



**Université Lumière Lyon 2**  
Ecole doctorale EPIC  
Institut de Psychologie

**Rôle des établissements scolaires dans la  
construction de l'identité sexuée - De la  
discrimination vers l'inégalité: Le cas du Liban**

Thèse de doctorat en Psychologie sociale  
soutenue publiquement le 17 Décembre 2015

**Fatima Abboud**

Sous la direction de:

**Madame la professeure Patricia Mercader**  
**Université Lumière Lyon 2**

**Jury composé de:**

**Patricia Mercader, professeure de psychologie sociale, Université Lumière Lyon 2.**

**Rajaa Makki, Professeure de psychologie sociale, Université libanaise, rapporteure**

**Marie-Carmen Garcia, professeure de sociologie, Université Toulouse 3, rapporteure**

**Marie Anaut, professeure de psychologie, sciences de l'éducation, Université  
Lumière Lyon 2**

## Résumé

La présente thèse dont la problématique émerge de l'existence des rapports sociaux de sexe sur la scène sociale au Liban, vise à y trouver une contribution du système scolaire dans la formation de l'identité sexuée chez les élèves au primaire. Son objectif principal est d'explorer les façons dont l'institution scolaire traite les élèves des deux sexes, et qui engendre ensuite son rôle indéniable dans l'édification du genre chez eux-elles. L'hypothèse principale suppose à cet égard qu'une telle construction identitaire ne s'effectue pas de la même manière chez les filles et les garçons au sein des classes.

Au début, les démarches méthodiques du travail, basées sur une pré-enquête par entretiens semi-directifs menés auprès des directeurs de 18 établissements scolaires au sud-Liban, ont décelé chez ces responsables, la présence d'une mentalité sexiste. A noter qu'ensuite, lors d'une série de 225 séances d'observation dans 11 classes du primaire, durant 4 mois successifs, on a pu affirmer la présence des effets enseignant-élève différenciés selon le sexe, tout en soulignant l'inculcation des pratiques des instituteurs-trices, puisqu'ils-elles prédéterminent souvent, et selon son sexe, la manière d'interagir avec l'enfant, d'ici découle la discrimination préalable.

A côté de ça, l'analyse du contenu des manuels scolaires, faite sur six livres de maths à l'usage des classes enquêtées, a vérifié que ces livres motivent nettement une représentation stéréotypée de la société, d'où surgissent des positions sexuellement différenciées, témoignées par leur contenu.

D'autre part, la majorité des classes observées, semble prêter à la socialisation sexuée, ce que montre l'étude de plusieurs variables durant les séances d'apprentissage, et qui peut aboutir, d'une façon ou d'autre, à généraliser l'universalisme masculin, et par suite à renforcer la domination masculine à travers des rapports hiérarchiques liés à l'appartenance sexuée des apprenant-e-s.

**Mot-clés:** Apprentissage, discrimination, domination, égalité, féminité, genre, identité, masculinité, rapport au savoir, rapports de sexe, rôle, rôle de sexe, sexe, sexisme, sexiste, socialisation, stéréotype.

## ***Abstract***

*The present thesis whose problematical emerges from the existence of the socialized terms of sex on the Lebanese social scene, where it aims to find a contribution of its scholar system in the formation of sexual identity among the child students in the primary cycle. So the main objective is to explore the ways in which the scholar institution treats the students of both sexes, that gives rise to their obvious role in the edification of the gender in the students. In this respect, the principal hypothesis supposes that such an identity construction can't be effected evenly with girls and boys in the classes.*

*At the beginning, the methodic proceedings of the study, based on a pre-inquiry via semi-directive talks conducted with the directors of 18 scholar establishments in south-Lebanon, have revealed in those responsible, the presence of sexual mentality. Further note that during a series of 225 observation sessions of 11 primary classes, made successively in 4 months, we could affirm the presence of teacher-student differentiated effects related to the sex of the latter, while noting an inculcation of teacher's practices, for he/she often predetermines according to his sex, the mode of interacting with a child, a preliminary discrimination can therefore be deduced.*

*In addition to that, a content analysis of 6 maths manuals belonging to the classes concerned, has been done, it verifies that these books motivate clearly a stereotyped representation of the society, where loom up sexually differentiated positions witnessed by their contents.*

*On the other hand, the majority of the observed classes seems to enhance sexualized socialization, which is shown by many variables during apprenticeship sessions, this may lead in certain manners to generalize the masculine universalism and to strengthen thereby the domination of the strong sex, through hierarchical terms linked to the sex of the student.*

**Key-words:** *apprenticeship, discrimination, domination, equality, femininity, gender, identity, masculinity, relation to knowledge, sexual terms, role, sex role, sex, sexism, sexist, socialization, stereotype.*

## Remerciements

Cette thèse est le résultat d'un travail de recherche de près de cinq ans. En préambule, je veux adresser tous mes remerciements aux personnes avec lesquels j'ai pu échanger cette expérience:

Je voudrais tout d'abord remercier grandement ma directrice de thèse Madame la professeure Patricia Mercader et également Madame la professeure Rajaa Makki pour leur appui scientifique et moral au cours de l'élaboration de cette thèse. Je suis fière et ravie d'avoir travaillé avec elles.

Je tiens à remercier les professeures Marie-Carmen Garcia et Marie Anaut de me faire l'honneur de participer au jury de cette thèse.

Tout particulièrement, je tiens à exprimer ma reconnaissance au professeur Frédéric Maatouk pour son encouragement initial et son soutien qui m'ont permis de tenir la ligne droite.

Mes remerciements vont aussi aux directeurs et directrices des établissements scolaires qui, par leur bon accueil, m'ont permis de mieux comprendre le champ sur lequel je travaille.

Je profite de cette occasion pour remercier Madame Mona Abboud dont la présence a participé à me soutenir dans ce travail et Madame Béatrice Canivet pour les corrections qu'elle a apportées à ce document.

Je remercie également Abir, May, Rebecca ainsi que tous et toutes qui ont facilité mon aventure en France.

J'exprime ma gratitude à mon père pour la richesse de son regard, sa relecture attentive, la fécondité de ses remarques, pour son écoute précieuse et pour l'intérêt qu'il a offert à ce travail.

J'adresse mille mercis à ma mère et à tous les membres de ma famille qui, par leur question incessante "Quand soutiens-tu ta thèse?", m'ont permis de ne jamais dévier de mon objectif final.

Je remercie mon mari Taleb, celui qui a fait preuve de beaucoup de patience, qui m'a soutenue et me soutient dans la volonté de progresser.

Enfin, je remercie mes enfants pour leur patience tout le long de ces années.

Ces remerciements ne peuvent s'achever, j'en oublie certainement et je m'en excuse!

## *Dédicace*

*A mon père **Aly***

*Tous les mots du monde ne sauraient jamais exprimer la profonde gratitude que je vous témoigne pour les sacrifices que vous n'avez jamais cessé de consentir pour mon instruction.*

*A mon mari **Taleb***

*Toi qui m'a permis de rêver, toi qui m'a permis d'espérer, encore aujourd'hui, après toutes ces années, mon amour grandit sans cesse à ta côté.*

*A mes adorables enfants **Mohamed, Jana et Sarah**, qui ont gravé l'espoir de jour en jour dans mon cœur....*

*.....Je dédie cette thèse.*

## Table des Matières

Résumé .....	2
Abstract.....	3
Remerciements .....	4
Dédicace .....	5
Table des matières.....	6
Liste des tableaux .....	12
Liste des graphes .....	14
Liste des grilles .....	15
Liste des figures.....	16
Introduction .....	17
<b>Première partie: L'expérience scolaire: vers une approche compréhensible des pratiques genrées.....</b>	<b>20</b>
<b>Chapitre 1:</b> Problématique socio-éducative examinée sous les lunettes du genre: L'école, actrice de la construction des identités sexuées .....	21
A-) La construction du sujet de recherche: L'élaboration de la problématique .....	24
B-) Des questionnements posés ... des réponses hypothétiques .....	26
C-) Une nouvelle approche: Donner à la variable "genre" une place centrale dans le contexte scolaire libanais: Objectifs, méthode et démarche générale.....	34
<b>Chapitre 2:</b> De la différence entre les sexes à la construction de l'identité sexuée: Les modèles théoriques et les concepts de référence	40
A-) Approches théoriques pluridisciplinaires .....	41
1. Choix théoriques.....	41
2- Démarche générale.....	47
B-) Définition des concepts abordés.....	48

<b>Chapitre 3: Les études sur le genre dans le contexte scolaire: Historique et apports .....</b>	<b>57</b>
A-) Les études antérieures et les ouvrages de base.....	58
1. Dans le monde francophone/ en France .....	58
2. Au Liban .....	65
B-) Fondée sur les principes de l'égalité, l'école engendre-t-elle des inégalités? .....	69
<b>Chapitre 4: Présentation de l'étude: Le Liban, spécificités, influences et contradictions .....</b>	<b>76</b>
A-) Le masculin et le féminin: Le discours légal .....	77
1• Le mariage/ la divorce.....	78
2• L'héritage.....	79
3• La nationalité.....	80
4• La tutelle des enfants.....	80
5• L'adultère.....	81
6• Le civil juridique .....	82
7• La vie politique de la femme.....	82
8• La femme et le travail .....	83
B-) Des hommes et des femmes sous les lois religieuses.....	85
1• La femme dans le contexte islamique .....	85
2• La femme dans la doctrine de Jésus-Christ.....	91
C-) Le féminisme dans le monde arabe: Le Liban comme type.....	96
1• Féminisme précoce dans le monde arabe.....	96
2• Au Liban: Imitation de l'exemple mondial .....	102
D-) Le système éducatif libanais: L'état des lieux .....	106
1• La féminisation du corps enseignant au primaire: Un phénomène qui s'accroît.....	106
2• La scolarisation des filles au liban: Aperçu historique .....	110

3• Les manuels scolaires, discours officiels .....	118
4• Quelques constatations à propos de l'école libanaise .....	122
E-) L'égalité entre le masculin et le féminin, les chiffres témoignent .....	124
1• Développement institutionnel: Mécanisme et tâches .....	125
2• A l'acquisition de l'égalité: Des petits pas .....	126
3• Des défis encore subsistants .....	133
<b>Deuxième partie: Une école sexiste malgré des ambitions égalitaires .....</b>	<b>135</b>
<b>Chapitre 1: "Parlez-moi de votre école" pré-enquête par entretiens semi-</b>	
directifs auprès des directeurs-trices d'établissements scolaires au	
sud-Liban .....	136
A-) Le discours des directeurs-trices: Un support affirmant la socialisation	
sexuée .....	139
1. L'analyse formelle .....	139
2. L'analyse structurale .....	144
B-) L'école primaire comme terrain d'étude: Le choix de la population ...	148
1. Données statistiques concernant les écoles pré-enquêtées .....	148
2. Le choix de l'échantillon .....	151
<b>Chapitre 2: Analyse du contenu des manuels scolaires - Les mathématiques</b>	
comme type .....	155
A-) Questionner les manuels: Comment fabrique-t-on les stéréotypes	
sexistes? .....	156
1. Le corpus étudié .....	158
2. Hypothèses et questionnements à proposer. ....	159
3. L'élaboration de la grille .....	162
4. Méthode d'analyse .....	167



B-) Le système "genre" dans les manuels scolaires: Contribution à l'inégalité	168
1. Surreprésentation masculine, sous-représentation féminine	168
2. Représentation statistique des personnages selon le genre et les secteurs d'enseignement	170
3. Représentation des sexes des personnages selon les classes étudiées	171
4. Emplacement des personnages selon le sexe	172
5. Combinaison de deux caractères sexe/âge	173
6. Modes de désignation des personnages	174
7. Rôles attribués aux personnages suivant le sexe	175
8. Activités pratiquées par les personnages suivant le sexe	177
9. Métiers des personnages adultes: le monde du travail tel qu'il est présenté aux élèves	178
10. Temps libres et loisirs: Les personnages féminins ont-ils plus droit aux loisirs?	181
11. La localisation des personnages -la ségrégation spatiale	182
12. Possessions et attributs associés aux personnages	183
13. Apparence physique / postures sexuées: Personnage masculin, personnage féminin	187
14. Comportement socio-émotif: Différence sexuée?	188
15. Les relations établies et les interactions: Filles/garçons: avec qui?	189
16. Le sexisme grammatical et linguistique	190
C-) Quelle influence le sexisme des manuels scolaires peut-il avoir sur les élèves?	192
1. Les implications	192
2. Pour conclure	193

<b>Chapitre 3: Enquête par observation dans le cadre scolaire sud-libanais.....</b>	<b>196</b>
A-) Réflexion sur la méthode .....	197
1. Le cadre spatial: Milieu scolaire enquêté, caractéristiques des classes et du corps enseignant observés.....	197
2. Le cadre temporel: Calendrier de l'enquête .....	201
3. L'observation comme technique adoptée dans l'enquête: Approche théorique .....	203
4. Démarche méthodologique et déroulement des observations .....	206
5. Des faits observables... à l'élaboration de la grille d'observation.	213
B-) Description des données: Exposé statistique et traitement.....	219
1. Traitement des données .....	219
2. Tests statistiques, tableaux, grilles .....	232
C-) L'enseignant-e et ses élèves: Effets différenciés dans le champ interactif de la classe .....	239
1. Mode de désignation et vocabulaire employé .....	240
2. Echanges faits avec les élèves .....	252
3. Participation des élèves .....	256
4. Attribution des rôles aux élèves .....	261
5. Déplacements de l'enseignant, contacts physiques enseignant-élèves (cas favorables).....	267
6. Déplacements des enseignants, contacts physiques enseignant-élèves (cas défavorables) .....	273
7. Déplacements des élèves .....	277
8. Encouragements, appréciations et récompenses.....	282
9. Remarques adressées et punitions jugées .....	287
10. Contacts physiques entre les élèves.....	293
11. Emotions manifestées par les élèves .....	298
12. Interventions des élèves: Domination de l'espace sonore.....	302
13. Jugements mis en rôle.....	310
14. Patrimoine gestuel observé:.....	315

<b>Chapitre 4: L'investigation des résultats ; production et reproduction des différences sexuées.....</b>	<b>323</b>
A-) Discussion des résultats: de l'interprétation des faits au test des hypothèses .....	324
1. Les directeurs des écoles et le sexisme: Affirmation initiale de la non-différence, puis par preuve ... Les différences abondent .....	324
2. Les manuels scolaires: Emergence des positions sexuellement différenciées.....	327
3. Les classes observées: Des laboratoires sociaux socialisateurs.....	339
B-) Conclusion intermédiaire: Le genre au sein de l'école primaire: Implications et conséquences .....	383
<b>Conclusion.....</b>	<b>386</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>389</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>398</b>
<b>Annexe 1: Les techniques d'enquête utilisées .....</b>	<b>399</b>
<b>Annexe 2: Justificatifs employés pour l'entrée au terrain .....</b>	<b>428</b>
<b>Annexe 3: Présentation des classes observées .....</b>	<b>430</b>
<b>Annexe 4: Le discours des directeurs-trices traduit selon le système de translittération.....</b>	<b>440</b>
<b>Annexe 5: Les résultats détaillés de l'enquête.....</b>	<b>447</b>
<b>Annexe 6: Table de distribution du Khi-Deux .....</b>	<b>484</b>

## Liste des tableaux

<b>Tableau 1:</b> Pourcentages élèves/sexes inscrits au cycle primaire entre (1973 et 2013).....	111
<b>Tableau 2:</b> Analyse formelle des entretiens concernant quelques mots-clés.....	141
<b>Tableau 3:</b> Tri des établissements par secteur, zone et religion.....	148
<b>Tableau 4:</b> Répartition des directeurs-trices interviewés-es selon l'âge et le genre .....	148
<b>Tableau 5:</b> Répartition du corps enseignant des écoles pré-enquêtées selon le genre.....	149
<b>Tableau 6:</b> Répartition des élèves des écoles pré-enquêtées selon le genre. ....	150
<b>Tableau 7:</b> Bilan des écoles de la pré-enquête finale.....	151
<b>Tableau 8:</b> Répartition des écoles de Saida et de Jezzine, selon les critères de la recherche.....	152
<b>Tableau 9:</b> Caractéristiques des quatre écoles formant l'échantillon final. ....	153
<b>Tableau 10:</b> Distribution des personnages des manuels (désignation-sexe).....	175
<b>Tableau 11:</b> Distribution des personnages des manuels (rôle-sexe).....	175
<b>Tableau 12:</b> Distribution des personnages des manuels (activité-sexe). ....	177
<b>Tableau 13:</b> Distribution des personnages des manuels (métier- sexe).....	180
<b>Tableau 14:</b> Distribution des personnages des manuels (loisir-sexe).....	181
<b>Tableau 15:</b> Distribution des personnages des manuels (localisation-sexe).....	183
<b>Tableau 16:</b> Distribution des personnages des manuels (possessions-sexe).....	185
<b>Tableau 17:</b> Distribution des personnages des manuels (attributs-sexe) .....	185
<b>Tableau 18:</b> Distribution des personnages des manuels (apparence-sexe).....	187
<b>Tableau 19:</b> Distribution des personnages des manuels (qualité-sexe). ....	188
<b>Tableau 20:</b> Distribution des personnages des manuels (défaut-sexe). ....	189
<b>Tableau 21:</b> Distribution des personnages des manuels (relation-sexe).....	190

<b>Tableau 22:</b> Répartition des écoles visitées (classe/école) .....	198
<b>Tableau 23:</b> Composition des classes observées (filles/garçons) .....	199
<b>Tableau 24:</b> Classement des enseignants-es (sexe/matière) .....	200
<b>Tableau 25:</b> Distribution du sexe d'enseignants-es selon les écoles enquêtées.	201
<b>Tableau 26:</b> Modes de désignation / secteur public .....	220
<b>Tableau 27:</b> Echanges faits avec les élèves /secteur privé.....	221
<b>Tableau 28:</b> Domaines de participation /région rurale.....	222
<b>Tableau 29:</b> Attribution des rôles aux élèves /région urbaine .....	223
<b>Tableau 30:</b> Déplacement de l'enseignant-e ( cas favorables)/classe EB4 .....	224
<b>Tableau 31:</b> Déplacement de l'enseignant-e (Cas défavorables )/classe EB6....	224
<b>Tableau 32:</b> Déplacement des élèves /enseignant homme.....	225
<b>Tableau 33:</b> Contacts physiques entre élèves / genre de l'enseignant-e.....	226
<b>Tableau 34:</b> Contacts physiques entre élèves/ religion.....	226
<b>Tableau 35:</b> Interventions des élèves / matière scientifique .....	228
<b>Tableau 36:</b> Emotions manifestées par les élèves /secteur scolaire.....	229
<b>Tableau 37:</b> Emotions manifestées par les élèves /religion de l'école .....	229
<b>Tableau 38:</b> Encouragements / enseignante femme.....	230
<b>Tableau 39:</b> Remarques adressées / enseignante femme .....	230
<b>Tableau 40:</b> Jugements mis en rôle / matière littéraire .....	231
<b>Tableau 41:</b> Patrimoine gestuel /école chrétienne .....	232
<b>Tableau 42:</b> Intervention des élèves/ région urbaine .....	234
<b>Tableau 43:</b> Contacts physiques entre élèves/religion de l'école.....	297
<b>Tableau 44:</b> Emotions manifestées par les élèves/religion de l'école .....	300

## Liste des graphes

<b>Graphe 1:</b> Evolution des pourcentages des enseignant-es selon le sexe entre 1973 et 2013.....	107
<b>Graphe 2:</b> Variation de l'effectif des élèves selon le sexe dans les écoles privées	112
<b>Graphe 3:</b> Variation de l'effectif des élèves selon le sexe dans les écoles publiques .....	112
<b>Graphe 4:</b> Evolution des effectifs des élèves selon le sexe et le cycle (de 1996 - 2001).....	114
<b>Graphe 5:</b> Pourcentage de élèves qui doublent leurs classes (2001 - 2002) selon le sexe.....	115
<b>Graphe 6:</b> Variation des étudiant-es universitaires selon le sexe entre deux époques .....	116
<b>Graphe 7:</b> Répartition des étudiant-es univervitaires selon le sexe et la spécialité (1973-1974).....	116
<b>Graphe 8:</b> Répartition des étudiant-es universitaires selon le sexe et la spécialité (2009 - 2010).....	117
<b>Graphe 9:</b> Répartition des personnes qui travaillent selon l'âge et le sexe .....	128
<b>Graphe 10:</b> Taux des chômeurs selon le sexe et le niveau d'études.....	129
<b>Grahe 11 et 12:</b> Distribution selon le sexe des pratiquants de quelques professions spécialisées et de quelques métiers.....	129
<b>Graphe 13:</b> Distribution des personnages des manuels selon le sexe.....	168
<b>Graphe 14:</b> Distribution des personnages des manuels (genre/secteur). .....	170
<b>Graphe 15:</b> Distribution des personnages des manuels (sexe/classe).....	171
<b>Graphe 16:</b> Distribution des personnages des manuels (Emplacement - genre) ..	172
<b>Graphe 17:</b> Distribution des personnages des manuels (sexe/âge) .....	174

## Liste des grilles

<b>Grille récapitulative exemplaire:</b> Déplacements enseignant, contacts physiques favorables enseignant-élèves .....	237
<b>Grille récapitulative 1:</b> Mode de désignation, vocabulaire employé.....	242
<b>Grille récapitulative 2:</b> Échanges faits avec les élèves.....	254
<b>Grille récapitulative 3:</b> Participation des élèves .....	259
<b>Grille récapitulative 4:</b> Attribution des rôles aux élèves .....	263
<b>Grille récapitulative 5:</b> Déplacements enseignant, contacts physiques (favorables) enseignant-élèves.....	270
<b>Grille récapitulative 6:</b> Déplacements enseignant, contacts physiques (défavorables) enseignant-élèves.....	274
<b>Grille récapitulative 7:</b> Déplacements des élèves.....	278
<b>Grille récapitulative 8:</b> Encouragements, appréciations, récompenses. ....	284
<b>Grille récapitulative 9:</b> Remarques adressées, punitions jugées.....	288
<b>Grille récapitulative 10:</b> Contacts physiques entre élèves. ....	295
<b>Grille récapitulative 11:</b> Emotions manifestées par les élèves. ....	299
<b>Grille récapitulative 12:</b> Interventions des élèves, domination de l'espace sonore .....	304
<b>Grille récapitulative 13:</b> Jugements mis en rôle. ....	311
<b>Grille récapitulative 14:</b> Patrimoine gestuel observé.....	316
Grille récapitulative finale (copie 1) .....	321
Grille récapitulative finale (copie 2) .....	341

## Liste des figures

<b>Figure 1:</b> Abondance masculine sur les pages des manuels.....	169
<b>Figure 2:</b> Effacement féminin sur les pages des manuels .....	169
<b>Figure 3:</b> Partage égalitaire des personnages substitués .....	176
<b>Figure 4:</b> Rôle domestique de la femme .....	178
<b>Figure 5:</b> Les loisirs au masculin .....	181
<b>Figure 6:</b> L'argent: Une possession masculine.....	184
<b>Figure 7:</b> L'argent pour renforcer l'apparence féminine.....	184
<b>Figure 8:</b> Le tablier: Un attribut féminin.....	186
<b>Figure 9:</b> Hiérarchie grammaticale en faveur du masculin .....	191



## **INTRODUCTION**

Aujourd'hui, chacun d'entre nous a, plus ou moins longtemps, passé une partie de sa vie sur les bancs de l'école puis souvent de l'université. C'est dire l'importance que représentent les enseignements, ainsi que les personnes par qui ils ont été véhiculés.

