

Inégalités des interactions verbales envers les filles et les garçons

Dans le cadre des mathématiques et du français

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Amanda Reynoso**

Sous la direction de : **Jean-Claude Desboeufs**

La Chaux-de-Fonds avril 2018

Remerciements

Je tiens à remercier les nombreuses personnes qui m'ont soutenue durant l'élaboration de ce travail, mais également les personnes qui ont contribué à sa réalisation.

Je remercie tout particulièrement :

- ❖ L'enseignante qui m'a ouvert la porte de sa classe et qui a accepté d'être filmée durant deux leçons entières.
- ❖ Les vingt élèves qui ont accepté d'être filmés durant les leçons de français et de mathématiques.
- ❖ Monsieur Jean-Claude Desboeufs, mon directeur de mémoire, pour son accompagnement et ses conseils, ainsi que pour la liberté qu'il m'a laissée dans la réalisation de mon travail.
- ❖ Ma famille, puis mes amis qui m'ont soutenue et motivée tout au long de ce travail.

Avant-propos

Résumé

Ce travail de mémoire s'intéresse aux inégalités des interactions verbales entre les garçons et les filles dans le cadre du français et des mathématiques.

En effet, la littérature dépeint un phénomène selon lequel les enseignant(e)s interagiraient davantage avec les garçons qu'avec les filles. Du reste, ce dernier s'accentuerait durant les leçons de mathématiques, matière à connotation stéréotypée.

A la suite de ces constats, j'ai formulé des hypothèses. Afin de les vérifier, une leçon de français et une leçon de mathématiques ont été observées. Ces dernières se sont déroulées dans la même classe, le même jour et ont été dispensées par la même enseignante.

Les analyses de mes observations ont permis de confirmer et d'infirmer mes hypothèses, ainsi que de répondre à la question de recherche.

La question était la suivante : *existe-t-il des inégalités dans les interactions verbales entre l'enseignant(e) et ses élèves selon leur sexe et la matière scolaire enseignée ?*

Cinq mots clés :

- Les stéréotypes de genre
- La socialisation différenciée
- Les interactions verbales
- L'identité sexuée
- L'orientation scolaire et professionnelle

Liste des figures

Figure 1 : Domaines d'études de la formation professionnelle initiale, en 2010.....	12
Figure 2 : Entrées dans les hautes écoles universitaires selon le groupe de domaines d'études, en 2012/13.....	13
Figure 3 : Entrées dans les hautes écoles spécialisées selon le groupe de domaines d'études, 2012/13.....	13
Figure 4 : 380 métiers dont.....	14
Figure 5 : Répartition des hommes actifs occupés dans les métiers.....	15
Figure 6 : Répartition des femmes actives occupées dans les métiers.....	15
Figure 7 : Nombre d'interactions avec les filles, les garçons, puis le groupe classe durant le français (exprimés en pourcentages).....	46
Figure 8 : Nombre d'interactions avec les filles, les garçons, puis le groupe classe durant les mathématiques (exprimés en pourcentages).....	46
Figure 9 : Nombre d'interactions avec les garçons, les filles, la classe durant les deux périodes (exprimés en pourcentages).....	47

Liste des tableaux

Tableau 1 : Structure fondamentale de l'action conjointe.....	31
Tableau 2 : Types d'interactions durant la leçon de français (tous sexes confondus).....	38
Tableau 3 : Leçon de français et les types d'interactions.....	38
Tableau 4 : Leçon de mathématiques et les types d'interactions.....	40
Tableau 5 : 263 interactions avec les filles ou les garçons (pas dirigées vers le groupe classe) durant le français.....	43
Tableau 6 : 246 interactions avec filles ou garçons (pas dirigées vers le groupe classe) durant les mathématiques.....	44

Liste des annexes

Annexe 1 : Modèle de tableau synoptique.....	p.I
--	-----

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DU PROBLEME.....	3
1.1.1 <i>Présentation du problème et intérêt de l'objet de recherche</i>	<i>3</i>
1.2 ETAT DE LA QUESTION.....	5
1.2.1 <i>Historique sur les études de genre</i>	<i>5</i>
1.2.2 <i>Les stéréotypes sociaux</i>	<i>6</i>
1.2.3 <i>Définitions de sexe, genre et identité sexuée.....</i>	<i>8</i>
1.2.4 <i>La socialisation différenciée.....</i>	<i>10</i>
1.2.5 <i>Orientation scolaire et métiers sexués ?.....</i>	<i>12</i>
1.2.6 <i>Construction de l'identité sexuée</i>	<i>15</i>
1.2.7 <i>L'école et la reproduction des stéréotypes de genre</i>	<i>17</i>
1.2.8 <i>Avis personnel.....</i>	<i>21</i>
1.3 QUESTION ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	23
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	24
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	24
2.1.1 <i>Type de recherche</i>	<i>24</i>
2.1.2 <i>Type de démarche.....</i>	<i>24</i>
2.1.3 <i>Type d'approche.....</i>	<i>25</i>
2.1.4 <i>Les enjeux</i>	<i>25</i>
2.2 NATURE DU CORPUS	26
2.2.1 <i>Récolte des données.....</i>	<i>26</i>
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i>	<i>32</i>
2.2.3 <i>Echantillonnage</i>	<i>32</i>
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES	33
2.3.1 <i>Transcription.....</i>	<i>33</i>
2.3.2 <i>Traitement des données</i>	<i>33</i>
2.3.3 <i>Méthodes et analyse</i>	<i>34</i>
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	35
3.1.1 <i>Les types d'interactions observés.....</i>	<i>36</i>
3.1.2 <i>Le français et les mathématiques face aux différents types d'interactions</i>	<i>36</i>
BIBLIOGRAPHIE	54

Introduction

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai choisi de traiter une thématique liée aux stéréotypes de genre. En Suisse, depuis les années soixante, la société tend vers une égalité des sexes. Un ensemble de lois visent à ce que cette égalité se réalise au sein de la famille, dans le monde du travail, ainsi que dans le cadre de la formation. Bien que ces lois existent et qu'elles soient suivies, des inégalités persistent entre les femmes et les hommes. Les stéréotypes, plus précisément les stéréotypes de genre continuent d'exister et permettent la survie des inégalités de sexe. De ce fait, je me suis intéressée de plus près aux divers acteurs contribuant à la perpétuation des stéréotypes de genre et la manière dont ils le font.

Ce sujet a retenu mon attention, car les hommes et les femmes se dirigent majoritairement vers des domaines d'études différents qui donnent lieu à une rémunération très variable. En effet, les jeunes femmes sont surreprésentées dans des métiers du domaine du *care* et des positions subalternes donnant lieu à une rémunération moindre. Elles se dirigent fréquemment vers des formations professionnelles et des études dans la santé, le travail social, l'enseignement, puis les sciences humaines et sociales.

Inversement, les jeunes hommes se destinent plus fréquemment vers des professions techniques et des domaines d'études comme le bâtiment, l'ingénierie, l'architecture, puis l'informatique. Des positions de cadre ou de chef donnant lieu à une meilleure rémunération sont également sujettes à une représentation majoritairement masculine en Suisse. Ces constats dépeignent que l'orientation scolaire et professionnelle sont sous l'emprise d'une division sexuée. Or, ce ne sont pas les lois qui induisent ce phénomène. En revanche, la socialisation pourrait expliquer l'existence de ce dernier, car plusieurs auteurs la caractérisent comme étant différenciée selon le sexe des enfants. Du reste, elle se définit comme un "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, 2017, p.632) De plus, la socialisation d'un enfant est un processus aux multiples acteurs, dont la famille, les pairs, les médias, la crèche et l'école. A cet égard, les inégalités de socialisation se caractérisent par des interactions différentes, notamment par leur fréquence, ainsi que leurs types. Diverses recherches relèvent qu'il existerait un déséquilibre dans la communication entre les enseignant(e)s et les élèves qui serait en faveur des élèves de sexe masculin, ceci dans les matières à connotation scientifique, ainsi que dans les autres disciplines. C'est pourquoi j'ai décidé d'observer les interactions élève-enseignant(e) dans une classe de 8e HarmoS durant deux périodes. Plus précisément

durant une leçon de français, puis une leçon de mathématiques, toutes deux des disciplines à connotation stéréotypée. Mon travail répond à la question suivante :

Existe-t-il des inégalités dans les interactions verbales entre l'enseignant(e) et ses élèves selon leur sexe et la matière scolaire enseignée ?

Le présent travail s'organise en trois parties distinctes. En premier lieu, je définis les termes centraux de ma recherche, afin de sensibiliser les lecteurs. Je définis les stéréotypes sociaux, les notions de sexe, de genre et d'identité sexuée, afin d'aborder le thème de la socialisation différenciée. Ensuite, l'orientation scolaire et professionnelle, ainsi que la construction de l'identité sexuée sont expliquées pour être mises en lien avec les différents vecteurs par lesquels l'école reproduit les stéréotypes de genre. Les aspects de représentation des hommes et des femmes dans les manuels scolaires, puis des interactions élève-enseignant(e) en classe sont traités. Ceci pour mettre en lumière leur contribution potentielle dans les inégalités sociales dont les hommes et les femmes subissent les conséquences.

Vous trouverez au deuxième point ma méthodologie. Pour obtenir des éléments de réponse complets, j'ai décidé de recourir à l'observation en milieu naturel d'une enseignante et de ses élèves. Les leçons ont été filmées, afin de pouvoir rendre compte de chacune des interactions. Selon moi, cette méthode est judicieuse, car elle permet de revenir en arrière dans le temps, ce qui est impossible en dehors d'une vidéo. J'ai utilisé une grille d'observation issue de la didactique comparée permettant d'analyser finement les interactions en classe.

La troisième partie est mon analyse dans laquelle je présente les résultats de cette recherche. J'ai séparé l'analyse en regroupant les résultats selon les différents éléments qui peuvent caractériser une interaction, puis par leur fréquence d'apparition durant la leçon de mathématiques et celle de français.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance du problème

1.1.1 Présentation du problème et intérêt de l'objet de recherche

Auparavant, les femmes étaient depuis leur plus jeune âge vouées à un chemin de vie dirigé vers l'espace familial, la garde d'enfants et les activités ménagères. Par le passé, l'éducation scolaire se calquait sur le rôle attribué aux femmes dans la société. Les écoles étaient en effet différentes selon le sexe des élèves. Toutefois, malgré les avancées juridiques et scolaires, les attentes dont les garçons et les filles sont sujets sont inégalitaires. Les attentes inégalitaires prennent racine dans ce que l'on appelle des stéréotypes, plus précisément des stéréotypes de genre. Autrement dit, elles trouvent leurs fondements dans un ensemble de représentations, d'impressions et de croyances attribuées à un individu selon son appartenance à un groupe ; en l'occurrence selon son appartenance au groupe *filles* ou au groupe *garçons*.

Ces stéréotypes sont très puissants. En effet, depuis la naissance, chacun se voit inculquer à travers la sphère familiale, l'école et les médias, "des signaux qui associent 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 cette société" (Costes, Houadec, Lizan, 2008, p.59). En d'autres mots, les comportements quotidiens à l'égard des filles et des garçons, les attentes dont ils sont objets, sont lourds de conséquences sur le sens que la société affecte au fait d'être un homme ou une femme (Baudelot, Estabiet, Chiland, Marry & Beaucamp, 2007).

Les enfants seraient donc en proie à une socialisation différenciée selon leur sexe. De surcroît, il s'avère qu'ils décodent les attitudes, les objets proposés spontanément, les caractéristiques physiques d'autrui pour les associer à un genre. Ce décodage entraîne chez l'enfant des comportements qui apparaissent en réponse à ce qu'il a pu déceler, ressentir comme attentes, de manière implicite à travers nos interactions avec lui (Baudelot, et al., 2007). Il est dès lors imaginable qu'il fasse de même en milieu scolaire dans lequel le principal intervenant adulte est l'enseignant(e).

Or, divers auteurs ont souligné le fait que les stéréotypes de genre se reproduisent également à l'école, notamment à travers la pratique enseignante et les manuels scolaires (Laufer, Marry & Maruani, 2002). Les enseignant(e)s interagiraient en moyenne de manière plus soutenue avec les garçons qu'avec les filles que ce soit à l'initiative du maître ou des réponses à des interventions spontanées (Haut Conseil à l'Égalité entre les Femmes et les Hommes [HCE], 2017). Ils interagiraient à environ 56% avec les garçons pour seulement 44% avec les filles, différence qui sur la longueur d'une scolarité, s'avère être non négligeable (HCE, 2017). Il existe donc un déséquilibre dans la communication en faveur des garçons, qui de plus, s'accentuerait dans les matières à connotation *masculine* comme les mathématiques (Duru-Bellat, 1995).

L'inégalité dans l'interaction traduit des attentes différenciées selon le sexe des élèves et contribue par la même occasion à la perpétuation du stéréotype selon lequel les filles seraient moins douées en mathématiques que les garçons et de ce fait que les métiers techniques et scientifiques ne font pas partie des professions potentielles pour une femme également.

Du reste, ces expériences différenciées en milieu scolaire induiraient des représentations de soi différentes chez les élèves, notamment par rapport aux domaines scientifiques comme les mathématiques (Matlin, Pullin & Blattner, 2007). Les filles seraient considérées comme plus compétentes dans les matières littéraires telles que le français. Certains auteurs ont mis en avant un plus faible sentiment de confiance en leurs capacités chez les filles en sciences et en mathématiques (Good, Woodzicka & Wingfield, 2010).

Si l'on se fonde sur ce raisonnement, un lien est possible entre la socialisation différenciée et le pourcentage très faible de femmes dans les filières et métiers à caractère scientifique et technique en Suisse. D'autant plus que les jeunes hommes et les jeunes femmes s'orienteraient en premier lieu vers ce qui correspond *socialement* à leur sexe (Office fédéral de la statistique [OFS], 2013).

À l'évidence, la socialisation différenciée a un impact sur la représentation de soi et les possibilités envisagées pour la vie future (Rouyer, Croity-Belz & Prêteur, 2010), ce qui participe à la reproduction des rôles sexués et à la division du travail dans laquelle :

Les femmes sont surreprésentées dans les domaines les moins bien rémunérés (du “care” notamment) et dans les positions subalternes ; les hommes dans les métiers techniques et dans les positions de cadre ou de chef, mieux rémunérées. (Gianettoni, Carvalho Arruda, Gauthier, Gross & Joye, 2015, p.3)

Pourtant :

L'égalité entre les femmes et les hommes n'est pas seulement un principe que nous devons inlassablement réaffirmer. Elle doit s'inscrire comme une réalité dans notre vie quotidienne. Il est essentiel de se rappeler que la politique de l'égalité est un gage de démocratie, de justice et de développement économique. (Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes [BEFH], 2014, p.1)

Raison pour laquelle il serait intéressant d'observer dans une classe du contexte scolaire suisse, si les tendances décrites par la théorie se confirment. C'est une occasion d'observer la pratique enseignante de manière plus fine et d'en saisir la richesse. En tant qu'enseignante en formation, soucieuse de l'égalité entre ses élèves, citoyens de demain, il n'y a de meilleure sensibilisation à un phénomène que d'aller l'observer.

1.2 Etat de la question

1.2.1 Historique sur les études de genre

La constitution de 1848, qui est à l'origine de la Suisse moderne, proclamait l'égalité entre tous les êtres humains. Toutefois, cette égalité n'incluait pas les femmes de manière explicite. Quelques années plus tard, les premiers mouvements féministes s'organisent pendant des débats précédant la première révision constitutionnelle de 1874 (*Suffrage féminin en Suisse*, 2017). Les droits politiques des femmes sont au cœur de nombreuses discussions. Or, la Suisse est un pays dans lequel les femmes et les hommes disposent des mêmes droits depuis seulement 1959 pour les cantons précoces tels que Vaud et Neuchâtel. D'autres cantons, plus conservateurs font attendre les femmes jusqu'en 1989 ou 1990 comme Appenzell Rhodes-Extérieures et Appenzell Rhodes-Intérieures (*Suffrage féminin en Suisse*, 2017).

