore lors des placements en classe permet de développer davantage les relations coopératives avec le sexe opposé (ce qui équivaut également pour les différences de classes socio-professionnelles) et annihiler ainsi les traitement et habitudes inégalitaires des filles envers les garçons et des garçons envers les filles.

Pour ce qui est des contenus d'enseignements, il est primordial d'être vigilant sur ces derniers. Encore beaucoup trop de manuels sont un concentré de stéréotypes, comme le

---

<sup>26</sup> C. Vidal, D. Benoit-Browaeyts, Cerveau, sexe et pouvoir, Paris, Editions Belin, 2005

démontre le rapport effectué par Roland Courteau au nom de la délégation aux droits des femmes et de l'égalité des chances :

*“Une association permanente entre le féminin, la maternité, l'éducation et les soins aux enfants, les activités ménagères.” Et pour les garçons, “la valorisation de certains comportements (se montrer fort, ne pas pleurer, ne pas se plaindre) et l'absence de certaines représentations (métiers du social, relation père-enfant, activités domestiques, etc.)”<sup>27</sup>.*

Ces manuels, contraignent les enfants à adopter très tôt des comportements socio-genrés. De plus, les femmes sont également plus faiblement représentées (que ce soit dans les manuels, ou même dans les séances d'histoire, de sciences), ce problème laisse paraître au regard des élèves que leurs place ainsi que leur contribution est minime dans l'Histoire.

Ce traitement distinctif effectué entre les filles et les garçons peut faire pâtir le développement de chacun. Comme l'on démontrés des études en neurobiologie et psychologie, la faible représentation des femmes nuit à leur confiance en elles.

Enfin, comme l'évoque Geneviève Cresson, les aspects maternels, empathiques, sensibles souvent apprêtés aux femmes orientent les élèves filles vers des professions dites du “care<sup>28</sup>” . Tandis que les garçons, concentre progressivement en leur essence des comportements dit de nature “masculine” : “incompétence émotionnelle”, “comportements perturbateurs, violents”. Des comportements les conduisant davantage au décrochage scolaire.

Il s'agit donc très tôt d'être vigilant sur les interactions entretenues avec les élèves, d'autant plus durant le cycle 1, un cycle privilégiant la socialisation des élèves et de ce fait les premières constructions sociales.

*Rapport-gratuit.com*   
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

---

<sup>27</sup> RAPPORT D'INFORMATION FAIT au nom de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes (1) sur les stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires, Par M. Roland COURTEAU,

<sup>28</sup> Cresson, G. & Gadrey, N. (2004). Entre famille et métier : le travail du care. *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 23,(3), 26-41. doi:10.3917/nqf.233.0026.

## Conclusion

Ce travail sur les appétences scolaires des élèves comme moteur de réussite, a progressivement émergé via l'idée que l'orientation des élèves en terme de filière était jusqu'ici dépendante de leur sexe.

La question s'est ainsi posée des structures responsables de ces biais, menant en grande majeure partie du temps les élèves à se fermer des voies. Des voies scolaires puis professionnelles car celles-ci sont encore trop définies en terme de sexe.

Il fut difficile de concevoir ce sujet et de le traiter, à posteriori vis à vis des freins qui émerge bien souvent dès lors que l'on parle de "socialisation genrée".

Prenons l'exemple des essais avortés ; les ABCD de l'égalité à destination des enseignants. Les volontés de fond étaient certes louables : concevoir une égalité fille-garçon et ainsi déconstruire les stéréotypes de genre. Seulement, ce projet a braqué de nombreuses familles, dénonçant elle-même au travers de ce programme, une tentative déguisée afin d'introduire très tôt les théories du genre qui selon eux nient les différences sexuelles.

Là où ce programme voit l'échec poindre, c'est lorsque une partie de la communauté éducative (ici les familles) ne se retrouve pas dans les valeurs partagées. C'est pourquoi au travers de ce mémoire, il est davantage question de réorienter cette fameuse prévalence de l'égalité, vers l'équité. Il ne s'agit pas de créer des élèves identiques, mais de ne pas conforter les élèves vers des travers ayant un impact négatif sur la suite de leur parcours.

C'est ainsi que ce mémoire a questionné trois hypothèses:

1/ *L'enseignant contribue à un conditionnement de genre*

2/ *L'anxiété d'infériorité cause une forme d'abandon*

3/ *Le genre influence l'appréciation ou la dépréciation de certaines matières*

Ces conditionnements de genre, sont le fruit de la socialisation primaire vécue par les enfants. Or, lorsque les élèves sont dans un circuit classique, c'est à dire l'école (qu'elle soit catholique ou publique), les enseignants contribuent au même titre que les parents à un aspect éducatif.

La priorité à l'école pour l'équipe éducative, est la prévalence du respect d'autrui: l'école étant le foyer des différences positives.

Il s'agit donc en tant qu'enseignant d'être vigilant dans les propos portés aux élèves, éviter des termes mettant en lumière des différences "socio-genrées". Il s'agit de tenir compte des élèves dans leur globalité ainsi que dans leurs disparités. Mettre les élèves au mieux dans des situations d'équités. C'est pourquoi des formations devraient être proposées aux futurs enseignants, plus particulièrement ceux qui se destinent au premier degré et notamment au cycle 1; pierre angulaire de cette socialisation primaire.

Ce que nous évoquons ici n'est pas nouveau puisqu'il s'agit d'un sentiment déjà exprimé par Yvelines Jaboin en 2010, dans une volonté de ne pas voir pérennisé l'idée de : *complémentarité des sexes*<sup>29</sup>.