Dans cette étude nous nous sommes intéressés particulièrement à la période liée à la petite enfance, c'est-à-dire, les années des classes communément appelées primaires. Ce choix tient à ce que les apprenants-es y sont très perméables à ce que l'adulte leur dit et leur montre, en actes autant qu'en paroles, et qu'ils n'ont pas encore les moyens cognitifs de faire preuve de critique, et sont donc influençables.

L'axe de recherche de la présente étude est constitué par le rôle du genre dans le vécu et les pratiques des élèves et des adultes dans les domaines de l'apprentissage puis de l'orientation vers les classes de lycée et les études supérieures.

Notre objectif est de croiser les études qui traitent la construction du masculin et du féminin, résultat de mécanismes de reproduction sociale, analysée depuis à peu près un demi-siècle dans les pays occidentaux, la France en particulier, avec notre société orientale contemporaine. Si cette société s'est aujourd'hui mise à l'heure de la mondialisation et d'Internet, il n'en reste pas moins que c'est une société qui porte encore le joug des générations qui ont véhiculé une tradition issue bien souvent de l'ignorance et de l'analphabétisme. Et c'est sans compter les compréhensions erronées des textes religieux dont elle se réclame. Et pour parfaire le tout, on peut y ajouter la négligence officielle des affaires publiques qui ont participé à la persistance des facteurs déjà cités, menant à l'aggravation des difficultés et de leurs effets à tous les niveaux.

Sur le terrain, la plus importante des conséquences, soutenue par les doctrines religieuses, qui paraissait justifiée, ou au mieux négligeable autrefois, est la "discrimination sexuée" basée sur la différence de traitement des filles et des garçons, des hommes et des femmes, en partant de considérations idéologiques et physiologiques.

Il est vrai que certaines caractéristiques sont innées et indissociables de la nature humaine et qu'elles imposent des modes de traitement différenciés suivant le sexe de l'individu. C'est ainsi que le gynécologue n'accouche que la femme et que c'est la mère qui allaite son enfant et non le père. Il y a donc des fonctions naturelles associées à chaque sexe et il lui est impossible d'y échapper. Toutefois, partant de cette allégation dépendante de la physiologie, la société avait généralisé un traitement distinct des deux sexes, à tel point que l'on peut parler des droits acquis du masculin et de ceux déniés au féminin.

Dans les années 60, aux États-Unis d'abord puis dans le monde occidental en général, les recherches des sociologues ont commencé à faire une distinction entre le genre et le sexe dans le but de dénoncer les stéréotypes liés aux sexes biologiques. Ceux-ci pouvant être différents d'une culture à l'autre, il y avait lieu de s'interroger sur les aspects innés et acquis des comportements et par suite sur l'égalité des hommes et des femmes.

Aujourd'hui genre et éducation nous donnent les moyens d'étudier tout à la fois le problème de la mixité, tel qu'il s'est développé puis imposé au cours du XX<sup>e</sup> siècle, la compréhension des inégalités de sexe face à l'éducation et désormais la volonté d'enseigner à l'école la question de l'égalité des sexes.

On peut prévoir que l'investigation sera difficile. Nous allons dans un premier temps observer les actions en cours, les gestes et les événements dans le quotidien d'un échantillon d'écoles et d'enseignants-es/apprenants-es, par le biais des actions fortuites ou délibérées aboutissant à l'assimilation par l'enfant de concepts qui affectent directement sa personnalité. Notre but final est de nous intéresser aux situations où les chargés de l'apprentissage, les maîtres, les parents et la société globale, s'engagent pour y apporter un éclairage constructif pour aboutir à une meilleure égalité des chances.

Dans le but de répondre à ces propositions, il nous paraît indispensable d'avoir une idée concrète des causes qui engendrent la discrimination, de ses origines les plus probables. Il semble que ce soit l'école et la famille, où l'enfant partage la période de ses jeunes années. Années durant lesquelles il ne sera jamais plus prédisposé à assimiler les coutumes, les valeurs et les traditions qui participent à l'édification de sa personnalité. Sachant que la vie familiale, privée,

est difficile à explorer, l'école a été choisie comme terrain d'étude afin de pouvoir observer et analyser de près le contraste qui se développe durant ces années du vécu scolaire, au niveau des actions, réactions et tous ressentiments dont l'enfant est l'objet ou le sujet.

Bien qu'il soit fort étonnant que le système de formation scolaire soit impliqué dans le processus de production et de légitimation des différences sociales, les inégalités à l'école revêtent un caractère spécifique: elles ne sont pas si simples que le fait de les décrire. Elles semblent être à l'origine de leur autoreproduction. D'où l'importance d'analyser leur genèse, surtout qu'elles tendent à devenir des sujets de recherche de plus en plus complexes à appréhender.

*Première Partie: L'expérience scolaire: vers une approche  
compréhensible des pratiques genrées.*

**Chapitre 1: Problématique socio-éducative  
examinée sous les lunettes du genre: l'école,  
actrice de la construction des identités sexuées**

A la naissance, chaque enfant est systématiquement assigné à l'un des deux sexes à partir de son anatomie; cette catégorisation de sexe, fondée sur l'apparence génitale est réactivée sans cesse le long du processus de socialisation à travers les différentes institutions, principalement la famille et l'école. Cependant les enfants du XXI<sup>e</sup> siècle ne sont plus élevés de la même manière, et pourtant réactualisent des comportements typiques de leur sexe, par l'engagement dans des interactions différenciées émergeant d'une culture qui vise à avoir des individus d'un comportement approprié à leur sexe. Cela répond au besoin de catégorisation des êtres humains, et le moyen le plus simple et le plus évident, est le "sexe" qui, selon Belotti, ayant une "apparence de naturel, ne permet aucun soupçon sur son injustice et sa fausseté" (Belotti, 1974, p.203).

Bourdieu, à ce sujet met en évidence les processus responsables de la transformation de "l'arbitraire culturel en naturel" (Bourdieu, 1998, p.8): il considère que "les apparences biologiques et les effets bien réels qu'a produits, dans le corps et dans le cerveau, un long travail collectif de socialisation de biologique et biologisation du social se conjuguent pour renverser la relation entre les causes et les effets et faire apparaître une construction sociale naturalisée (Les "genres" en tant que "habitus sexués)". (Bourdieu, 1998, p.9); ces processus sont, selon lui, les fondements des relations de domination, surtout qu'ils les inscrivent sous un titre biologique. C'est ainsi que "la domination masculine trouve réunies toutes les conditions de son plein exercice" (Bourdieu, 1998, p.39).

C'est donc la persistance d'inégalités et de discrimination, ainsi que la légitimation par la société de l'exercice de la "domination masculine" par des mécanismes "symboliques", qui ont permis à la sociologie de l'éducation de dégager des contrastes entre les deux sexes, étant donné l'affirmation des anthropologues que "la différence biologique a suffi et suffit encore pour fonder la domination masculine. Mais 'fonder' au sens d'établir et de maintenir, non au sens de justifier" (Héritier, 2002, p.199).

Au Liban, l'ensemble du "paysage social" - selon l'expression de Duru-Bellat se caractérise par une asymétrie entre le masculin et le féminin, et une mise au point historique démontre que l'école a rarement visé à offrir la même éducation aux filles et aux garçons. En d'autres termes, ces derniers apprennent les

contenus pédagogiques façonnés selon leur sexe. On peut oser dire que l'expérience scolaire contribue à perpétuer les différences entre les filles et les garçons et que l'éducation leur apprend à s'édifier à partir de positions sociales hiérarchisées et inégales. Et puisqu'il a été démontré que les différences entre hommes et femmes s'expliquent par leur socialisation différenciée, et non pas par des attributs naturels, tout cela pousse à étendre la problématique du genre dans le contexte scolaire pour compenser le retard dans ce domaine qui demeure peu abordé dans les sciences sociales au Liban.

Ainsi les éléments qui ont motivé le choix du sujet de cette recherche peuvent être résumés par la volonté de poursuivre le travail déjà réalisé dans le monde occidental, et celle de tenter de répondre à la question posée par Bianka Zazzo (1993, p.12) qui s'est demandé si "le sous - développement que l'on constate dans les pays que l'on nomme le tiers - monde est redevable à l'organisation archaïque de leurs structures économiques ou celles - ci sont la conséquence des formations éducatives défailtantes, et, par parenthèse, à caractère fortement sexiste".

Partant de ces propositions, c'est la "valence différentielle des sexes" qui va nous orienter pour comprendre comment la socialisation scolaire contribue à engendrer et à reproduire des destins sociaux différents. Cette notion, conceptualisée par Héritier, désigne "le pouvoir d'un sexe sur l'autre ou la valorisation de l'un et la dévalorisation de l'autre" (Héritier, 2002, p.17) elle est par suite "un phénomène si massif qu'il en devient invisible, comme un donné naturel non questionnable, alors qu'il n'est pas naturel et qu'on est en droit de le questionner" (Héritier, 2002, p.201). La problématique qui en résulte prend effet au Liban, bien qu'elle semble issue des champs anglo-saxon et francophone. Certes la nature des stéréotypes et celle des rôles prescrits aux deux sexes varient d'une culture à l'autre, par suite d'une société à l'autre. Mais le milieu social libanais se caractérise par une spécificité qui se reflète dans ses écoles, qui émerge de la diversité confessionnelle et de l'irrégularité de la diversité sociale d'une région à l'autre. Donc on doit s'attendre, dans une même école, à une subdivision de la société scolaire en sous-cultures différentes, qui incorporent des capitaux symboliques spécifiques, ce qu'on détaillera plus loin dans le cadre de cette étude.

## **A-) La construction du sujet de recherche: L'élaboration de la problématique:**

Le discours qui prend naissance sur la scène sociale libanaise actuelle adopte le principe de l'égalité entre les hommes et les femmes. Sa réalisation émerge d'un cadre juridique qui a annoncé, petit à petit aux femmes des droits plus ou moins identiques à ceux des hommes. Les femmes du point de vue populaire deviennent égales aux hommes, sans avoir conscience que cette "égalité" ne doit pas se limiter à une "parité". Cette dernière signifie selon Delphy (2008, p.59) "une action correctrice d'une discrimination passée dont l'effet se fait encore sentir, et correctrice des discriminations présentes, de *jure* ou de *facto*, qui empêchent certaines personnes, en raison de leur appartenance de groupe, d'avoir des chances égales".

C'est ainsi que l'égalité prétendument réalisée dissimule la différence puisqu'elle est formelle en réalité, et "ignore l'exploitation patriarcale, ne la met pas en cause et aboutit à un modèle appelé 'l'équité'. On sait que l'équité, c'est ce qui est juste, et ce qui est juste n'est pas forcément égal" (Delphy, 2008, p.69). Donc, selon Christine Delphy (2008, p.70), cette égalité est génératrice d'une "juste inégalité", elle n'est en fait qu'une asymétrie informelle inscrite dans le vécu quotidien. Elle obéit au principe d'"universaliste" qui consacre le masculin comme premier sexe en restructurant le système différenciateur de genre. Il ne s'agit donc pas de traiter de la même manière ceux qui sont différents, ni de satisfaire les besoins des femmes tels qu'ils émergent de leur position de soumission, mais plutôt d'une abolition des hiérarchies basée sur le principe de leur annulation.

Il convient donc sur ce chef de mettre en question le modèle "universaliste" au sein duquel les deux genres ne sont pas seulement inégaux mais aussi "hiérarchisés, l'un étant le positif et l'autre, par définition son contraire, le négatif" (Delphy, 2008, p.68). Conformément à ce modèle, le genre "dominant" demande au genre "dominé" de faire comme lui, et selon Delphy c'est "évidemment impossible" puisque les femmes ne peuvent pas, par définition, faire comme les hommes; "c'est pourquoi les femmes ne peuvent pas être égales des hommes tels qu'ils sont aujourd'hui, car 'tels qu'ils sont aujourd'hui' présuppose la subordination



des femmes" (Delphy, 2008, p.68) et consacre par la suite la "domination masculine" suivant laquelle "les dominés appliquent des catégories construites du point de vue des dominants aux relations de domination, les faisant ainsi apparaître comme naturelles" (Bourdieu, 1998, p.41). Suivant cette structure qui impose les hommes comme dominants, et les femmes comme dominées, ces dernières "appliquent à toute réalité, et en particulier, aux relations de pouvoir dans lesquelles elles sont prises, des schémas de pensée qui sont le produit de l'incorporation de ces relations de pouvoir et qui s'expriment dans les oppositions fondatrices de l'ordre symbolique" (Bourdieu, 1998, p.39-40). Il s'en ensuit qu'elles subissent les effets de la "violence symbolique".

Pour ces raisons, les lois qui ont amélioré la situation de la femme ne sont pas suffisantes et ne le seront pas, car l'égalité devant la loi ne comble pas la lacune réelle de la persistance de l'ignorance prégnante tant que les consciences ne seront pas éveillées, et les nouvelles réflexions ne pourront pas rectifier les repères sexistes; c'est à partir de ce paradoxe que ma problématique a émergé.

M'intéressant au déroulement du fonctionnement de l'école et admettant qu'elle est une institution socialisatrice et conçue comme partie prenante de la fabrication des inégalités sociales en proposant aux élèves des savoirs et des cultures sexués, je me suis consacrée à montrer la partialité des savoirs qu'elle transmet et leur contribution active au maintien et à la création des inégalités sexuées.

Je suis donc partie de la problématique de l'existence des rapports sociaux de sexe, appliquée au champ scolaire; ma question de départ était: **Le monde scolaire qui, selon les législations éducatives officielles, est devenu équitable du point de vue du sexe, et que les curateurs et les fonctionnaires croient égalitaire, essaie-t-il pratiquement d'homogénéiser les comportements des filles et des garçons, ou au contraire continue-t-il à accentuer les distinctions par le biais d'un traitement différencié?** Deux hypothèses principales se présentent: **La première suppose que la construction de l'identité de genre dans les écoles ne s'effectue pas dans les mêmes conditions pour les deux sexes. La deuxième admet que cette édification identitaire se traduit suivant l'égalité formelle et passe par le biais de la "parité" plutôt que par celui de l'"égalité" réelle.**

En effet, une simple exploration du quotidien scolaire au Liban, m'a permis de noter la persistance des rapports de genre en faveur de la "domination masculine" et m'assurer de la persistance de la tendance à la ségrégation sexuée à l'école primaire, là où plusieurs facteurs contribuent à la mise en place des "stéréotypes" sexistes: Ce sont les pratiques enseignantes qui préparent les enfants à la division du travail et à l'édification de la personnalité selon les critères traditionnels de la dichotomie masculin/féminin; ce sont aussi les programmes et les manuels qui attribuent le rôle d'importance au sexe masculin. De surcroît on constate chaque jour une multitude de mécanismes qui font que garçons et filles vivent à l'école une intense sexualisation, ce qui porte à croire qu'elle est traversée socialement. D'où la nécessité de s'enquérir des causes de cette anomalie et définir les mesures à prendre afin d'en alléger les conséquences.

### **B-) Des questionnements posés ... des réponses hypothétiques:**

Ayant formulé la problématique, on trouve inévitable de s'interroger comment la tendance égalitaire en progrès n'a-t-elle pas pu encore supprimer l'inégalité. Autrement dit: Pourquoi "l'évolution en cours n'a-t-elle pas mis un terme à la domination masculine"? (Baudelot, Establet, Chiland, Marry & Beaucamp, 2007, p.108) Il s'agit ici de comprendre comment toute une socialisation différentielle engendre des écarts des capacités et d'attitudes entre garçons et filles.

Comme point de départ, des questionnements généraux se présentent à notre esprit, pour servir de base à la réflexion. Ils se résument ainsi:

\* En quoi les éléments de la culture académique peuvent-ils refléter les valeurs, les croyances et les intérêts des groupes qui dominent la scène sociale? Dans le quotidien des classes, le contenu des activités proposées aux élèves est-il plus proche des intérêts des garçons? On peut ici avancer l'hypothèse que dans les classes, tout va dans le sens de l'accentuation des différences entre féminin et masculin. Par conséquent les filles vont cumuler les traits d'une femme enfermée dans la sphère "privée", à "l'intérieur" du foyer, tandis que les garçons vont rassembler les attributs d'un homme libre pouvant accéder au monde "public" et "extérieur".

\* Comment les enseignants-es gèrent-ils cette socialisation différenciée? Interviennent-ils différemment auprès des enfants selon leur propre sexe et/ou selon celui des enfants? Deux possibilités se présentent: l'une basée sur les effets de la féminisation de l'enseignement ce qui peut laisser présumer un favoritisme des filles, accompagné d'une réprimande des garçons; l'autre prévoit que les enseignants-es, conformément à leur environnement social vont adopter les conceptions corroborantes des inégalités en faveur du masculin.

\* Les matières enseignées au programme scolaire libanais sont-elles objectives? Vont-elles en parallèle avec la haute présence des filles dans les diverses filières scolaires et universitaires, ou bien véhiculent-elles des assignations hiérarchisantes entre les sexes? On prévoit que les principaux personnages constituent des supports de représentation sexuée dans les manuels; et les auteurs ne font aucun effort pour inventer de nouvelles valeurs, mais plutôt continuent à proposer des modèles dépassés par la réalité socioculturelle présente.

\* Quels seront les effets possibles de ces réactions différenciées? Aboutissent-elles chez les filles à la conception que leurs apprentissages sont marginaux par rapport à ceux des garçons? On reprend à ce propos la notion de la "muliébrité" élaborée par Pascale Molinier (2002, p.114), dans laquelle elle désigne "la posture de soumission dans les rapports sociaux de sexe", qui, selon elle, "ne peut déboucher, à terme, que sur la haine de soi et le ressentiment contre autrui". Sur la base de cette idée, on peut imaginer que, face à ces circonstances, les filles vont apprendre leur inefficacité, ce qui les mène au fur et à mesure à concéder à la domination et à leur dévalorisation, puis à se détacher de leur identité de genre en essayant d'adhérer aux caractéristiques de la personnalité masculine. Les garçons, par contre, s'attachent aux représentations de leur identité sexuée, ce qui révèle chez eux un entendement des inégalités se jouant sur la scène sociale. Dans ce cadre il paraît essentiel de revenir à la question de la "connaissance de chaque groupe (dominant/dominé) concernant la domination" traitée par (Mathieu, 1991, p.147) qui se demande si "la connaissance des faits et des idées sur la domination sont partagées". Comme réponse à ce questionnement, elle avance l'idée que le dominant "connaît le mode d'emploi, les mécanismes économiques et les justifications idéologiques, les contraintes matérielles et

psychiques à utiliser et utilisées". Bref, "le dominant connaît les moyens de l'exploitation et de la domination". Soutenant la même idée, l'auteure continue en affirmant que vivre en dominé, ou selon son expression "vivre en opprimé-e est peut-être encore moins connaître la domination et l'oppression" (Mathieu, 1991, p.148); ceci s'applique parfaitement aux filles dominées en facilitant, chez elles, le "consentement à la domination" tout en ayant une "conscience dominée" selon l'expression de Mathieu (1991, p.217).

\* Peut-on résumer alors en disant que l'école est un lieu de reproduction des rapports de domination qui prévalent dans la société? Que c'est l'institution qui, au lieu de respecter l'égalité, finit involontairement par reproduire des modèles habituels du masculin et du féminin par l'application des modalités de sélection basées sur leur sexe?

Il reste à se demander comment se développe cette différenciation au sein d'un système scolaire sensé être fondé sur l'égalité de traitement de tous les élèves? L'école est-elle à l'éminence de sa mission? Ou selon l'expression de Duru-Bellat (2008, p.137) "une institution régie par le groupe dominant"? Comment l'éducation est-elle devenue un instrument de reproduction des "rapports sociaux de sexe" et des "rapports au savoir", au niveau relationnel et instructif?

Il est donc légitime de s'interroger sur la responsabilité de l'école dans la perpétuation des inégalités sociales en abordant la manière par laquelle elle gère les relations entre les filles et les garçons dans son fonctionnement quotidien, et en cherchant le où et le comment de noter la différenciation des sexes dans l'organisation pédagogique.

Dans le but de répondre aux questions déjà posés, on doit instaurer le niveau "micro" des relations pédagogiques, les rapports de domination entre les groupes de sexes qui s'expriment par l'intermédiaire de la relation enseignants-es/élèves, les modes de vie de ces derniers, ainsi que le contenu des manuels scolaires à l'usage des élèves dans les écoles enquêtées. Ceci ne peut se réaliser que par la précision d'objectifs plus fins qui ciblent les moindres détails de ce qui se déroule dans les classes, ainsi que la représentation de deux sexes dans les manuels scolaires. Ces objectifs se sont traduits en hypothèses qui résument les prévisions

qu'on en a quant à l'existence du traitement inégal dans les établissements scolaires.