Parallèlement au combat pour l'égalité, dont celui du droit de vote, les années 1960 et 1970 voient un type d'étude encore méconnu se développer : les études de genre, en

anglais *gender studies* (*Suffrage féminin en Suisse*, 2017). Ces études interrogent la signification du genre dans la science et dans la société en s'intéressant aux deux sexes et aux rapports qu'ils entretiennent. Sous le nom de *recherches féministes* ou d'*études femmes*, des études de genre ont souligné le fait que dans les sciences dites *dures*, mais également dans les sciences humaines et sociales, les femmes constituaient une tache aveugle. À titre d'exemple, l'histoire s'était essentiellement préoccupée des hommes et très peu des femmes (*Les études genre en Suisse*, 2005).

Dans la mouvance des réclamations d'égalité femme-homme et des études de genre qui mettent en lumière les possibilités, droits et devoirs différents, il est important de clarifier un aspect. L'égalité réclamée autrefois, puis réclamée aujourd'hui, ne demande pas que les femmes soient *identiques* aux hommes, mais *égales* aux hommes. Le terme d'égalité est un concept qui fait référence à la sphère politique et juridique, dont l'opposé est le concept d'*inégalité*. A contrario, les différences entre les hommes et les femmes ne sont pas à bannir, elles constituent au contraire une richesse, d'autant plus que tous les hommes ne sont pas identiques et toutes les femmes non plus (Mosconi, 2013).

En Suisse, depuis 35 ans les études de genre se sont développées avec dynamisme. Il est désormais possible d'accomplir un bachelor en études de genre à Bâle depuis le semestre d'hiver 2005-2006 (*Les études genre en Suisse*, 2005). Certains peuvent se demander pourquoi l'on étudie le genre et ses implications. Une réponse à cette question serait que : "S'interroger sur la signification du genre est important, car il n'existe pratiquement aucun domaine de l'humain dans lequel le genre ne joue pas un rôle" (*Les études genre en Suisse*, 2005, p.3). En effet, "le genre structure l'ensemble des institutions (sociopolitiques, économiques, juridiques, symboliques), la famille, l'école, le monde du travail ; mais aussi les comportements individuels et collectifs" (Mosconi, 2013, p.3).

L'école est l'élément de cette énumération qui va nous intéresser plus particulièrement dans la présente étude.

1.2.2 Les stéréotypes sociaux

"Les stéréotypes sont des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, [...] les traits de personnalité, [...] les comportements, d'un groupe de personnes" (Morchain, 2006, p.2).

Cette définition relève un aspect important du terme, notamment celui du groupe qui fait référence à une catégorisation. La catégorisation est une activité mentale qui consiste à ranger et à organiser les informations de l'environnement (*Catégorisation et stéréotypes en psychologie sociale*, 2007). Dans le cas du stéréotype, la catégorisation s'applique sur des individus.

Le terme *stéréotype* remonte au dix-huitième siècle. Toutefois, il n'avait pas le même sens qu'aujourd'hui, or il désignait déjà quelque chose de rigide, répété, puis constant et figé (Légal & Delouvée, 2015). Bien loin de sa définition actuelle, il était un nom commun désignant une plaque d'imprimerie moulée et de ce fait, difficile à changer qui produisait toujours la même impression, la même image (Doraï, 1988).

Le stéréotype est tantôt perçu comme un concept, tantôt comme une idée, mais aussi comme un jugement, une image, une représentation (Amossy, 1989).

En 1922, le journaliste américain Walter Lippmann utilise ce mot dans le champ des sciences sociales. Ce dernier dégage plusieurs caractéristiques des stéréotypes :

- les stéréotypes sont des idées consensuelles, autrement dit, socialement partagées;
- les stéréotypes sont rigides, ils résistent à la preuve du contraire;
- les stéréotypes sont des généralisations excessives;
- les stéréotypes sont faux ou mal fondés. (Walter Lippmann, 1922, cité par Légal & Delouvée, 2015, pp.13-14).

D'autres auteurs comme Sillamy (1980) ajoutent à ce portrait l'aspect de non-acquisition par l'expérience. C'est-à-dire que les stéréotypes seraient transmis d'une personne à une autre, sans qu'elles aient nécessairement été au contact des individus sujets du stéréotype. Plus récemment, en 2002, les stéréotypes sont considérés comme consistant en un ensemble de représentations ou d'impressions attribuées à un individu selon son appartenance à un groupe (McGarty, Yzerbyt & Spears, 2002). Lorsque ces représentations relèvent de croyances à propos des garçons et des filles fondées sur leur appartenance à ce groupe, il s'agit de stéréotypes de genre.

En effet, le fait d'être considéré comme une femme, comme un homme ou comme une fille ou un garçon a une incidence sur les impressions qui nous sont attribuées. L'expression de cette incidence, réside dans les attentes différenciées auxquelles un individu fait face selon son sexe. À titre d'exemple, la féminité, plus précisément les *filles* seraient associées à une plus grande passivité, douceur et à des qualités esthétiques, alors que les garçons seraient en revanche associés à des rôles plus actifs, une plus grande compétitivité et agressivité (Rouyer, Croity-Belz, & Prêteur, 2010). À cet égard, les auteurs Costes, Houadec et Lizan (2008) soutiennent que ces stéréotypes sont très puissants. Ils estiment que depuis la naissance, chacun se voit inculquer à travers la sphère familiale, l'école et les médias "des signaux qui associent 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 cette société" (Costes, et al., 2008, p.58).

1.2.3 Définitions de sexe, genre et identité sexuée

Les stéréotypes de genre occupant une place importante dans ce travail, il est indispensable de définir les termes de sexe, de genre et d'identité sexuée.

Pour commencer, la distinction entre sexe et *genre* n'a pas toujours existé. Cette distinction a été élaborée durant les années 1950 et 1960 afin de médicaliser la transsexualité et l'intersexualité (Fassin, 2008). À la suite, durant les années 1970, les féministes se sont approprié le terme de *genre* en l'intégrant à leurs réflexions concernant la place de la femme en tenant compte des implications idéologiques, épistémologiques et politiques de la distinction de genre, de sexe et d'identité sexuée (Dorlin, 2008). Actuellement, il est admis que le sexe d'un individu contrairement à son genre est biologiquement prédéfini. Ce terme se rapporte à des aspects physiologiques naturellement déterminés par les chromosomes X et Y (Eliot & Reignier, 2013).

Le genre fait référence à un aspect non physiologique de l'identification d'une personne comme étant mâle ou femelle. Du reste, le genre est une somme de différents attributs visibles ou non et est issu de la socialisation (Mosconi, 2013). Il regroupe ce qui est associé à la *féminité* ou à la *masculinité*, notamment des traits psychologiques et comportementaux (ce que doit être et comment doit être une fille, un garçon, une femme, un homme), mais

également des rôles sociaux et des activités réservés à l'un ou à l'autre sexe (Marro, 1998). À ce sujet, Simone de Beauvoir affirmait :

On ne naît pas femme, on le devient. Aucun destin biologique, psychique, économique ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine ; c'est l'ensemble de la civilisation qui élabore ce produit intermédiaire entre le mâle et le castrat qu'on qualifie de féminin. Seule la médiation d'autrui peut constituer un individu comme un Autre. (Beauvoir, 1949, pp.285-286)

L'identité sexuée peut être considérée comme complexe et implique plusieurs aspects. Pour tenter de comprendre ce qu'est l'identité sexuée, il est possible de prendre les mots constituant cette notion de manière séparée. Dans cette notion, "sexuée" regroupe le sexe biologique de l'individu, ainsi que le genre (féminité/masculinité). Le terme d'identité fait référence au degré d'adhésion que l'individu manifeste à l'égard de la féminité et de la masculinité qui impliquent tous deux des traits psychologiques, des comportements, des activités ainsi que des rôles sociaux relatifs à une culture donnée (Vouillot, 2002). Dans cette optique, l'identité sexuée est définie comme "le sentiment intime que chacun a d'appartenir à l'un des sexes que la biologie et la culture distinguent" (Baudelot, Establet, Chiland, Marry, & Beaucamp, 2007).

Les recherches actuelles caractérisent cette dernière comme une construction. Le terme de construction prend en compte les "différentes étapes à travers lesquelles passe un enfant pour se construire comme un garçon ou une fille de sa culture" (Dafflon Nouvelle, 2005). Cette thématique sera traitée de manière plus détaillée dans une prochaine partie.

Pour terminer cette partie sur le sexe, le genre et l'identité sexuée, il faut noter qu'il n'existe pas de définition formelle et universelle du *féminin* et du *masculin*, mais comme l'affirme Collet (2009) : "Chaque société institue sa propre définition de ce qu'est être un homme ou une femme" (p.3).

1.2.4 La socialisation différenciée

La socialisation est un “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, 2017)

Cette définition traite précisément de l'enfant, car en règle générale, un être humain n'arrive pas à l'âge adulte sans avoir été familiarisé avec des normes, des règles de conduite et des valeurs. L'humain est en effet considéré comme un être social, à tel point qu'en sociologie une des fonctions de la famille consiste à être un agent primaire de socialisation (Éloi, 2015). Il s'avère que cet agent primaire de socialisation, ainsi que d'autres instances telles que les médias ou encore les crèches, socialisent les enfants de manière différenciée. En effet, dans les divers milieux où s'inscrit la vie des enfants, ces derniers sont socialisés de manière inégale, ceci en fonction de leur sexe et des caractéristiques qu'on lui associe (genre) (Dafflon Novelle, 2005).

Les inégalités de socialisation se remarquent au travers de “la fréquence et le type des interactions, les comportements affectifs, les comportements de soin, la communication, les encouragements, les pressions à la réussite, à l'indépendance ou au contraire à la dépendance, etc.” (Mieyaa, Rouyer & le Blanc, 2012, p.47).

Le processus de socialisation différenciée commence dans l'environnement familial dès la naissance de l'enfant. À titre d'exemple, lors d'une naissance, selon le sexe du nouveau-né, les parents recevront de leurs proches des habits habituellement bleus pour un garçon et rose pour une fille (Rollet- Echalié et al., 2014). La décoration de chambre et les objets nécessaires pour s'occuper du bébé auront préalablement été soigneusement choisis selon les mêmes critères. Un environnement différencié est par conséquent mis en place. Le milieu physique de l'enfant est ainsi structuré dès sa naissance selon son sexe d'appartenance (Mieyaa, et al., 2012). Il existe naturellement des exceptions, notamment chez des familles qui sont conscientes des effets potentiellement réducteurs d'une telle différenciation. A cet égard, une tendance s'est établie. Elle consiste à offrir des habits, des décorations ou encore des jouets aux tons pâles (Rollet- Echalié et al., 2014).

Outre les couleurs des vêtements et des objets pratiques choisis par les parents, il existe d'autres agents périphériques de socialisation différenciée : les jouets.

Certains types de jouets vont être proposés ou offerts plutôt à un sexe qu'à un autre. A titre d'exemple, ceux renvoyant à la sphère domestique, de maternité ou encore de féminité seront dans l'environnement d'un enfant de sexe féminin (Mieyaa, et al., 2012). Autrement dit, des colliers, du maquillage, des berceaux ou encore des cuisines orneront l'environnement d'une fille. A l'inverse, dans celui des garçons figureront des jouets appartenant à la dimension du mouvement, du déplacement et de la masculinité. Des camions, des trains, des superhéros ainsi que de faux objets de guerre (pistolets) sont des exemples (Mieyaa, et al., 2012).

Les activités sportives auxquelles les enfants participent et sont initialement inscrits par leurs parents sont également judicieusement sélectionnées selon le sexe de l'enfant. Ce phénomène, la ségrégation des sports se caractérise par une faible mixité lors de ces activités résultant en des disciplines considérées comme *féminines* ou *masculines* (Pittet, 2017). Les garçons participent habituellement à des sports d'équipe comme le football et le hockey sur glace dans lesquels l'esprit de compétition est valorisé. Des sports individuels, tels que la gymnastique ou la danse dans lesquelles le sport est pratiqué ensemble plutôt qu'en compétition, sont fréquentés essentiellement par des filles (Pittet, 2017).

Enfin, les médias jouent un rôle indéniable dans la socialisation différenciée. La manière dont les médias mettent en scène les hommes, les femmes, les filles et les garçons dans des albums illustrés, des dessins animés, la publicité ou encore des manuels scolaires va participer à forger des représentations sur les rôles, puis les attributs des deux sexes, d'autant plus qu'ils sont plus stéréotypés que dans la réalité (Dafflon Nouvelle, 2005).

Pour conclure, la socialisation d'un enfant est un processus aux multiples acteurs (famille, pairs, crèche, école, médias) qui tiennent compte du genre associé au sexe de ce dernier. Dès lors, être considéré comme un garçon ou comme une fille est lourd de conséquences sur les normes, valeurs, codes symboliques et règles de conduite auxquels nous serons familiarisés.

Or, l'ensemble de ces éléments forment une personne, ses compétences, mais également ses aspirations. De ce fait, il est imaginable que les clivages sociaux entre les hommes et les femmes notés chez les adultes, comme ceux ayant trait à la profession prennent racine dans le processus de socialisation différenciée qui s'exerce de toute part sur les enfants.

1.2.5 Orientation scolaire et métiers sexués ?

Cette partie a pour visée de présenter brièvement le paysage suisse de l'emploi et de la formation des femmes et des hommes, puis de faire émerger les liens possibles avec la socialisation différenciée.

Pour commencer, la population active en 2016 s'élevait à environ 5 millions de personnes (Tribune de Genève, 2017). En Suisse en 2008, les femmes représentaient 45% de la population active occupée (Département de la justice, de la sécurité et des finances, 2009).

Parmi les personnes actives, le nombre d'hommes a augmenté de 2,1% et celui des femmes de 1,9% en 2016 (Tribune de Genève, 2017). Depuis 2010, le nombre de femmes au foyer a chuté de manière considérable. En effet, le taux de femmes à s'occuper principalement de leur famille est passé de 43% en 2010 à 35% en 2016 selon les chiffres fournis par l'OFS (Radio Télévision Suisse, 2017).

Pour ce qu'il en est des salaires, les femmes sont bien évidemment payées, mais en moyenne 12,5% de moins que les hommes à poste et à qualifications égales en Suisse en 2014. Cette statistique émise par l'OFS (2017) regroupe le secteur privé, ainsi que le secteur public.

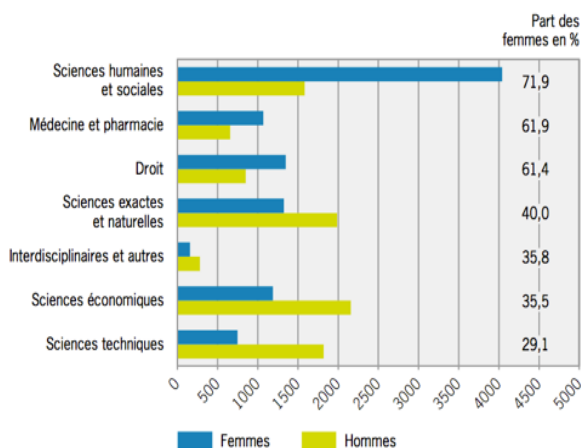
Par ailleurs, "la part des personnes de 25 à 64 ans qui n'ont pas suivi de formation post-obligatoire est nettement plus élevée chez les femmes que chez les hommes. La différence entre les sexes est particulièrement nette au niveau des formations de degré tertiaire" (Office Fédérale de la statistique [OFS], 2013, p.5). Les filles choisiraient des voies de formation *de filles* et les garçons de même selon leur propre sexe. (*Les filles continuent de faire des "métiers de fille"*, 2013).