Si nous posons, nous, enseignant une frontière très tôt entre les deux catégories de sexe. Le genre devient oppressif, dans la mesure, où, l'écart à la "catégorie" à laquelle nous avons été attribuée devient une *déviance*<sup>30</sup>. C'est pourquoi, dans notre classe témoin (et dans bien d'autre malheureusement), les garçons sont en concurrence permanente vis à vis de la course à la

---

<sup>29</sup> Jaboin, Yveline. « C'est bien... un homme à l'école maternelle ! », Nouvelles Questions Féministes, vol. vol. 29, no. 2, 2010, pp. 34-45.

<sup>30</sup> La conception du genre selon le laboratoire de recherche « Genre : épistémologie & recherches (GenERE)

masculinité, puisqu'ils assimilent très tôt que s'opposer c'est bien souvent dominer. Des comportements qui sont souvent sollicités chez les jeunes garçons comme étant naturels<sup>31</sup>.

Ces éléments compromettent de façon durables la bonne entente entre pairs et de ce fait, handicape l'enseignant dans sa volonté souvent bienveillante, d'accompagner les élèves au coeur de l'apprentissage.

Il s'agit de ne plus concevoir les différences de nos élèves comme un facteur d'inégalité, mais les appréhender autrement, nos élèves sont différents non pas dans des questions de genres mais dans leurs habiletés à concevoir certains enseignements. Inculquons aux élèves des principes d'équité et non pas de conformisme:

*“ On oppose souvent “égal” et “différent”. Cependant, le contraire de “différent” est “identique” et le contraire de “égal” est “inégal” » (Collet, 2011).*

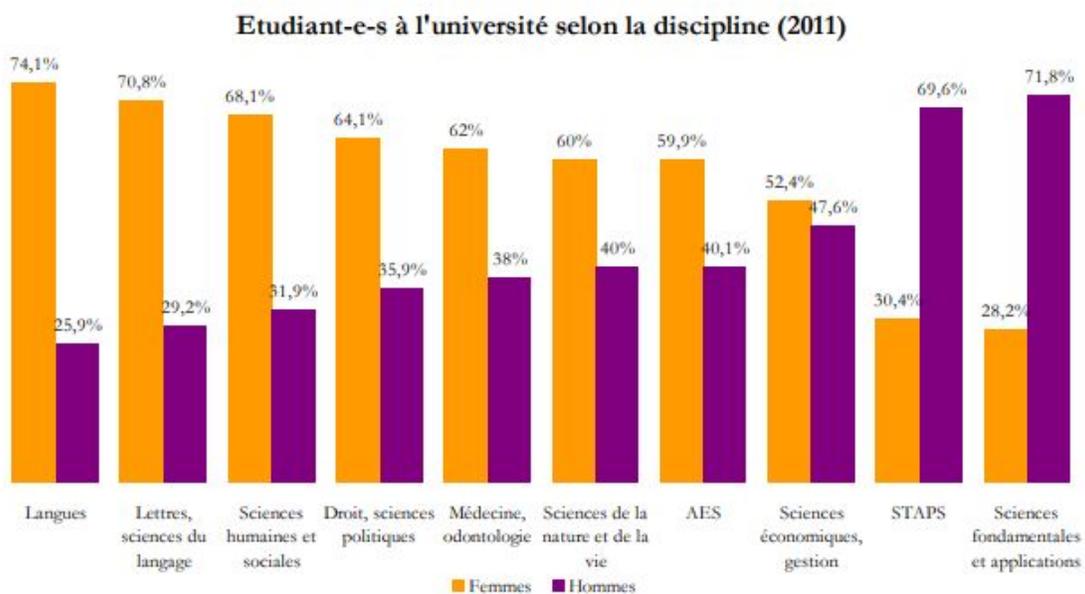
---

<sup>31</sup> Hétéronormativité: croyance selon laquelle tous les individus appartiennent à des genres distincts et complémentaires possédant des rôles naturels dans la vie.



## Annexes

*Annexe 1: INSEE; Les filles s'orientent davantage vers l'université sauf vers les sciences, Rapport 2013.*



## *Annexe 2 : Questionnaires appétences scolaire (élèves-familles)*

### FICHE A REMPLIR PAR L'ELEVE

- 1°) Quelle est ta matière préférée à l'école?
- 2°) Pour quelles raisons aimes tu cette matière ?
- 3°) Quelle est la matière que tu détestes ou apprécies le moins bien?
- 4°) Pour quelles raisons n'aimes tu pas cette matière?
- 5°) Dans quelle matière pense tu être le plus fort ?

### FICHE A REMPLIR PAR LA MERE ET LE PÈRE

**1-***[Même questions que leurs enfants]*

**2-** Selon vous, l'école est-elle indispensable à la réussite de votre enfant

**3-** Plus jeune, quel regard portiez vous sur l'école ?

Aucun, j'y étais obligé c'est tout

J'aimais l'école pour découvrir de nouvelles choses

J'appréciais surtout retrouver mes ami(e)(s)

**4-** Dans l'ensemble quel était le regard de vos parents sur votre parcours scolaire?

Exigeants

Confiants

Détachés

Indulgents

**6-** Secteur de votre profession ?

**7-** Quel est votre degré de participation aux devoirs de votre enfant:

Jamais

Rarement (une fois semaine)

Parfois (plus de deux fois par semaine)