### **1. Les manuels scolaires: Un caractère sexué prévu dans le savoir enseigné.**

Visant une analyse quantitative et qualitative des manuels des mathématiques, on s'est posé les hypothèses suivantes:

- a- Sur le plan quantitatif, on ne s'attend pas à ce que les personnages de deux sexes soient représentés d'une manière égalitaire; on prévoit au contraire que les masculins soient surreprésentés par comparaison avec les féminins.
- b- Des désignations différenciées selon le sexe sont attendues dans les énoncés des exercices et des problèmes au sein des livres enquêtés.
- c- On attend à ce que les rôles soient attribués aux personnages d'une manière différenciée: en effet, aux personnages féminins vont s'accorder les rôles secondaires, et les masculins vont être survalorisés à travers les rôles plus importants qui leur sont assignés. Les héroïnes scientifiques pourront être absentes en feuilletant les pages des livres, sujet de notre exploration.
- d- Concernant les activités exercées, et partant de ce qui se déroule réellement sur le terrain, on prévoit une prépondérance féminine dans les activités pédagogiques, notamment celles de l'enseignement. Une diversité des activités masculines est attendue en parallèle avec l'enfermement de la femme dans son rôle domestique.
- e- Quant aux loisirs et aux activités récréatives recensés, on suppose que ce sont les masculins qui ont plus le droit à s'évader vu qu'ils ont la primordialité au droit de se reposer.
- f- Une ségrégation spatiale est attendue également entre les deux domaines (intérieur/extérieur) et (public/privé) de façon que le féminin rime avec le domaine privé/intérieur et le masculin s'applique à la sphère publique/extérieure.

- g- Par rapport aux attributs et aux possessions associés aux personnages, comme prévu, ils sont conformes, à une discrimination sexuée: Aux hommes vont être attribués les objets symboles de savoir et de richesse... et aux femmes ceux de la vie domestique.
- h- L'apparence physique sexuée est plus attendue chez les femmes et les filles, et va se manifester par les bijoux, les accessoires et les aspects corporels féminins.
- i- Les comportements socio-émotifs vont être plus probablement partagés selon des dimensions sexués: les masculins vont jouir du prestige et de la force de caractère, à l'opposé des féminins qu'on prévoit faibles de caractère et soumis.
- j- Dans le système relationnel au sein duquel vivent les personnages, on s'attend à voir interagir davantage les personnages de sexe masculin.
- k- Le monde professionnel qui va occuper une part importante au cours de notre analyse est prévu extrêmement sexiste: les femmes y seront moins représentées, et au niveau qualitatif on peut présumer plus valorisants les métiers pratiqués par les personnages masculins.
- l- Le langage d'expression: A ce niveau, on prévoit une persistance des formules langagières sexistes, qui nourrissent et généralisent l'"universalisme" du sexe masculin.

En général, on attend à ce que les situations illustrées dans les supports pédagogiques ne correspondent pas à la situation réelle, ni à la situation souhaitée, mais plutôt à une situation traditionnelle dépassée depuis longtemps.

## **2- Le quotidien des classes: un déroulement sexiste attendu:**

Partant de l'hypothèse voulant que les pratiques enseignantes valorisent chez les filles leur adhésion à la féminité et chez les garçons l'appréhension de la masculinité, tout en facilitant l'imposition de la "domination masculine", on présuppose ce qui suit:

- a- Sachant que le langage possède une capacité symbolisatrice incontestable, on peut prévoir que les enseignants-es, par les modes de

désignation utilisés, et le vocabulaire employé orchestrent une discrimination langagière qui va en faveur des garçons, prévus comme étant les plus majoritairement désignés en classe.

- b- Les échanges en classe, émanant des représentations idéologiques des enseignants-es, seront, au plus probable, inégalement répartis entre les élèves: les instituteurs et les institutrices auront tendance à s'adresser plutôt aux garçons qu'aux filles.
- c- La participation des élèves, gérée par les enseignants-es est prévue différenciée: les garçons vont s'occuper des actions compliquées et des situations difficiles, les filles, elles, vont se limiter aux fonctions les plus modestes.
- d- Quant aux rôles attribués aux élèves lors de l'exécution des activités pédagogiques, on en attend une majorité assignée aux garçons.
- e- Le déplacement des enseignants-es: Les variables composant cet item vont être partagés selon l'objectif du mouvement de l'enseignant. En effet, que le déplacement soit d'une visée favorable ou défavorable on prévoit les garçons plus ciblés: dans le premier cas puisqu'ils attirent plus l'attention de leurs maîtres-ses, dans le deuxième puisqu'ils éprouvent plus de problèmes d'adaptation.
- f- Au sujet des déplacements des élèves, on croit que les garçons se déplacent davantage; de leur côté, les filles, par soumission à la domination masculine, gardent leurs places.
- g- Les appréciations positives qui englobent aussi les encouragements et les récompenses risquent d'aller plutôt en faveur des élèves de sexe masculin.
- h- Les appréciations négatives telles que les remarques dépréciatives et les jugements pourront s'adresser aux garçons connus pour leur non-conformité aux normes scolaires.
- i- Puisque les contacts physiques entre les élèves vont être aussi l'objet de nos observations, on suppose une fréquence des contacts entre les élèves d'un même genre, surtout le masculin.

- j- Les émotions manifestées au cours des séances vont peut-être s'appliquer à la typologie des personnalités masculine et féminine. Pour cela on s'attend à observer chez les filles, qualifiées de sexe faible, plus de réactions émotives, cependant que les garçons, considérés comme plus forts vont retenir leurs émotions.
- k- Les interventions des élèves et la domination de l'espace sonore de la classe étant au cœur de notre travail, la prévision qui les concerne se traduit en une prévalence masculine face à une stratégie de silence chez les filles par effet de soumission à l'hégémonie masculine.
- l- Il sera pertinent d'étudier aussi les jugements que les enseignants-es émettent sur élèves, partant de l'impact que peut avoir l' "effet d'attentes" ou l' "effet maître" sur leurs performances. Ici, on prévoit que les filles soient ciblées davantage par les critiques des enseignants-es ainsi que par leurs jugements défavorables.
- m- Et puisqu'il nous semble intéressant d'analyser les comportements des élèves pour tester la présence, chez eux, des traits de caractère masculinisés ou féminisés, il est évident d'étudier le patrimoine gestuel observé au cours des séances. Ici, on ne sera pas surpris de déceler, chez les filles, des comportements qui s'appliquent à leur féminité et en adéquation avec les attentes de la société, à l'exemple de la soumission et de l'obéissance. A l'opposé, chez les garçons, on attend d'eux des attitudes de motivation et d'extériorisation dans le but de sauver la face de la masculinité.

Les critères à partir desquels les comparaisons vont être établies seront précisés. On distingue à ce propos six oppositions: secteur public/secteur privé, région rurale/région urbaine, classe EB<sub>4</sub>/classe EB<sub>6</sub>, enseignant homme/enseignante femme, matière scientifique/matière littéraire et enfin religion musulmane/religion chrétienne/laïcité. Dans ce cadre on prévoit:

- a- Que la différence des caractéristiques socio-économiques entre les écoles des secteurs publics et privés engendrent une différence de représentations sociales, et par suite un traitement différencié des élèves.



- b- Beaucoup de cas de traitement sexiste dans les écoles des régions rurales du fait d'une mentalité traditionnelle et sexiste qui prévaut dans les dites régions, en comparaison avec les écoles des zones urbaines, où vivent des classes sociales plus aisées.
- c- Une plus grande adaptation aux normes sexuées, due à l'évolution en terme d'appréhension de l'identité de genre entre les classes EB<sub>4</sub> et EB<sub>6</sub>.
- d- Que les enseignantes soient corps avec les petites filles et parallèlement, les enseignants soient partisans des garçons.
- e- Un conformisme des garçons pendant les séances dédiées aux matières scientifiques et réciproquement, une satisfaction des filles pendant les séances littéraires; ceci est attendu comme réponse à la présence des "rapports au savoir" différents selon le sexe de l'élève.
- f- La fréquence du traitement sexiste qui s'oriente en faveur des garçons dans les écoles musulmanes, un sexisme plus modéré dans les écoles chrétiennes et une nuance des représentations sexistes dans les écoles laïques.

Globalement, on s'attend confronter, au cours des observations prévues, un champ scolaire largement envahi par la discrimination sexiste, de telle sorte qu'il privilégie les élèves masculins, afin qu'ils jouissent, comme toujours, de la position de dominants, imposant ainsi aux jeunes fillettes la situation de dominées-opprimées. Il reste à noter que les hypothèses n'ont pas été définitivement déterminées à priori, mais construites progressivement, dans le va-et-vient entre la théorie et le terrain.

**C-) Une nouvelle approche: Donner à la variable "genre" une place centrale dans le contexte scolaire libanais: objectifs, méthode et démarche générale:**

Mon travail visant à comprendre la manière dont la socialisation scolaire intervient dans les relations entre les garçons et les filles, on va donc essayer d'analyser comment l'organisation de l'enseignement, depuis le cadre matériel utilisé, jusqu'aux modes de transposition didactique, participe à l'appréhension attendue par la société des comportements de genre. Notre **objectif** sera donc d'analyser comment l'école laisse traversée par des idéologies différenciatrices de sexes, et de montrer les mécanismes qui concourent à étayer la "domination masculine" via l'appui des comportements genrés chez les élèves. Ceci éclaire en plus l'importance des normes de genre par rapport à la réussite et aux choix des parcours parascolaires.

Le principe est de partir de l'exploration des manuels scolaires et d'une enquête sur le terrain pour approfondir la problématique de genre dans le contexte scolaire local, en s'appuyant sur le cadre des études déjà menées dans ce domaine, de façon à nourrir les recherches libanaises et améliorer leur repérage dans l'espace scientifique mondial.

En effet, notre travail a été centré sur le quotidien scolaire; son objectif est de fournir des éléments expérimentaux qui permettent de comprendre d'une manière précise le rôle de certains facteurs dans la reformulation des stratégies identitaires de chaque sexe. Dans cette perspective, il a porté sur la formation des situations scolaires discriminantes, s'agissant d'étudier la mise en œuvre d'un système relationnel; la gestion des pratiques pédagogiques se trouve au cœur du travail.

Comme toute recherche qui se fait dans le cadre d'une situation empirique, celle-ci a été précédée d'une exploration documentaire. A cet égard un recensement des écrits et des **études antérieures** qui apportent des éléments de réponse à la question de départ, dans des cadres spatio-temporels différents, nous a aidé à faire une synthèse des connaissances antérieures sur le sujet dont l'objectif était de faire un état des lieux par rapport à notre problématique. C'est

ainsi qu'on est parti de l'ouvrage d'Elena Gianini Belotti, *Du côté des petites filles*, publié en 1974, puis celui de Bianka Zazzo (1993) intitulé *masculin, féminin, à l'école et ailleurs*, en avons consulté plusieurs autres avant d'arriver aux travaux de Marie Duru-Bellat, *Les inégalités sociales à l'école* et *L'école des filles: Quelle formation pour quels rôles sociaux?*, publiés respectivement en 2002 et 2004. A côté de ces œuvres majeures, quelques travaux libanais qui se situent dans le contexte de genre, surtout ceux qui analysent le contenu des livres scolaires et dont les pionnières sont Amane Kabbara Chaarani et Fahmia Charafeddine. La synthèse de ces travaux et de quelques d'autres est présentée en détail dans le troisième chapitre de cette partie de la thèse.

Sur un autre volet, le **cadre théorique** général dans lequel s'est orientée notre recherche est celui de la théorie de l'apprentissage social. C'est ainsi que nous distinguons avec Bandura (1980) diverses formes d'apprentissage: par les conséquences des réponses, par modelage et par auto renforcement. Ce modèle théorique que l'on détaille dans le chapitre suivant est clarifié avec les théories sociocognitives qui prennent en considération la part active de l'enfant dans la construction de ses connaissances; il est aussi complété par différentes références appartenant au champ de la sociologie de l'éducation et directement liées à la problématique de la recherche. Dans le même chapitre, une conceptualisation du problème de la recherche a été faite via la définition des **concepts** qui vont être abordés tout au long de ce travail, surtout ceux qui se rapportent aux notions de **sexe, genre, stéréotype et sexisme**.

L'enquête qui a servi de base à notre étude a été menée entre 2012 et 2013; et puisque ses outils, autrement disons ses **instruments de recueil des données** sont les facteurs déterminant de la future analyse, il paraît évident d'aborder les modalités de leur choix dans le cadre de notre recherche: Sachant que le discours fournit une description minutieuse du contexte de l'action, on a eu recours en premier lieu à l'entretien qui a constitué notre premier outil de production des données, puisqu'il permettait de construire la réalité, d'une façon coopérative, par les enquêteurs et les enquêtés. L'analyse du contenu a été la deuxième méthode

utilisée. Étant un outil quantitatif, elle a permis un recensement des cas révélateurs de discrimination au sein des manuels scolaires. En dernier lieu se situe l'observation comme technique principale de recueil qui, à son tour, a englobé plusieurs phases: des observations libres au début, puis provisoires pour aboutir enfin à des observations systématiques à l'aide d'une grille qui a formalisé des critères scientifiques sur la base desquels on a pu statuer la validité des données suivant les hypothèses de la recherche. On note enfin que le guide d'entretien, la grille d'analyse des manuels scolaires ainsi que celle de l'observation ont tiré leur origine de ma propre démarche de recherche d'une part, et de mon activité d'enseignement d'autre part.

Donc, et afin d'atteindre son objectif, notre **travail empirique** s'est déroulé selon trois étapes distinctes:

\* Une pré-enquête déclenchée à partir d'une liste de 535 écoles fournie par le centre national de recherche et de développement pédagogiques (CNRDP). Sur la base de conditions préétablies: le département géographique, le cycle scolaire, la mixité de l'école, la langue d'enseignement, etc.), puis par une seconde sélection suivant des critères plus précis: le secteur scolaire, la région de l'école et la religion qui y domine, nous avons choisi 31 écoles dont le profil correspondait aux conditions posées jusqu'alors. Une série de visites a été ensuite rendue aux écoles ciblées pour obtenir l'accord de 18 directeurs pour des entretiens semi-directifs dans le but de détecter chez eux la présence d'une mentalité sexiste. Cette longue démarche a abouti enfin au choix de l'échantillon représentatif, formé des 4 écoles qui ont constitué le terrain d'étude par observation dans la suite de mon travail. Le degré de coopération des directeurs-trices interviewé-es a été pris en considération au moment de la constitution définitive de l'échantillon.

\* Une analyse du contenu de six manuels de mathématiques utilisés dans les classes de ces écoles a été faite, en se rapportant à une grille bien détaillée qui prescrit différents aspects sexistes en concordance avec les hypothèses proposées à cet égard et dont on détaillera plus loin dans les chapitres qui suivent.

\* Une enquête par observation a été au cœur de ma démarche méthodologique, elle a été appliquée durant 4 mois successifs dans 11 classes du

primaire. A travers 225 séances d'observation, j'ai eu l'occasion de tester l'existence des interactions différenciées selon les sexes tout en examinant la manière d'agir avec les élèves dans les classes visitées. Dans ce but, on a dû définir des critères précis pour classer, lors des séances d'études, les causes de discrimination, à travers l'action, la réaction, l'interaction, les qualificatifs et les attributions, depuis le mode de désignation des élèves jusqu'au patrimoine gestuel observé chez eux. On a encore eu à observer la façon dont les écoliers vivent, c'est-à-dire les comportements qu'ils adoptent entre eux et avec les adultes, les interactions et les conversations engagées durant les séances, dans une position qui permet d'étudier l'influence de la mixité sur la reproduction d'une différenciation entre les sexes.

L'attention a porté donc sur des différences circonstanciées notées lors des interactions entre les deux sexes, qu'ils s'agissent des enseignants-es ou des élèves, autant que sur les attitudes de l'institution: les observations englobent donc les relations tolérées, encouragées, réprimandées chez les filles et les garçons durant les différentes séances et les types d'activités. Ce travail s'est appuyé sur une grille systématique composée de plusieurs rubriques. Les données recueillies, on les a classées en 14 rubriques, puis selon 13 critères, et, à chaque critère on a fait correspondre un tableau qui réunit les effectifs des filles et des garçons en relation avec des variables qualitatives définies au préalable. L'analyse de chaque tableau a été faite à travers un test statistique ( $\chi^2$ ), les résultats des 13 critères ont été rassemblés dans une grille récapitulative finale; cette dernière englobe des indicateurs significatifs basés sur l'analyse statistique et les détecteurs d'une discrimination au niveau quantitatif et qualitatif, et permet d'en déduire des informations qui rendent plus envisageable la question de ségrégation sexuée durant les séances d'enseignement observées.

Ces données établies, on s'est trouvé devant un grand ensemble de rubriques exigeant une analyse globale, pour laquelle on a dû avoir recours à des **méthodes de traitement statistique** afin de rassembler, sous forme généralisée, les résultats de notre travail.

Les manuscrits des entretiens semi-directifs, considérés au début comme des données qualitatives, ont été soumis à une analyse du contenu, réalisée manuellement et en deux étapes: d'abord une analyse formelle a visé le comptage de l'utilisation, par les interviewés, de quelques expressions indicatives ( garçon, fille, etc.), suivie en second lieu par une analyse structurale qui a été effectuée en se concentrant sur des thèmes pivotant autour du genre afin d'extraire dans le discours des directeurs-trices les représentations sexistes.

A leur tour, les manuels scolaires choisis ont été soumis à une analyse de leur contenu mais suivant une stratégie différente puisque les données qu'on y a recueillies étaient du type plutôt quantitatif que qualitatif. Utilisant le logiciel statistique SPSS, les données ont été traitées et présentées sous forme de tableaux qui représentent les résultats pour cette étape du travail.

Après avoir résolu plusieurs difficultés en ce qui concerne le traitement des données recueillies lors des observations dans leurs différentes formes (descriptives et systématiques), la tentative de les analyser par SPSS s'est révélée un échec. La solution unique fut de dégager les résultats manuellement, en s'appuyant parfois sur Excel pour effectuer quelques fonctions d'ordre mathématique. Un relevé des passages révélateurs du sexisme a été effectué à partir des rapports des observations descriptives. On expliquera en détail les stratégies du travail analytique et les résultats auxquels il a abouti dans la deuxième partie de cette thèse.

Finalement, à la lumière du travail documentaire et empirique, il m'a semblé judicieux d'envisager mon travail en deux parties, soit:

\* La première renferme une approche théorique de la différenciation sexuée, là où sont centralisées la problématique du sujet, les hypothèses et les questions de départ, les modèles théoriques et les concepts à la base de mon travail, ainsi que les études antérieures dans les champs francophone et libanais. Cette partie comprend aussi une présentation de l'étude dans le cadre libanais en abordant le discours légal, religieux, économique et éducatif, qui situent différemment le masculin par rapport au féminin. Un aperçu sur le mouvement féministe arabe y a été aussi présenté.

\* La deuxième partie englobe une analyse détaillée des données recueillies par les entretiens, l'analyse des manuels scolaires et les observations. Dans son dernier chapitre figure l'investigation des résultats de l'enquête réalisée par les méthodes citées plus haut, suivie de leur mise en rapport avec les hypothèses initiales.

**Chapitre 2: De la différence entre les sexes à  
la construction de l'identité sexuée: les  
modèles théoriques et les concepts de  
référence**



Pour parvenir à la bonne compréhension de la construction de l'identité sexuée du jeune enfant, des modèles théoriques permettent d'éclaircir les bases sur lesquelles vont s'appuyer les analyses, de déchiffrer la complexité de l'objet étudié, en maniant leurs principes pluridisciplinaires. Dans ce qui suit, nous retiendrons quelques approches théoriques pour adopter celles qui sont pertinentes pour notre étude.

## **A-) Approches théoriques pluridisciplinaires:**

### **1. Choix théoriques**

Les théories classiquement invoquées dans l'étude de la construction de l'identité sexuée imposent des analyses complémentaires, de domaines différents: psychanalytique, cognitif et social. Les démarcatifs entre eux paraissent nets, et, puisque le travail converge d'une manière ou d'une autre vers la socialisation scolaire, il paraît évident de s'attacher aux perspectives théoriques qui accordent "la prévalence au rôle de l'environnement social qui modèle l'enfant et le conduit à se conformer aux rôles sexués de sa culture" (Le Maner-Idrissi, 1997, p.25).

Pour cette raison, la théorie de l'apprentissage social est au centre des intérêts. Selon cette théorie lancée par Mischel (1966), "l'apprentissage des rôles sexués s'effectue selon les règles qui régissent toute forme d'apprentissage" (Le Maner-Idrissi, 1997, p.26). En effet, Mischel (1968) et Peterson (1968) cités par Bandura (1980, p.13) critiquent dans un premier temps les théories qui donnent les impulsions comme principaux motifs du comportement, et considèrent que "ces théories fournissent une interprétation acceptable des événements passés mais elles ne peuvent pas prédire correctement les événements futurs"; partant de ce point de vue, Bandura dans son livre *L'apprentissage social* considère qu' "après la prise de conscience, les impulsions cessent de fonctionner comme agent déclenchant, ou bien elles sont davantage susceptibles d'être contrôlées consciemment" (Bandura, 1980, p.13). Il cherche donc à étudier d'une façon détaillée les influences externes du comportement humain en insistant sur le fait que "les individus ne disposent pas de répertoires innés de comportement. Ils doivent les apprendre" (Bandura, 1980, p.23).

En se référant à la conception de Bandura, nous développerons dans cette

étude les idées qui résument sa perspective, développée dans son livre *L'apprentissage social* (1980), ouvrage qui constitue en grande partie le cadre théorique de référence du présent travail analytique.

Après avoir conceptualisé la nature humaine comme étant un vaste potentiel, Albert Bandura a estimé que plusieurs modes d'apprentissage peuvent constituer des expériences directes et vicariantes capables de le façonner:

- L'apprentissage par les conséquences des réponses:

Mode d'apprentissage élémentaire et enraciné dans l'expérience directe, il en résulte des réactions positives et négatives; c'est à dire que quelques-unes ont un bon effet, d'autres ne l'ont pas ou même mènent à de mauvaises conséquences. Le processus du "renforcement différentiel" retient les formes convenantes du comportement en éliminant celles qui sont inconvenantes.