Figure 1 : Domaines d'études de la formation professionnelle initiale, en 2010

**Entrées dans les hautes écoles universitaires
selon le groupe de domaines d'études, en 2012/13**

G 5



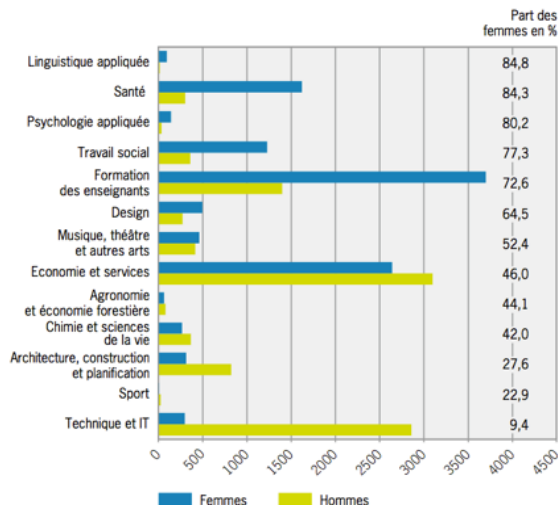
Source: Office fédéral de la statistique, SIUS

© OFS

Figure 2 : Entrées dans les hautes écoles universitaires selon le groupe de domaines d'études, en 2012/13

**Entrées dans les hautes écoles spécialisées
selon le groupe de domaines d'études, 2012/13**

G 6



Source: Office fédéral de la statistique, SIUS

© OFS

Figure 3 : Entrées dans les hautes écoles spécialisées selon le groupe de domaines d'études, 2012/13

Ces figures, issues d'une étude de l'Office fédéral de la statistique, semblent montrer que les jeunes hommes se dirigeraient beaucoup plus fréquemment que les femmes vers des professions techniques et des domaines d'études comme le bâtiment, l'ingénierie, l'architecture, l'informatique, puis la technique. Des positions de cadre ou de chef donnant aussi lieu à une meilleure rémunération sont également sujettes à une représentation majoritairement masculine en Suisse (Gianettoni, et al., 2015). Inversement, des formations professionnelles et des études dans la santé, le travail social, l'enseignement, puis les sciences humaines et sociales sont très fréquemment choisies par les femmes. Les femmes sont surreprésentées dans des métiers du domaine du *care* et des positions subalternes donnant lieu à une rémunération moindre (Gianettoni, et al., 2015). Ce constat semble confirmer que le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle sont sous l'emprise d'une division sexuée.

Du reste, le canton de Neuchâtel a mené une étude sur la représentation des hommes et des femmes dans 380 métiers. Cette étude révèle que certains sont essentiellement occupés par des femmes tandis que d'autres le sont, mais essentiellement par des hommes. Conformément à la notion de *métiers masculins* et de *métiers féminins* empruntée dans le

Dictionnaire de l'égalité publié en 1998 par le Bureau de l'égalité entre la femme et l'homme du canton de Berne, de nombreuses occupations lucratives ont été étiquetées comme étant des *métiers féminins* et d'autres des *métiers masculins*. Pour qu'une occupation lucrative soit étiquetée ainsi, il faut que 65% de ses postes soient occupés par des femmes pour que cela soit un *métier féminin*. Pour que le métier soit considéré comme *masculin*, il faut que 75% des postes soient occupés par des hommes, car dans le canton de Neuchâtel ils représentaient au moment de l'étude 55% de la population active (Département de la justice, de la sécurité et des finances, 2009).

Voici quelques exemples de métiers possédant plus de 75% d'hommes occupant leurs postes et étant donc considérés comme masculins : Constructeurs d'appareils industriels (99,55%), entrepreneurs en bâtiment (99,49%), ingénieurs en informatique (93,93%), physiciens (90,96%), techniciens en électronique (96,75%).

Et des métiers considérés comme féminins : Assistantes médicales (99,56%), jardinières d'enfants & éducatrices de la petite enfance (99,25%), institutrices à l'école primaire (72,09%), infirmières diplômées (90,51%), coiffeuses (87,88%).

Ces résultats semblent confirmer qu'il existe une division sexuée de l'emploi. Il y aurait donc une importance du sexe de l'individu dans le choix d'orientation scolaire, mais aussi dans le choix du métier. Autrement dit, les filières d'études ainsi que les métiers seraient choisis par les jeunes hommes et les jeunes femmes par rapport à leur sexe et aux rôles sociaux induits par celui-ci (genre). Les organigrammes suivants, issus de l'étude faite à Neuchâtel, montrent l'importance de ce phénomène.

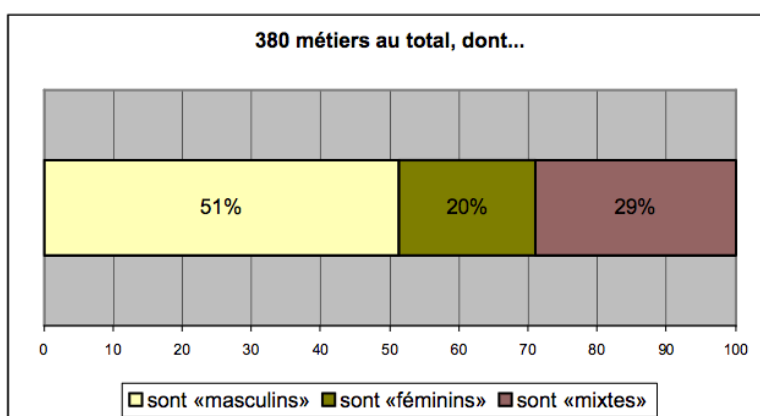


Figure 4 : 380 métiers dont...

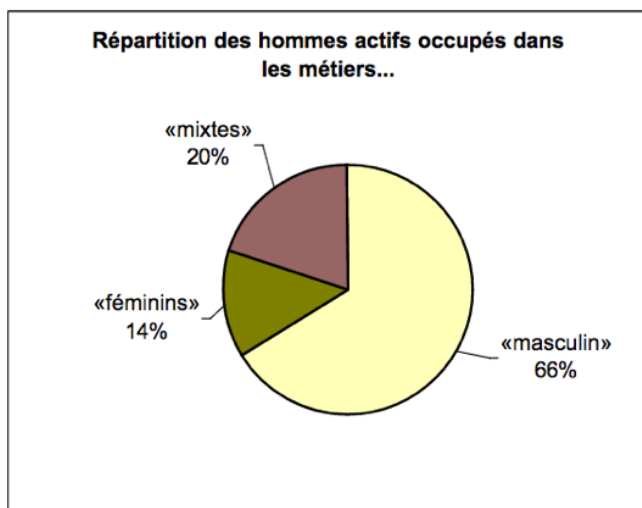


Figure 5 : Répartition des hommes actifs occupés dans les métiers...

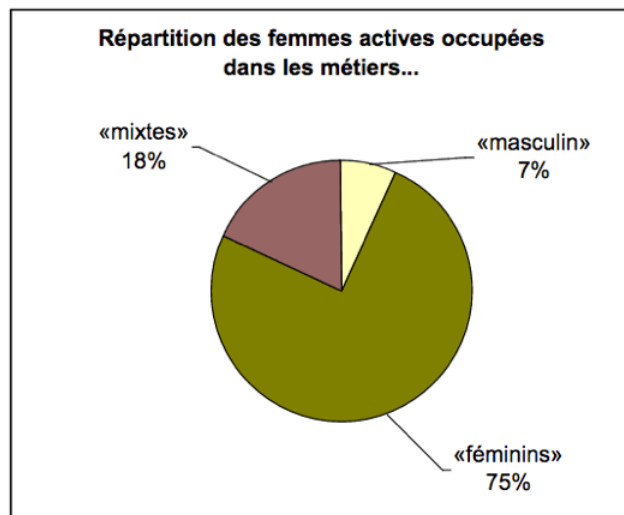


Figure 6 : Répartition des femmes actives occupées dans les métiers...

Or, conformément à ce qui précède, les connaissances des traits comportementaux, des caractéristiques physiques et des rôles investis par chaque sexe sont des acquisitions issues de la *socialisation*, qui a elle-même pour caractéristique d'être *différenciée* selon le sexe de l'individu. Il n'est donc pas impossible que le paysage de l'emploi et de l'orientation scolaire et professionnelle suisse laisse transparaître les incidences d'une socialisation différenciée. Dans ces circonstances, une ségrégation du marché du travail se perpétue et contribue aux inégalités entre les sexes.

1.2.6 Construction de l'identité sexuée

Considérant que les implications sociales des sexes influencent les jeunes hommes et les jeunes femmes au moment de choisir une filière d'étude ou encore un métier, il est intéressant de se pencher sur les étapes de la construction de leur identité sexuée.

Pour commencer, afin de comprendre le monde qui les entoure, les enfants utilisent le sexe et l'âge comme les deux premières catégories sociales (Dafflon Novelle, 2005). A tous les stades de leur développement, ils construisent pour eux-mêmes ce que signifie être de sexe masculin ou de sexe féminin (Dafflon Novelle, 2005). Les enfants passent par plusieurs stades de construction de l'identité sexuée.

Le premier stade se nomme *identité de genre* et est vécu par des enfants d'environ deux ans généralement. Ce stade se caractérise par l'habileté de l'enfant à indiquer de manière consistante le sexe des individus qu'il rencontre, ceci en se basant sur des caractéristiques *socioculturelles* tels que les vêtements ou encore la coiffure (Dafflon Novelle, 2005).

On appelle *stabilité de genre* le stade qui suit et qui commence aux alentours de trois ou de quatre ans. Ce dernier se caractérise par la compréhension que le sexe d'un individu est une donnée *constante* à travers le temps. Autrement dit, il comprend qu'une fille deviendra une femme et qu'un garçon deviendra un homme. Cependant, l'enfant n'intègre pas encore qu'il y a stabilité de sexe chez un individu à travers diverses situations. En effet, une personne adoptant des attributs du sexe opposé pourrait selon lui changer de sexe (Dafflon Novelle, 2005). À titre d'exemple, une femme habillée avec des habits masculins ou un homme en jupe pourrait être considérés comme appartenant au sexe opposé en raison des caractéristiques socioculturelles apparentes que l'enfant associe à un sexe ou à un autre.

Pour cette raison, les enfants d'environ quatre ans ont une vision très rigide et morale du rôle des sexes ; la transgression est mal vue, car à cet âge, "la reconnaissance de l'identité sexuée s'appuie sur le respect des rôles de sexe : par exemple, être un garçon, c'est se comporter comme un garçon. Les très jeunes enfants seraient donc très conformes, car pour eux, ce serait le moyen d'être reconnus dans leur identité sexuée" (Tostain & Lebreuilly, 2006, p.2). Ce constat montre toute l'importance de la socialisation de l'enfant à travers laquelle il acquiert des connaissances à propos des deux sexes, de leurs rôles éventuels, de leurs caractéristiques physiques et comportementales.

Le troisième stade appelé *constance de genre* ne commence que vers les cinq à sept ans d'un enfant. Durant ce dernier, ils vont tout d'abord intégrer à leur propos que même en faisant une activité socialement associée à l'autre sexe ou en présentant des caractéristiques socialement dévolues au sexe opposé, son sexe à lui ne va pas changer.

Il y a donc désormais stabilité de sexe chez un individu à travers diverses situations. Cette découverte va petit à petit s'appliquer aux personnes de son entourage, puis pour finir, à des personnes inconnues. Les enfants accorderont moins d'importance aux rôles des sexes et prendront conscience de la relativité culturelle de ces derniers (Dafflon Novelle, 2005). L'identité sexuée ne dépend à leurs yeux plus du rôle des sexes, c'est pourquoi ils feraient preuve de plus de flexibilité face aux transgressions que les plus jeunes, car il n'y a plus autant un enjeu *identitaire* (Tostain & Lebreuilly, 2006). Ce n'est qu'à l'apparition de

l'adolescence qu'une certaine rigidité à propos de l'adhésion aux rôles des sexes réapparaît, car ils considèrent qu'afin d'être apprécié et reconnu en particulier par des individus du sexe opposé, il faudrait se conformer aux rôles de sexe.

1.2.7 L'école et la reproduction des stéréotypes de genre

L'école est une institution qui joue un rôle central dans notre société. L'école primaire est le point de passage obligatoire pour tout citoyen et fait son entrée dans le quotidien de l'enfant aux alentours des quatre ans de celui-ci. L'institution scolaire possède plusieurs fonctions, notamment une fonction d'éducation, de distribution et de socialisation (Dubet & Martuccelli, 1996). Cette institution doit former des individus de sorte qu'ils deviennent autonomes et réflexifs, doit attribuer de notes individuelles, afin de répartir progressivement les élèves dans des fonctions ou des professions diverses, puis finalement permettre aux élèves d'intégrer des valeurs, des normes, des habitudes, ainsi que des connaissances pour interagir avec le groupe social du milieu dans lequel ils vivent (Dubet & Martuccelli, 1996).

Malheureusement, il semblerait que l'école participe à la reproduction des stéréotypes de genre à travers différents vecteurs (Laufer, Marry, Maruani, 2002).

Les manuels scolaires

Les manuels scolaires, moyens d'enseignement sont comme leur nom l'indique des *moyens* pour enseigner. En Suisse romande et au Tessin, ils sont choisis par la CIIP (Conférence inter cantonale de l'instruction publique).

Un MER (moyen d'enseignement romand) a pour caractéristiques générales :

- D'être acquis auprès d'un éditeur ou réalisé en Suisse romande ;
- De permettre de respecter les objectifs et progressions d'apprentissage du Plan d'études romand ;
- De garantir l'harmonisation voulue par la Commission Scolaire Romande dans l'espace romand de la formation (*Distinction entre trois statuts pour les moyens d'enseignement romands*, 2012, p.1).

Les manuels scolaires ont une fonction d'organisation des connaissances, mais sont aussi des vecteurs de "transmission de modèles de comportements sociaux, de normes et de valeurs" (Mosconi, 2004, p.38). Du reste, les manuels scolaires sont pour de nombreux enfants, l'un des premiers livres considérés comme importants qu'il leur est donné de lire (Sinigaglia-Amadio, 2010).

Or, nombreux sont les moyens d'enseignements dans lesquels il existe des inégalités dans la représentation des hommes et des femmes (Sinigaglia-Amadio, 2010).

Dans le cadre d'une étude réalisée en France, de nombreuses enseignantes ont affirmé avoir aperçu des stéréotypes à l'égard des femmes dans des manuels déjà vus ou utilisés, notamment celui de la femme représentée *majoritairement* comme femme au foyer à la cuisine, en train de faire des tâches ménagères et de s'occuper de l'éducation des enfants. D'autres ont relevé un dénigrement des compétences des femmes qui sont mises en scène dans des situations professionnelles *moins prestigieuses* que celles des hommes et qui sont absentes de certains espaces comme la compétition sportive par exemple.

Les femmes représentées en victime de la société de consommation, de mauvais traitements ou encore d'un frère dominateur a aussi été cité par les enseignantes questionnées (Sinigaglia-Amadio, 2010).

Ces constats sont quelque peu alarmants si l'on considère que les manuels scolaires où figurent les représentations stéréotypées qu'elles citent participent "à la construction des identités sexuées et des rapports sociaux de sexe dans une société" (Brugeilles, Cromer & Locoh, 2008, p.1).

Pour illustrer la représentation moindre des femmes dans les manuels scolaires, il convient de citer le moyen d'enseignement romand « L'île aux mots » de 7^e HarmoS. Le livre destiné aux 7^{es} HarmoS, contient 21 textes masculins, 12 neutres, puis seulement 3 féminins. Ce résultat est surprenant, car le moyen ne date que de 2010.

En somme, les moyens d'enseignement proposent une vision inégalitaire des hommes et des femmes. Ils sont emprunts de stéréotypes de genre (Missoffe, 2015). L'apparition des femmes dans les manuels scolaires est nettement plus rare, se limite à une sphère privée ou à des catégories socioprofessionnelles généralement sous-considérées (Missoffe, 2015), raison pour laquelle l'institution scolaire peut être considérée comme un acteur dans la reproduction des stéréotypes de genre.

Une question persiste chez les enseignants et fait débat concernant la fonction sociale des manuels scolaires. En effet, une part d'entre eux conçoivent ces derniers comme des miroirs de la société, puis l'autre part les envisagent comme vecteur de transformation sociale.

Les deux visions s'opposent radicalement, surtout lorsque l'on prend en considération les implications idéologiques qu'engendre chacune d'entre elles. D'un côté, le manuel ne fait que refléter la réalité et serait de ce fait naturellement reproducteur de stéréotypes. Tandis que de l'autre, il devrait au contraire, provoquer des réflexions et des modifications des représentations (Missoffe, 2015).