Souvent, voir toujours

### Annexe 3 : Compte-rendu résultats sous forme de tableau

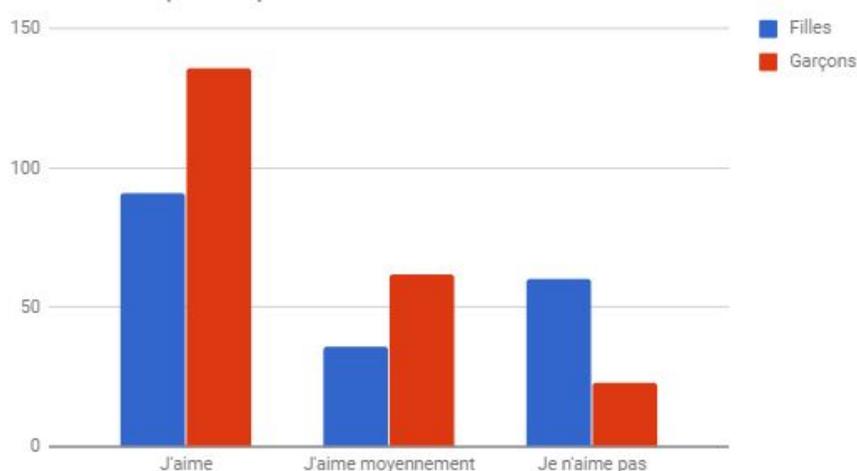
- Retour de 12 questionnaires sur les 24 questionnaires
- 4 filles / 8 garçons
- MP : matière préférée / MD: matière détestée / MR: matière réussite / ME: matière échec
- +: Participation du parent dans l'aide aux devoirs.

Garçon	Elève	Mère +++	Père	Garçon	Elève	Mère	Père +++
MP	Sport	Français	ABSENCE DONNEE	MP	Français	Absence données	Français
MD	Histoire	Sciences		MD	Aucune		Aucune
MR	Maths	Français		MR	Français		Aucune
ME		Sciences		ME	Aucune		Aucune
Garçon	Elève	Mère +++	Père	Garçon	Elève	Mère ++	Père 0
MP	Histoire	Histoire	ABSENCE DONNEE	MP	EPS	Maths	EPS
MD	Maths	Maths		MD	Français	Langues	Géographie
MR	Histoire	Histoire		MR	Maths	EPS	
ME		Maths		ME	Français	Langues	
Garçon	Elève	Mère +++	Père ++	Garçon	Elève	Mère +++	Père
MP	EPS	Histoire	Sciences	MP	Maths	Français	Absence données
MD	Français	EPS	Géographie	MD	Français	EPS	
MR	Art	Histoire	Langues	MR	Maths	Maths	
ME	Français	Maths	Maths	ME	Français	EPS	
Garçon	Elève	Mère +++	Père ++	Fille	Elève	Mère +++	Père 0

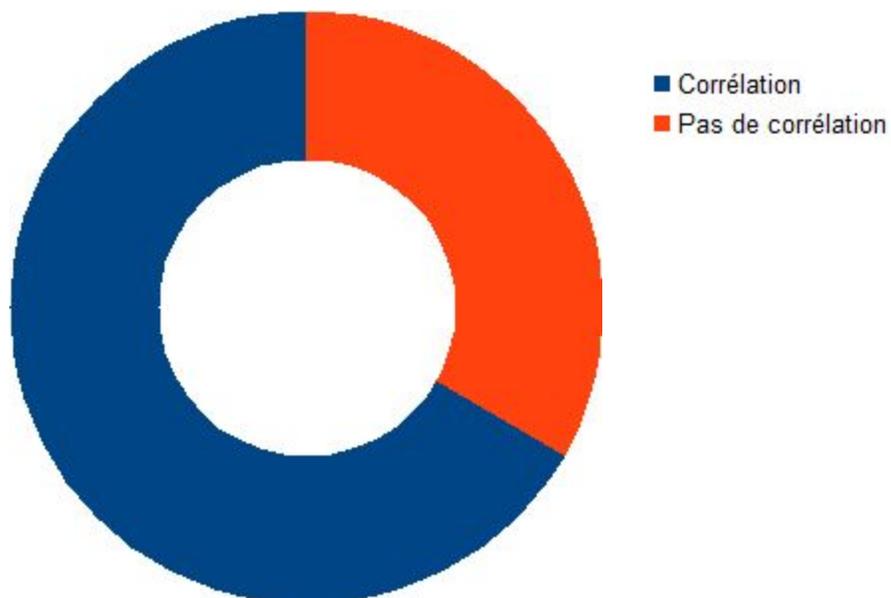
MP	EPS	EPS	EPS	MP	Français	Français	Maths
MD	Géométrie	Maths	Français	MD	Maths	Maths	Français
MR	Maths	Musique	EPS	MR	Français	Français	Maths
ME		Maths	Français	ME		Maths	Français
Garçon	Elève	Mère +++	Père +	Fille	Elève	Mère	Père +++
MP	EPS	Maths	Géographie	MP	Maths	Absence données	Histoire
MD	Géographie	Musique	Langues	MD	Histoire		Français
MR	Maths	Maths	Maths	MR	Maths		Sciences
ME	Géographie	Géographie	Langues	ME	Histoire		Français
Fille	Elève	Mère ++	Père ++	Fille	Elève	Mère +++	Père ++
MP	Maths	Maths	Français	MP	Maths	Français	Arts
MD	Histoire	histoire	Sciences	MD	Histoire	Géographie	Musique
MR	Maths	Maths	Français	MR	Art	Art	Maths
ME	Histoire	Histoire	Arts	ME	Histoire	Géographie	Langues