Dans ce cadre, Bandura a expliqué les multiples fonctions que peuvent avoir les conséquences des réponses. Elles ont tout d'abord une "fonction informative": elles fournissent de l'information, puis "forment des hypothèses concernant l'action la plus appropriée, dans un contexte déterminé, ce qui sert de guide pour les actions futures" (Bandura, 1980, p.24). Ensuite, elles exercent une "fonction motivante": par l'intermédiaire de la récompense ou de la punition qu'elles mettent en jeu, elles stimulent. C'est ainsi que "les expériences passées créent des attentes concernant les bénéfices que certaines actions peuvent amener" et que les individus seront alors "capables de convertir les conséquences futures en facteurs actuels de motivation de comportement" (Bandura, 1980, p.25), ce qui encourage chez eux une adéquate planification de ce comportement. Enfin, les conséquences des réponses se chargent d'une "fonction renforçante" émanant du grand pouvoir de production d'un comportement que peut engendrer l'intervention d'un "renforcement".

- L'apprentissage par modelage:

Dans ce cas, Albert Bandura a mis l'accent sur l'importance de l'observation d'autrui qui joue un rôle sur la façon dont on produit de nouveaux comportements. Cette observation peut donner une idée, ou même fournir une information, qui guide l'action des individus, les rendant capables d'apprendre ce qu'il faut faire à partir des exemples vus, ce qui leur permet également d'éviter beaucoup

d'épreuves inutiles. Ce processus comprend, d'après Bandura, quatre processus élémentaires: En premier lieu il mentionne les "processus attentionnels" qui déterminent sélectivement les traits pertinents de ce qui est observé; en second lieu, les "processus de rétention" qui se résument à la présence, dans la mémoire des individus, d'une façon permanente et sous forme symbolique, des modèles observés afin que les observations puissent profiter; puis, il donne place au "processus de reproduction motrice" que les individus effectuent en traduisant les représentations symboliques en actions, c'est la phase de la "reproduction comportementale" (Bandura, 1980, p.33); enfin, il cite les "processus motivationnels" qui mettent en relief le "renforcement différentiel". C'est ainsi que l'auteur a distingué "l'acquisition de la performance" en expliquant que les gens ne traduisent pas en actions tout ce qu'ils ont appris, mais "parmi les nombreuses réponses acquises par observation, les comportements qui paraissent effectifs sont préférés à ceux qui semblent avoir des conséquences négatives" (Bandura, 1980, p.34).

Cependant, contrairement aux théories centrées sur le renforcement qui supposent que les réponses imitatives doivent être renforcées pour être apprises, la théorie de l'apprentissage social affirme que "le renforcement joue un rôle dans l'apprentissage par observation mais surtout en tant qu'influence antécédente plutôt qu'en tant qu'influence conséquente" (Bandura, 1980, p.41), et ceci puisqu'il vient parmi plusieurs autres facteurs qui peuvent influencer ce qui est observé; il n'a donc pas nié son rôle essentiel dans l'amélioration de la rétention de ce qui a été appris par observation, vu que l'apprentissage par observation devient de plus en plus efficace dans la mesure où on informe au préalable les observateurs, des bénéfices de l'adoption d'un comportement modèle. C'est ainsi que "le renforcement est vu comme un élément facilitateur plutôt que comme une condition nécessaire" (Bandura, 1980, p.42).

Sur un autre volet, Albert Bandura affirme que les actions ne peuvent pas être exclusivement déterminées par les facteurs extérieurs, sinon, "les gens se comporteraient comme des girouettes, changeant constamment de direction selon les influences momentanées qui les atteignent" (Bandura, 1980, p.121). Pour cette raison, il était évident d'inclure, à côté de ce qui a précédé, le processus "d'auto

renforcement" dans le but d'augmenter le pouvoir explicatif des principes de renforcement que l'on vient de détailler. Le point de vue de l'auteur se résume par l'idée que "les comportements précédents des individus sont utilisés continuellement comme source de référence de manière à juger la performance actuelle" (Bandura, 1980, p.124); aussi dans le cadre de sa théorie, "les individus ne sont pas vus comme menés par des forces internes non plus que simplement mûs par des stimuli environnementaux" (Bandura, 1980, p.19), mais il reconnaît bien que:

*les influences externes affectent le comportement par l'intermédiaire des processus cognitifs ... et que les facteurs cognitifs déterminent en partie quels événements externes sont observés, comment ils sont perçus, s'ils auront des effets durables ou non, quelle valence et quelle efficacité ils auront, et comment l'information qu'ils contiennent sera organisée pour un usage futur.* (Bandura, 1980, p.149).

Ces affirmations rouvrent la voie à des nouvelles approches cognitives, précédées par celles de Kohlberg (1966) qui en était le pionnier. Ces approches reconnaissent "le rôle actif du sujet dans le développement du genre et considèrent les cognitions comme étant au centre du processus d'acquisition des rôles de sexe" (Rouyer, 2007, p.49).

Kohlberg (1966), cité par Rouyer (2007, p.46) ne rejette pas l'idée de la présence des renforcements sociaux, mais il considère ces facteurs comme moins importants que les cognitions, et n'ayant pas une influence tout à fait directe. Par son modèle théorique, il éclaire la part active de l'enfant dans le développement du genre, d'où il attribue le grand rôle à son développement cognitif.

*Kohlberg reconnaît ainsi, comme la théorie de l'apprentissage social, l'apprentissage des rôles sociaux par observation... Mais selon lui, cet apprentissage ne reflète pas directement les associations du monde social de l'enfant: il est sélectif et organisé de manière interne par un schéma relationnel, et c'est pour cette raison qu'il est qualifié de cognitif par lui.* (Rouyer, 2007, p.47).

Plus tard, sur la base de ces deux courants théoriques, paraîtront des perspectives intégratives des facteurs sociaux et cognitifs sur la construction du

genre. En effet Bussey et Bandura (1999) ont développé la "théorie sociocognitive" qui a pour objectif de "conceptualiser le développement et le fonctionnement de genre comme étant le produit de l'interaction des influences cognitives, affectives, biologiques et socioculturelles, et non de considérer les différents déterminants comme étant exclusifs les uns des autres" (Rouyer, 2007, p.60). Ce modèle prend donc en compte deux dimensions: "La part active de l'enfant dans la construction des connaissances sur les rôles et les conduites sexués de sa culture et la part de l'entourage social" (Rouyer, 2007, p.60), d'où l'on distingue trois modes d'influence sociocognitive: Le modelage, processus par lequel les individus généralisent de nouveaux patterns de comportement conformes à ce qu'ils ont observé, l'expérience propre de l'enfant qui se résume à l'effet des renforcements déjà détaillés, et l'initiation directe qui présente à l'enfant les rôles et les comportements intégrés.

Notons aussi que notre travail s'est référé à une théorie qui procède de cette dernière, celle du *Doing gender* ou "faire le genre", élaborée par West et Zimmerman en 1987, à travers laquelle ils cherchent à démontrer que le genre d'un individu n'est pas tout simplement une dimension de ce qu'il est: Il est, plus fondamentalement, quelque chose que l'on fait, et d'une manière répétée, en interagissant avec autrui; ils ont affirmé que par "faire le genre", "les hommes font domination et les femmes font résignation. C'est ainsi que faire le genre renforce et légitime les arrangements hiérarchiques" (Gisler, 1997) cité par (Morley-Lavoisier, 2004, p.81).

Mais comment ces célèbres théories et approches s'appliquent-elles à la présente étude?

L'école, le cadre de la présente étude, est le milieu où se fait une part importante de l'apprentissage, qui ne se limite pas au contenu académique, mais qui englobe ce que le sociologue Jean-Claude Forquin (1983, p.1) a nommé le "Curriculum caché ou Curriculum latent" en l'expliquant par l'incorporation du capital cognitif et symbolique de la société à laquelle appartient un individu, et qui ne s'effectue jamais en texte intégral. D'ici, on estime le rôle important que joue l'institution scolaire dans la transmission des normes sociales, par sa grande capacité d'activer et de guider le comportement des individus. Et puisque Bandura

(1980, p.85) insiste sur le fait que "parmi les nombreux indices prédictifs qui influencent le comportement à un moment donné, aucun n'est plus commun, plus effectif que les actions des autres", on a reconnu l'influence que peuvent avoir les intentions et les attitudes des enseignants-es sur les comportements de leurs élèves. D'un autre côté, Bandura distingue la "reproduction instantanée" de la "reproduction différée" en étudiant les déterminants du "modelage". La première renvoie aux enfants qui, dans les premières étapes de leur développement imitent instantanément les comportements des adultes de leur entourage, qui dans notre cas sont les enseignants-es. Mais à mesure qu'ils grandissent et que leur développement intellectuel progresse, ils deviennent capables "d'imiter de façon différenciée des patrons complexes de comportement" (Bandura, 1980, p.35). D'où, on conclut l'impact de l'image de l'enseignant-e et de ses attitudes vis-à-vis des élèves, sur la construction, chez eux, des images sexuées, vu que leur état d'enfant (dans notre étude) les mène souvent à une "reproduction instantanée" plutôt qu'à une "reproduction différée".

En outre, Bandura identifie les types des individus qui répondent le mieux aux influences modelantes, où il précise que ce sont "ceux qui manquent de confiance et d'estime pour eux-mêmes, ceux qui sont dépendants et ceux qui ont été récompensés souvent pour leurs comportements imitatifs qui sont particulièrement enclins à adopter le comportement des modèles" (Bandura, 1980, p.87). Cela ne s'applique-t-il pas au cas des filles dans les classes des écoles primaires, où, subissant l'éducation parentale sexiste, elles se caractérisent souvent par la dépendance, la manque de confiance, et tendent par la suite à imiter les modèles sexués offerts par le cadre enseignant?

Sur un autre axe, Véronique Rouyer, dans son ouvrage *L'identité sexuée*, affirme que:

*les comportements que l'enfant a observé dans son environnement et qu'il réalise pour la première fois, vont susciter diverses réactions de la part des personnes de son entourage, et celles-ci s'avèrent déterminantes. Les réponses de l'entourage de l'enfant, sous forme des renforcements positifs et négatifs vont directement influencer son comportement.* (Rouyer, 2007, p.40).

Ce point de vue s'applique dans le cadre de l'analyse des appréciations positives et négatives, des remarques et des jugements que l'enseignant-e adresse aux élèves et qui sont pour eux le point d'appui de l'édification de leur identité, qui se base en premier sur la confiance en soi.

On s'est appuyé sur les travaux de Martin et Halverson (1981, 1987) qui, résumés par Véronique Rouyer (2007, p.52) décrivent comment se font l'acquisition et le maintien des stéréotypes, et la façon dont ceux-ci influencent les comportements, les cognitifs et les perspectives; leur hypothèse de base est que " les stéréotypes fonctionnent comme des schémas qui organisent et structurent l'information", schémas qui, selon eux, "prédisposent ainsi l'enfant au traitement et à la catégorisation des comportements, des attitudes ou des objets selon la dichotomie du masculin et du féminin". Dans ce cadre, les auteurs ont défini deux types des schémas: Le *in group/out group* qui consiste chez un sujet, à classer de manière dichotomique les activités et les rôles des individus selon leur sexe, et le *own- sex schema* articulé au premier, mais signifie l'adoption de l'enfant, selon son appartenance sexuée, de certaines conduites et activités propres à son sexe.

Globalement, on peut dire que notre travail suit la lignée de la théorie de "l'apprentissage social", l'accent y étant plutôt mis sur le rôle des renforcements et le modelage, que sur celui de l'auto renforcement.

## **2- Démarche générale:**

En dernier lieu, si le présent travail a la possibilité de s'inscrire dans le cadre des études féministes, la démarche "matérialiste" y est plus adéquate à adopter. Il est bon à ce propos de résumer les démarches théoriques qui figurent dans les études sur le genre afin de pouvoir en valider l'adoption.

La première démarche se résume par l'essai d'éclater la perception "essentialiste" de la différence des sexes, qui consiste à attribuer des caractères différents aux hommes et aux femmes en fonction de leur sexe biologique. Cette "perspective 'anti-essentialiste' est au cœur de la démarche de Simone de Beauvoir quand elle écrit dans *Le deuxième sexe* en 1949 ' On ne naît pas femme: on le devient' ". (Béreni, Chauvin, Jaunait, & Revillard, 2008, p.5).

La deuxième démarche figure en une approche relationnelle des sexes vu

que leurs caractéristiques sont socialement conçues dans une relation d'opposition. D'où elle affirme qu'il n'est pas évident d'étudier le féminin sans l'articuler au masculin. Cependant, La troisième démarche consiste à:

*Appréhender les relations sociales entre les sexes comme un rapport de pouvoir... elle montre également que ce rapport est hiérarchisé... Ainsi, les théoriciennes féministes 'matérialistes' comme Christine Delphy, Colette Guillaumin et Nicole-Claude Mathieu, mettent en évidence l'exploitation du travail et du corps des femmes au sein d'un système appelé 'patriarcat' et à travers la notion de la 'valence différentielle des sexes', l'anthropologue Françoise Héritier montre que les valeurs associées au féminin sont systématiquement déconsidérées par rapport à celles qui sont associées au masculin. (Béreni et al., 2008, p.6).*

La quatrième démarche choisie pour les études sur le genre veut fixer l'idée de ne pas analyser le genre comme variable indépendante des autres rapports de pouvoir tel que la race, la classe sociale et l'âge.

Comme réponse aux exigences de ce travail, il convient d'adopter la troisième démarche "matérialiste" qui cible la différence entre les sexes et son principe de construction "formulant un concept de genre, synonyme du rapport social de sexe et critiquant de même les fondements de ce dernier comme étant une forme de domination" (Béreni et al., 2008, p.195), s'opposant ainsi à la pensée féministe "différencialiste" dont la stratégie consiste à "revaloriser le féminin sans interroger pour autant le principe de la différence lui-même" (Béreni et al., 2008, p.195).

## **B-) Définition des concepts abordés:**

En rédigeant son travail, un chercheur ne peut élaborer de nouvelles notions sans avoir recours aux concepts préétablis relatifs au domaine en question, afin qu'il puisse s'articuler avec ses collègues chercheurs, puis généraliser les idées qu'il déduit; cette démarche s'applique à tous les domaines de recherche. C'est pour cela qu'il nous paraît indispensable de mettre en relief quelques concepts et expressions auxquels on se référera pour appuyer les propositions de la recherche.



Le présent travail vise en principe à dévoiler les rôles codifiés de chaque sexe dans la société libanaise, à travers des observations effectuées dans quelques écoles. Les **rôles des sexes** en seront dégagés à partir d'une perspective purement sociologique car la notion de **rôle** est "complexe et peut prendre plusieurs acceptions... classiquement elle est liée à celle de statut, synthèse des droits et des devoirs d'un individu relatifs à sa situation dans une société donnée" (Ratcliff, 2002, p.31); le rôle renferme donc "les attentes sociales reliées à certains statuts et positions sociales" (Roventa - Frumusani, 2009, p.58). Et, selon Berger et Luckmann (2006, p.145), "les rôles apparaissent dès qu'un stock commun de connaissances contenant des typifications réciproques de conduite est en train de se former", pour cela, ils insistent sur l'importance de "la typification par l'individu de ses propres actions et de celles des autres". (Berger & Luckmann, 2006, p.142).

Cependant, il est pertinent de distinguer entre "rôle" et "attitude", pour cette raison, Rocheblave-Spenlé, dans son ouvrage *La notion de rôle en psychologie sociale* évoque que si "l'attitude corporelle exprime une disposition affective, c'est-à-dire une attitude personnelle intérieure, le rôle joué représente une norme culturelle, un rôle social, que l'individu a peut-être intériorisé, mais qui existe également en dehors de lui" (1969, p.137). Elle insiste aussi au sein de sa théorie sur le problème de la relation entre le rôle et la personnalité, considérant que:

*le problème de l'action du rôle sur la personnalité se présente d'une façon très complexe ... et que la nature et l'étendue de cette action dépend ainsi d'une part du rôle prescrit lui-même et de la forme d'autorité de la société, d'autre part, de la structure propre de l'individu et de ses aspirations personnelles ... si le rôle est souple, s'il permet plusieurs variations et interprétations différentes, l'individu pourra choisir celui qui convient le mieux à ses tendances propres, et il n'aura pas donc besoin de se transformer lui-même ... Au contraire, lorsque le rôle est rigide, fixé jusque dans ses moindres détails, il tendra à emprisonner et à modifier la personnalité. (Rocheblave-Spenlé, 1969, p.294).*

D'ici découle l'importance de son analyse dans le cadre des interactions scolaires. D'autre part, si on adopte l'idée que les places et les activités des

individus surgissent de l'organisation sociale, il convient alors de parler des rôles des femmes et des hommes, ce qui va faire un grand pas vers "la dénaturalisation des positions et des occupations respectives des sexes" (Delphy, 2002, p.90). Ces rôles ont été conceptualisés à travers la notion de **rôles de sexes** qui a pris place dans le cadre des études féministes et "restera utilisée très longtemps, le concept 'genre' en est l'héritier direct" (Delphy, 2002, p.91). En effet:

*le concept "rôles de sexes" est quelque peu tombé en désuétude depuis que le concept de genre, traduction du concept gender, a fait son apparition... Se référer à ce concept, c'est garder présent à l'esprit combien toute société propose à ses membres différents rôles à assumer.* (Marro & Vouillot, 2004, p.12).

Et, parler des rôles de sexes c'est par suite favoriser cette "prise de conscience de l'imposition de comportements sociaux à des personnes sur la base de leur sexe biologique (groupe des hommes - groupe des femmes)" (Mathieu, 1991, p.239). D'ici, on ne peut pas négliger leurs effets puisqu' "ils définissent les relations entre les groupes de sexe et modèlent l'identité sexuée" (Ratcliff, 2002, p.3). Il paraît logique, à cet égard, d'éclaircir le flou terminologique qui règne en ce qui concerne l'évocation de ce dernier concept. Sachant que selon (Roventa-Frumusani, 2009, p.47), **l'identité** est "le système dynamique de représentations par lesquelles l'acteur social (individu ou groupe) oriente son comportement, construit son histoire, organise ses projets", Devereux (1972), dans une formulation métaphorique a nommé ce système la "boîte aux instruments"; ces instruments sont "actualisés par le sujet, conformément à la situation d'interaction" (Roventa-Frumusani, 2009, p.47). Or, **l'identité sexuée** est une dimension de **l'identité** personnelle, elle est définie comme étant "le sentiment intime que chacun a d'appartenir à l'un des sexes que la biologie et la culture distinguent" (Chiland, 1999, p.33). "Devenir un individu sexué, c'est prendre conscience de l'existence de deux catégories sociales de **sexe** et de son appartenance à l'une d'entre elles" (Le Maner-Idrissi, 1997, p.81).

Dans ce cadre, Nicole-Claude Mathieu (1991, p.231) distingue entre **identité sexuée** et **identité de sexe**. Selon elle, la première se base sur une conscience de groupe et constitue une correspondance analogique entre **sexe** et

**genre**, alors que la deuxième se base sur une conscience de classe et constitue une correspondance sociologique entre **sexe** et **genre**.

Mais, quelle différence existe-t-il entre **sexe** et **genre**?

*L'utilisation du terme **sexe** entérine le fait biologique que l'on cherche précisément à déconstruire par l'utilisation du terme **genre**. Au début des études sur la construction sociale des identités masculines et féminines on ajoutait au terme **sexe** l'adjectif social (**sexe social**) ce qui permettrait de nuancer la connotation biologique.* (Parini, 2010, p.5).

D'où le fait que la distinction entre **sexe** et **genre** a été:

*Au fondement des études développées depuis les années 1970 sur la question du **genre**. L'opération analytique et critique, a permis de formuler un concept autorisant la dénaturalisation de la subordination sociale, économique et politique des femmes. Dans un premier temps, associé à la notion de **sexe social**, le **genre** a ensuite été défini comme un rapport social hiérarchique divisant l'humanité en deux moitiés inégales.* (Béreni et al., 2008, p.36).

C'était Anne Oakly qui, en 1972, a la première défini le concept de **genre** en l'opposant au **sexe**. Pour elle le "**sexe** se réfère aux différences biologiques entre mâles et femelles; le **genre**, lui est une question de **culture**, il se réfère à la classification sociale en masculin et en féminin" (Pfefferkorn, 2007, p.273-274). Le **sexe** renvoie suivant cette définition à la **nature**, le **genre** à la **culture**. Cette définition consiste donc à "dénaturaliser les rapports entre hommes et femmes et à insister sur le fait que le masculin et le féminin résultent d'une construction ou d'une production sociale, culturelle et historique" (Pfefferkorn, 2007, p.278).

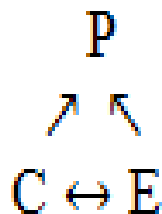
Dans le même champ d'études, une autre notion émerge, c'est celle des **rapports sociaux de sexe**, parue en France en 1980, en connexité avec la division sexuelle du travail; à travers ce concept, ses approbateurs visent à:

*Mettre l'accent sur les relations unissant les deux groupes de **sexe**, relations non pas de complémentarité mais de domination: les deux groupes de **sexe** sont assimilés à deux classes sociales dont l'une (celle des hommes) domine l'autre (celle des femmes).* (Marro & Vouillot, 2004, p.12).

Par dérivation au **genre**, est déduit le concept de "**l'identité de genre**" défini

par Unger comme étant "utilisée pour désigner les composants non physiologiques du sexe et qui sont actuellement perçues comme appropriées aux individus de sexe masculin ou aux individus de sexe féminin" (Le Maner-Idrissi, 1997, p.17). Ce concept peut être articulé à celui de **schéma de genre** proposé par Martin et Halverson pour se rendre compte de l'organisation cognitive sous-jacente à la mise en œuvre des conduites appropriées/ inappropriées au sexe. Ils l'ont défini par "une théorie naïve qui structure les expériences, régule les conduites et procure une base pour établir des inférences et des interprétations" (Le Maner-Idrissi, 1997, p.33). Ces deux concepts constituent ensemble une grande rubrique sur laquelle vont se baser les futures analyses, puisqu'on va dégager – via les interactions quotidiennes qu'engendrent ou subissent les enfants – les éléments principaux de cette structure mentale qui conduisent l'enfant à percevoir sa **masculinité** ou sa **féminité**: Cette dernière est définie par l' "ensemble des règles qui gouvernent le comportement et l'apparence des femmes" (Roventa-Frumusani, 2009, p.25); à la **masculinité** on pourrait donner la même définition tout en remplaçant (femmes) par (hommes).