Les interactions

Dans la partie précédente de ce travail, il a été mis en lumière que l'école, par le biais des manuels scolaires participe à la reproduction des stéréotypes de genre. Il s'avère que les manuels scolaires ne sont pas les seuls moyens de reproduction de stéréotypes de genre à l'école. Par le biais de la pratique enseignante, de manière non intentionnelle, notamment par les interactions, plus précisément les interactions élève-enseignant(e), il y aurait reproduction des stéréotypes de genre (Laufer, et al., 2002).

Pour commencer, les enseignants interagiraient en moyenne de manière plus soutenue avec les garçons qu'avec les filles que ce soit lors de contacts à l'initiative du maître ou de réponses aux interventions spontanées (Haut Conseil à l'Égalité entre les Femmes et les Hommes [HCE], 2017). Ils interagiraient à 56 % avec les garçons pour seulement 44 % avec les filles (Haut Conseil à l'Égalité entre les Femmes et les Hommes [HCE], 2017). Cette différence peut sembler relativement faible, mais si l'on prend en considération le temps passé en classe par les élèves, la différence devient alors considérable. De plus, il s'avérerait que les élèves de sexe masculin bénéficieraient de plus de temps de réflexion lorsqu'une question leur est posée (Duru-Bellat, 1995). Autrement dit, les enseignants attendraient la bonne réponse pendant plus longtemps lorsqu'elle est adressée à un garçon qu'à une fille.

Par ailleurs, dans les matières connotées scientifiques telles que les mathématiques, le déséquilibre dans la communication serait encore plus marqué. Notamment pour ce qu'il en est de la répartition de la parole, mais également au sujet des encouragements à trouver les

bonnes réponses (Duru-Bellat, 1995). De surcroît, les élèves de sexe féminin seraient interrogées de manière plus fréquente pour répondre à des questions relatives à du savoir déjà institué, alors que les élèves de sexe masculin seraient sollicités davantage pour répondre à des questions relatives à l'élément de savoir nouveau (*Ecole les stéréotypes sur les filles et les garçons ont la vie dure*, 2017). On observe par ailleurs des différences dans les interactions quant au comportement et au travail des élèves. En effet, les garçons seraient plus souvent sujets à des critiques concernant leurs comportements, mais aussi leur travail (Duru-Bellat, 1995).

Selon les auteurs Plante, Théorêt et Favreau (2010), les enseignant(e)s seraient inconsciemment influencés par leurs visions stéréotypées relatives aux compétences de chacun selon leur sexe dans les domaines littéraires et scientifiques. Les filles seraient considérées moins douées en mathématiques, mais plus douées dans les matières littéraires comme le français.

Il se peut que la description du scientifique : “ambitieux, combatif, audacieux, froid, indépendant, à l'esprit logique, rationnel, obsédé de l'objet au détriment de la relation, excluant sensibilité” s'apparentant pour de nombreux traits au stéréotype masculin contribue à cette différence dans la considération des élèves (Collet, 2009, p.3).

En revanche, le stéréotype féminin se compose majoritairement “de caractéristiques affectives, peu valorisées socialement, ramenant les femmes à leur rôle d'épouse et de mère : docilité, sensibilité, émotivité, préoccupation des sentiments d'autrui” (Collet, 2009, p.3). La hargne et l'autonomie attendues du scientifique se mêlent difficilement avec les caractéristiques décrétées féminines.

Les interactions qualitativement et quantitativement différentes laissent transparaître des attentes inégales selon le sexe de l'élève. Ces expériences différenciées en milieu scolaire induiraient des représentations de soi différentes chez les élèves, notamment par rapport aux domaines scientifiques comme les mathématiques (Matlin, Pullin & Blattier, 2007). Du reste, certains auteurs ont mis en avant un degré moindre de confiance en leurs capacités chez les filles en sciences et en mathématiques (Bleeker & Jacobs, 2004) qui serait en lien avec la socialisation et le rôle des sexes (Good, Woodzicka & Wingfield, 2010).

Dans cette perspective, il est imaginable que par le biais d'interactions différentes et moins nombreuses avec les filles dans cette discipline, ces dernières intériorisent que ce type de matière (scientifique) ne correspond pas à quelque chose qui les concernent autant que les garçons et influencerait ainsi leur choix d'orientation future (Rouyer, et al., 2010), car "tous les enfants savent aujourd'hui, quel que soit leur sexe, que l'école a pour fonction principale de préparer à l'emploi professionnel" (Baudelot, et al., 2007, p.17).

Les inégalités de socialisation en milieu scolaire ainsi que leurs conséquences potentielles à propos des possibilités envisagées pour la vie future font étonnamment penser aux constats faits sur l'orientation scolaire et professionnelle, puis à la représentation des hommes et des femmes dans les domaines scientifiques, techniques et littéraires en Suisse.

1.2.8 Avis personnel

Après avoir fait l'état de la question, mobilisé des résultats de recherches et des théories, cette partie a pour but d'explicitier ma compréhension de ces éléments en les articulant les uns avec les autres.

Pour commencer, je retiens comme élément central la notion de genre, ainsi que sa construction par la socialisation qui est différenciée selon le sexe d'assignation de l'individu.

Les stéréotypes de genre se diffusent et se reproduisent à travers divers vecteurs sociaux comme les interactions avec autrui, ainsi que les médias. Le genre, comme construction sociale définissant la masculinité ou la féminité semble structurer notre vision du monde. D'autant plus que les enfants avant d'acquérir des connaissances sur ce qui est plutôt associé à un genre qu'à un autre se servent du sexe et de l'âge comme premières catégories sociales, afin de comprendre le monde (Dafflon Novelle, 2005).

Le constat de du Fonds National suisse et du Bureau de l'égalité entre femmes et hommes m'a tout particulièrement conforté dans le choix du thème de cette étude. Notamment, lorsqu'ils affirment qu'il est important de s'intéresser au genre, car il n'y a quasiment aucun domaine de l'humain dans lequel le genre ne joue pas un rôle (*Les études genre en Suisse*, 2005). En effet, il s'avère qu'il joue même un rôle à l'école, dans l'orientation scolaire et dans le choix de profession.

Le genre joue un rôle en milieu scolaire d'une part, car selon le sexe de l'enfant l'enseignant(e) se conduirait inconsciemment de manière à traduire des attentes différenciées des élèves, notamment par des interactions plus ou moins nombreuses, mais également de type différent (Plante, Théorêt & Favreau, 2010). À titre d'exemple, il existerait un déséquilibre de la communication en faveur des garçons en mathématiques ; les enseignants interagiraient de manière plus soutenue avec ces derniers, ce qui traduirait une attente de compétences en cette matière plus prononcée pour les élèves de sexe masculin (Duru-Bellat, 1995).

Les filles quant à elles, intégreraient que ce type de savoirs les concernent moins. Le comportement de la part de l'enseignant(e) n'est pas intentionnel, mais il est motivé par le stéréotype selon lequel les filles sont moins douées en mathématiques, ou encore le stéréotype scientifique qui ressemble en de nombreuses caractéristiques au stéréotype masculin (Plante, et al., 2010). Par les interactions moins nombreuses et de types différents, le stéréotype se reproduit, car l'enfant va intégrer cette attente moindre et petit à petit estimer que ce n'est pas un "*truc de filles*" ou un "*truc de garçons*", ce qui influencera par la suite son orientation scolaire (Rouyer, et al., 2010), car les enfants, jeunes femmes et jeunes hommes considèrent en premier lieu de s'orienter vers une filière qui correspond à leur sexe (OFS, 2005).

Intervient à ce point de la réflexion la notion d'identité sexuée, car l'enfant n'adhère pas forcément au genre (masculinité/féminité) associé à son sexe biologique et présente durant les différentes étapes de la construction de son identité sexuée une plus grande ou plus petite flexibilité par rapport aux frontières entre les genres. Toutefois, à l'âge auquel il faut faire un choix d'orientation, à l'adolescence notamment, le jeune individu présente une plus grande rigidité face au respect du genre, par peur que l'on ne remette en question son identité *sexuelle*, en cas de transgression (Vouillot, 2002).

À propos du choix de métier, ce dernier semble être en premier lieu motivé par la compatibilité ou non de ce dernier avec le genre auquel un individu adhère ; comme l'indique l'étude menée dans le canton de Neuchâtel qui relevait l'existence de *métiers féminins* et *masculins*. Elle indiquait par ailleurs que 66% des hommes se dirigeaient vers un *métier masculin* et que 75 % des femmes se dirigeaient vers un *métier féminin*.

En somme, les interactions font partie intégrante de la socialisation différenciée. La socialisation différenciée participe à la construction du genre (masculinité/féminité). L'orientation scolaire et le choix de profession sont sous l'emprise du genre comme le relèvent les résultats des études menées à Neuchâtel et celles de l'OFS. Les métiers masculins sont généralement de catégories socioprofessionnelles supérieures et donnent lieu à une meilleure rémunération. La division sexuée du marché du travail continue et perpétue les inégalités entre hommes et femmes.

Pour cette raison, la suite de ce travail va tout particulièrement s'intéresser aux interactions élève-enseignant en classe dans des matières à connotations stéréotypées, notamment le français et les mathématiques.

1.3 Question et hypothèses de recherche

Dans le cadre de cette étude, il convient d'observer les interactions élève-enseignant en classe durant une leçon de français, matière à connotation féminine, puis une leçon de mathématiques, matière à connotation masculine. La présente étude a pour objectif de voir si les dires de la littérature se confirment dans la réalité d'une classe en Suisse, notamment à propos des interactions, leur fréquence, leurs types et de leur répartition selon le sexe des élèves.

En somme, existe-t-il des inégalités dans les interactions verbales entre l'enseignant(e) et ses élèves selon leur sexe et la matière scolaire enseignée ?

L'échantillon étant limité à une classe dans un canton, l'étude ne peut prétendre décrire le paysage scolaire suisse. Toutefois, elle pourra constater ou non l'existence de phénomènes de reproduction de stéréotypes de genre en Suisse à un endroit donné.

Les hypothèses que ce travail tente de confirmer ou d'infirmes sont les suivantes :

- En classe, les garçons sont davantage sollicités que les filles.

- En classe, durant une leçon de français, les filles sont davantage sollicitées que les garçons.
- En classe, durant une leçon de mathématiques, les garçons sont plus sollicités que les filles.
- Il existe des différences notables dans le type d'interaction élève(s)-enseignant(e) selon s'il/elle s'adresse à une fille ou à un garçon.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Type de recherche

Afin de répondre aux questions formulées dans le paragraphe précédent, il convient tout d'abord de s'inscrire dans l'approche d'une recherche qualitative. C'est-à-dire, une recherche qui produit et qui analyse des données descriptives comme les paroles orales ou écrites, ainsi que les comportements de personnes (Kakai, 2008). Dans le cas de cette étude, l'aspect qualitatif de la recherche sert à noter toutes les interactions enseignant(e)-élève(s) et leurs types. Ensuite, il convient de s'inscrire dans une démarche quantitative, car les données seront transformées en nombres de sorte à pouvoir les mesurer les unes par rapport aux autres. Grâce aux deux démarches, il sera possible de savoir si la nature des interactions verbales est différente selon le sexe de l'élève, puis si la fréquence des interactions change en fonction du sexe de l'élève et de la discipline enseignée.

2.1.2 Type de démarche

Dans le cadre de ce travail, il s'agit d'observer les interactions en classe, dans le but de tracer le portrait d'un phénomène, notamment celui de la socialisation différenciée et de ce fait la reproduction des stéréotypes de genre à l'école primaire.

Dans cette optique, ce travail s'inscrit dans une démarche descriptive. La littérature sur les interactions élève(s) – enseignant(e)s est riche, notamment au sujet de la fréquence des interactions en classe, de leurs différences en fonction du sexe des élèves et de la discipline enseignée. Par conséquent, cette étude s'inscrit également dans une démarche explicative,

car elle cherche à prouver que la théorie s'applique ou non dans la réalité d'une classe du contexte scolaire suisse.

2.1.3 Type d'approche

L'approche hypothético-déductive "part de l'hypothèse pour l'appliquer à un cas d'observations. Le chercheur pose a priori l'hypothèse d'une relation entre différentes variables, et l'applique ensuite à l'étude d'un certain nombre d'observations." (7524AJ *Séminaire de recherche Méthodes d'analyse économique des politiques et des systèmes éducatifs*, 2003). Dans la présente étude, les hypothèses sont relatives aux interactions en classe, leur fréquence, leurs différences en fonction du sexe de l'élève et de la discipline enseignée.

2.1.4 Les enjeux

L'enjeu ontogénique

L'enjeu d'une recherche résidant dans le perfectionnement du praticien se nomme : enjeu ontogénique (Van der Maren, 2003). Dans ce travail, il m'est possible d'enrichir ma pratique, de la perfectionner en observant finement les interactions en classe et leurs caractéristiques. L'étude du phénomène de reproduction des stéréotypes de genre à l'école par la pratique enseignante, constitue pour moi, enseignante en formation une opportunité de sensibilisation à des manières d'agir inconscientes qui s'avèrent plus lourdes de conséquences qu'il ne semble.

L'enjeu politique

Le but principal des recherches aux enjeux politiques est de changer les valeurs (normes) ou les besoins, afin de modifier les conduites. Il s'agit d'énoncer et de légitimer un nouveau projet visant à modifier, sinon à transformer, les pratiques de l'institution. (Van der Maren, 2003, p.26)

Le présent travail prend racine dans un vœu d'égalité entre les garçons et les filles, mais aussi entre les femmes et les hommes. Les inégalités constatées entre les femmes et les hommes voient les pièces de leur construction s'articuler dès l'enfance, en passant par

l'institution scolaire également. Ce qui explique la nécessité de modifier les conduites dans l'environnement de l'enfant, en incluant l'école.

Objectif à visée heuristique

Les approches méthodologiques à visée heuristique permettent au chercheur de saisir la richesse des pratiques enseignantes (Tupin, 2003) et ainsi d'en développer une meilleure connaissance sans chercher à les évaluer. Toutefois, puisque l'accent est mis sur la description des pratiques enseignantes, les résultats ne permettent pas de porter un jugement quant à l'efficacité de ces pratiques (De Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010).

L'objectif de cette recherche s'inscrit tout à fait dans la visée heuristique, car elle cherche en effet à développer une meilleure connaissance de la pratique enseignante. Les connaissances visées se rapportent aux stéréotypes de genre et leur expression au travers des interactions. Ce travail ne sert pas à évaluer la pratique enseignante, mais plutôt à voir si un phénomène décrit par la littérature se confirme dans la réalité d'une classe du milieu scolaire suisse.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Afin d'accomplir cette recherche, il convient d'utiliser l'observation comme un outil de collecte de données.

L'observation est "un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations" (De Ketele, 1980, p. 27). Dans le cas de la présente étude, l'observation sert à répondre aux questions de recherche relatives aux interactions élève(s)-enseignant(e).

L'observation qui aidera à répondre à mes questions de recherche se caractérise tout d'abord par son caractère scientifique ou "armé". C'est-à-dire que je dispose d'un cadre d'observation préalable, ainsi que d'une grille d'observation. La grille d'observation utilisée se nomme "Structure fondamentale de l'action conjointe" issue de la didactique comparée.

Par l'utilisation de cet outil, mon observation est systématique et structurée. Elle est par ailleurs directe et a lieu dans le milieu naturel des objets d'observation, plus précisément la salle de classe, le milieu naturel de l'enseignante titulaire et de ses élèves. Il est possible de qualifier mon observation *d'observation à découvert* et *non participante*. Autrement dit, les sujets ne sont pas observés *incognito* et l'observateur (moi-même) ne participe pas à l'activité, malgré ma présence dans la classe. Par ma présence, je participe de manière *involontaire*, ce qui constitue une des limites de l'observation, car les comportements verbaux observés peuvent être altérés.

Les avantages et les limites de l'observation :

La présente partie sert à mettre en évidence les avantages, ainsi que les limites de la méthode de récolte de donnée retenue dans ce travail.

Avantages :

- Le chercheur recueille des informations en "première main", "authentiques"
- Permet de vérifier/étudier des comportements effectifs (et pas seulement des intentions et des croyances, etc.)
- Permet de prendre de la distance sur des comportements quotidiens. Autrement dit, l'observation des actions de quelqu'un d'autre invite à réfléchir à ses propres agissements
- Permet d'économiser du temps pour les participants. En d'autres mots, les participants n'ont pas besoin de libérer du temps pour qu'ils puissent être observés, car ce qui sera observé figurait d'ores et déjà dans leur emploi du temps (Schertenleib & Boissonade, 2016).