#### Annexe 4 : Appréciations pour toutes les matières des élèves selon les mentions

Nombre de points pour les différentes mentions



**Annexe 5:** Corrélation entre le parents “aide au devoir “ et l’affinité de matières communes parent/élève.



*Annexe 6 : Affinités des élèves pour les matières (données brutes).*

J'aime		
	Garçons	Filles
<b>Mathématiques (en général)</b>	9	5
<b>Français</b>	5	4
<b>Anglais (en général)</b>	8	4
<b>Histoire (en général)</b>	9	1
<b>Géographie (en général)</b>	7	1
<b>Sport (en général)</b>	13	9
<b>Arts plastiques (en général)</b>	9	11
<b>Sciences (en général)</b>	8	1
<b>Je n'aime pas</b>		
	Garçons	Filles
<b>Mathématiques (en général)</b>	0	3
<b>Français</b>	3	0
<b>Anglais (en général)</b>	3	3
<b>Histoire (en général)</b>	1	6
<b>Géographie (en général)</b>	3	8
<b>Sport (en général)</b>	0	1
<b>Arts plastiques (en général)</b>	0	0
<b>Sciences (en général)</b>	1	4
<b>J'aime moyennement</b>		
	Garçons	Filles
<b>Mathématiques (en général)</b>	4	3
<b>Français</b>	5	7
<b>Anglais (en général)</b>	2	4
<b>Histoire (en général)</b>	3	4
<b>Géographie (en général)</b>	3	2
<b>Sport (en général)</b>	0	1
<b>Arts plastiques (en général)</b>	4	0
<b>Sciences (en général)</b>	4	6

**Annexe 7: Exercices fournis au cours des trois tests (test , test 2, test 3: 5 exercices chacuns).**

**TEST 1**

1 / Voici les mesures des 3 côtés d'un champ triangulaire : 449 m, 587 m et 794 m. Quel est le périmètre de ce champ ?

**Tes calculs, ta recherche:**

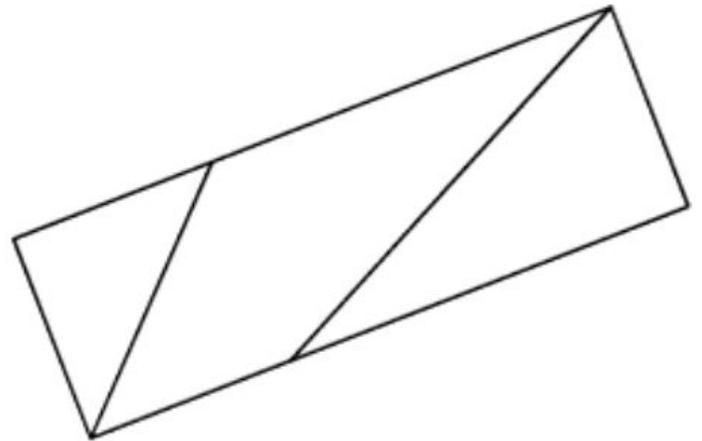
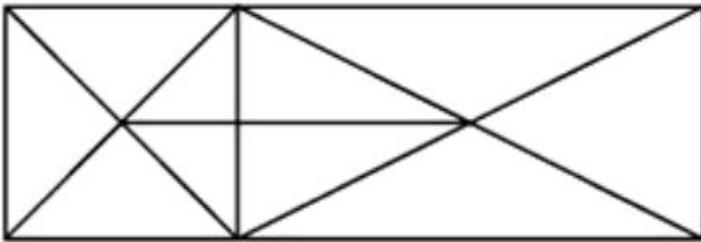
**Ta réponse :**

2/ Valentin pèse 3 billes identiques. La balance indique 258 g. Combien pèse une bille ?

**Tes calculs, ta recherche:**

**Ta réponse :**

3/ La deuxième figure doit être identique à la première, à toi de la compléter.



4/ Stéphanie a cueilli 6 kg de cerises à l'heure, 4h30 par jour pendant 10 jours. Quelle quantité de cerises a-t-elle cueilli?

**Tes calculs, ta recherche:**

**Ta réponse :**

5/ La fermière range dans des boîtes de 6, les 72 œufs ramassés dans son poulailler. Combien va-t-elle remplir de boîtes?

**Tes calculs, ta recherche:**

**Ta réponse :**

## TEST 2

1/ Fregel est une usine fabriquant des produits surgelés : viandes, légumes, plats préparés, desserts. Ce matin, elle expédie pour la cantine d'une entreprise 250 cartons contenant chacun 48 cônes au chocolat. Combien de cônes au chocolat ont été livrés?

**Tes calculs, ta recherche:**

**Ta réponse :**

2/ Quel est le périmètre de cette allée de jardin en centimètre :



120 centimètre

6 mètres

**Tes calculs, ta recherche:**

**Ta réponse :**

3/ Cette année, 302 véhicules ont pris le départ du « Dakar ». il y avait 85 motos. Combien y avait-il de 4 roues ?

**Tes calculs, ta recherche:**

**Ta réponse :**

4/ Dans un supermarché, le prix d'une boîte de céréales est de 3.20 euros. Cette semaine il y a une promotion: une réduction de 1.30 euros pour l'achat de trois boîtes. Combien va-t-on payer pour l'achat d'un lot de trois boîtes de céréales ?

**Tes calculs, ta recherche:**

**Ta réponse :**

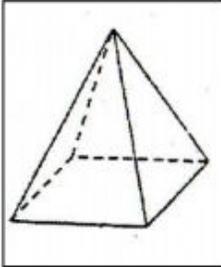
5/ Renaud a 28 € dans sa tirelire. Il a 4 fois plus d'argent que sa sœur Émilie. Combien d'argent a Émilie ?