Concernant le présent travail, il semble utile de se centrer sur les conceptions personnelles des enseignants-es, d'identités déjà construites, et leur impact sur la reproduction des rapports hiérarchiques, pour estimer le décalage de distribution des **interactions** dans les classes, ce qui implique par suite un véritable "**sexisme**". Dans ce but, on a dû faire appel à plusieurs conceptions dont "**l'interaction**" avancée par la théorie de **l'apprentissage social** que Bandura (1980, p.18) détaille par ce qui suit: "Le comportement, les autres facteurs personnels et les facteurs environnementaux opèrent tous comme des déterminants interdépendants les uns des autres". Il les présente par l'illustration suivante:



Où "C" désigne le comportement, "P" la personne, et "E" l'environnement.

Ces trois éléments aboutissent à la création d'une situation d'interaction, et

dans notre cas, ce sont les interactions qui se déroulent entre les acteurs de la scène pédagogique et qui sont, suivant des études menées dans le champ de l'éducation régulés par **la loi de deux tiers** déclarée par Nicole Mosconi et Josette Loudet-Verdier qui ont montré qu' "il existe un traitement différencié des filles et des garçons" (Chevet, 2006, p.167), et que ce traitement obéit à la dite loi. Par leurs travaux, elles confirment les résultats auxquels ont abouti ceux de John Money et Anke Ehrhardt cités par Zella Luria qui ont montré:

*Qu'à partir du même substrat biologique, on peut produire des différences très marquées en ce qui concerne la masculinité et la féminité. Le processus qui aboutit à ce résultat particulier consiste à étiqueter l'enfant comme garçon ou fille et à l'élever en conséquence. (Luria, 1978, p.234)*

Ici, il paraît intéressant de faire allusion au concept de **la socialisation**, conçu par Marlieu et al. (1991) comme l' "assujettissement à des règles, à des coutumes, à des représentations sociales qui permettent à l'enfant de se situer dans le système des institutions à condition de s'y conformer" (Rouyer, 2007, p.73). L'enfant est donc socialisé dans l'institution scolaire via un **curriculum caché** qui guide ses représentations en l'aidant à appréhender les **stéréotypes** adéquats à son sexe d'assignation. "Le concept de stéréotype a été développé par le journaliste américain Walter Lippmann dans son ouvrage *Public Opinion* (1922) pour désigner les clichés limités et rigides, résistants au changement" (Rovent-Frumusani, 2009, p.83). Après cela, il a été le centre d'intérêt des sociologues et des psychologues, tels Yzerbit et Schadron (1994), cités par Goguikian Ratcliff. Ils considèrent que les stéréotypes:

*Se situent sur un versant plus cognitif que les rôles de sexe, il s'agit d'un jugement ou d'une croyance portant sur le groupe de sexe propre ou sur le groupe de sexe opposé, faisant l'unanimité ou, du moins, ayant un aspect fortement consensuel. Les **stéréotypes** de sexe se caractérisent par la valeur générale qui leur est accordée, leur stabilité à travers le temps, les âges et les situations, leur rigidité et un certain degré d'autonomie par rapport au comportement. (Ratcliff, 2002, p.33).*

D'une autre façon, on peut résumer la définition d'un stéréotype en répétant l'expression de Baudelot et Establet (1992, p.72), "le répertoire virtuel d'attentes sociales". Ce concept va être fréquemment présent dans la suite de notre recherche, car les rapports entre les deux sexes sont considérés comme un "ingrédient" principal de la formation scolaire qui aboutit à l'accentuation des **stéréotypes sexistes** pré-acquis en partie par les enfants dans le milieu familial où ils ont confronté les deux modèles sexués: Le père et la mère. Il est alors temps d'aborder la signification de la notion **sexisme** et de l'adjectif **sexiste** qui en dérive.

*Le terme **sexisme** apparaît à partir du milieu des années soixante aux Etats-Unis dans les différents groupes féministes en voie de construction. Il est alors calqué sur celui du **racisme**, et utilisé pour montrer que le sexe constitue pour les femmes – exactement comme la race pour les noirs – un facteur de discrimination, de subordination et de dévalorisation. (Dhavernas & Kandel, 1983, p.5).*

Ce terme devient plus tard le plus fonctionnel pour représenter "l'oppression **patriarcale** tant individuelle qu'institutionnelle qui infériorise les femmes à cause de leur sexe et privilégie les hommes" (Roventa-Frumusani, 2009, p.78). Il désigne donc "l'idéologie de la suprématie mâle" (Roventa-Frumusani, 2009, p.78). D'ici, Marilyn Frye dans *Politics of reality* (1983), cité par (Roventa-Frumusani, 2009, p.78), considère **sexiste** "toute structure culturelle ou économique qui crée ou consolide des patterns rigides de marquage sexuel qui divisent les espèces selon le sexe en dominateurs et dominés". La dualité (sexisme/sexiste) va être très fonctionnelle dans notre étude, elle va être prise comme repère pour dégager la présentation de la typologie féminine et masculine non seulement parmi les comportements des élèves observés, mais aussi chez les personnages des manuels scolaires analysés, prévus obéissant à un **système de genre** qui est:

*Un système cognitif qui sépare l'humanité en deux groupes totalement distincts, totalement étanches, exclusifs l'un de l'autre et totalement hiérarchisés et qui repose, sur une organisation sociale en classes, les classes de sexe ou de genre. Cette organisation sociale dans laquelle les*

*femmes sont opprimées en tant que groupe par l'autre moitié de l'humanité, s'appelle le **patriarcat**, où le sexisme est l'idéologie commune.* (Delphy, 2008, p.57).

Le système patriarcal consacre donc "la domination masculine qui y trouve ainsi réunies toutes les conditions de son plein exercice" (Bourdieu, 1998, p.39); là, où "les femmes appliquent aux relations de pouvoir dans lesquelles elles sont prises" (Bourdieu, 1998, p.40) pour être soumises à une "violence douce, insensible, invisible pour ses victimes mêmes" (Bourdieu, 1998, p.7).

D'autre part, l'étude du contenu des manuels scolaires doit aussi être achevée selon des concepts bien définis et mis en jeu par ceux qui sont les premiers à fouiller le contenu de la littérature enfantine, des albums illustrés ou même des programmes scolaires. La notion majeure à éclaircir ici c'est le **curriculum caché** énoncé par Jean-Claude Forquin pour bien faire ressortir la différence entre ce qui est explicitement enseigné à l'école et ce qui y est réellement acquis, ceci est plus tard affirmé par Claude Zaidman:

*La différence entre ce qui est explicitement poursuivi par l'école et ce qui est effectivement accompli par la **scolarisation** en tant que développement des capacités ou modification des comportements chez les élèves. L'expression désigne alors les choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, rôles, représentations, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels.* (Zaidman, 1996, p.37).

Dans ce cadre, il nous semble aussi essentiel d'adopter le concept **rapport au savoir** puisque nous présumons les femmes et les filles des manuels étudiés, dépourvues de ce don. Ce concept désigne selon Jacky Beuillerot cité par Mosconi:

*Le processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social, il s'agit d'un processus créateur qui fait de tout sujet un "auteur de savoir".* (Mosconi, 2003, p.32)

Ceci à côté d'autres expressions telles que le **travail domestique** emprunté du langage quotidien mais qui désigne "le travail naturel accompli par les femmes dans leurs familles" (Roventa-Frumusani, 2009, p.90), ainsi que le dualisme

**public/privé** qui, dans la pensée féministe "légitime les espaces distincts réservés aux hommes et aux femmes" (Roventa-Frumusani, 2009, p.72). Notons que ces derniers concepts émergent du fait de la construction de l'invisibilité sociale du sexe féminin par l'assimilation "femme/ mère".

Il existe en outre nombreuses conceptualisations et notions empruntées aux diverses théories de la sociologie de l'éducation; ainsi s'est-on appuyé sur l'appellation **effet pygmalion** créée par Rosenthal et Jacobson (1968), qui caractérise "toute perception ou attente imprécise de l'éducateur, qui modifie les comportements des élèves, de manière conforme à l'attente originelle" (Sarrazin, Trouilloud, & Bois, 2005, p.63). Ce terme se met en adéquation avec celui des **prophétiques auto-réalisatrices** qui "désigne généralement une attente erronée qui conduit à sa propre réalisation" (Sarrazin et al., 2005, p.63). En conséquence, avec les deux notions précédentes, s'imposent les notions **effet-maître** et **effet d'attentes**: à cet égard Duru-Bellat (2002, p.124) signale que "les effets d'attentes sont décisifs... or, les enseignants-es ancrent leur attentes sur les critères comme le sexe... ces attentes sont fondées sur les représentations nécessairement stéréotypées". Il s'avère aussi important d'avoir appui à l'idée de la **double dimension de l'apprenant-e** évoquée par Diana Lee Simon (1997) dans son article sur l'alternance codique (Chevet, 2006, p.170) voulant distinguer le **je sujet apprenant** et le **je sujet personne** dont le premier jouerait le rôle de l'apprentissage et le second privilégierait son identité personnelle. A partir de cela, le test de la présence de cette double dimension chez les filles et les garçons des classes observées semble intéressant.

Enfin, il faut revenir à l'importance du concept de **genre**, en vue de signaler que la lenteur de sa diffusion dans le monde arabe, revient à la faible institutionnalisation des études sur le genre, ce concept demeurant remplacé par le "sexe", le "genre social", et que c'est le "*gender*" qui s'est imposé dans les études récentes des sociologues féministes arabes contemporaines.



## **Chapitre 3: Les études sur le genre dans le contexte scolaire: Historique et apports**

En sciences sociales et dans le champ de la sociologie de l'éducation en particulier, les approches en terme de genre sont continuellement soumises au développement et à l'enrichissement. En effet, ces sociologues ont réalisé des avancées considérables: les anthropologues et notamment Margaret Mead sont les ancêtres de la pensée sur les différences basées sur le sexe, ils en ont ouvert la voie en montrant que, d'une société à l'autre, les statuts et les rôles sociaux attribués aux hommes et aux femmes ne sont pas les mêmes. Les sociologues et les psychologues les ont suivis, mettant en évidence que les différences sexuées sont socialement construites. Tous ont "remis en question le tracé de la frontière entre nature et culture, biologique et social" (Baudelot et al., 2007, p.20).

### **A-) Les études antérieures et les ouvrages de base:**

Il n'y a pas longtemps que la question de genre est devenue un point de rencontre entre quelques disciplines des sciences humaines. Il en va surtout des travaux de Nicole Mosconi, Marie Duru-Bellat et Claude Zaidman dans la sociologie de l'école, celles d'Elena Gianini-Belotti, Christian Baudelot et Roger Establet qui constituent une base pour les études sur le genre, et de plusieurs autres collaborateurs, à l'instar de Véronique Rouyer, Gaid Le Maner ou encore Chantal Zaouche Gaudron qui ont traité la problématique de l'identité sexuée.

La sociologie libanaise semble passer au-dessus de ce sujet, et ce champ de recherche n'ayant suscité que peu de travaux, nous nous sommes appuyés, pour mener le présent travail qui prévoit une interrogation sur la différenciation des sexes suivant leur représentation, sur des travaux menées au niveau international, surtout en France, à côté de ceux élaborés au Liban.

#### **1. Dans le monde francophone/ En France:**

Durant les années 70 du siècle précédent, les stéréotypes liés au sexe contenus dans les manuels scolaires furent mis en cause grâce à l'apparition du concept de "*gender*", lancé par la sociologue Anne Oakley. D'autres chercheurs s'intéressèrent depuis au contexte scolaire, sans égard aux manuels jusqu'au début des années 1980, où ils ont commencé à s'appuyer sur la comparaison des comportements et des performances des filles et des garçons. Leur objectif était de

découvrir les mécanismes qui concourent à la reproduction de la "domination masculine", à travers le renforcement de comportements "genrés" chez les élèves. on se trouvait face à des inégalités instaurées dans les établissements scolaires et validées dans les manuels, le sujet d'études préféré en sociologie de l'éducation.

Il s'agit pour les chercheurs dans ce domaine d'analyser comment l'organisation de l'enseignement, depuis le cadre matériel et la gestion de la classe jusqu'aux matériaux pédagogiques utilisés, participe à la reproduction des dites inégalités qui poussent les élèves à adopter les comportements de genre souhaités par la société. Nous allons présenter dans l'exposé qui suit un aperçu concis des travaux de quelques sociologues dans ce domaine et leurs principales conclusions.

a) **"Du côté des petites filles"**: livre publié en 1974 par **Elena Gianini Belotti**, dément l'innéité des comportements différenciés entre les deux sexes. À cet égard, elle y a proposé une hypothèse inverse qui "considère que ces comportements sont le fruit de conditionnements sociaux et culturels auxquels les enfants sont soumis". Pour la vérifier, elle repartit son travail suivant plusieurs axes: elle traite au début la question de la préférence des garçons; puis elle examine la période de la petite enfance, où les enfants commencent à se reconnaître comme "un garçon" ou "une fille". Les jeux, les jouets et la littérature enfantine font l'objet du troisième axe de son livre. Elle en a conclu que "le personnage féminin doué de qualités humaines altruistes, qui choisit son comportement courageusement et en toute lucidité, n'existe pas". Elle va au fond du traitement différencié dans les institutions scolaires où elle affirme la présence d'"enseignantes qui exercent la discrimination", ainsi que l'existence de comportements différenciés chez les filles et les garçons, pour en conclure que "la discrimination continue" dans les écoles primaires et secondaires.

b) **"Papa lit, maman coud"** (1979): Connaissant l'importance que revêt pour l'enfant ce qu'écrit son livre de classe, **Anne Decroux-Masson** a cherché à montrer l'existence de deux mondes bien distincts dans les manuels scolaires, l'un féminin, l'autre masculin, où les enfants sont confrontés à l'image la plus traditionnelle des rôles en famille. Elle a consacré le deuxième chapitre de son livre à l'analyse de l'image de la femme et de l'homme accédant au monde professionnel, pour en déduire que "le travail" est un "mot du genre masculin" et

que la vie des femmes semble – à travers les supports pédagogiques – uniquement tournée vers la maison. En continuant son exploration des manuels, elle a conclu à l'absence des femmes parmi les célébrités du monde politique ainsi que de la littérature, pour arriver enfin à un "triste bilan" résumé par la persistance d'une "image anachronique, caricaturale" des deux sexes et par conséquent d'un manque d'adaptation des manuels à ce qui se passe dans la réalité. Elle propose enfin que les manuels soient révisés de telle façon qu'ils donnent une autre image de la femme.

c) "**Allez les filles**" (1992) est le titre de l'ouvrage écrit par **Christian Baudelot et Roger Establet**. "Le siècle des filles" est la première expression qu'on y rencontre, par laquelle les auteurs ont voulu mettre l'accent sur la progression des scolarités féminines en France vers la fin du XX<sup>ème</sup> siècle. En premier lieu, ils ont constaté qu'il y a plus de bachelières que de bacheliers, et que les filles ont été de ce fait les bénéficiaires de l'élévation du niveau scolaire. Ils ont généralisé, en second lieu, que "la poussée des étudiantes est un phénomène mondial". En troisième lieu, ils ont interrogé le "sexisme des mentalités" en s'appuyant sur la notion de "stéréotype"; dans ce cadre, ils ont dévoilé une égale compétence entre les filles et les garçons en mathématiques, ce qui contredit l'idée courante à ce propos; malgré cela, ils ont noté une "divergence des orientations" qui influence les avenir professionnels au lycée.

D'autre part, le rattachement du "sexe et de l'origine sociale", à côté de l'exploration de la mixité dans l'enseignement professionnel, étaient au centre de leur intérêt. Ils en concluent que les filles en profitent davantage grâce à leur niveau scolaire supérieur. Finalement, ils préconisent le partage des emplois et rendent compte de l'impact de l'école et de la famille sur l'orientation professionnelle des écoliers-ères.

d) "**Féminin, masculin, à l'école et ailleurs**" est une recherche menée par **Bianka Zazzo** en 1993 sur l'étude de la scolarité des filles et des garçons dans divers pays et surtout en France. La chercheuse y constate un accroissement de scolarisation des filles entre 1985 et 1990 et déduit que les différences des présences des sexes au sein des écoles, viennent en faveur des filles. Elle s'interroge ensuite sur le comment et le pourquoi de ce privilège pour aboutir au

fait qu'il dépend de plusieurs facteurs: éducatifs, scolaires et personnels. Pour enquêter sur ces facteurs, elle a entamé trois recherches sur le terrain, questionnant le statut scolaire des garçons et celui des filles, où elle a dévoilé "les moyens de devenir de bons élèves", aussi bien que les "armes des filles" qui aboutissent à un meilleur résultat. Et puis elle passe à l'investigation du problème des troubles à l'âge scolaire pour mettre l'accent sur la suprématie masculine dans ce cadre, et en finir avec un traitement des "trajectoires adultes" et leur impact sur la réussite des élèves.

e) "**La mixité à l'école primaire**" (1996): La question de la mixité était le point d'appui de **Claude Zaidman** dans son livre publié au milieu des années 1990. Elle a soulevé la problématique de "la construction sociale des identités de sexe" dans les écoles devenues mixtes. Après avoir exposé quelques points de repère sur la cause politique et les recherches féministes, et avoir résumé des études précédentes de la mixité, elle commence à avancer les résultats de son travail empirique: en commençant par la cour de récréation, elle observe que les élèves s'organisent suivant "une forme dominante de séparation selon le sexe". La classe était son deuxième terrain d'investigation, où elle examine "les fonctions pédagogiques de la mixité scolaire" en s'arrêtant sur la "physionomie du groupe classe", "la prise de parole" et surtout "la domination de l'espace sonore". Enfin, par l'intermédiaire d'une description chiffrée des séquences qu'elle a filmées, elle a confirmé la différence entre les filles et les garçons dans leur rapport à la prise de parole pendant l'enseignement des diverses matières académiques. Ensuite son intérêt se porte sur "l'équipe enseignante" pour déceler leurs représentations quant au sujet de la mixité. Les diverses situations scolaires qu'elle a observées puis analysées l'ont amenée à déduire que "la mixité n'est pas considérée comme un idéal, mais comme une situation allant de soi", et par suite qu'il "n'y a pas gestion de la mixité", qu'il n'y a pas "d'éducation à la mixité", mais un fort usage de la différence des sexes.

f) "**Les inégalités sociales à l'école**" (2002): **Marie Duru-Bellat** a choisi d'étudier l'école comme partie prenante de la fabrication des inégalités sociales par une approche "micro" sociologique qui révèle l'épaisseur du vécu. Elle y explore en effet, des inégalités.

Elle commence "dès la ligne de départ" en maternelle et au primaire, en vérifiant l'"accentuation des écarts" au collège et la "prévalence des comportements stratégiques" en terme du choix professionnel au lycée et dans l'enseignement supérieur.

Dans la troisième partie du livre, elle aborde les implications de l'inégalité, en tenant compte de la différence entre les établissements scolaires. Elle s'attarde sur la "formation et la socialisation au sein des classes" qu'elle a considérées comme de "petites sociétés plus ou moins formatrices". Là, elle étudie en détail les impacts des pratiques pédagogiques pour les incriminer de la création des différences.

La quatrième partie de l'ouvrage est consacrée à une exposition en termes d'inégalité de l'école en France. Ensuite, elle aborde les constructions théoriques censées d'éclaircir ces inégalités. En fin de compte elle conclut que l'école se situe dans "la boucle des trajectoires sociales" et à la fin de son étude, que les inégalités sociales face à l'école paraissent systématiques et consistantes.

**g) "L'école des filles: Quelle formation, pour quels rôles sociaux?" (2004):** Sociologue dans le domaine de l'éducation, **Marie Duru-Bellat** a choisi d'analyser la situation des deux sexes dans l'appareil éducatif, d'où à son avis, les différences entre eux possèdent une importance apparente dans toutes les enquêtes. À partir de sa conviction que "l'école est profondément nichée dans la société qui la mandate pour reproduire tels ou tels rapports sociaux", elle applique une analyse de la différence des carrières scolaires en marquant leur évolution; le croisement de la variable sexe avec d'autres paramètres lui fournit "un regard plus large" dans le deuxième chapitre de son livre où elle trouve d'autres clivages introduits pour favoriser la différenciation entre les deux genres. Son troisième chapitre questionne les inégalités de la réussite scolaire entre les filles et les garçons ainsi que les différences d'orientation auxquelles ils sont soumis. Elle met ensuite en question la légitimation des relations de domination par son inclusion dans le domaine biologique. En effet, elle insiste sur le rôle de la société, sachant que "l'être humain est social dès la naissance", d'où elle voit qu'il vaut mieux s'intéresser à toute la socialisation d'un individu qu'elle soit scolaire ou familiale. Dans le chapitre 5, elle s'arrête sur la socialisation dans le contexte scolaire, à

travers l'étude des interactions dans la salle de classe et des comportements adoptés par les élèves de deux sexes. Là, elle analyse profondément l'"effet pygmalion" et les "attentes des maîtres" qui s'avèrent différenciées selon le sexe des élèves; elle s'intéresse aussi aux "idéologies implicites des enseignants" et à leurs conceptions. Elle aboutit au fait que ces derniers considèrent comme "naturels" certains comportements, et que ceci a une incidence sur leurs interactions avec les écoliers-ères. Elle n'oublie pas d'aborder aussi les programmes scolaires, pour y déceler la présence stéréotypée de deux genres. Malgré tout cela, elle n'arrive pas à considérer que "l'école est sexiste" mais plutôt "simplement nichée socialement".

Elle analyse aussi la socialisation familiale pour en conclure que la famille modèle les jeunes en fonction des rôles sociaux d'adultes qui les attend.

Plus loin dans son livre, elle passe aux choix professionnels et le rapport à l'emploi des deux sexes faisant allusion aux "métiers féminins". Puis elle parle de l'incohérence des carrières professionnelle et familiale chez la femme. Dans son épilogue elle insiste sur la persistance des dynamiques de différenciation sexuée ainsi que des "idéologies de la domination masculine".