Inconvénients :

- Des contraintes pratiques, notamment liées aux lieux, puis aux demandes d'autorisations de filmer. Les contraintes liées aux lieux relèvent de la disposition de la pièce, son acoustique ou encore sa luminosité qui rendent plus ou moins difficile l'analyse des résultats
- Difficulté d'accéder aux significations et aux intentions des sujets. Autrement dit, l'observation ne donne accès qu'aux faits, actions et non à leur explication, les intentions et/ou motivations à procéder/agir ainsi
- Recueil de traces qu'il s'agit encore d'interpréter

- Comportement des participants potentiellement partiellement altéré par l'observation. La présence d'un outil d'enregistrement peut induire une forme de gêne chez certains et de ce fait un changement dans leur comportement (Schertenleib & Boissonade, 2016).

Afin de récolter les données nécessaires à cette étude, j'ai décidé de filmer deux leçons de 45min, plus précisément une de mathématiques et une de français. Ces deux leçons sont enseignées par la même enseignante à la même classe dans le canton de Berne.

Ce choix est motivé par le souhait qu'il y ait le moins possible de variables changeantes hormis les deux disciplines, ceci dans le but de pouvoir plus facilement mettre en exergue les différences dans la fréquence et le type d'interaction enseignant(e)-élève(s) selon le genre de ces derniers et la discipline enseignée. Un micro-cravate, un dictaphone, ainsi qu'un caméscope ont été utilisés.

Le micro-cravate a été porté par l'enseignante. Le dictaphone a été placé au milieu de la classe, mais sur le côté de la pièce. Le caméscope a été placé en fond de salle de sorte à pouvoir filmer la classe dans son intégralité tout en demeurant le plus discret possible. Le micro-cravate a permis d'entendre de manière très audible les paroles de l'enseignante et des élèves. Le dictaphone a servi à compléter l'environnement sonore dans le cas où un élève prendrait la parole à une distance trop grande de l'enseignante pour que le micro-cravate puisse en rendre compte de manière audible. Le caméscope a servi à voir à qui s'adressait l'enseignante et quel élève s'adressait à elle. Ainsi, j'ai pu enregistrer les deux leçons dans leur exhaustivité visuelle et sonore, afin de pouvoir en faire une analyse a posteriori à l'aide de ma grille d'observation qui sera explicitée dans le paragraphe suivant.

Structure fondamentale de l'action conjointe

Dans le cadre de ce travail, il convient d'observer les interactions en classe grâce au tableau "Structure fondamentale de l'action conjointe" issu de la didactique comparée. Les fondements théoriques de cet outil et ce qui a amené à sa confection feront l'objet des paragraphes suivants.

Des chercheurs en didactique tels que Mercier, Schubauer-Leoni et Gérard Sensevy ont eu le besoin de rassembler des travaux portant sur la didactique de *plusieurs* disciplines dans le but de faire naître un nouveau courant d'analyse de la didactique enseignante (Mayorgas,

2014). C'était pour eux une occasion de montrer la pertinence et la fécondité d'une *science du didactique*. Pour Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy, il est question d'analyser les pratiques didactiques d'une discipline à travers l'apport des travaux didactiques de *plusieurs* disciplines. D'où le terme de *didactique comparée*.

Pour Francia Leutenegger (2005), responsable du groupe de recherche en didactique comparée à l'Université de Genève, ainsi que pour Maria Luisa Schubauer-Leoni (2005), la didactique comparée permet de renforcer l'étude de l'activité du professeur qu'elles considèrent parfois minorées dans des approches didactiques *disciplinaires*.

La recherche des phénomènes de transposition didactique nécessite selon ces auteures que l'on investigue non seulement sur les savoirs et les sujets (le professeur et l'apprenant), mais également sur leur action conjointe.

Le terme d'action conjointe fait référence à la considération de l'action didactique comme une coaction (Sensevy, 2008). En effet, l'enseignant et l'élève interagissent autour d'un objet : le Savoir. Les deux instances interagissent comme deux joueurs dont l'action de l'un serait dépendante de l'autre (Sensevy, 2008). En effet, dans le cadre d'une leçon, l'enseignant va interagir avec l'élève qui aura des comportements prévus (ou pas) par l'enseignant dans son analyse a priori et qui entraînera une modification potentielle de la situation d'apprentissage. L'enseignant devra prendre l'action en compte, afin de continuer d'une manière ou d'une autre sur le chemin de l'objectif d'apprentissage pour ses élèves (Wittorski, 2011). L'élève peut donc amener les gestes professionnels à évoluer par son action. Dans l'optique où des comportements spécifiques du Professeur et de l'Elève découlent les uns des autres, l'activité didactique est une action conjointe (Sensevy, 2008).

Le modèle de l'action conjointe enseignant(e)-élève(s) prend en compte trois axes cités dans un article publié en 2005 par Schubauer-Leoni et Leutenegger :

- L'axe relatif à la construction de la référence : actions entre P et les élèves qui définissent l'évolution du milieu didactique au fil de l'activité. (mésogenèse)
- L'axe relatif aux temporalités : l'accélération de la didactisation et de plus, désignation des objets de celle-ci en un instant « t » et au fil du temps. (chronogenèse)

- L'axe relatif aux positionnements respectifs du professeur et des élèves et leur relation dans l'activité (topogénèse) (pp.15-16).

Plus de détails sur ces différents axes figurent dans le tableau se trouvant à la page suivante.

Le tableau permet une analyse fine de l'action en classe. Il permet de rendre compte des interactions entre l'élève et l'enseignant(e) dans leur quasi-exhaustivité. Il est même possible de spécifier qu'un type d'interaction est à l'initiative du professeur ou d'un ou de plusieurs élèves. Par ailleurs, la précision du tableau permet de ranger ou de compter les interactions par type grâce à la numérotation de chacune des sortes d'interactions. Cependant, aucun point ne permet de rendre compte des félicitations, des encouragements et des remarques quant au comportement faits par l'enseignant(e). Pour cette raison, si un événement comme l'un de ces derniers a lieu, je le spécifie dans le tableau synoptique. Autrement dit, dans le tableau d'analyse des leçons dans lequel sont référencées les interactions détectées, conformément à celles qui sont indiquées dans la grille d'observation "Structure fondamentale de l'action conjointe".

Tableau 1 : Structure fondamentale de l'action
conjointe DEFINIR/ REGULER & GERER
L'INCERTITUDE / DEVOLUER / INSTITUER

Structure fondamentale de l'action conjointe					
DEFINIR / REGULER & GERER L'INCERTITUDE / DEVOLUER / INSTITUER					
Types de tâches		Types de gestes techniques et d'action			
CONSTRUCTION DE LA REFERENCE, INDICATION	DENOMINATION, ORGANISATION DE L'ACTION CONJOINTE ET DE L'INTERACTION INTEGRATION DES OBJECTIFS ANALYSE DE L'ACTION	I. MESOGENESE	1. Dénomination/Désignation des objets du dispositif 1.1 Ostension (éléments verbaux, gestuels, matériels, graphiques) de la part de P 1.2 Diffusion de désignations produites par un ou plusieurs Els	INSTRUMENTS VERBAUX ET NON VERBAUX Usage des pronoms, marqueurs oraux, notations	
			2. Elaboration d'une règle d'action pour entrer dans la situation/ la tâche et pour la traiter (à propos du faire du dire du prouver) 2.1 Indication/Prescription de la part de P 2.2 Co-construction (P en collaboration avec un ou plusieurs Els)		
			3. Dénomination/désignation de traits pertinents (à propos du faire du dire du prouver) 3.1 Identification et dénomination d'un TP - de la part de P - de la part de El(s) reprise/non reprise par P 3.2 Questions d'un E relative à un TP -> reprise/non reprise par P (ou quittancée) 3.3 Questions de P -> réponse d'un E comportant un TP -> reprise/non reprise par P		
			4. Repérage d'une contradiction (à propos du faire du dire du prouver) 4.1 Identification et dénomination de TP - de la part de P - de la part de El(s) -> reprise/ non reprise par P 4.2 Résonance sur une proposition contradictoire provenant de El(s) -> reprise/ non reprise par P		
II. TOPOGENESE		1. Gestion des phases de l'activité des Els 1.1 Position d'accompagnement et de transition - Gestion individuelle (P avec E) - Gestion collective (P avec Classe) 1.2 Suspension de l'action par P (El ou Classe sans P)			
		2. Gestion des positions topogénétiques de P (à propos du faire du dire du prouver) 2.1 Postulation mimétique (P au niveau de E ou Cl) 2.2 Mise à distance, retrait (Els, Cl travaille sans intervention de P) 2.3 Surplomb topogénétique (P statue, évalue la pertinence du faire du dire du prouver) 2.4 Coalition (P instaure/ « joue avec » coalition entre E contre Cl ou Cl contre un E...)			
GESTION DES TERRITOIRES ET DES TEMPORALITES			III. CHRONOGENESE		1. Gestion des temporalités : du temps didactique de P/Temps d'apprentissage de la classe 1.1 Appel à la mémoire didactique (MD) de la classe - initié par P - diffusion par P d'un élément de MD évoqué par un ou plus Els 1.2 Anticipation/finalisation des actions possibles : - par P - par Els / Cl relativement à une diffusion à la charge de P 1.3 Ralentissement /accélération de l'action - par P - par Els / Cl -> reprise/ non reprise par P 1.4 Orientation de l'action - en fonction d'éléments repérés par P - en fonction d'el. Nouveaux repérés par El(s) diffusés/pas diffusés par P 1.5 Repérage d'indices de fin d'activité - par P - par El(s) diffusés/pas diffusés par P 1.6 Déclaration d'avancées - Par P dans un but d'institutionnalisation - Par un ou plus E -> reprise par P 1.7 Relance de la part de P à l'égard de un E ou la Cl entière

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

En vue de pouvoir faire les observations nécessaires à ce travail, j'ai envoyé une lettre à une enseignante du cycle 2, plus précisément de 8H. La lettre indiquait le cadre de cette étude, les dates possibles de récolte de données, la durée, ainsi que les leçons que je voulais observer. Il est possible de trouver cette dernière dans les annexes du présent travail (annexe 3). L'objet d'étude, notamment les interactions élève(s)-enseignant(e) a été spécifié. Toutefois, j'ai précisé que l'aspect exact sur lequel portait mon observation n'a pas été cité dans le but de ne pas biaiser les résultats, mais qu'il serait possible d'en prendre connaissance une fois les données récoltées. La lettre de demande de participation stipulait également que les données ne seraient utilisées que dans le cadre de cette recherche, qu'elles ne seraient visionnées et analysées que par mes soins, puis que les données seraient rendues anonymes.

En effet, la présente recherche s'est faite selon le Code d'éthique de la recherche pour les hautes écoles pédagogiques, adopté par la CDHEP, le 31 mai 2002. Le consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche (art.3), le respect de la sphère privée (art.4), ainsi que l'utilisation des informations (art.5) ont été respectés. L'anonymisation de l'enseignante s'est faite en utilisant la lettre P pour se référer à elle. Les élèves quant à eux l'ont été par l'utilisation de la lettre "E" pour se référer à eux. Par exemple, une élève s'appelant Aline est notée "E".

2.2.3 Echantillonnage

En ce qui concerne l'échantillonnage, j'ai choisi d'observer une enseignante et sa classe de 8H du canton de Berne, constituée de dix filles et de dix garçons exactement. Mon choix s'est limité à cela, car la littérature n'avance pas de différences relatives au sexe de l'enseignant(e) pour ce qu'il en est des interactions en classe et la reproduction des stéréotypes de genre pas ce biais. De plus, il n'est pas facile de trouver des enseignant(e)s prêts à être filmés et à porter un micro-cravate. Par ailleurs, analyser deux leçons de 45min à l'aide de la grille "Structure fondamentale de l'action conjointe" constitue déjà un travail de longue haleine.

Il était important pour répondre à mes hypothèses de recherche que le moins de variables changent. En effet, les disciplines enseignées changent d'une leçon à l'autre

(mathématiques et français), mais la date, la matinée, l'enseignante et le groupe classe restent le même. Il y a donc un nombre réduit de variables changeantes, ce qui représente un atout pour mon observation en termes d'invariabilité du contexte.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

La transcription des données s'est faite dans un tableau synoptique pour la leçon de mathématiques et de même pour celle de français. Deux tableaux ont donc été créés, afin de rendre compte de toutes les interactions verbales entre les élève(s) et l'enseignante et de les classer.

Le moment où chaque interaction commence et celui où elle finit est écrit. Plusieurs types d'interactions ont été ajoutées à ma grille, notamment celles relevant de remarques quant au comportement, des félicitations et des encouragements, car elles contribuent également grandement à l'action en classe et constituent selon moi une lacune de cette grille d'observation.

Les interactions entre élèves, ainsi que le langage non verbal, n'ont intentionnellement pas été pris en compte, car ces aspects ne constituent pas le sujet de cette recherche.

2.3.2 Traitement des données

Afin de traiter les données, j'ai créé un tableau synoptique. Le tableau est constitué de quatre colonnes :

- une colonne pour le minutage en minutes et en secondes, ainsi que la durée
- une colonne pour toutes les interactions de la mésogénèse
- une colonne pour toutes les interactions de la topogénèse
- une colonne pour toutes les interactions de la chronogénèse

Chaque ligne du tableau représente un moment donné dans le temps, grâce à la première colonne dédiée au temps. Ainsi, il est possible de rendre compte de manière claire dans le

tableau synoptique de la simultanéité d'interactions se rapportant à différentes catégories. La numérotation de chacune d'entre elles dans la grille d'observation, comme dans mon tableau synoptique est très pratique pour pouvoir les compter.

Dans chaque case se situant à la rencontre d'une ligne "temps" et d'une colonne (mésogénèse, topogénèse, chronogénèse) le type d'interaction et la phrase sont indiqués, par exemple : 2.3 Surplomb topogénétique "Oui, c'est bien un verbe conjugué au plus-que-parfait".

La grille permet également de rendre compte d'interactions avec un seul élève ou avec le groupe. Pour indiquer si l'interaction verbale a lieu entre un élève ou une élève et l'enseignante, la case est surlignée en jaune pour les filles et en vert pour les garçons.

2.3.3 Méthodes et analyse

Pour commencer, les interactions entre l'enseignante et l'élève fille ou l'élève garçon ont été surlignées de couleurs différentes. Chaque type d'interaction est défini par un code se trouvant également dans la grille d'observation. Le codage des types d'interactions a permis de les compter et de savoir lesquelles étaient les plus fréquentes.

Le nombre d'interactions surlignées d'une certaine couleur dans le tableau synoptique de la leçon de français, ajouté à celui de la même couleur du tableau de la leçon de mathématiques a permis de répondre à l'hypothèse relative à la sollicitation plus grande des garçons ou des filles en classe.

La séparation des deux tableaux synoptiques a permis de répondre à une des hypothèses relatives à la sollicitation des filles ou des garçons, mais cette fois-ci, dans une seule matière (mathématiques ou français). De plus, la séparation en colonnes (chronogénèse, mésogénèse, topogénèse) avec le codage des interactions, ainsi que l'indication en couleur du sexe de l'élève ont permis de répondre à l'hypothèse quant à la nature différente des interactions selon si l'enseignante s'entretient avec une fille ou avec un garçon.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Une leçon de français et une leçon de mathématiques ont été observées dans le but de mener une analyse, ainsi qu'une interprétation des résultats. La porte d'une classe de 8^{ème} HarmoS constituée de 10 filles et de 10 garçons m'a été ouverte par une enseignante du cycle 2, dans le canton de Berne.

En raison d'un retour tardif d'une période d'EPS, la leçon de français a duré 37 minutes et 40 secondes. La leçon de mathématiques quant à elle, a duré 43 minutes et 50 secondes, car les élèves n'avaient pas de déplacement à faire avant le début de celle-ci. En effet, cette dernière a suivi la période de français qui se déroulait en classe.