**Tes calculs, ta recherche:**

**Ta réponse :**

### TEST 3

1/ Complète le tableau:



Nombre de faces	Nombre d'arêtes	Nombre de sommets	Nom du solide

2/ Le poulet de Martin pèse 2,940 kg. Le poulet de Baptiste pèse 140 g de moins que le poulet de Martin. Combien pèse le poulet de Baptiste en kg ?

Tes calculs, ta recherche:

Ta réponse :

3/ Dans un théâtre, il y a 200 places. Pour une soirée, le guichet a déjà vendu 67 places pour 335€ et 12 places pour 60€. Quel est le prix d'une place ?

Tes calculs, ta recherche:

Ta réponse :

4/ C'est le printemps! Regarde cette plante : au bout de ses branches, elle a des bourgeons. Quand un bourgeon éclot, il donne naissance à 3 nouvelles branches, chacune ayant un bourgeon à son extrémité. Ses bourgeons éclosent tous les 5 jours! Combien de bourgeons aura cette plante au bout de 20 jours ?



Tes calculs, ta recherche:

Ta réponse :

5/ Un vendeur a vendu dans sa journée un VTT à 100 €, un casque à 20 € et un vélo de course à 105 €. Quel est le montant de la vente du jour ?

Tes calculs, ta recherche:

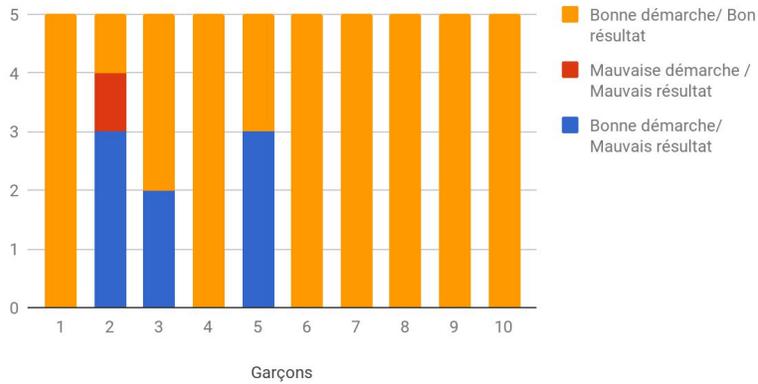
Ta réponse :

*Annexe 8 : Temps de réalisation des trois tests (consignes différenciées)*

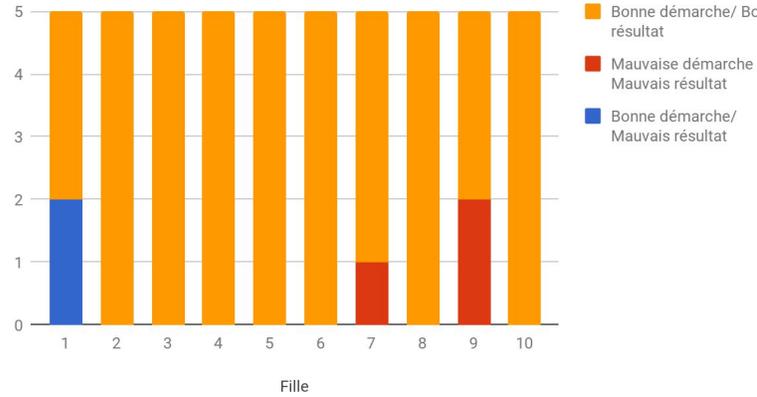
TEST 1			TEST 2			TEST 3		
Temps	Garçons	Filles	Temps	Garçons	Filles	Temps	Garçons	Filles
1	8,2	9.37	1	11,07	13,06	1	7,08	8,02
2	8.70	9.34	2	11,3	13,45	2	9,04	8,48
3	10.04	9.36	3	11,58	14,05	3	9,2	9,56
4	10.10	10.9	4	12,06	15,55	4	9,51	10,02
5	10.28	12.12	5	14,02	16,23	5	10,3	10,27
6	11.08	12.30	6	15,01	17,02	6	11,45	11,51
7	11.30	12.42	7	15,23	17,1	7	11,51	12,06
8	12.07	13.22	8	15,46	18,4	8	13,08	13,56
9	13.03	13.39	9	16,19	19	9	13,25	15
10	13.25	14.02	10	18,09	20,51	10	14,16	15

## Annexe 9 : Réussites des élèves selon trois indices.

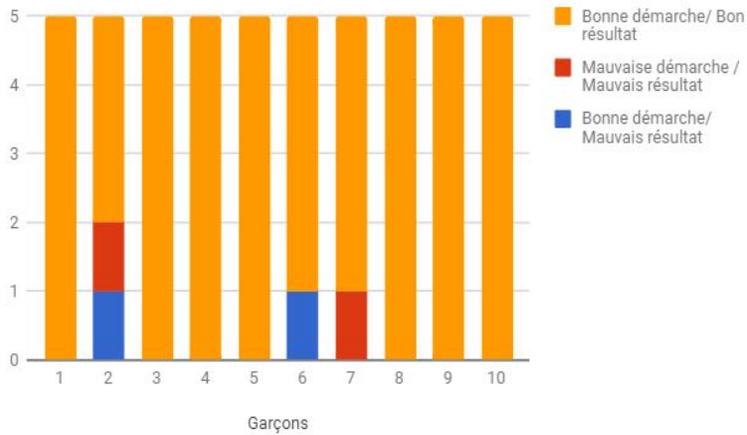
Test 1: Réussites des élèves sur les cinq exercices proposés en mathématiques selon critères:



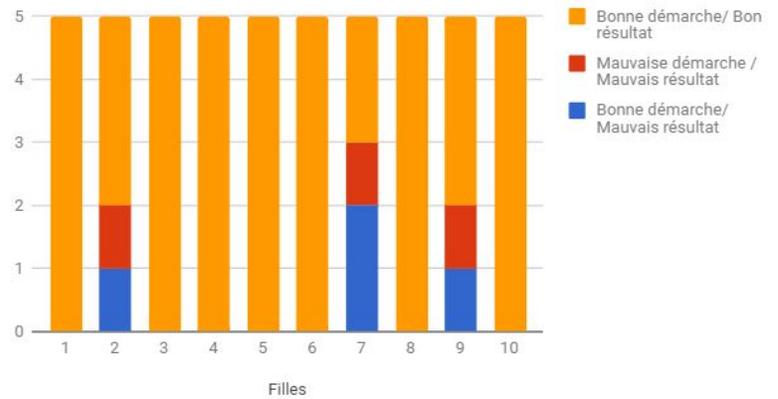
Test 1: Réussites des élèves sur les cinq exercices proposés en mathématiques selon critères:



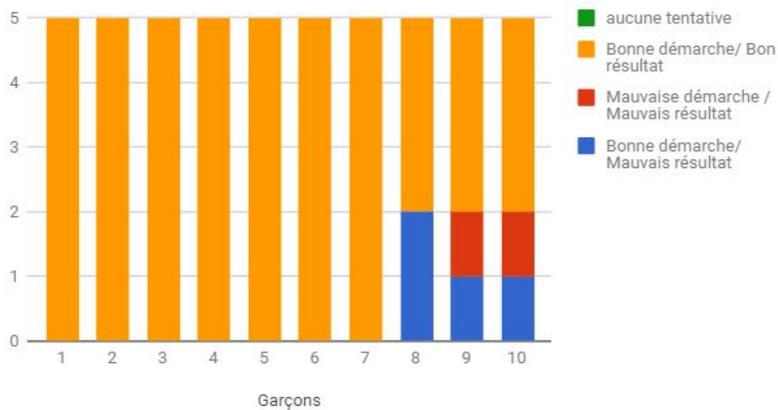
Test 2: Réussites des élèves sur les cinq exercices proposés en mathématiques selon critères:



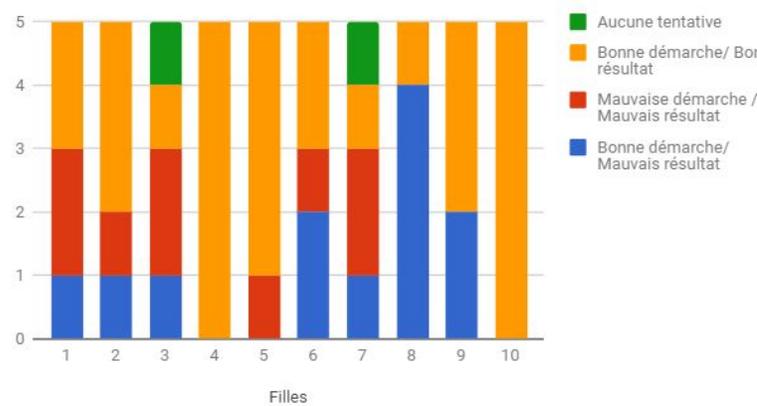
Test 2: Réussites des élèves sur les cinq exercices proposés en mathématiques selon critères:



Test 3 : Réussites des élèves sur les cinq exercices proposés en mathématiques selon critères:



Test 3 : Réussites des élèves sur les cinq exercices proposés en mathématiques selon critères:



**Annexe 10 : échanges recueillis lors d'une séance d'EMC**

	<b>Propos des filles</b>	<b>Propos des garçons</b>	<b>Remarques</b>
<b>Le casque de pompier</b>	<i>Mais il y a l'aspirateur</i>	<i>Elle a le droit mais pompière ça n'existe pas"</i>	Les élèves mentionnent bien le fait que l'adulte de sexe féminin peut exercer ce métier mais comme il y a l'aspirateur, ils relègue la femme à celui-ci. Un second élève mentionne le fait qu'il puisse s'agir d'un jouet donc mixte.
		<i>Quand on est pompier on est pas toujours à la maison pour passer l'aspirateur</i>	
		<i>Ca dépend si c'est un jouet pour enfant ou un vrai métier</i>	
<b>L'aspirateur</b>	<i>C'est plus la femme qui passe l'aspirateur, les garçons ils ne sont pas toujours d'accord</i>	<i>Moi je passe l'aspirateur</i>	
		<i>Des fois si, pour mon père! [...] Mon père travaille, il peut pas tout faire.</i>	
	<i>Oui mais je suis sûre c'est quand même plus ta mère qui le fait.</i>		
<b>La tenue de judo</b>		<i>C'est un sport mixte, en plus c'est un sport de défense et pas d'attaque"</i>	
		<i>Le judo c'est pour les garçons car les filles elles ne veulent pas se faire frapper</i>	
<b>Le journal intime</b>	<i>Elle a l'air mature, organisée</i>	<i>Car c'est plus pour les filles</i>	
	<i>Journal intime pour les enfants car les adultes sont trop occupés</i>	<i>Les filles elles sont plus du côtés des petits coeurs"</i>	

## Annexe 11: échanges sur les affirmations socio-genrées.

### a) groupe 1

Affirmation: Il y a des jeux pour filles et des jeux pour garçons.