**h) "Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires" (2005):** Après avoir considéré les manuels comme outils de socialisation, **Carole Brugeilles et Sylvie Cromer** posent la question devenue classique des stéréotypes liés au sexe par la nouvelle approche (les manuels scolaires), à travers l'analyse de six manuels de mathématiques afin d'y déceler les représentations du système de genre. Leur analyse quantitative porte sur plusieurs critères, le personnage principal étant l'élément-clé. Elles ont analysé l'apparence de ces personnages, leur fonction pédagogique, les rôles qui leur sont attribués, les désignations et les attributs associés à ces personnages, les lieux qu'ils fréquentent, et de bien plus nombreux autres éléments. Le recensement des personnages présentés dans chaque cas leur a permis de conclure que les manuels scolaires ne constituent pas un reflet fidèle des réalités d'une société, mais, conservent la persistance de représentations inégalitaires dans leurs pages, et constituent un conservatoire des normes de différenciation sexuée.

i) **"Père, mère, roi et sorcière" (2008)**: un titre particulier pour l'ouvrage écrit par **Franziska Schärer** dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat. Au cours de son travail, l'auteure tente de présenter les phénomènes sexistes qui adviennent à l'école, se centrant sur le sexisme dans les manuels scolaires par une méthode comparative entre les supports à l'usage des écoles dans deux régions de la Suisse en 2006/2007. Dans ce dessein, elle y aborde une distribution quantitative puis qualitative de deux sexes au sein des manuels tenant compte du sexisme linguistique qui s'y impose. Ses conclusions se résument à la constatation de la persistance de l'extrême déséquilibre de représentation de deux sexes au préjudice des filles et des femmes qui demeurent représentées selon leurs rôles traditionnels.

j) **"Dire l'histoire des femmes à l'école" (2009)**. Partant de l'importance de l'évocation de l'histoire des femmes et du genre dans les manuels scolaires, **Nicole Lucas** décrit les obstacles qui s'opposent aux femmes dans des différents domaines, partant de la vie sociale et économique où elle fait appel au "plafond de verre" auquel elles se heurtent, puis passant par leur vécu public pour atteindre leur marginalisation dans les manuels. En ce qui concerne leur présence dans l'histoire, elle finit par déclarer le caractère sexué du savoir dans les ouvrages scolaires qui se limitent à la présentation du seul cas des femmes héroïnes, ou victimes opprimées. Elle avance à la fin de son livre de "multiples suggestions" pour aboutir à des "parcours équilibrés" dans ce cadre, qui se résume à la proposition de modeler les savoirs sur des statuts typiques permettant de mieux intégrer les femmes dans le savoir historique, et de diversifier les thèmes et les approches les concernant dans les supports pédagogiques. Elle conseille enfin d'aborder la question du genre en éducation civique, ce qui pourrait être "un bon vecteur de compréhension du genre".

De nombreuses autres études, plus anciennes que les précédentes, traitent aussi des représentations stéréotypées dans les manuels scolaires, et servent de base essentielle de réflexion pour notre travail. Vu l'impossibilité de présenter un bilan exhaustif qui les résume, on se contentera d'en citer quelques-unes: **"Les femmes dans les livres scolaires"**, étude menée par **Brigitte Crabbé et autres** en **1985**, qui dit: Les élèves, par les manuels qu'ils utilisent, se trouvent confrontés à



des modèles stéréotypés assortis de qualités déterminés qui leur sont attribuées en fonction de leur sexe. À la même époque, dans un ouvrage publié sous la direction de **Louise Lafortune** intitulé "**Femmes et mathématiques**" (1986), la place des filles par rapport aux sciences y a été mise en question, à travers plusieurs méthodes (questionnaire, observation et entretiens): les chercheuses qui ont élaboré ce travail ont pu déceler un écart chez les filles entre l'image de soi et l'image d'une personne de science, ainsi qu'une différence entre les sexes concernant la confiance en leurs capacités en mathématiques; en plus, elles ont mis l'accent sur la tendance chez les enseignants-es à attribuer un potentiel supérieur aux garçons par comparaison aux filles. L'ouvrage contemporain de **André Mischel**, "**Non aux stéréotypes: Vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires**" édité par l'Unesco en (1986), constitue un apport important dans ce domaine. Dans une étude approfondie, il analyse le "sexisme" qui se trouve à différents niveaux et dans plusieurs situations représentées par les personnages des manuels. Il en ressort que le sexisme décelé légitime l'infériorité des femmes et des filles et les subordonne aux hommes et aux garçons.

## **2. Au Liban:**

Jusqu'au début des années 1980, rares étaient les études sur le genre au Liban. Elles ont connu un lent démarrage, à l'inverse des pays francophones, sans doute pour des raisons majoritairement institutionnelles: l'indisponibilité des données statistiques et des recherches soutenues ne permettaient pas d'étudier cette cause présumée incongrue. En outre des raisons méthodologiques et théoriques qu'on détaillera plus tard entravaient également la progression des études sur le genre dans le contexte scolaire.

Depuis longtemps, la question de la socialisation différenciée des garçons et des filles dans le monde arabe était tombée dans l'oubli, car les sciences sociales arabes ne semblent pas avoir accordé l'intérêt voulu à la restructuration des savoirs scolaires sexués. D'autre part ces sciences étaient toujours abordées par des enquêtes quantitatives, mais surtout la plupart des sociologues qui étudiaient l'école étaient des hommes, et selon l'hypothèse formulée par Duru-Bellat qu'

"étant hommes, ils ne voient pas le problème... et que seul leur ethnocentrisme de sexe pouvait les amener à ne pas considérer le sexe comme une variable à prendre en compte" (Duru-Bellat, 2004, p.14).

Cependant, nous pouvons actuellement reconnaître quelques travaux relativement récents, traitant de la littérature enfantine, et apportés par les sociologues du mouvement féministe libanais qui ne considèrent pas la problématique du sexisme comme "importée, mais sûrement imposée par cette époque, par la mondialisation qui a tout envahi, en plus, par les réalisations du féminisme à travers tout le monde" (Baydoun, 2007, p.18).

Il est donc indéniable qu'à partir du dernier quart du XX<sup>e</sup> siècle, les études menées par des chercheuses préconisent de prendre les mesures nécessaires pour éliminer du matériel d'enseignement, les stéréotypes fondés sur le sexe.

a) **"Elle cuisine, il lit: L'image de la femme dans les livres scolaires au Liban" (1983)**: Dans ce livre, **Ilham Kallab**, en testant la présence d'une dimension discriminatoire, traite les rôles attribués aux personnages des manuels, pour conclure que les plus associés aux personnages féminins émanent de leur fonction domestique, et sont joués en collaboration entre l'aïeule, la mère et la fille. Elle a fait appel aux caractéristiques que la femme laisse paraître dans les livres qu'elle a étudiés pour les résumer en caractères non-prestigieux tels que la pitié, l'abnégation, la douceur puis l'amour; par contre, les caractères masculins notés sont le courage, la générosité, la patience et la sagesse.

b) **"Détermination et suppression de quelques modes discriminatifs des livres scolaires" (1983)**: Cette étude fut préparée à l'institut des sciences féministes à la faculté universitaire de Beyrouth, par **Julinde Abi Nasr, Irène Lorfin et Jamila Mikati**, leur objectif étant de créer une réelle conscience de la problématique de discrimination dans les matières éducatives, d'initier et d'encourager la suppression des modes différenciateurs entre les deux sexes. Elles incitaient à s'épuiser en efforts pour établir une équité et un respect mutuel entre les deux sexes.

c) **"La discrimination dans les manuels de lecture arabe et d'éducation civique au cycle primaire" (2006)**: Prenant comme point de départ l'importance du concept de genre du point de vue des études féministes, **Amane Kabbara**

**Chaarani et Fahmia Charafeddine** ont mené une recherche sur ces manuels, à l'usage des élèves au primaire, pour y dévoiler les images sexistes. Leur échantillon consiste en 6 livres de langue arabe et autant de cahiers d'exercices, à côté de 6 manuels d'éducation civique et 3 livrets d'exercices les concernant. Un total de 21 livres a été donc analysé, en se basant sur plusieurs thématiques telles que les rôles genrés, le sexisme linguistique et les représentations des images de genre à travers les livres examinés. Les résultats dévoilent une persistance de discrimination de genre au gré des personnages masculins, ainsi que la continuation de l'image stéréotypée des individus au sein des livres, qui enferme la femme dans la vie domestique, en train de vaquer à ses devoirs familiaux: ce n'est pas la présentation voulue.

**d) "La discrimination dans les manuels de lecture arabe et d'éducation civique au cycle moyen" (2008):** Comme dans leur précédente étude, **Amane Kabbara Chaarani et Fahmia Charafeddine** ont entamé celle-ci en prenant cette fois 21 livres du cycle moyen comme échantillon à étudier, et ont mis l'accent sur la période de l'adolescence et ses exigences, ainsi que son effet sur le développement de la personnalité. D'ici découle l'importance de la mise en relief du sujet de "genre" dans les livres adressés aux élèves de ce niveau. Les conclusions auxquelles a abouti leur travail sont analogues à celles tirées des manuels au primaire: une différenciation des rôles et des images des personnages selon le genre a été relevée, à côté d'une discrimination linguistique saillante. Elles ont terminé leur ouvrage dans l'espoir d'inscrire la perspective du genre dans le contenu de ces manuels, et d'entraîner les enseignant-es à intégrer les moyens d'agir à cet égard.

**e) "Le genre... Qu'en dis-tu?" (2012):** Ouvrage récent de la sociologue féministe **Azza Charara Baydoun** dans lequel elle consacre un chapitre pour faire une approche de genre et de la présence féminine dans les programmes scolaires officiels. Pour ce faire, elle n'a pas mené une étude quantitative et qualitative d'un échantillon choisi des manuels, mais elle s'est contentée de développer sous l'angle du genre les objectifs des programmes pré-universitaires lors de leur émission en 1997, pour y constater que ces objectifs ne tiennent pas compte du changement de rôle et de position qu'a connus la femme libanaise

contemporaine, et excluent la dimension égalitaire entre les deux genres. Elle recommande à la fin de son livre une relecture de ces programmes, dans une vision "genrée" afin de prévenir les conséquences résultant de l'absence de la femme au sein des livres à la portée des élèves.

À part les livres, plusieurs articles concernant la dimension sexiste des manuels scolaires et des contes pour enfants, ont été publiés, il convient d'en citer quelques-uns:

**f) Fadia Hoteit** a publié en (1997-1998) dans la série "*Bahithat-Chercheuses*" éditée par le groupement des chercheuses libanaises, un article intitulé "**le rôle public obscurci des filles dans les contes pour enfants**". Elle résume et analyse 36 histoires destinées aux enfants et expose plusieurs critères, dont le plus important est la dualité "intérieur/ extérieur", recherchant la manière dont les personnages masculins et féminins sont situés dans ces deux espaces, insistant sur la puissance de ces personnages, le domaine relationnel et le domaine spatial dans lesquels ils se trouvent. De ces constatations, elle révèle l'image renversée de l'héroïne qui se présente souvent en état de faiblesse (maladie, dépression, pauvreté...) face aux personnages masculins souvent doués de la force, d'intérêt pour l'exploration et l'aventure, du courage et de la réussite. Les relations établies par les personnages sont aussi différenciatrices. En effet, les filles se trouvent en relation avec les parents (père, frère, mari, cousin-e) tandis que le domaine de relations masculines s'étend pour englober diverses personnes sur différents plans de la vie sociale.

Enfin, elle analyse la ségrégation spatiale et en déduit la présence plus fréquente des personnages féminins dans les lieux cloisonnés, contrairement aux masculins à qui s'ouvrent les plus amples espaces pour expérimenter la vie à tout niveau. Elle conclut, que la stratégie de ces contes se base sur l'exclusion des filles et des femmes du domaine public via leur présentation comme des personnages typiques qui se tiennent coi et reclus dans le cadre familial privé.

**g)** Dans la même série, publiée en 2003-2004, **Fawzi Ayyoub** a publié un article sous le titre "**le discours pédagogique et le sexisme dans les manuels d'éducation civique**" (1<sup>er</sup> cycle du primaire): Il y explore par un recensement quantitatif la présence féminine dans les titres des chapitres, les textes et les

illustrations, pour en déduire l'image présente de la fille dans le domaine des relations publiques et professionnelles. Il se fixe sur l'aspect physique des personnages de deux sexes, à côté des activités qu'ils pratiquent. La conclusion qu'il a formulée se résume par la limitation de la position de la femme à travers les livres analysés, les personnages féminins y sont absents des postes de décision et pratiquent des activités amoindries bien que paraissant aussi modernisés que ceux du sexe adverse.

Suite à ce constat, on peut dire qu'au Liban, le cas particulier des inégalités dans les manuels scolaires a constitué un sujet d'études favori en sociologie de l'éducation. Ce qui distingue la présente étude de celles qui lui ont précédé, n'est pas seulement la volonté de matérialiser l'image correcte du féminin au sein des manuels, mais aussi l'effort de la comparer à celle du masculin; et pour cela fixer un point de contraste de la définition des rôles et de l'apparence typique de chaque sexe dans ces livres. D'autre part, il nous semble intéressant d'examiner, à côté de l'existence du sexisme dans les manuels scolaires, en quoi les scolarités des filles et des garçons diffèrent. Cela ne peut pas être réalisé que par le relevé du vécu quotidien des classes. À ce sujet, une question persiste: pourquoi les dépositaires du pouvoir et les sociologues se passent-ils des mesures nécessaires pour remédier au conditionnement que les écoliers endurent inconsciemment depuis des décennies: la discrimination sexuée au sein des manuels scolaires, jusqu'au niveau de l'enseignement pré-universitaire?

### **B-) Fondée sur les principes de l'égalité, l'école engendre-t-elle des inégalités?**

Les recherches ont montré une socialisation scolaire sexuée au quotidien, tant dans les rapports entre enseignants-es et élèves que dans les contenus des manuels scolaires. Les garçons se croient supérieurs aux filles parce que les adultes masculins leur paraissent supérieurs aux femmes. Et dans ce contexte, les filles se rendent à cette emprise poussées par les mécanismes différenciateurs conçus au sein du vécu social et surtout durant le parcours scolaire. Sans qu'elles en aient conscience, l'école devient pour elles comme un facteur constitutif de la discrimination sexuée.

Depuis les années 70, on assiste à un développement régulier de la scolarisation des filles, et chez elles à un désir toujours plus grand de réussir. On en vient à croire que, contrairement à toute autre situation, l'école a réalisé l'égalité entre les sexes, et que les filles se délivrent de tout embarras. Mais, l'égalité attendue ne va pas de soi, la vie quotidienne des écoles tend encore à reproduire des rapports inégaux entre les sexes: les élèves reçoivent au jour le jour, outre les interactions strictement pédagogiques, un lot d'enseignements sur les comportements typiquement liés à leur sexe, qui répondent aux attentes des maîtres ainsi que les réactions de ces derniers à leurs propres comportements, ajoutées à ceux de leurs collègues. Bref, un système relationnel qui exerce des effets différenciés selon le sexe de l'élève.

Il ne s'agit plus donc d'expliquer la meilleure scolarisation des filles par les indices les plus courants: le taux de réussite et le redoublement. La validité de ces deux critères est mise en question depuis qu'on a considéré l'école comme "une des institutions fondamentales de notre société, de par sa fonction sociale d'apprentissage et de socialisation" (Zaidman, 1996, p.12); elle est donc "les enseignantes dont les réactions sont plus favorables aux garçons. C'est aussi ses programmes et ses manuels qui donnent le beau rôle au sexe masculin" (Zazzo, 1993, p.133).

Etant donné que les enseignants et les enseignantes sont le résultat de leur propre socialisation et que leurs attitudes et leurs comportements développés vis à vis des élèves ont une influence sur l'apprentissage de ces derniers, ils et elles suscitent chez les jeunes élèves des propensions liés à la "norme" de leur sexe, et on peut admettre que, par des représentations et des attentes inconscients, ils-elles tendent à situer différemment les filles et les garçons. C'est donc par l'imposition des contenus dérivés des divergences vécues qu'ils revivifient des inégalités initiales.

Cependant, bien qu'on ne puisse nier que le cadre enseignant est un propagateur d'images culturelles sexuées qui résultent de sa conduite envers les enfants, il vaut mieux rechercher ailleurs comment les élèves sont confrontés à une structure hiérarchique du personnel scolaire. En effet si "lui" est "le directeur" et "elle" c'est "la secrétaire", si "lui" est "le surveillant" et "elle" c'est "la

responsable de la vie étudiante", et si toujours "lui" est l'inspecteur et "elle" est "l'enseignante au primaire", ces épisodes ne vont-ils pas influencer la manière dont les élèves se constituent et se préparent à la vie adulte, surtout que l'instituteur-trice est "le premier modèle d'adulte, en dehors des parents, à imiter, et auquel s'identifier" (Belotti, 1974, p.171)?

Du côté des manuels, les recherches précédentes ont vérifié la présence des savoirs masculinisés qui tendent à persuader les filles que les femmes n'ont rien fait d'important dans l'histoire, dans les sciences, dans la culture... De plus, les programmes d'études en demeurent là sur les réalités vécues par les femmes d'aujourd'hui, et se contentent de proposer aux élèves des modèles stéréotypés qui affectent leurs accommodations au monde extérieur. Alors, les filles incapables de prédéfinir des normes de conduite, et ayant tendance, surtout à cet âge, à imiter par nature tout mouvement ou geste engendré par les "grands", se trouvent en position de saisir au vol des dispositions déconseillées par les enseignants-es, ce qui peut pervertir leur construction mentale.

Cependant, malgré les preuves des études précédentes et les propositions en voie de vérification dans d'autres cadres spatio-temporels, on ne peut pas considérer l'école comme un berceau unique des savoirs sexués, puisqu'elle reçoit des élèves doués de comportements inégalement sexués et appris au dehors. Elle fonctionne donc comme une "caisse de résonance d'inégalités prévalant dans la société; elle serait sexiste par abstention ... et cette abstention serait d'autant plus prégnante qu'elle masquerait une profonde ambivalence" (Duru-Bellat, 2008, p.147). C'est ainsi que son rôle discriminatoire proviendrait du fait de "naturaliser le social, c'est-à-dire faire percevoir les dominants comme naturellement plus doués que les dominés" (Duru-Bellat, 2008, p.145).

En admettant qu'elle fonctionne comme "une petite société" selon l'expression de Duru-Bellat, et qu'elle est structurée suivant des rapports sociaux sexués, dans quelle mesure le "pouvoir pédagogique" qui s'y exerce rend-il plus probable chez les élèves la survenance de telles attitudes ou de tels comportements?

En s'inspirant des travaux de Duru-Bellat (2008), aussi bien que d'autres pionniers, on peut résumer le rôle sexué de l'école en tant qu'instance

socialisatrice, et son impact sur la construction identitaire des écoliers de deux sexes.

L'école intervient directement dans la genèse des compétences. Du fait de son état d'institution du système éducatif, elle transmet des savoirs sexués au moyen des manuels scolaires. De ce fait, elle ne contribue pas à supprimer les inégalités liées au sexe, mais au contraire, elle ne cesse de diffuser l'image mutilée de la femme face à l'aspect éminent de l'identité masculine.

C'est une "fabrique intensive de jugements sociaux" qui sont "la trame de son fonctionnement", ces jugements sont profondément "nichés" dans l'environnement social, notamment masqués par les représentations du masculin et du féminin. On reprend dans ce cadre l'expression de Baudelot et Establet (1992, p.149) qui ont affirmé que "c'est dans le cadre scolaire que l'individu apprend à se situer par rapport aux autres, à déchiffrer leurs attentes, à intérioriser les règles écrites ou non qui président aux interactions"; elle est ainsi la "petite société" où s'expriment très normalement les représentations stéréotypés des acteurs, et par conséquent le lieu où "l'arbitraire de la domination masculine peut apparaître au grand jour" (Duru-Bellat, 2008, p.147). Tout ceci ne conditionne-t-il les attentes des jeunes enfants et les jugements qu'ils portent surtout sur la position d'un autre sexe avec qui ils partagent leur vie?

L'école s'avère plus ou moins "passive" du fait qu'elle se contente de suivre la "pente de l'adaptation" à la différence des comportements des filles et des garçons au "nom du respect de la spontanéité des élèves", voire du "naturel" qui est une composante essentielle de l'idéologie du personnel enseignant. En effet, si on s'inspire des travaux de Bourdieu (1966, p.336), on peut à ce sujet appliquer son idée pour conclure que pour que soient plus masculins les masculins et plus féminins les féminins, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis les inégalités entre les enfants. Pratiquement parlant, l'institution scolaire tolère chez les garçons des comportements qu'elle prévoit masculins telle que l'atrocité et chez les filles d'autres qui sont prévus convenables à leur sexe comme l'abstention. De plus, les enseignants-es peuvent, à leur tour profiter des comportements sexués préconçus chez les élèves. Ils proposent par



exemple aux filles de jouer le rôle d'un "auxiliaire pédagogique" en vue de pacifier les garçons auxquels l'attention est toujours retenue.

L'école est une "agence d'orientation" qui fabrique des itinéraires masculins et d'autres féminins sur la base d'un "processus d'étiquetage" doté d'une efficacité connue. Ces orientations ne s'expliquent pas par les différences de réussite mais par des processus "d'auto-sélection" pratiqués par les élèves. Pour cette raison on voit que "les filles font des choix moins ambitieux, n'accédant pas aux filières que leur réussite scolaire pouvait laisser escompter" (Duru-Bellat, 1994a, p.120).

Il faut ajouter ici que les territoires différenciés selon les sexes dans lesquels l'école positionne les élèves contiennent une hiérarchie d'ordre social conforme à la discrimination sexuée qui intervient au choix des filières, même lorsqu'ils ont quitté l'école, celle-ci ayant nourri leur mémoire de manière indélébile. D'où l'on voit que les sciences pures plus valorisées qu'autrefois, sont actuellement masculinisées, contrairement à la littérature et aux sciences humaines devenues territoire féminin.

On peut estimer dans ce cadre que les sciences pures, si elles sont aujourd'hui plus valorisées que les sciences langagières c'est qu'elles sont devenues domaine masculin et que la linguistique est moins valorisée parce qu'elle est devenue territoire féminin. Il importe de signaler enfin que les orientations, conséquences de cette socialisation inégalitaire, consacrent une division sexuée, non seulement aux savoirs mais aussi au marché de travail.