La première interaction n'étant pas une remarque quant au comportement a été choisie comme le début de la leçon, ceci en français, ainsi qu'en en mathématiques. La fin de la leçon correspond au moment où les élèves rangent leurs affaires.

Avant d'entrer dans le propos de cette partie, il convient de revenir sur ce que je voulais observer, ainsi que sur les raisons motivant cette observation.

Durant la problématique, le phénomène de socialisation différenciée, ainsi que les différents acteurs de ce dernier ont été mis en lumière. L'un d'entre eux était notamment l'institution scolaire par le biais des moyens d'enseignement officiels et de la pratique enseignante (Laufer, Marry, Maruani, 2002). La reproduction des stéréotypes de genre par la pratique enseignante, de manière non intentionnelle, se traduirait par une inégalité dans les interactions entre l'enseignant(e) et l'élève (Laufer, et al., 2002).

L'observation menée dans une classe de 8^{ème} HarmoS est motivée par divers types d'enjeux, notamment des enjeux ontogéniques et politiques. En effet, cette recherche s'inscrit dans un vœu de perfectionnement du praticien, mais également dans celui d'un changement de normes (Van der Maren, 2003). Pour finir, l'objectif de l'analyse qui suit est avant tout à visée heuristique, autrement dit soucieux de saisir la richesse des pratiques enseignantes et d'en développer une meilleure connaissance, sans les évaluer (Tupin, 2003).

3.1.1 Les types d'interactions observés

Suite à l'observation de deux leçons, le nombre total d'interactions verbales relevées s'élève à 666. Pour la construction de la présente analyse, j'ai choisi de considérer les types d'interactions suivants :

- 2.1 Indication/Prescription
- 2.3 Surplomb topogénétique
- 3.2 / 3.3 Questions/Réponses relatives à un trait pertinent
- 3.1 Identification de traits pertinents
- 1.2 Diffusion d'éléments évoqués par un élève
- Remarques quant au comportement
- Félicitations

Une sélection des interactions retenues pour l'analyse s'est imposée, car le tableau "Structure fondamentale de l'action conjointe" est constitué de nombreux types d'interactions dont certains qui donnent davantage d'indications sur la gestion de l'espace ou encore des temporalités, plutôt que sur ce qui importe véritablement pour le présent travail.

3.1.2 Le français et les mathématiques face aux différents types d'interactions

L'importance des phases de l'enseignement-apprentissage

La leçon de français s'est déroulée sur 37minutes et 40 secondes. 355 interactions ont été relevées, ce qui équivaut à plus de la moitié du nombre total d'interactions durant les deux leçons. Il y a donc eu plus d'interactions durant la leçon de français qui a cependant duré moins de temps que celle de mathématiques. Ces résultats pourraient s'expliquer non pas par la différence de discipline, mais par le *moment dans la séquence d'enseignement* dans lequel s'inscrivaient les deux leçons. En effet, la leçon de français constituait la rencontre avec de nouvelles notions.

Un texte comportant divers temps verbaux du passé a été présenté aux élèves. Ces derniers devaient repérer les verbes, puis identifier les temps verbaux auxquels ils étaient conjugués. Ensuite, ils avaient pour tâche d'émettre des hypothèses quant aux raisons des variations de

temps en lien avec la chronologie du texte. La rencontre avec ces éléments de savoirs s'est faite en plénum. Ce moment s'est caractérisé par de nombreuses questions de la part de l'enseignante, puis de nombreuses réponses erronées des élèves, des relances, de nouvelles réponses et des moments d'institutionnalisation.

A contrario, en mathématiques, la leçon s'inscrivait davantage dans une phase de consolidation du savoir. Le thème des multiples et des diviseurs avait préalablement été commencé. La répartition du temps quant aux formes de travail était semblable à celle du français. A cet égard, environ 24 minutes ont été dédiées à un moment en plénum et le reste du temps était tout comme en français, dédié à du travail par groupes. Toutefois, la leçon de mathématiques a duré quasiment 5 minutes de plus. Or, les interactions sont malgré tout moins nombreuses. C'est pourquoi il est possible d'avancer que ce qui a influé sur le nombre d'interactions réside non pas dans la nature de la discipline, ni dans les formes des travail prépondérantes, mais dans le *degré d'appropriation* des éléments de savoir en jeu. En d'autres mots, les phases d'enseignement-apprentissage dans lesquelles s'inscrivaient ces deux leçons étaient *différentes*, ce qui influencerait le nombre d'interactions durant la période en question.

La période de français et les types d'interactions

Il convient dans un premier temps de s'intéresser de plus près non plus au nombre d'interactions total, mais aux *types d'interactions majoritaires* dirigées vers les élèves durant la leçon de français. Les types d'interactions dirigées vers le groupe classe ne font pas l'objet d'une analyse dans la présente partie. A ce propos, les types d'interactions qui seront évoqués seront ceux dirigés vers une fille ou vers un garçon, ceci en gestion individuelle ou collective.

Dans un second temps, nous observerons la répartition de ces derniers (types d'interactions) en fonction du sexe de l'élève.

Le tableau de la page suivante regroupe tous les types d'interactions relevés durant le français.

Tableau 2 : Types d'interactions durant la leçon de français

Types d'interactions durant la leçon de français (tous sexes confondus)	
Indication/prescription	33
Surplomb topogénétique	36
Question/Réponse	202
Identification de traits pertinents	13
Félicitations	12
Remarque quant au comportement	5
Diffusion d'éléments évoqués	12

Il convient désormais de se pencher sur la répartition respective de chacune d'entre elles selon le sexe de l'élève.

Tableau 3 : Leçon de français et les types d'interactions

Leçon de français et les types d'interactions		
Types d'interactions	Filles (gestion ind. + coll.)	Garçons (gestion ind. + coll.)
Indication/prescription	20	13
Surplomb topogénétique (Enseignante statue la pertinence du dire, du faire, du prouver)	12	22
Question/Réponse	88	114
Identification d'un trait pertinent	9	4
Félicitations	6	6
Remarque quant au comportement	2	3
Diffusion d'éléments évoqués par élèves	8	4

L'observation du tableau de la page précédente permet de mettre en avant des différences quant au type d'interaction entretenu avec les filles ou avec les garçons.

Le groupe des garçons a été sujet de moins d'indications/prescriptions, d'identifications de traits pertinents et de diffusions d'éléments évoqués. Ce constat est d'autant plus intéressant lorsque l'on prend en considération les dires de la littérature quant aux interactions verbales avec les élèves de sexe masculin lorsqu'un nouvel élément de savoir est en jeu. En effet, il s'avérerait que les garçons seraient davantage sollicités lors d'interactions où le nouvel élément de savoir est en jeu (*Ecole Les stéréotypes sur les filles et les garçons ont la vie dure*, 2017).

Toutefois, les présents résultats ne semblent pas confirmer cela. Ils ne comptent que 4 identifications de traits pertinents pour 9 chez les filles. De plus, le nombre de diffusions de leurs dires est également plus petit que celui des filles.

Or, il est important de noter qu'il y a indéniablement corrélation entre le nombre d'identifications de traits pertinents et le nombre de diffusions de ces éléments à la charge de l'enseignante. Autrement dit, elle ne pourrait pas diffuser davantage de traits pertinents soulevés par les élèves que ce qu'ils n'en ont identifié.

Par ailleurs, il est possible de distinguer 114 questions et réponses relatives à des traits pertinents avec les élèves de sexe masculin pour seulement 88 avec les élèves de sexe féminin. Ce constat quant à lui, fait résonance à la sollicitation accrue des garçons lorsqu'un nouvel élément de savoir est en jeu.

Toutefois, il est possible de nuancer ce propos, car toutes les questions et réponses n'avaient pas toujours un lien direct avec l'élément de savoir. De plus, le nombre de questions et de réponses pourrait également être révélateur d'une plus grande difficulté face au savoir nouveau.

Pour finir, le tableau met en relief une différence, certes petite, relative aux interactions quant au comportement des garçons. Je relève cette différence, car ce phénomène est référencé dans la littérature. En effet, Marie Duru-Bellat (2010) soutient que les élèves de sexe

masculin recevraient plus de critiques concernant leurs comportements et leur travail que les élèves de sexe féminin.

La période de mathématiques et les types d'interactions

A ce point de l'interprétation des résultats, il convient de comparer les types d'interactions et leur répartition respective entre filles et garçons dans le cadre de la leçon de français et les mêmes éléments de la leçon de mathématiques.

Tableau 4 : Leçon de mathématiques et les types d'interactions

Leçon de mathématiques et les types d'interactions		
Types d'interactions	Filles (gestion ind. + coll.)	Garçons (gestion ind. + coll.)
Indication/prescription	10	24
Surplomb topogénétique (Enseignante statue la pertinence du dire, du faire, du prouver)	17	14
Question/Réponse	70	106
Identification d'un trait pertinent	17	10
Félicitations	2	3
Remarque quant au comportement	6	8
Diffusion d'éléments évoqués par élèves	2	3

Pour commencer, le tableau ci-dessus révèle des aspects semblables à ceux constatés durant la leçon de français. Par contre, des tendances se sont inversées. En effet, les garçons ont cette fois-ci été sujets à un plus grand nombre d'indications/prescriptions que les filles.

Pour ce qu'il en est de l'identification de traits pertinents, les résultats sont semblables à ceux du tableau concernant le français. Il est toutefois possible de distinguer que cette fois-ci, les dires des élèves autant de sexe féminin que de sexe masculin ont été moins diffusés. A ce propos, il est possible de constater que la tendance s'est légèrement inversée. En effet, les dires des garçons ont été diffusés une fois de plus que ceux des filles.

Si l'on observe le nombre de questions et de réponses relatives à un trait pertinent, il est possible d'affirmer que les garçons comptabilisent un plus grand nombre d'interactions que les filles. De plus, la différence en termes de quantité est d'autant plus marquée. Les élèves de sexe masculin comptabilisent 36 interactions de type questions/réponses de plus que les filles, tandis qu'à la leçon précédente la différence s'élevait seulement à 26.

Dans ces circonstances, on pourrait avancer tout comme Marie Duru-Bellat (1995), que dans les matières connotées scientifiques, le déséquilibre dans la communication est plus marqué. Toutefois, il convient de nuancer le propos, car de nombreux garçons se sont retrouvés en difficulté face à la tâche, ce qui pourrait, tout aussi bien que l'imprégnation des stéréotypes de genre dans la pratique enseignante, expliquer ce déséquilibre accru quant aux interactions durant la leçon de mathématiques.

Pour finir, les remarques quant au comportement sont une fois de plus, plus nombreuses pour les garçons que pour les filles, ce qui semble confirmer l'un des aspects de la socialisation différenciée à l'école soulevés par la littérature (Duru-Bellat, 2010).

En somme, les résultats de la présente partie permettent d'affirmer qu'il y aurait une forme d'inégalité dans le *type d'interactions* entretenus avec les garçons et les filles. Toutefois, les différences ne sont pas très significatives, hormis pour les questions/réponses, puis les indications/prescriptions.

Il semblerait que les élèves de sexe masculin soient plus sollicités lors d'interactions de type question/réponse que les filles peu importe la discipline. De surcroît, ils seraient sujets à de plus nombreuses remarques quant au comportement toutes disciplines confondues, ce qui est en adéquation avec la théorie.

Cependant, conformément aux résultats de l'observation, le nombre d'indications/prescriptions dirigées vers des élèves d'un certain sexe semblerait alterner selon l'adéquation de leur sexe avec la connotation *masculine* ou *féminine* de la discipline. A

titre d'exemple, les filles ont été sujettes à 20 indications/prescriptions durant la leçon connotée féminine (le français), alors que les garçons n'en auraient reçu que 13. A contrario, les garçons en ont reçu un plus grand nombre que les filles durant la leçon à connotation masculine (les mathématiques), plus précisément 24, alors que les filles n'en ont reçu que 10.

Serait-ce l'expression d'attentes différenciées selon le sexe des élèves et la nature scientifique ou littéraire de la discipline enseignée ?

La gestion collective ou individuelle lors d'interactions

Les interactions ont jusqu'à maintenant été caractérisées par leurs types et leur répartition respective entre garçons et filles. La présente partie va s'intéresser à un élément de topogénèse qui peut également caractériser une interaction : la gestion collective ou individuelle.

Une interaction menée en *gestion individuelle* définit tous les énoncés verbaux échangés entre l'élève et l'enseignant(e) lorsque ce dernier ne s'adresse qu'à cet élève sans volonté d'impliquer les autres élèves dans l'échange. Cette gestion se caractérise également par une distance amoindrie entre les deux interlocuteurs.

A l'inverse, une interaction en *gestion collective* se caractérise par la volonté de résonnance de l'échange pour *un* ou *plusieurs* autres élèves et par une distance plus grande entre les deux interlocuteurs. Toutefois, les interactions s'étant déroulées à une distance moindre entre les deux interlocuteurs, mais qui impliquaient d'autres élèves à proximité ont été dans la présente étude, considérées comme interactions en gestion collective. A titre d'exemple, lorsque l'enseignante s'adressait à un élève dans un groupe au sujet de quelque chose qui les regardait tous, ceci a été comptabilisé comme une interaction en gestion collective.

La gestion collective ou individuelle des interactions durant la leçon de français

Tableau 5 : 263 interactions avec filles ou garçons
(pas dirigées vers le groupe classe) durant le français

263 Interactions avec filles ou garçons (pas dirigées vers le groupe classe) durant le français			
Filles		Garçons	
Gestion collective	Gestion individuelle	Gestion collective	Gestion individuelle
80	45	67	71

Dans le cadre de la leçon de français, le nombre total d'interactions dirigées vers un élève ou un groupe d'élèves, est de 263. Ce nombre ne prend pas en considération les interactions dirigées vers le groupe classe pendant la leçon de français. Sur les 263 interactions, 80 d'entre-elles étaient dirigées vers des filles, en gestion collective, donc impliquant un ou plusieurs autres élèves, contre seulement 67 dirigées vers des garçons.

Il est dès lors possible d'affirmer que dans le cadre de cette leçon, les filles ont été plus sollicitées en gestion collective que les garçons, donc plus entendues par le reste de la classe. De plus, le nombre de diffusions à la charge de l'enseignante d'éléments évoqués par des élèves de sexe *féminin* est également supérieur à celui des élèves de sexe *masculin*. En d'autres mots, les filles ont occupé davantage de place que les garçons dans un espace de parole *collectif* lors de la leçon de français.

Du reste, la voix des filles a été entendue plus de fois que celle des garçons dans le cadre d'interactions impliquant d'autres personnes, durant une matière à stéréotypée féminine. Ce constat semblerait faire écho aux observations des auteurs Plante, Théorêt et Favreau (2010) selon lesquels les enseignant(e)s seraient inconsciemment influencés par leurs

visions stéréotypées relatives aux compétences de chacun selon leur sexe dans les domaines littéraires et scientifiques.

La gestion collective ou individuelle des interactions durant la leçon de mathématiques

Tableau 6 : 246 interactions avec filles ou garçons (pas dirigées vers le groupe classe) durant les mathématiques

246 Interactions avec filles ou garçons (pas dirigées vers le groupe classe) durant les mathématiques			
Filles		Garçons	
Gestion collective	Gestion individuelle	Gestion collective	Gestion individuelle
72	35	82	57

Dans la partie précédente de cette analyse, la plus grande sollicitation des filles dans des interactions impliquant plusieurs élèves durant la leçon de français a été constatée. Il serait désormais intéressant de vérifier si le phénomène se perpétue dans une discipline à connotation masculine.

Dans le cadre de la leçon de mathématiques, le nombre d'interactions dirigées vers un élève ou un groupe d'élèves, s'élève à 246. Ce nombre ne prend pas en considération les interactions dirigées vers le groupe classe pendant la leçon de mathématiques.

Sur les 246 interactions, cette fois-ci 72 d'entre-elles étaient dirigées vers des filles, en gestion collective. Les garçons quant à eux, ont été sollicités 82 fois en gestion collective dans le cadre des mathématiques. Il semblerait que la majorité en termes de la quantité d'interactions élève-enseignant(e) en gestion collective s'est *inversée*. De plus, le nombre de

diffusions à la charge de l'enseignante d'éléments évoqués par les garçons a lui aussi subi une légère augmentation. En d'autres mots, les garçons ont occupé davantage de place que les filles dans un espace de parole *collectif* lors de la leçon de mathématiques.