- EMMA
- MATHILDE
- BERTRAND
- MAXIME

EMMA : C'est pas vrai comme Manon, elle joue au foot alors que je sais pas moi... Par exemple, Maxime joue à la poupée.

MAXIME: Je joue pas à la poupée ! C'est pas vrai ! La plupart du temps les filles jouent à la poupée plus que les garçons, c'est un jeu de fille quoi.

EMMA: C'est un exemple j'ai dis.

MATHILDE: Oui mais c'est pas réservé, c'est pas un jeu "de fille".

MAXIME: Mais c'est un jeu "pratiquement" que de filles

EMMA Oui plus de filles! Mais pas un jeu "de fille"! Tu comprends rien

ENSEIGNANT: Quel est votre sujet ?

EMMA : Il comprend pas Noah ! On est d'accord que parfois des filles jouent plus à la poupée mais c'est pas un jeu "de fille"

ENSEIGNANT: Pourquoi est ce que tu penses que c'est exclusivement pour les filles?

MAXIME: J'ai pas dit exclusivement, Mais il y a pratiquement 99% de filles qui jouent à la poupée et 1% de garçon.

BERTRAND: Pas du tout 90% de garçons pas 99% . ( tout bas)

ENSEIGNANT: Pourquoi toi par exemple tu ne jouerais pas à la poupée? (s'adressant à Maxime)

MAXIME: Parce-que j'aime pas ça et c'est pas des jeux de garçons

BERTRAND: Bon d'accord moi j'avoue je suis très bien capable de jouer à la poupée

MAXIME: Ouai bah toi t'es un des 1%

BERTRAND: Mais moi je joue pas à la poupée, "capable"!

MAXIME: [rire], (visiblement orienté vers Bertrand)

EMMA: On s'en fiche, on va pas se fâcher pour ça...

BERTRAND: Je m'en fiche aussi t'façon

MATHILDE: On est pas d'accord..

EMMA: Alors on note: "Non, il n'y a pas de jeux de fille et de garçon"

MAXIME: J'suis pas d'accord

EMMA: J'ai pas finis d'écrire: " "mais" il y des jeux que des garçons peuvent préférer et des jeux que les filles peuvent préférer". Ok ?

MAXIME: Pas d'accord, pour moi il y a des jeux de filles "et" des jeux de garçons. C'est bien différents.

*b) groupe 2*

Affirmation: Les filles font davantage le ménage que les garçons.

- ANAE
- MANON
- ADRIEN
- KEIRON

KEIRON: Dans certains pays c'est vrai.

ADRIEN: En même temps ils sont censés se les partager

KEIRON: Les filles en font plus c'est parce que les garçons font autre chose, genre... Travailler.

ANAE: Moi je dis oui, elle doit faire le ménage dans la maison, être une mère , mais en même temps... Mon père il fait l'aspirateur ...

KEIRON: Dans ma maison mon père en fait moins mais c'est parce qu'il travaille

MANON: Ma mère elle fait que les gâteaux, mon père il fait tout le reste l'aspirateur, le balais, nettoyer...

KEIRON: Mais ca c'est en France, dans les pays religieux c'est pas la même chose.

ANAE: Mais les enfants aussi peuvent participer aussi. Moi je range ma chambre, je passe la serpillère et je vais chercher le pain.

ADRIEN: Il n'y a pas de vraiment de réponse

MANON: Dans tous les cas c'est injuste, si c'est davantage.

ADRIEN: Il faut que tout le monde aide à la maison sinon c'est injuste, si tout le monde ne participe pas.

MANON: Dans certain pays les filles font tout.

ADRIEN: Mais c'est injuste dans ces pays!

ANAE: On est d'accord, quand le garçon ne fait rien et la fille fait tout, c'est injuste. On note ça pour après.

*c) groupe 1 , compte-rendu classe:*

EMMA: Il n'y a pas de jeux de filles ou de garçons car chacun peut y jouer. Il y à des jeux que les filles peuvent aimer plus que les garçons mais les garçons ont aussi le droit d'y jouer

ENSEIGNANT: Tu as des exemples à donner ?

MAXIME: Bah en faite par exemple Les filles préfèrent la corde à sauter, mais Bertrand il y joue

ENSEIGNANT: Pourquoi tu rigole Maxime?

MATHILDE: Parce-que Bertrand il ne voulait pas le dire!

ENSEIGNANT: Pourquoi Bertrand? Les garçons n'ont pas le droit de jouer à la corde sauter ?

MAXIME: Il joue à la poupée (rire)

(Bertrand rigole avec Maxime)

ENSEIGNANT: La question c'est pourquoi ça vous fait rire ?

MAXIME: Les garçons ils jouent à d'autre jeux. Parce-qu'on est pas habitués , il y a plus de filles qui y joue ...

ENSEIGNANT: Il y a une raison logique selon vous? pourquoi un garçon ne voudrait pas y jouer?

ELEVE 1 (fille) : On s'en fiche du regard des gens, ils sont libres de faire ce qu'ils veulent

ELEVE 2 (garçon): Moi quand je vois des garçons jouer à la poupées je trouve ça bizarre...

ELEVE 1: C'est un stéréotype !

ELEVE 2: Mais dans les magasins c'est marqué rayon filles, rayon garçon, c'est pas pour rien!

MAXIME: On peut y jouer quand même oui , il n'y a pas de jeux filles et de jeux garçons en fait, mais il y quand même une majorité...