De la citation précédente découle l'importance de l'analyse des processus qui aboutissent aux choix d'orientations différenciées par les élèves sur la base de la notion du "rapport au savoir", puisque ces choix se font à partir d'un système complexe englobant diverses institutions dont l'école est la plus agissante et selon Nicole Mosconi:

*Pour les élèves, la construction de leur rapport à ces différentes disciplines se fait dans le contexte des divisions sociales et sexuées des disciplines. "Choisir" d'investir telle ou telle discipline n'a pas seulement à voir avec des aptitudes, des capacités ou des savoir-faire, c'est avant tout une question d'identité personnelle, où l'identité sexuée intervient plus ou moins fortement. Ainsi, à l'école, se confirment, se confortent ou se*

*remanient des identités sociales et des identités de sexe, dont le rapport au savoir constitue une part essentielle.* (Mosconi, 2003, p.33)

Pour cela, si l'analyse des choix scolaires et universitaires des filles montre qu'elles s'"auto-excluent" de quelques filières, c'est en fonction de la vision qu'elles ont de leur avenir, qu'elles se détournent involontairement de ces filières qui les conduisent à des métiers "anti-féminins" (Ferrand, 1994, p.50); leur inaptitude pour l'étude de quelques domaines jugés masculins est alors postulée, c'est-à-dire construite socialement sur la base de la différence des sexes; tout en se persuadant qu'elles choisissent librement cette carrière, elles se conforment en réalité aux attentes de la société en affirmant l'"incompatibilité femmes-sciences" (Ferrand, 1994, p.48) et en mettant à effet la "domination masculine".

Revenons à l'idée qui considère les mathématiques comme un domaine réservé au genre masculin, et qui persiste et affecte le système éducatif, par son adhésion à la vie quotidienne des classes. C'était aussi ma perception lors de ma carrière d'élève, puis d'enseignante des mathématiques. Ajouté à "l'idée qu'une bonne connaissance en mathématiques constitue la clé garantissant l'ouverture vers une réussite sociale" (Acioly-Regnier, Filiod & Morin, 1999, p.14), il est logique que les mathématiques se soient "installées dans le rôle du primordial critère de sélection sociale" (Acioly Régnier et al., 1999, p.14); et, vu que les filles, pour des raisons déjà expliquées fuient ce domaine des sciences pures, elles seront par conséquent socialement sous-estimées et placées au second plan tant qu'elles ne se rapprocheront pas des filières qui leur paraissent incompatibles avec leur conception d'elles-mêmes.

En conclusion, le rôle de l'école dans la reproduction des normes de genre paraît ambivalent puisque, d'un côté, elle se présente comme le promoteur de l'égalité des sexes, et de l'autre côté elle profite des appréhensions sexuées des élèves via l'édification familiale et sociale, pour faciliter la tâche des enseignants-les lorsqu'ils laissent passer sans réagir les faits et les gestes sexués émanant de la socialisation primaire de l'enfant, de telle façon qu'ils apportent un effet renforçateur de la division traditionnelle des savoirs, du marché du travail et du monde tout entier selon la dichotomie du masculin/ féminin.

Il n'est pas donc anodin de s'intéresser au rôle de l'école dans la fabrication des inégalités sexuées, c'est devenu une "question dont la dimension idéologique est essentielle" (Duru-Bellat, 2008, p.148), surtout que ce rôle devant être redéfini en passant outre le conformisme idéologique, aborde ainsi toute nouveauté avec un esprit égalitaire.

## **Chapitre 4: Présentation de l'étude: Le Liban, spécificités, influences et contradictions**

Dans le monde arabe, l'inégalité commence au berceau. La famille se réjouit toujours à la naissance des garçons. En effet, dans la société arabe à laquelle appartient notre pays, le souhait d'avoir un garçon, qui perpétue le nom de sa famille et la déception d'avoir une fille constituent la base sociale de la discrimination. D'ailleurs, le mot "enfant" signifie, dans certains pays arabes, seulement "garçon".

À mesure que l'enfant grandit, la discrimination s'élargit: le garçon a toute liberté tandis que la situation de la fille se décide selon l'environnement social auquel elle appartient. De plus, l'éducation et la scolarité des garçons continue à être plus soutenue et encouragée que celle des filles.

Devenues adultes, les femmes continuent à affronter une infinité de difficultés et de discriminations du fait de leur appartenance sexuée. Dans le domaine du travail, on cherchera à éviter leur accès aux postes de décision, sans parler des domaines de spécialisation scientifique où la majorité des postes reste toujours réservée à l'homme.

Ces problèmes prennent encore plus d'ampleur chez la femme mariée, au regard de la corrélation familiale au legs socio-culturel qui fait obstacle au fait de poursuivre son travail extérieur à la maison. Où résident donc les origines de ces phénomènes? Sont-elles dans nos structures législatives ou religieuses? Comment justifier la perpétuation des fondements de la discrimination contre les femmes?

### **A-) Le masculin et le féminin: le discours légal:**

Une discrimination certaine, dans les lois et les pratiques, existe à l'égard de la femme libanaise, qui a à peine acquis certains de ses droits fondamentaux. Pourtant, la Constitution libanaise affirme l'égalité de tous les Libanais quant aux droits civils et politiques. Elle déclare que "les Libanais sont d'égale position devant la loi, ils jouissent également des droits civils et politiques et supportent indifféremment toutes les impositions des devoirs publiques" (La constitution libanaise, article 7). Elle ne mentionne pas expressivement l'équité entre l'homme et la femme, mais exprime la reconnaissance de la parfaite égalité de tous les compatriotes devant la loi.

Cette constitution déclare donc le principe de l'égalité sans aucune discrimination avouée, cependant les lois contredisent cette déclaration, à cause de la rigidité sociale des valeurs et des normes en ce qui concerne la femme.

Et bien que le Liban soit une démocratie parlementaire, son système est basé sur les quotas confessionnels, présents aussi dans toutes les autres institutions du pouvoir, ce qui fait que tous les problèmes depuis 1943, date de l'indépendance du Liban, ont été résolus sur la base d'un consensus confessionnel, dont nous récoltons les fruits, en particulier au niveau des droits de la femme.

De ce point de vue, il nous paraît essentiel de montrer les façons les plus distinctives de discrimination contre la femme qui découlent des législations libanaises.

### **1• Le mariage/ la divorce:**

Au lieu d'être une richesse culturelle pour le peuple libanais, la pluralité confessionnelle est devenue la cause de divisions intestines qui se manifestent sous plusieurs aspects. À titre d'exemple, on dit que le peuple libanais, divisé en 19 confessions, est soumis à 15 statuts personnels et législations familiales différentes.

L'existence de ces législations si nombreuses ne régit pas seulement la discrimination entre un homme et une femme, mais elle la dépasse pour exister entre les femmes elles-mêmes, selon leur appartenance à une religion ou une secte, et la diversité des lois d'"état civil" auxquelles celles-ci obéissent. Ceci contredit certainement le principe de l'égalité devant la loi, telle qu'elle a été définie dans la constitution libanaise, et ce qu'a énoncé la déclaration mondiale des droits de l'homme, approuvée sans réserve par l'État libanais.

Quelles discriminations les femmes libanaises vivent-elles dans ce chaos, surtout en ce qui concerne le mariage et la divorce?

Tout d'abord, pour ce qui se rapporte au mariage, la discrimination naît à partir d'une idée principale qui voulait que dans la plupart des pays arabes et au Liban en particulier, il n'est pas acceptable qu'une femme épouse un homme qui n'appartient pas à sa religion, et surtout chez les musulmans. En effet, la jeune fille doit se soumettre à l'avis de ses aînés en famille en ce qui concerne le choix

de son futur époux. Et dans les rares cas où la fille a la possibilité de choisir, les statuts personnels de telle ou telle confession lui interdisent de vivre réellement ce choix.

Ensuite, si le problème du divorce se pose, nous trouvons une grande différence entre les différentes sectes: chez les musulmans, même si la "*Chari'a*" donne les mêmes possibilités à la femme et à l'homme, la réalité est tout autre puisque, pratiquement, on accorde à l'homme le divorce beaucoup plus facilement qu'à la femme. Par contre, la femme, dans ce cas, n'obtient qu'un droit conditionnel. Chez les chrétiens, on note qu'il est difficile tant pour la femme que pour l'homme de dissoudre les liens du mariage. Même les cas de violences domestiques, auxquelles sont confrontées certaines femmes ne leur permettent pas d'y procéder.

## **2• L'héritage:**

En ce qui concerne l'héritage, chez les musulmans l'homme a la part double. Cependant, chez les chrétiens, même si la loi a changé dans le sens de l'égalité femmes-hommes, sur le plan pratique des tractations sont souvent menées dans le sens de garder l'héritage dans la famille. Il faut ajouter que la femme musulmane ou chrétienne qui épouse un conjoint d'une autre confession doit s'attendre à beaucoup de problèmes à ce sujet.

S'agissant de l'héritage, les musulmans obéissent à la législation du Coran. En 1959, la loi de "L'égalisation dans l'héritage des non-Mahométans", imposa "l'égalité entre les masculins et les féminins des origines, des branches, l'époux, l'épouse, les frères et les sœurs, qu'il s'agisse de la capacité pour hériter ou des parts héréditaires. En cas de recommandation, elle a aussi égalisé les parts légalement réservées aux parents, époux, ou enfants sans discriminer entre masculins et féminins" (Moghaizel, 1997-1998, p.346). Mais par malheur, cette loi ne s'accorde pas avec la mentalité en usage qui lègue l'héritage en majorité au garçon, dans le but de respecter les traditions qui le considèrent comme le conservateur du nom de famille et celui qui aura la charge et le soin de ses parents.

### **3• La nationalité:**

L'ordre numéro 15 qui date du 19-1-1925 et la loi émise en 11-1-1960 regardent les règlements en terme de nationalité; au premier article du dit ordre "est considérée comme libanais, toute personne née d'un père libanais, quel que soit son lieu de naissance. La nationalité se transmet donc par la paternité et non pas par la maternité, sauf dans deux cas: l'enfant trouvé, et celui d'une femme ayant obtenu la nationalité libanaise après la mort de son époux".

On lit ainsi qu'une grande discrimination touche la femme libanaise mariée à un non-libanais: elle n'a pas le droit de transmettre sa nationalité à ses enfants ni à son mari tandis que la femme non-libanaise mariée à un Libanais devient une citoyenne de notre pays un an après son mariage.

Cette situation crée des complications importantes d'autant plus que les femmes ignorent souvent ce déni ou, si elles en ont connaissance, en ignorent les conséquences sur le plan pratique: nécessité d'un permis de séjour avec toute la paperasserie et les tracasseries administratives, impossibilité d'accès au système de santé publique, restrictions quant au marché de travail et de l'emploi, inadaptation des enfants qui ne sont pas libanais. Ces problèmes se posent aussi aux Libanaises ayant épousé un étranger ressortissant d'un pays d'origine arabe.

### **4• La tutelle des enfants:**

L'État libanais, eu réserve à l'article 16 de l'accord pour annihiler toute forme de discrimination contre la femme (CEDAW) liée aux droits, devoirs et responsabilités du mariage, et les responsabilités de la mère s'agissant de ses enfants et la tutelle, il ressort que les Libanais n'obéissent pas à une loi unique regardant leur état civil, mais que chacun obéit aux lois liées à sa secte et à ses tribunaux.

Cependant, les différentes religions s'entendent sur le sujet qui concerne la tutelle des enfants puisqu'elle revient au père. En plus, en cas du décès du père, la mère ne devient pas automatiquement la tutrice de ses enfants: chez les musulmans le grand-père paternel devient leur tuteur légal ou, à défaut, les hommes du côté de la mère. Chez les chrétiens, il faut faire une distinction entre les orthodoxes et les catholiques: chez les premiers le grand-père paternel devient



tuteur légal, ou, à défaut la personne désignée par le tribunal; chez les seconds, le tuteur est celui que le père a désigné avant sa mort ou, à défaut, celui que le tribunal désigne, la mère venant en premier, à moins qu'elle ne se remarie, puis le grand-père paternel.

D'autre part, la tutelle des enfants pose plusieurs problèmes au niveau quotidien: on cite à titre d'exemple la nécessité d'obtenir l'autorisation du père préalablement au voyage des enfants, y compris avec la mère, et l'autorisation préalable du père à la demande d'un passeport pour les enfants.

A noter qu'avant l'an 1974, les services de la Sûreté générale imposait à chaque femme mariée de joindre aux documents de demande d'un passeport un permis de voyager, signé de son époux.

#### **5• L'adultère:**

Les articles 487, 488 du code pénal distinguent l'homme de la femme en cas d'adultère ainsi que la pénalité infligée à son auteur. La femme est considérée comme fornicatrice que le délit d'adultère s'accomplisse au domicile conjugal ou ailleurs, tandis que le fornicateur n'est pénalisé que si le délit d'adultère s'accomplit au domicile conjugal, ou s'il a pris sa concubine au public n'importe où (Le code pénal modifié, article 488). La pénalité infligée à un fornicateur s'étend de 1 mois jusqu'à 1 an de prison à moins qu'il ne soit marié, tandis que la pénalité imposée à la fornicatrice est un emprisonnement de 3 mois à 2 ans quel que soit son état marital. L'affirmation d'adultère implique la cassation, l'affirmation de l'adultère de l'épouse se fait par témoignage ou par présomptions, tandis qu'on innocente l'époux adultère à défaut de lettres et de documents écrits émis par lui, c'est-à-dire que l'indisponibilité de preuve légale n'est "pas une preuve recevable contre le partenaire sauf les messages et les documents écrits par lui" (Le code pénal, article 487). Donc les dispositions relatives à l'adultère ne sont pas conformes à l'égalité prévue par la loi libanaise et les déclarations mondiales sur les droits de l'homme et les accords internationaux.

## **6• Le civil juridique:**

Les fondements essentiels de la législation libanaise résident dans l'égalité, dans la "capacité de l'obliger" sans aucune discrimination basée sur le sexe ou autres facteurs.

En droit libanais, l'article 215 du code des obligations et des contrats désigne comme "capable de s'obliger" "toute personne parvenue à l'âge de dix-huit ans révolus, à moins qu'il ne justifie légalement sa nullité". Mais dans les faits la loi libanaise s'adresse au peuple en disant qu'ils sont égaux devant la loi, d'un autre côté elle recourt à soulever la nullité de la femme s'agissant des lois d'état civil déjà mentionnées, bien qu'elle ait entériné sa compétence civile et politique, suite à une longue lutte. Cette attitude pose de nombreuses questions surtout lorsqu'elle touche une dénomination essentielle pouvant empêcher la femme d'acquérir des droits, de les exercer. A titre d'exemple, il convient de mentionner l'énoncé de l'article 997 de la loi passée avant d'être modifiée, concernant l'incapacité de la femme de conclure certains types de contrats; ou la gestion de ses biens qui entre dans le cadre des lois d'état civil auxquelles les autorités ont recours pour justifier la discrimination contre la femme, en se référant aux sectes et aux religions.

## **7• La vie politique de la femme:**

La loi libanaise fondamentale (La constitution) proclame l'égalité politique des Libanais: Egalité de l'admissibilité aux fonctions politiques, au droit de vote et l'éligibilité.

La femme libanaise a acquis la compétence politique concernant les droits de candidature et de vote en 1953 alors qu'il était réservé aux hommes depuis 1943. Comme déjà dit précédemment, l'article numéro 7 de la Constitution déclare que "Tous les Libanais sont égaux devant la loi et jouissent également des droits civiles et politiques". La femme a le droit de participer à toutes les élections, à chance égale avec l'homme et sans aucune discrimination, conformément à l'article 21 de la Constitution qui énonce: "Tout national libanais, parvenu à l'âge 21 ans révolus a le droit d'être électeur, ainsi, tel est l'homme, la femme libanaise a le droit de candidature aux élections parlementaires, municipales..." (La

constitution libanaise, article 21). Cependant la situation ne s'est pas encore suffisamment améliorée dans ce domaine, et la discrimination suivant le genre reste inchangée.

Pour preuve de ce qu'on vient de citer, quelques femmes se sont présentées aux élections à partir de 1953; cependant c'est seulement en 1964 qu'une femme entra au parlement. Et depuis, les femmes n'ont pas arrêté de se présenter aux élections législatives, mais à chaque fois la société libanaise et la loi électorale confessionnelle forment un obstacle à leur réussite.

### **8• La femme et le travail:**

Il importe de signaler pour commencer que c'est la pression de la situation économique difficile qui a obligé les femmes à commencer à travailler à l'extérieur de chez elles et dans différents domaines. C'est ainsi qu'au niveau législatif, le code du travail libanais ne discrimine pas entre les salariés sur la base du sexe, déclarant dans son deuxième article que "Le salarié est homme, femme ou adolescent qui travaille moyennant salaire chez un employeur, dans des conditions indiquées d'après une convention individuelle ou collective, écrite ou orale" (Le code du travail libanais, article 2). Il énonce en plus "il est interdit à l'employeur d'établir une discrimination entre l'homme et la femme qui travaillent en ce qui concerne le genre de travail, le montant du salaire, l'emploi, la promotion, l'avancement, l'aptitude professionnelle et l'habillement" (Le code du travail libanais, article 26). Le code du travail libanais protège aussi la femme dans quelques clauses qui lui donnent un congé de maternité de sept semaines récemment modifié à 10, intégralement payé; il interdit aussi de lui adresser des avertissements à compter du cinquième mois de grossesse jusqu'à fin de la maternité; il a aussi standardisé l'âge de fin de service en 1987, après que les femmes étaient mises à la retraite à des âges relativement bas par rapport aux hommes.

Bien plus, le Liban a accepté de nombreuses conventions qui menèrent à améliorer les situations ouvrières, surtout féminines, parmi lesquelles on cite la convention numéro 100, adoptée par la conférence internationale de travail liée à "l'égalité en salaire entre ouvriers et ouvrières sur des travaux équivalents".

Cependant, quelques clauses de la loi libanaise, dans le domaine du travail et de la sécurité sociale, révèlent quelques marques de discrimination contre la femme, parmi lesquelles on cite:

- Concernant l'indemnité familiale, l'article 3 du décret-loi 3950 (ordre des employés de l'État (112/5)), et l'article 46 de la loi de sécurité sociale qui ont donné exclusivement à l'employé ou le salarié (masculin) le droit de profiter de l'indemnité familiale, privant ainsi les femmes.
- Au niveau de la médication et des services d'hospitalisation: l'article 10 de l'ordre des utilités et des services à la mutuelle des employés de l'état et l'article 14 de la loi de sécurité sociale font une différence entre l'homme et la femme quant au droit de faire profiter les membres de sa famille au niveau de la médication et des services d'hospitalisation et les autres aides sociales, bien que la contribution de la femme au travail soit pareille à celle de l'homme.

Au-delà des législations citées, il y a en réalité d'autres types de discrimination que les femmes affrontent quotidiennement. Dans le secteur privé, la loi qui concerne l'égalité des salaires n'est pas toujours appliquée; en outre les femmes n'ont pas les mêmes allocations sociales que les hommes, le congé de maternité demeure insuffisant et la femme est la première à être touchée par le licenciement. Enfin, il reste difficile pour une femme mariée de trouver un travail.

Quant à la discrimination dans le secteur public, elle prend d'autres aspects comme par exemple l'absence d'allocation familiale, comme dans le cas d'un employé homme, et la présence féminine dans les bas échelons de l'administration.

### **Un pas en avant: Les conventions internationales:**

Entre 1955 et 1964, le Liban a adhéré à une multitude de chartes internationales publiées par les Nations unies qui stipulent que tous les citoyens sont libres et égaux, ont les mêmes droits sans discrimination entre les hommes et les femmes, que l'égalité de droit est aussi économique, sociale, culturelle, civile et politique.

Plus tard, en 1996, notre pays a ratifié la "convention internationale pour l'élimination de toutes formes de discrimination contre la femme", résultat d'une longue lutte menée par les organisations féminines. Cependant cette ratification est restée incomplète tant que des réserves existent sur certains paragraphes: en effet, la loi 572 concernant la ratification de la convention annonce qu'il est permis au gouvernement libanais de ratifier la dite convention à condition de faire des réserves sur la non-application de quelques paragraphes au Liban, surtout ceux de l'article 9 concernant le droit égal de la femme à donner sa nationalité à ses enfants, et de l'article 16 concernant les droits égaux en matière de mariage, de la tutelle des enfants, et du nom de la famille entre l'homme et la femme, sujets cités précédemment.

### **B-) Des hommes et des femmes sous les lois religieuses:**

Au Liban, les lois religieuses imposent aux individus leurs droits et leurs obligations. Le mariage, le divorce, la tutelle des enfants... sont liés aux normes de la communauté religieuse et sont souvent injustes en ce qui concerne la femme. Dans ce pays qui rassemble dix-neuf confessions dont le christianisme et l'Islam sont les principales, la religion est donc un critère majeur qui statue sur le sort des individus, tout en leur fixant une série de droits et de devoirs, d'où l'impossibilité de parler de la situation des femmes au Liban sans faire référence à l'idéologie religieuse.

On se demande alors: Quel statut est accordé à la femme à travers la "*Shari'a*" islamique et quelle image de la femme dessine Le Livre Saint?

#### **1• La femme dans le contexte islamique:**

L'islam donne plusieurs types de renseignements, considérés tous d'origine divine. À l'époque préislamique, la femme était privée d'une bonne partie de sa liberté et de l'égalité, comme indiquent les traits sociaux de cette époque. L'Islam vint et mit les fondements de nouveaux principes sociaux, économiques et moraux émanant de nombreux versets du Coran. Parmi les 114 sourates du Coran, une leur est dédiée sous le nom *An-Nisa*: "Les femmes", qui traite des droits et des devoirs de la femme, ce qu'elle a et ce qu'elle doit faire dans sa vie familiale,

conjugale, sociale, économique, etc. En plus, et en vertu du Coran, des phénomènes pouacres furent interdits, comme la préférence absolue des masculins sur les féminins: "*Quand on annonce à l'un d'eux la naissance d'une fille, son visage s'assombrit aussitôt et il suffoque de tristesse*" (*An-Nahl:58*). En effet, aux jours de l'ignorance "préislamique" le pessimisme des parents du nouveau-né féminin était tel qu'ils n'hésitaient pas à l'enterrer vivant. "*Lorsqu'on demande à la petite fille enterrée vivante: Pour quel forfait elle a été tuée*" (*Al-Takwir: 8-9*).