En somme, il semblerait que dans la réalité la classe observée, il existe une légère inégalité dans l'interaction relative non plus aux types d'interactions, mais relative à la sollicitation pour des interactions collectives, impliquant un ou plusieurs élèves supplémentaires. Autrement dit, l'inégalité résiderait dans la place octroyée aux garçons et aux filles dans l'espace de parole collectif. De surcroît, si l'on se fonde sur les résultats, il s'avérerait que l'inégalité joue en faveur du groupe dont le sexe biologique serait en adéquation avec le genre associé à la discipline étudiée. Effectivement, durant le français, matière littéraire décrétée *féminine* selon les stéréotypes de genre, les élèves de sexe *féminin* ont fait l'objet de plus d'interactions en gestion collective que les élèves de sexe *masculin*. De plus, pendant la période de mathématiques, discipline décrétée *masculine* par les stéréotypes de genre, les élèves de sexe *masculin* ont fait l'objet d'un plus grand nombre d'interactions en gestion collective.

La représentation globale des garçons et des filles dans les interactions en classe

Dans cette partie de l'analyse, il convient d'adopter une vision plus globale des résultats concernant les deux leçons. En effet, jusqu'à présent, les interactions verbales en classe ont été décrites, analysées et interprétées selon divers aspects. Notamment selon leurs types et leur gestion collective ou individuelle, puis selon le sexe des élèves en question. Or, ces informations n'ont encore donné aucune indication quant à la sollicitation des garçons et des filles indépendamment du type d'interaction et de la gestion collective ou individuelle. C'est pourquoi dans la présente partie, vont être présentés les résultats quant à la sollicitation :

- des garçons et des filles en français
- des garçons et des filles en mathématiques
- des garçons et des filles sur les deux périodes

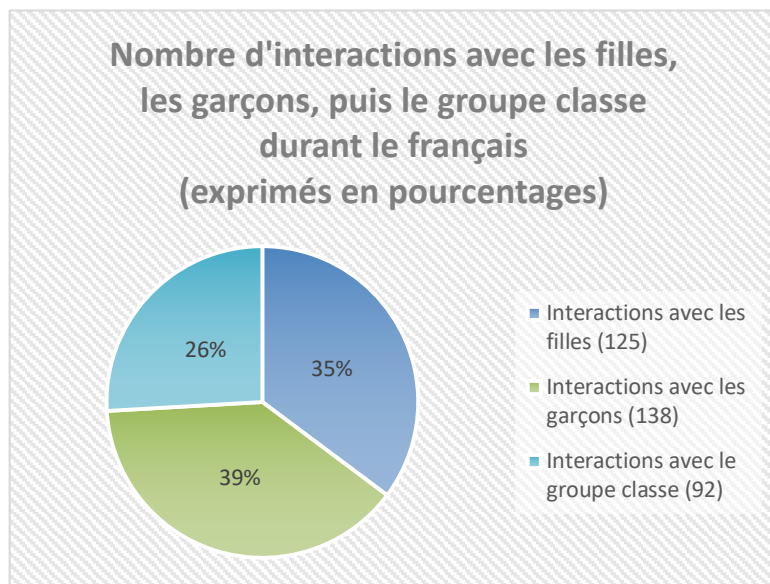


Figure 7 : Nombre d'interactions avec les filles, les garçons, puis le groupe classe durant le français (exprimés en pourcentages)

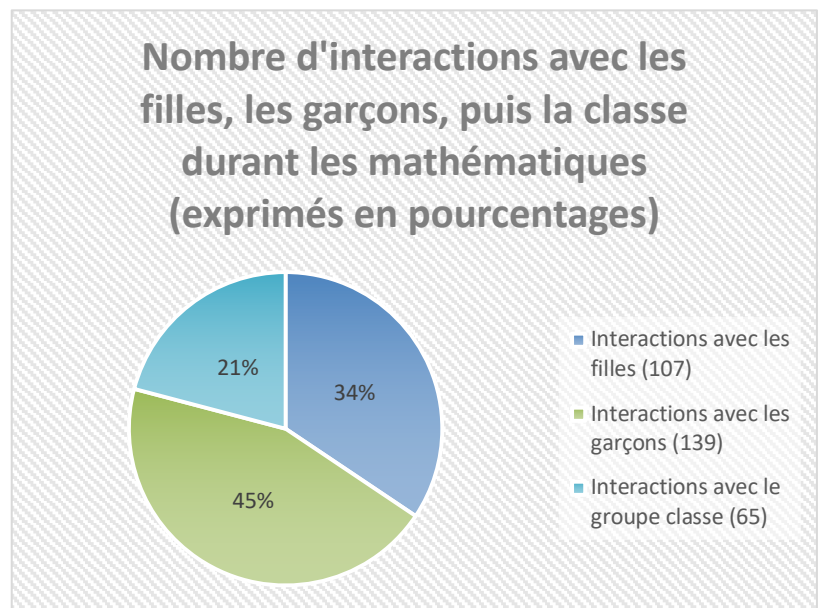


Figure 8 : Nombre d'interactions avec les filles, les garçons, puis la classe durant les mathématiques (exprimés en pourcentages)

En observant la figure 7, il est possible de constater que sur le nombre total d'interactions durant le français 26% sont dirigées vers la classe, 35% vers les filles, puis 39% vers les garçons. Ces résultats sont en contradiction avec ce que j'anticipais. En effet, si l'on se fie à la tendance constatée dans la partie précédente, l'on s'attendrait à ce que l'avantage en termes d'interactions revienne au groupe dont le sexe est en adéquation avec le genre auquel la discipline est associée. En d'autres mots, je considérerais fort probable que les

élèves de sexe féminin soient plus sollicitées que ceux de sexe masculin durant une discipline *littéraire* associée au genre féminin. Par opposition à mes attentes, les garçons ont été plus sollicités que les filles durant le français.

Conformément à la figure 8, les interactions dirigées vers le groupe classe représentent 21% des interactions durant les mathématiques. Les interactions avec les élèves de sexe masculin en représentent quant à elles 45%, alors que celles avec les filles ne représentent que 34%. Contrairement aux résultats concernant la sollicitation des élèves durant le français, ceux-ci sont plus proches de ce que j'anticipais.

En effet, les mathématiques relèvent du domaine scientifique dont le stéréotype serait en adéquation sur de nombreux points avec le stéréotype masculin. A cet égard, la description du scientifique : “ambitieux, combatif, audacieux, froid, indépendant, à l'esprit logique, rationnel, obsédé de l'objet au détriment de la relation, excluant sensibilité” (Collet, 2009, p.3) pourrait influencer sur la différence de considération des élèves dans le cadre de leçons à caractère scientifique. D'autant plus que les *seuls* élèves du sexe d'attribution correspondant au *genre* partageant des caractéristiques communes avec le *stéréotype scientifique* sont les *garçons* de la classe. De surcroît, en milieu scolaire, la reproduction des stéréotypes de genre se fait en partie par les interactions élève-enseignant(e) (Laufer, et al., 2002). A l'évidence, dans le cadre de cette leçon de mathématiques, ceci s'est confirmé.

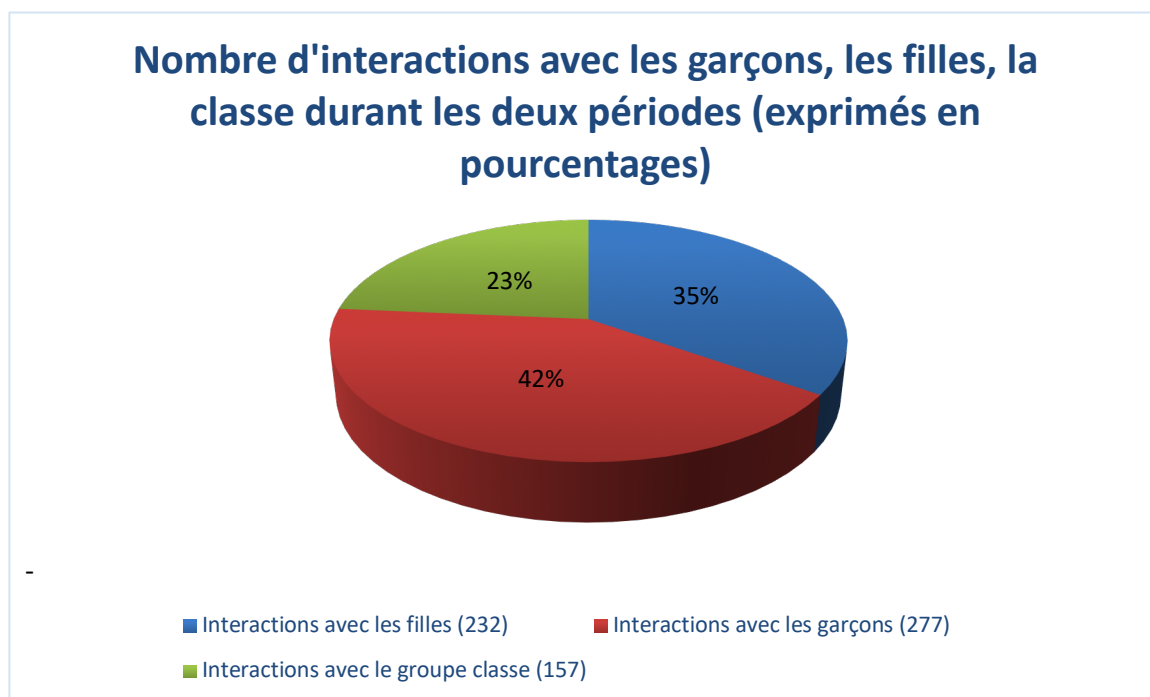


Figure 9 : Nombre d'interactions avec les garçons, les filles, la classe durant les deux périodes (exprimés en pourcentages)

En ce qui concerne les résultats quant au nombre d'interactions *total* avec des élèves des deux sexes durant l'entier du temps d'observation, il semblerait qu'ils soient conformes à ce que soutient la théorie.

Effectivement, les garçons ont été plus sollicités que les filles. En mathématiques, ils ont occupé 45% des interactions contre seulement 35% pour les filles. La différence est cependant moins nette que celle évoquée en 2017 par le Haut Conseil à l'Egalité entre les Femmes et les Hommes en France.

Toutefois si l'on prend en compte le nombre d'interactions total dirigées vers des élèves d'un des deux sexes sans compter celles dirigées vers le groupe classe, les résultats s'apparentent davantage aux 44% d'interactions avec les filles et aux 56% avec les garçons évoqués dans la théorie (HCE, 2017).

Le nombre 509 serait le nombre total d'interactions dirigées, dont 232 seraient entre les fille(s) et l'enseignante, puis 277 entre les garçon(s) et l'enseignante. Les calculs suivants permettent de traduire ces données en pourcentages :

$$\bullet \text{ Garçons } (277 \times 100) : 509 = 54.4\%$$

$$\bullet \text{ Filles } (232 \times 100) : 509 = 45.6\%$$

Il convient désormais de récapituler les résultats de cette analyse et d'évoquer des éléments qui plaideraient en faveur d'une légère prise de distance avec ces derniers.

Pour commencer, les résultats ont relevé que les garçons et les filles ne seraient pas sollicités de manière égale face aux types d'interactions. Les garçons recevraient plus de remarques quant au comportement, plus de questions/réponses et de surplombs topogénétiques. En ce qui concerne les deux derniers types d'interactions, leur plus grande quantité avec les garçons pourrait éventuellement s'expliquer par le fait qu'ils "coupaient" davantage la parole à l'enseignante, afin de lui poser une question supplémentaire durant la discussion, ce qui augmente le nombre d'interactions relevées. En d'autres mots, en

agissant ainsi, le nombre de questions/réponses et le nombre de fois où l'enseignante statue de la pertinence *du faire du dire du prouver* (surplomb topogénétique) augmente.

Par ailleurs, les résultats ont relevé que lors de leçons correspondant au genre associé au sexe de l'élève, ce dernier recevrait davantage d'indications/prescriptions. Il serait possible d'interpréter ceci comme l'expression d'attentes différenciées.

Toutefois, dans le cadre des mathématiques, de nombreux élèves de sexe masculin posaient des questions relatives à la tâche, donnant lieu à des indications/prescriptions supplémentaires. A cet égard, certains avaient des difficultés à anticiper la procédure à mettre en œuvre pour résoudre le problème.

Du reste, les résultats ont également relevé des interactions plus nombreuses en gestion collective, ainsi que de plus nombreuses diffusions à la charge de l'enseignante, d'éléments évoqués par les élèves dont le sexe correspondait au *genre* associé à la discipline. De plus, il semblerait que les garçons bénéficiaient d'un plus grand nombre d'interactions en gestion individuelle, ainsi qu'un plus grand nombre d'interactions avec l'enseignante que les filles dans les *deux* leçons.

Il se peut que cela soit l'expression d'attentes différenciées de la part de l'enseignante pour les élèves des deux sexes. Or, les garçons ont tout de même présenté davantage de difficultés à effectuer le travail, ce qui pourrait également expliquer une quantité plus conséquente d'interactions en gestion individuelle, ainsi qu'un plus grand nombre d'interactions de manière générale.

Conclusion

Contextualisation de la recherche et résumé des résultats trouvés

Pour commencer la partie conclusive de ce travail, il convient de procéder à un rappel de la réflexion ayant mené jusqu'ici.

En premier lieu, les études de genre en Suisse soutiennent qu'il n'y aurait quasiment aucun domaine de l'humain dans lequel le genre ne jouerait pas un rôle (*Les études genre en Suisse*, 2005). En effet, même aux prémices de la vie, la famille, agent primaire de socialisation, ainsi que d'autres instances tels que les médias ou encore les crèches, socialisent les êtres humains de manière différenciée. A cet égard, si l'on se fie à Dafflon Nouvelle (2005), les enfants seraient socialisés de manière inégale, ceci en fonction de leur sexe et des caractéristiques qu'on lui associe (genre).

Du reste, les inégalités de socialisation des enfants se remarquent au travers de : “la fréquence et le type des interactions, les comportements affectifs, les comportements de soin, la communication, les encouragements, les pressions à la réussite, à l'indépendance ou au contraire à la dépendance, etc.” (Mieyaa, et al., 2012, p.47).

En second lieu, le genre jouerait un rôle à l'école, dans l'orientation scolaire, puis dans le choix de profession (Office Fédérale de la statistique [OFS], 2013). Il influencerait en milieu scolaire d'une part, car selon le sexe de l'enfant, l'enseignant(e) se conduirait inconsciemment de manière à traduire des attentes différenciées des élèves, notamment par des interactions plus ou moins nombreuses, mais également de type différent (Plante, et al., 2010).

En somme, les interactions font partie intégrante de la socialisation différenciée. Cette dernière participe à la construction du genre (masculinité/féminité).

L'orientation scolaire et le choix de profession sont sous l'emprise du genre comme le relèvent les résultats des études menées à Neuchâtel et celles de l'OFS. Les métiers masculins sont généralement de catégories socioprofessionnelles supérieures et donnent lieu à une meilleure rémunération (Gianettoni, et al., 2015). La division sexuée du marché du travail continue et perpétue les inégalités entre les hommes et les femmes.

Pour cette raison, les interactions élève-enseignant(e) en classe ont été observées durant des leçons de matières à connotations stéréotypées, notamment le français et les mathématiques.

Les résultats m'ont permis de confirmer et d'infirmer certaines de mes hypothèses de départ. Après l'analyse du tableau synoptique, il s'avèrerait que dans la réalité de la classe observée, les filles et les garçons ne sont pas sollicités de manière égale face aux types d'interactions. Ce résultat valide mon hypothèse de départ, puis est en adéquation avec ce que j'anticipais, car la littérature soulevait déjà ce point relatif aux interactions de types différents (Duru-Bellat, 2010).

A contrario, les résultats quant à la sollicitation des filles et des garçons durant une leçon de français m'ont surprise. En effet, conformément à l'hypothèse de départ, les filles auraient dû être davantage sollicitées durant la leçon en adéquation avec les caractéristiques associées à leur sexe. Or, ce sont les garçons qui ont été davantage sollicités.