*d) groupe 2 (compte-rendu classe):*

KEIRON: Dans certains pays comme l'Inde et les Bangladesh , les filles font tout

MANON: On arrive au constat que tout le monde participe

ELEVE 3 (garçon) : Tout le monde fait le ménage, les garçons font le ménage dans l'école : le concierge!

ENSEIGNANT: La on entend les tâches ménagères, c'est à dire quand vous êtes chez vous.

ANAE: Moi j'aide mes parents, je les aide à faire le ménage, car ils ont beaucoup de chose à faire

MANON: Mais souvent c'est les femmes qui font le ménage et les femmes restent à la maison

ENSEIGNANT: Pourquoi les femmes seraient plus à la maison que les hommes?

KEIRON: Elles travaillent moins .

ANAE: Mais c'est quand elle est enceinte, elle s'occupe des enfants !

(Le débat se conclue sur les différences salariales entre hommes et femmes. Les congés paternité et maternité.)

## Références:

### • Bibliographie

1. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 1945, p. 415. Collection Tel (n° 4), Gallimard  
Parution : 14-05-1976.
2. Géhin Etienne. Bourdieu Pierre, *La distinction, critique sociale du jugement.. In: Revue française de sociologie, 1980, 21-3. pp. 439-444.*
3. Bulletin officiel, *Le référentiel des métiers du professorat et de l'éducation*, 25 Juillet 2013.
4. Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of african americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797-811.
5. P. Huguet et I. Régner, « *Stereotype Threat Among Schoolgirls in Quasi-Ordinary Classroom Circumstances* », *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, no 3, août 2007, p. 545-560.
6. Steven J. Spencer, Claude M. Steele, Diane M. Quinn, *Stereotype Threat and Women's Math Performance*, *Journal of experimental social psychology*. Volume 35, 1999.
7. Edward O. Wilson, *Sociobiology: The New Synthesis*. Harvard University Press. Relié – 1 mars 2000.
8. Vidal, Catherine. « « Le cerveau a-t-il un sexe ? » », *L'école des parents*, vol. 593, no. 6, 2011, pp. 26-27.
11. Marie DURU-BELLAT, *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris: l'Harmattan 2004 , nouvelle édition.
19. C. Vidal, D. Benoit-Browaey, *Cerveau, sexe et pouvoir*, Paris, Editions Belin, 2005
23. HOURST, B., *A l'école des intelligences multiples, «Profession enseignant»*, Paris, Hachette Education, 2006. Cote: 37.02 HOUR

#### Autres lectures ayant inspirées le mémoire sans être citées:

- Isabelle Collet, Caroline Dayer (dir.), *Former envers et contre le genre*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, coll. « Raisons éducatives », 2014, 300 p., ISBN : 978-2-8041-8924-2.
- Jean-Pierre Francois, *Mixité filles-garçons : réussir le pari de l'éducation*, Toulouse, Érès, 2011, 215 p., ISBN : 9782749214658.
- Réseau Canopé, *50 activités pour l'égalité filles-garçons*, Agir, 2015, 158p., ISBN : 978-2-86565-480-2
- Michelle Perrot, *Quelle mixité pour l'école?*, 2004. Sceren CNDP, 144p. ISBN: 9782226155733,

## • Sitographie

**9.** Annick Raymond *La coéducation dans l'Éducation nouvelle*, 2003 : Mixité et coéducation, p, 65-76.

**Disponible sur** : <https://journals.openedition.org/cli0/611>

**10.** Geneviève PEZEUX "Une histoire de la mixité - Filles et garçons à l'école" Dossier N°487, Cahiers pédagogiques. **Disponible sur** :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-histoire-de-la-mixite>

**13.** Mosconi Nicole, « Effets et limites de la mixité scolaire », *Travail, genre et sociétés*, 2004/1 (N° 11), p. 165-174. DOI : 10.3917/tgs.011.0165. **Disponible sur** :

<https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2004-1-page-165.htm>

**14.** Convention interministérielle pour l'égalité, 2013

**21.** Elena Gianini Belotti : « *Du côté des petites filles* », édition des Femmes. In: *Les Cahiers du GRIF*, n°5, 1974. Les femmes font la fête font la grève. pp. 79-80.

**22.** Howard Gardner, *Frames of mind : the theory of multiple intelligences*,

**26.** C. Vidal, D. Benoit-Browaey, *Cerveau, sexe et pouvoir*, Paris, Editions Belin, 2005

**27.** Rapport d'information de M. Roland COURTEAU *Lutter contre les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires : faire de l'école un creuset de l'égalité*, fait au nom de la délégation aux droits des femmes n° 645 (2013-2014) - 19 juin 2014.

**Disponible sur** : <https://www.senat.fr/notice-rapport/2013/r13-645-notice.html>

**28.** Cresson Geneviève, Gadrey Nicole, « Entre famille et métier : le travail du *care* », *Nouvelles Questions Féministes*, 2004/3 (Vol. 23), p. 26-41. DOI : 10.3917/nqf.233.0026. **Disponiblesur** :

<https://www.cairn.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2004-3-page-26.htm>

Mosconi Nicole, « Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2003/1 (n° 51), p. 31-38. DOI : 10.3917/lett.051.38. **Disponiblesur** :

<https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2003-1-page-31.htm>

**29.** Jaboin, Yveline. « C'est bien... un homme à l'école maternelle ! », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. vol. 29, no. 2, 2010, pp. 34-45.

### **Mots-clés:**

<http://www.toupie.org/Dictionnaire/.htm>

<http://www.thesaurus.com/>