Dans le cadre des mathématiques, les résultats sont cette fois-ci en accord avec mon hypothèse de départ. Les élèves de sexe masculin ont été plus sollicités que ceux de sexe féminin.

Pour finir, les résultats quant à la sollicitation des élèves des deux sexes sont conformes à ce que j'anticipais. En effet, ils confirment l'hypothèse de départ ; les garçons sont de davantage sollicités en classe, peu importe la connotation stéréotypée de la matière observée. Autrement dit, durant la leçon de français, ainsi que durant celle de mathématiques, les interactions avec les garçons ont été majoritaires.

Toutefois, des éléments évoqués à la fin de la partie précédente invitent à prendre un certain recul face aux résultats. Notamment les difficultés que rencontraient les élèves de sexe masculin avec les éléments de savoir en jeu, puis la manière dont ils "coupaient" la parole à l'enseignante.

Limites et difficultés

Comme évoqué dans le paragraphe précédent, divers facteurs peuvent influencer sur les résultats d'une telle recherche. Le degré d'appropriation du savoir en jeu, les difficultés face à la tâche, peuvent constituer des limites. En effet, l'enseignant(e) ne peut éviter d'interagir davantage avec les garçons, s'ils posent plus de questions, car ils sont en difficulté. De ce fait, il serait intéressant de mener une étude semblable dans une classe moins hétérogène en termes d'appropriation du savoir en jeu, afin de pouvoir soustraire un facteur non désiré influençant les résultats.

Toutefois, la leçon de français s'inscrivait dans ce que l'on appelle l'amorce de la séquence et serait de ce fait moins sujette à des résultats biaisés par des difficultés face aux éléments de savoir en jeu. Or, les garçons de la classe ont tout de même eu davantage d'interactions avec l'enseignante que les filles.

Les résultats du présent travail se limitant seulement à la réalité d'une classe du canton de Berne, il serait intéressant de mener une recherche semblable, mais dans un plus grand nombre de classes. La portée des résultats serait plus représentative de la problématique de la socialisation différenciée en milieu scolaire suisse. Dans cette optique, il aurait également été intéressant de mener une recherche qui se pencherait davantage sur l'orientation scolaire et professionnelle et qui répondrait aussi aux questions suivantes :

- y-a-t-il une différence entre le type d'orientation et le type de métier vers lesquels les garçons et les filles prévoient de s'orienter ?
- y-a-t-il correspondance entre les observations sur les interactions en classe et le type d'orientation envisagé par les élèves ?
- à quel point les interactions avec nos élèves sont-elles importantes pour leur représentation de soi et de leurs compétences ?

Apports professionnels et personnels

Avant ce travail, la thématique des stéréotypes de genre et des inégalités entre les femmes et les hommes retenait déjà grandement mon attention. Bien qu'il existe des mouvances féministes et des activistes de tous horizons, je ressentais une forme d'impuissance face à ces problématiques qui touchent les hommes et les femmes.

Le sentiment d'impuissance était souligné par le fait que je suis une femme qui par diverses manières s'inscrit dans le *moule* destiné aux humains du même sexe que moi. En effet, comme le préconise le stéréotype, je suis un humain de sexe féminin qui ne se sent pas très compétente en mathématiques, qui apprécie le rose, et qui aimerait exercer un métier de l'humain ; un métier dans lequel l'on éduque et s'occupe d'autrui. Ce constat a été relativement amer tout au long de l'écriture de ce travail. De plus, j'ai pu remarquer que depuis ma plus tendre enfance, jamais je n'avais projeté d'exercer un métier qui sortirait du domaine du *care*.

C'est alors que je faisais des recherches sur les stéréotypes de genre, leur perpétuation, puis la socialisation différenciée, que j'ai appris que l'institution pour laquelle je m'apprête à travailler joue un rôle non négligeable dans ces phénomènes.

Ainsi, l'espoir de pouvoir contribuer à un changement m'a regagné. J'ai pris conscience qu'il m'était possible d'agir indirectement sur les inégalités qui nuisent aux hommes et aux femmes de notre société. Puisque par le biais des interactions élève(s)-enseignant(e) les stéréotypes de genre qui sont à la racine des inégalités entre les sexes se perpétuent. Ce dernier élément fait le lien avec les apports de ce travail à ma pratique professionnelle.

En effet, depuis le début de ce travail, mon degré de conscience quant à la répartition de la parole en classe est accru. Je veille davantage à solliciter les élèves des deux sexes pour des interactions verbales de types différents. En d'autres mots, j'essaie de ne pas toujours interroger *les garçons* ou *les filles* pour rappeler quelque chose que nous aurions déjà discuté ou à l'inverse, pour identifier des caractéristiques de l'élément de savoir nouveau. Ainsi, je ne traduirai quasiment plus d'attentes différenciées selon le sexe des élèves et je ne participerai plus à une construction du genre réductrice pour l'un ou l'autre des sexes.

Références bibliographiques

Bibliographie

- ❖ Amossy R. (1989). La notion de stéréotype dans la réflexion contemporaine. *Littérature*, 73, 29-46.
- ❖ Baudelot, C., Establet, R., Chiland, C., Beaucamp, J., & Marry, C. (2007). *Quoi de neuf chez les filles?*. Paris: Nathan.
- ❖ De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Paris: Gallimard.
- ❖ Bleeker, M., & Jacobs, J. E. (2004). Achievement in math and science: Do mothers' beliefs matter 12 years later? *Journal of Educational Psychology*, 96, 97-109.
- ❖ Brugeilles, C., & Cromer, S. (2005). *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Paris: Centre population et développement.
- ❖ Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes (BEFH). (2014). *50/50 les chiffres de l'égalité* (pp. 1-11). Renans: Marie Françoise Goy.
- ❖ Collet, I. (2009). Les filles, toujours fâchées avec les sciences. *Les Cahiers pédagogiques*, 476, 3-4.
- ❖ Costes, J., Houadec, V., & Lizan, V, 2008, Le rôle des professeurs de mathématiques et de physique dans l'orientation des filles vers des études scientifiques. *Educations et formations*, 77, 55-61.
- ❖ Dafflon Nouvelle, A. (2005). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* (pp. 9-23). Saint-Martin-d'Hères: PUG.
- ❖ Doraï, M. (1988). Qu'est-ce qu'un stéréotype?. *Enfance*, 41(3), 46.

- ❖ Dorlin, E. (2008). *Sexe, genre et sexualités: Introduction à la théorie féministe*. France : Presses Universitaires de France.
- ❖ Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes. *Lien social et Politiques*, (35), 109–121.
- ❖ Duru-Bellat, M. (1995). Note de synthèse. *Revue Française De Pédagogie*, 110(1), 75-109.
- ❖ Eliot, L., & Reignier, P. (2013). *Cerveau rose, cerveau bleu*. Paris: Marabout.
- ❖ Kakai, H. (2008). *Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologie de rédaction de mémoire* (pp. 1-4). France, Franche-Comté: Université de Franche-Comté.
- ❖ Laufer, J., Marry, C., & Maruani, M. (2002). *Masculin-féminin*. Paris: Presses Univ. de France.
- ❖ Légal, J., & Delouvée, S. (2015). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. Paris: Dunod.
- ❖ Marro, Cendrine (1998). La tolérance à la transgression des rôles de sexe chez l'adolescent/te. *Pratiques Psychologiques*, 3, 39-50.
- ❖ Matlin, M., Pullin, W., & Blatier, C. (2007). *Psychologie des femmes*. Bruxelles: De Boeck.
- ❖ McGarty, C., Yzerbyt, V., & Spears, R. (2002). *Stereotypes as explanations: the formation of meaningful beliefs about social groups*. New York: Cambridge University Press.
- ❖ Mieyaa, Y., Rouyer, V., & le Blanc, A. (2012). *La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons* (41^e ed., pp. 1-17).
- ❖ Miller, A. (1982). *In the eye of the beholder*. New York: Praeger.

- ❖ Missoffe, P. (2015). Stéréotypes, représentations sexuées et inégalités de genre dans les manuels scolaires. *Revue Des Droits De L'Homme*, (8).

- ❖ Mosconi N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire, *Travail genre et sociétés*, 11, pp. 165-174.

- ❖ Office Fédérale de la statistique. (2013). *Vers l'égalité entre femmes et hommes* (pp. 4-12). Neuchâtel: Office Fédérale de la statistique (OFS).

- ❖ Plante, I., Théorêt, M., & Favreau, O. (2010). Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langues : recension critique en regard de la réussite scolaire. *Revue Des Sciences De L'éducation*, 36(2), 389.

- ❖ Rollet- Echalié, C., Pelage, A., Paillet, A., Brugeilles, C., Brachet, S., & Samuel, O. (2014). Préparer la naissance : une affaire de genre. *Politiques Sociales Et Familiales*, 116(1), 8-9.

- ❖ Rouyer, V., Croity-Belz, S., & Prêteur, Y. (2010). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse: Érès.

- ❖ De Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux Cahiers De La Recherche En Éducation*, 13(2), 159.

- ❖ Schertenleib, G., & Boissonade, R. (2016). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse*. Présentation, La Chaux-de-Fonds.

- ❖ Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2005)_Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27, 2005/3, pp.407-429.

- ❖ Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger, F., Ligozat, F., & Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes

didactiques qu'il peut/doit traiter. In G.Sensevy et A.Mercier, (Eds.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Rennes : Presses Universitaires.

- ❖ Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située? *Recherche et formation*, 57, pp.39-50.
- ❖ Sinigaglia-Amadio, S. (2010). Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes. *Nouvelles Questions Féministes*, 29(2), 46.
- ❖ Tostain, M., & Lebreuilly, J. (2006). Liens entre flexibilité des rôles de sexe et explications de l'origine des différences entre sexes : études chez des enfants de 5 à 11 ans et des adultes. *Bulletin De Psychologie*, Numéro 486(6), 615-627.
- ❖ Van der Maren, J.-M. (2003). La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement 2e édition. Bruxelles : De Boeck.
- ❖ Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'Orientation Scolaire Et Professionnelle*, (31/4), 485-494.
- ❖ Wittorski, R. (2011). Résumé du livre de Maubant, P. et Martineau, S. (dir.). Fondements des pratiques professionnelles des enseignants (2011). *Presses de l'Université d'Ottawa in. Recherche & formation*, n° 68, pp.170-172.

Liens internet

- ❖ Brugeilles, C., Cromer, S., & Locoh, T. (2008, 1 avril). Analyser les représentations sexuées dans les manuels scolaires [Page Web] . Accès : http://www.cepéd.org/cdrom/manuels_scolaires/sp/intro.html

- ❖ Conférence intercantonale de l'instruction publique [CIIP] . (2012, 1 avril). Distinction entre trois statuts pour les moyens d'enseignement romands [Page Web]. Accès : <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=4418>

- ❖ Département de la justice, de la sécurité et des finances. (2009, 6 août). Métiers «féminins», métiers «masculins», métiers «mixtes» par ordre alphabétique [Page Web]. Accès : <http://www.ne.ch/autorites/DEF/OPFE/formation-enseignement/Documents/ListeMetiersMasculinsFeminins.pdf>

- ❖ Office fédérale de la statistique [OFS]. (2017, 6 août). Ecart salarial entre femmes et hommes [Page Web]. Accès : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/travail-remuneration/salaires-revenus-cout-travail/niveau-salaires-suisse/ecart-salarial.assetdetail.1685302.html>

- ❖ *Ecole Les stéréotypes sur les filles et les garçons ont la vie dure* (2017, 6 août) [Page Web]. Accès : http://www.paris.maville.com/actu/actudet_-ecole.-les-stereotypes-sur-les-filles-et-les-garcons-ont-la-vie-dure_fil-3141654_actu.Htm

- ❖ Eloi, J. (2015, 6 août). Fonctions de la famille [Page Web]. Accès : http://js.eloi.free.fr/documents/LES_FONCTIONS_DE_LA_FAMILLE.pdf

- ❖ *Les études genre en Suisse*. (2005, 6 août) [Page Web]. Accès : http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/com_inb_genderstudies_f.pdf

- ❖ Fassin, E. (2008, 6 août). L'empire du genre L'histoire politique ambiguë d'un outil conceptuel [Page Web]. Accès : <http://lhomme.revues.org/29322>

- ❖ *Les filles continuent de faire des «métiers de fille»*. (2013, 8 août) [Page Web]. Accès: <http://www.lematin.ch/vivre/societe/Les-filles-continuent-de-faire-des-metiers-de-fille/story/23144988>

- ❖ Good, J., Woodzicka, G., & Wingfield, L. (2010, 26 avril). The effects of gender stereotypic and counter-stereotypic textbook images on science performance. [Page Web]. Accès : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20397590>

- ❖ Gronier, G. (2007, 27 mai) Catégorisation et stéréotypes en psychologie sociale [Page Web]. Accès : [http://psychanalyse.com/pdf/CATEGORISATION%20ET%20STEREOTYPE%20EN%20PSYCHOLOGIE%20SOCIALE%20-%20DIAPORAMA%202007%20\(187%20Pages%20-%2053,9%20Mo\).pdf](http://psychanalyse.com/pdf/CATEGORISATION%20ET%20STEREOTYPE%20EN%20PSYCHOLOGIE%20SOCIALE%20-%20DIAPORAMA%202007%20(187%20Pages%20-%2053,9%20Mo).pdf)

- ❖ Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes [HCE] (2017, 6 août). Renforcer et généraliser aujourd'hui la formation à l'égalité filles-garçons des enseignant.e.s pour construire la société égalitaire de demain [Page Web]. Accès : <http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/stereotypes-et-roles-sociaux/actualites-3/article/renforcer-et-generaliser-aujourd>

- ❖ Larousse, É. (2017 5 août). Définitions : socialisation - Dictionnaire de français Larousse. [Page Web]. Accès : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/socialisation/73141>

- ❖ L. Gianettoni, C. Carvalho Arruda, J.-A. Gauthier, D. Gross & D. Joye (2015, 5 août). Aspirations professionnelles des jeunes en Suisse : rôles sexués et conciliation travail/famille [Page Web]. Accès : <http://socialchangeswitzerland.ch>

- ❖ Radiotélévision suisse romande [RTS] (2017, 6 août). Le nombre de femmes aux foyer continue de baisser en Suisse [Page Web]. Accès : <https://www.rts.ch/info/suisse/8645075-le-nombre-de-femmes-au-foyer-continue-de-baisser-en-suisse.html>

- ❖ Mayorgas, L. (2014, 6 août). Etude comparative des interactions enseignant-élèves en EPS et en français en classe de CM1 [Page Web]. Accès : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01075452/document>

- ❖ Morchain P., (2006, 1 avril) Valeurs et perception stéréotypée des groupes [Page Web]. Accès : <http://journals.openedition.org/urmis/209>

- ❖ Mosconi, N. (2013, 2 août). Système scolaire et stéréotypes sexistes [Page Web]. Accès : http://cache.media.education.gouv.fr/file/orientation-formations/16/5/SYSTeME_SCOLAIRE_STeReOTYPES_SEXUeS_402165.pdf

- ❖ Pittet, L. (2017, 10 septembre). Y a-t-il des sports de filles et des sports de garçons? [Page Web]. Accès : <https://www.letemps.ch/sport/2017/03/27/y-atil-sports-filles-sports-garcons>
- ❖ 7524AJ Séminaire de recherche Méthodes d'analyse économique des politiques et des systèmes éducatifs (2003, 3 août) [Page Web]. Accès : <http://www.unige.ch/fapse/erdie/files/8314/3315/5262/demindded2.pdf>
- ❖ Suffrage féminin en Suisse (2017, 22 juillet) [Page Web]. Accès : http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Suffrage_f%C3%A9minin_en_Suisse&oldid=139152630.
- ❖ Tribune de Genève. (2013, 8 août). Le nombre d'actifs au travail atteint un record [Page Web]. Accès: <http://www.tdg.ch/suisse/nombre-actifs-travail-progresse/story/15696888>

Annexes :

Annexe 1 :

Modèle de tableau synoptique

Codage : Fille : **E** Garçon : **E** P : Professeur CI : Classe (xxx) : Enoncé
incompréhensible

Temps en minutes et en secondes	Mésogénèse	Topogénèse	Chronogénèse