Dans ce qui suit on exposera les indications quant à la place féminine dans l'islam et son statut théorique, en s'appuyant sur des textes du Coran et du *Hadith*.

a-) Les engagements de la femme et ses devoirs dans l'islam: Aux dires du Coran, la mission de l'homme est de gagner la vie et de faire de son mieux pour parvenir à une vie généreuse: "*Prenez garde qu'il ne vous sorte du Paradis, au risque pour vous de devenir malheureux*" (*Tà Hâ: 117*); tandis que les missions de la femme y sont définies dans divers versets dont le premier, qui est d'être l'égide de l'homme: "*Un autre signe de lui est d'avoir créé pour vous des épouses de votre espèce pour que vous cohabitiez avec elles. Il a établi entre vous affection et tendresse*" (*Ar- Rûm: 21*). Elle est encore un moyen de se multiplier pour que la vie humaine persiste et se développe: "*Allah vous donne de vos épouses des fils et des petits fils*" (*An-Nahl: 72*). D'ici s'éclaircit l'ensemble de devoirs religieux de la femme, dont les plus importants sont:

a.1. L'obéissance à l'époux: C'est la première des qualités dont la femme doit être dotée. Pour cela, l'islam rétribue bien la femme docile, il la prévient quand même de nuire à son époux, vu que selon le prophète "La prière d'une femme qui a dérangé son époux est rejetée tant qu'il ne lui ait pardonné". (Al Moussawi, 1988, p.18): et "les bienfaits de trois femmes sont refusées, l'une d'elles une femme nuisant à son époux" (Al Moussawi, 1988, p.19), bien plus, elle doit supporter les offenses de son mari s'il y en a, c'est ainsi qu'elle parvient au salut des âmes dans le paradis éternel.

a.2. La femme travaille à la maison pour assurer le bonheur et le confort à son mari pour qu'il puisse vaincre les difficultés de la vie. Elle doit prévenir son époux de ses sorties. De cette façon l'harmonie conjugale est assurée et la femme

plaît à Dieu. Elle doit toujours être prête à répondre aux besoins sexuels de son époux, considérés comme l'un des plus importants devoirs religieux. À cet effet, elle doit aussi se parer pour se montrer sous sa meilleure apparence devant son époux, et selon le dire du prophète: "La meilleure de vos femmes est la multipare, l'aimable, la saine en ses parents, humble avec son patron, fardée à son mari, l'immune à autrui, qui entend les paroles et y obéit" (Al Moussawi, 1988, p.23).

#### b-) L'égalité entre l'homme et la femme dans le concept islamique:

Selon ce concept, l'égalité entre l'homme et la femme est un fait accompli, qu'il n'est pas question de réclamer. L'islam légitime les lois qui regardent les droits de chacun et considère que l'égalité est établie à travers:

b.1. L'égalité dans la création: L'homme et la femme font la consistance de la vie humaine telle que la citation du verset " *Ô vous humains ! Nous vous avons créés à partir d'un masculin et d'un féminin*" (Al-hu jurât: 13). À leur origine, la femme ainsi que l'homme naquirent d'une mère et d'un père uniques et ressortent d'un même rudiment, le "sol". " *Ô vous humains ! Si vous doutez de la résurrection, eh bien, rappelez-vous que nous vous avons créés, à l'origine, de poussière*" (Al-hajj: 5).

b.2. L'égalité devant la croyance, la rétribution et la pénalisation: En ce qui concerne la croyance, l'islam ne différencie pas l'homme de la femme, en dogme et en responsabilité, ni en rémunération ou pénalisation, ce que certifie la citation suivante: " *Celui qui commet un mal ne sera sanctionné que par un mal équivalent, tandis que celui qui accomplit de bonnes œuvres parmi les croyants, hommes ou femmes, sera de ceux qui seront admis au paradis*" (Gafir: 40). Allah exauce leur prières: " *Je ne ferai perdre, dit -il, le fruit de l'action d'aucun d'entre vous, homme ou femme, issus les uns des autres*" (Al-Imrân: 195)

b.3. L'égalité des droits et des devoirs: L'islam reconnaît aux individus des deux sexes les droits d'appropriation, de recommandation, de donation, de disposition de l'argent et de faire commerce, et impose à la femme, de même qu'à l'homme l'incitation à la faveur et la prohibition de toute action répréhensible. " *En revanche, les croyants et les croyantes sont solidaires les uns des autres. Ils recommandent le bien et déconseillent le mal*" (Al-tawbah: 71). Le Coran prône aussi l'égalité entre l'homme et la femme dans la gestion des affaires vitales. La femme a ainsi le droit

d'être libre, de décider de travailler, et de posséder son revenu, au même titre que l'homme sans aucune différence. *"Ne convoitez pas les avantages par lesquels Allah privilégie certains d'entre vous par rapport aux autres: Aux hommes une juste part du fruit de leurs œuvres et aux femmes une juste part du fruit de leurs œuvres"* (An-Nisà: 32).

### c-) La disparité des jugements; la discrimination entre l'homme et la femme:

L'islam fait une différence entre l'homme et la femme dans quelques jugements législatifs en se basant sur la particularité de la fonction naturelle dont résulte une différenciation des tâches. On cite:

c.1. Les dispositions du mariage et du divorce: bien que l'islam préconise une relation conjugale établie à travers la clémence et la cordialité conformément au verset *"Vivez en bons rapports avec vos femmes"* (An-Nisa: 19), il différencie l'homme et la femme en autorisant la polygamie: *"Epousez alors des femmes selon votre convenance: deux, trois ou quatre, mais si vous craignez d'être partiaux, limitez-vous à une seule"* (An-Nisa: 3), et en l'interdisant aux femmes, pour des raisons constitutionnelles et sociales relatives à la paternité de l'enfant, bien plus que la fonction innée du corps féminin est le prétexte principal de cette autorisation. Cependant les *Uléma* dans leurs théories invoquent d'autres justificatifs: le féminin dépasse le masculin en nombre, surtout en cas de guerre; il arrive aussi qu'un homme soit tellement libidineux qu'une seule femme ne peut pas assouvir sa lubricité. De même la nécessité d'avoir une progéniture dans le cas d'un homme marié à une femme inféconde qui le met devant plusieurs choix: le divorce, l'abandon, ou la polygamie; il fait alors d'une pierre deux coups: Sauver l'honneur de son ancienne femme, et s'assurer une progéniture de la nouvelle. Ces expédients font oublier aux hommes que cette action est autorisée, mais à la condition de ne pas humilier la femme, l'élément faible de la société. *"Sachez que vous ne pourrez pas être entièrement justes envers vos femmes"* (An-Nisa: 129).

D'autre part, l'islam autorise le divorce, en accordant la décision finale à l'homme, bien que le *Hadith* insiste sur le fait que "chez Dieu, le licite le plus abominable est le divorce". Cependant la dissolution du mariage pose des problèmes délicats et très complexes au niveau social. Mais, quoi qu'on en dise,



les règlements de ces problèmes sont en progrès par rapport aux époques précédentes.

c.2. Le soutien: *"Les hommes sont le soutien des femmes en raison des avantages qu'Allah a accordé aux uns sur les autres"*, (An-Nisa: 34). C'est le verset qui décide que les hommes, à toute époque, sont distingués. Il leur accorde l'hégémonie parce qu'elle exprime une certaine préférence pour le masculin, et c'est sous ce prétexte que l'homme justifie sa domination et s'empare de la prise de décision, comme en témoigne le verset: *"Les hommes bénéficient d'un certain degré de prééminence"* (Al-baqarah: 228).

c.3. Le témoignage: Dans les causes délictueuses, et celles de l'achat, la vente, et le commerce, l'islam stipule les témoignages de deux hommes; à défaut d'un d'eux, on peut s'appuyer sur le témoignage de deux femmes: *"Un homme et deux femmes dont le témoignage vous paraît acceptable"* (Al-baqarah: 282). Du point de vue du Coran, cela se justifie par le fait que si l'une d'elles a oublié ce qu'elle a vu, l'autre pourra le lui rappeler: *"Si l'une d'elles oublie, l'autre lui rappellera ce qu'elle aura oublié"* (Al-baqarah: 282). Mais au niveau social la femme devient "manquant de discernement et de fiabilité" aussi son témoignage équivaut-il à la moitié de celui de l'homme. C'est lorsqu'on abuse de ces dispositions qui promeuvent l'homme au préjudice de la femme, qu'on légitime son infériorité et qu'on soutient la constance de l'hégémonie virile.

D'autre part, il y a une discrimination dans les cas d'assassinat, où les dispositions religieuses imposent à l'assassin d'indemniser les parents de la personne assassinée, Mais le prix du sang versé pour un homme assassiné est le double du montant dû pour la femme assassinée, sous le prétexte que la famille de l'homme perd son pourvoyeur. Par conséquent, la perte d'un homme (supérieur) est plus lourde que celle d'une femme (inférieure), même après la mort.

c.4. L'héritage: La part héréditaire d'un masculin musulman dépasse celle d'un féminin: *"Voilà ce qu'Allah vous a prescrit concernant l'héritage de vos enfants: Un garçon aura la part de deux filles"* (An-Nisa: 11). La justification de cette disparité se base sur la différence des engagements. En effet, l'inégalité des droits implique l'inégalité des devoirs. Et puisque l'homme, le cas échéant, se charge de pourvoir aux besoins de toute la famille de son père, cela signifie que sa responsabilité est

notamment plus large que celle de la femme; cependant, cela ne s'applique plus aux conditions de notre vie contemporaine où les féminins adultes de la famille, partagent avec l'homme ses charges familiales.

c.5. Le voile: "Le voile est considéré comme un des problèmes de société les plus compliquées, qui soulève des disputes et des débats parmi les musulmans. Il a contribué au frein de l'évolution de la relation homme-femme; il engendre des exercices qui imposent un isolement entre les deux, et par conséquent une minimisation du rôle féminin dans la vie sociale" (Al Haydari, 2003, p.266). Mais la vérité réside dans le fait que l'islam interdit à la femme de montrer sa beauté, sauf devant son mari. Cela n'est possible qu'en voilant son corps, sauf le visage et les mains, et en évitant de paraître fardée devant des étrangers. A cet égard les théologiens musulmans sont unanimes, se basant sur l'interprétation du verset "Ô prophète ! Dis à tes épouses, à tes filles et aux femmes croyantes de se couvrir de leurs mantes. C'est pour elles le moyen le plus indiqué pour se faire reconnaître, et éviter ainsi d'être offensées" (*Al-ahzab: 59*). De même au verset: "Dis aussi aux femmes de baisser leurs yeux, de préserver leur chasteté et de ne montrer que les dehors de leurs atours. Qu'elles baissent leurs voiles sur leurs poitrines" (*An-nûr: 31*).

D'ici, les points de vue divergent, à tel point que certains ont considéré que l'ordre de se voiler et de se dissimuler visait seulement les femmes du prophète, dans le but de les protéger; mais les transformations sociales vécues dans les sociétés arabes actuelles enferment davantage les femmes; elles sont le fait de "la concrétisation des pouvoirs politiques du despotisme et de la tendance patriarcale, avec aussi l'ouverture aux nouvelles mœurs et traditions qui ne cessent de s'élargir au préjudice de l'énoncé religieux sacré" (Al Haydari, 2003, p.264). C'est ainsi que les femmes de la plupart des sociétés islamiques deviennent obligées à se voiler à la demande des parents ou de l'époux, effrayées par la société, et non pas par conviction des énoncés des versets.

### **Le résultat... une parfaite soumission dans une société patriarcale...**

C'est ainsi que l'héritage religieux dont les hommes avaient faussement présumé, devient un handicap pour les femmes, mais bien sûr en faveur des hommes: Quel homme n'aime pas que sa femme lui soit assujettie, répondant à

tous ses besoins et ses désirs? Quel homme n'est pas satisfait de l'obéissance absolue de sa femme ce qui le dispense de tout débat ou objection, même si elle a raison? Cette obéissance absolue, n'a-t-elle pas été au cours des siècles à l'origine du fait que la femme musulmane a été privée de toute sorte d'éducation? Et cela paraît très simple à justifier, c'est que "la résignation ne s'harmonise pas avec l'esprit scientifique".

## **2• La femme dans la doctrine de Jésus-Christ:**

Alors que le message du Jésus est porteur d'une vision fraternelle envers les femmes, comme le démontrent les Évangiles dans lesquelles Jésus dialogue avec elles, les récits de ses successeurs ont remis en cause le message égalitaire et novateur prôné par leur maître. Ainsi le statut de la femme dans les écritures chrétiennes reprend-il un bon nombre d'affirmations discriminatoires.

### a) La femme dans le Livre Saint:

a.1. Le péché originel et la résurrection: le péché d'Adam et son legs à sa progéniture, est un des dogmes sur lesquels le christianisme s'est focalisé. Les chrétiens croient que ce péché dans lequel Adam tomba avec Eve, lui revient à elle, la mère de l'humanité. C'est ainsi que "toute l'histoire des humains a été dotée du péché originel qu'avaient commis nos deux premiers ancêtres dans leur choix" (Bacha, Bostros, Mansour & Fakhoury, 1999, p.132). C'est pour cela que les partisans du christianisme considèrent que les femmes qui constituent plus de la moitié du genre humain ont leur "part au péché du délabrement et de l'effondrement du monde". "Eve était la cause de la première chute, mais elle paya cher en douleur le prix de son péché, non seulement chassée de l'égide de bonheur, mais pour avoir vu un de ses enfants, arroser le sol de son sang et l'autre être assassiné par son frère, égaré et maudit à jamais; toute sa vie fut accompagnée par ce sentiment de la souffrance qui torture l'âme d'Adam, et son rudolement silencieux" (Kouayter, 1985, p.647). C'est ainsi que la souffrance qui touche les femmes part de l'égoïsme des hommes et de leur tyrannie, que l'inquiétude des mères et la solitude des orphelines et des veuves, sont le résultat de ce péché. Les femmes suivant les lettres qui leur sont destinées dans le christianisme "ont plus

contribué à faire périr les hommes qu'à les sauver" (Kouayter, 1985, p.648). On les craint pour être toutes "*Comme Eve qui se laissa égarer par la ruse du serpent*" (2 Corinthiens: 11/3), puisque selon l'Évangile "*ce n'est pas Adam qui s'est laissé tromper, mais c'est la femme qui, cédant à la tromperie, a désobéi à l'ordre de Dieu*" (1Timothée: 2/14), et elles ne seront sauvées de ce péché qu'à l'épreuve de la maternité "*Cependant, la femme sera sauvée en ayant des enfants*" (1Timothée: 2/15).

À cet effet, il était essentiel pour "le sexe qui tomba le premier pour le péché et hérita de la malédiction, qu'il soit celui-là même qui voit la résurrection" et il fallait que: "le sexe qui entendit le premier: C'est dans les douleurs que vous enfantez les garçons, écoute la joie" (Kouayter, 1985, p.644), donc selon l'Évangile de Saint Marc: "*Quand le jour du sabbat fut passé, Marie de Magdala, Marie mère de Jacques et Salomé achetèrent des huiles parfumées pour aller embaumer le corps de Jésus. Très tôt le dimanche matin, au lever du soleil, elles se rendirent au tombeau. Elles se disaient l'une à l'autre 'Qui va rouler pour nous la pierre qui ferme l'entrée du tombeau?' "*" (Mark; 16/1-2-3) et "*Tout à coup, Jésus vint à leur rencontre et dit 'Je vous salue!' Elles s'approchèrent de lui, saisirent ses pieds et l'adorèrent. Jésus leur dit alors 'N'ayez pas peur. Allez dire à mes frères de se rendre en Galilée: C'est là qu'ils me verront' "*" (Mathieu: 28/9 - 10).

a.2. L'attitude du Jésus à l'égard de la femme: Cette attitude avait une vision nette, des indices clairs, elle se base sur les mœurs seyant à leur sexe, comme l'hospitalité et les condoléances; l'Évangile décrit les femmes porteuses du parfum et insiste sur leur courage et leur loyauté, elles accompagnaient Jésus dans l'annonce de son message et le servaient au cours de ses déplacements "*De nombreuses femmes étaient là et regardaient de loin, elles avaient suivi Jésus depuis la Galilée pour le servir*" (Mathieu: 27/55), et lui demeurèrent loyales jusqu'à la fin de sa vie, devant la croix: "*Près de la croix de Jésus se tenaient sa mère, la sœur de sa mère, Marie la femme de Clopas et Maire du village de Magdala*" (Jean: 19/25). Et elles l'accompagnèrent jusqu'au tombeau: "*Les femmes qui avaient accompagné Jésus depuis la Galilée vinrent avec Joseph; elles regardèrent le tombeau et virent comment le corps de Jésus y était placé*" (Luc: 23/55). Bien plus que la bonne nouvelle de la résurrection qui est la plus grande nouvelle, ce sont les femmes qui l'ont transmise aux disciples du Christ.

Bien que les législations juives fussent circonspectes et rigoristes dans leur attitude envers la femme, Jésus au cours de sa mission, était entourée de femmes et travaillait avec elles; il avait aussi des disciples féminins partisans qui *"...utilisaient leurs biens pour aider Jésus et ses disciples"* (Luc: 8/2). Il leur adressait la parole: *"Jésus, fatigué du voyage, s'assit au bord du puits... une femme de Samarie vint pour puiser de l'eau et Jésus lui dit: 'Donne - moi à boire' "* (Jean: 4/6-7). Il était plus affectif envers les veuves, les pauvres, etc., car *"le fils de l'homme est venu sauver ceux qui étaient perdus"* (Mathieu: 18/11). C'est ainsi que les femmes de l'Évangile furent une image et un exemple, la femme c'est la mère de l'homme. *"Cependant, dans notre vie avec le Seigneur, la femme n'est pas indépendante de l'homme et l'homme n'est pas indépendant de la femme. Car de même que la femme a été créée à partir de l'homme, de même l'homme naît de la femme"* (1Corinthiens: 11/11-12). Elles aidaient Jésus et se dépensaient pour son dogme. *"Il y avait à Jaffa une femme croyante appelée Tabitha... Elle était continuellement occupée à faire du bien et à venir en aide aux pauvres"* (Apôtres: 9/36), pour être comme Jésus la voulait, une image et un exemple.

b) La discrimination et l'égalisation entre l'homme et la femme via les lois ecclésiastiques:

Selon l'Évangile, l'homme et la femme furent créés, et Dieu voulut qu'ils fussent en parfaite égalité comme étant deux personnes humaines d'une part, et dans leur état spécifique homme et femme d'autre part: *"Et Dieu créa l'homme à son image; il le créa à l'image de Dieu; il les créa mâle et femelle"* (Genèse: 1/27). Donc il y a une certaine égalité dans leur création. *"Jésus dit: 'N'avez-vous pas lu ce que déclare l'écriture? Au commencement le créateur les fit homme et femme' "* (Mathieu: 19/4). Le créateur voulut à l'homme et à la femme des égards constants qui viennent directement du Dieu, leur créateur; donc "l'homme et la femme sont dans le même regard une image du Dieu" (Bacha et al., 1999, p.128). Malgré tout cela, il figure quelque part dans le Nouveau Testament, une discrimination entre l'homme et la femme, où l'homme demeure au premier rang: *"Cependant, je veux que vous compreniez ceci: Le Christ est le chef de tout homme, le mari est le chef de sa femme et Dieu est le chef de Christ"* (1Corinthiens: 11/3). C'est ainsi puisque *"l'homme n'a pas été créé pour la femme, mais c'est la femme qui a été créée pour l'homme"* (1Corinthiens: 11/9). Pour cette raison, et

selon les enseignements de Jésus, il faut qu'elle reste silencieuse, résignée, non dictatoriale: *"Il faut que les femmes reçoivent l'instruction en silence avec une entière soumission. Je ne permets pas à la femme d'enseigner ou de prendre autorité sur l'homme; elle doit garder le silence. En effet, Adam a été créé le premier, et Eve ensuite"* (1<sup>ère</sup> Timothée: 2/11-12-13), il faut aussi qu'elles restent silencieuses pour que les hommes restent leurs maîtres: *"Il faut que les femmes gardent le silence dans les assemblées: Il ne leur est pas permis d'y parler. Comme le dit la loi de Dieu, elles doivent être soumises. Si elles désirent un renseignement, qu'elles interrogent leur mari à la maison. Il n'est pas convenable pour une femme de parler dans une assemblée"* (1<sup>ère</sup> Corinthiens: 14/ 34 - 35). Leur aspect est aussi conditionné: *"Je désire aussi que les femmes s'habillent d'une façon décente, avec modestie et simplicité, qu'elles ne s'ornent ni de coiffures compliquées, ni de bijoux d'or, ni de perles, ni de vêtements luxueux, mais d'actions bonnes comme il convient à des femmes qui déclarent respecter Dieu"* (1<sup>ère</sup> Timothée: 2/9-10).

Quoique cela soit énoncé, les instructions de l'église insistent sur le principe de la justice qui découle de l'égalité entre les humains en ce que "les humains furent créés à l'image du Dieu unique, et furent dotés d'une âme sage unique et ils sont d'une nature unique et d'une origine unique, ils doivent donc jouir d'égards égaux" (Bacha et al., 1999, p.562). Le pape Jean XXIII a confirmé dans son épître "La paix sur la terre" qu'on "doit traiter la femme comme une personne humaine et non pas comme un statut dans la famille et la société, et savoir que l'église reconnaît l'égalité fondamentale entre toutes les personnes et désapprouve toute discrimination qui affecte les droits fondamentaux de l'individu, porte sur sa vie sociale ou culturelle, ou se base sur le sexe, l'ethnie, le teint, l'état social, la langue ou la religion. " (Kouayter, 1985, p.650). Toute discrimination doit donc "être dépassée et ôtée puisqu'elle contrarie le dessein du Dieu" (Fakhoury, 1992, p. 230). Partant du principe que la femme et l'homme expriment une personne humaine, et qu'il est impossible pour un sexe de se reconnaître lui-même loin des autres, la femme ne peut s'imposer comme une personne humaine sans qu'elle soit libre, consciente, et ayant une culture et une compétence. Les pères de l'assemblée œcuménique ont estimé qu'il est douloureux de voir "la femme dépourvue du libre choix de son époux, d'adopter une attitude, d'acquiescer une édification et une culture comme c'est le cas de l'homme" (Kouayter, 1985, p.651). Pour cela, il faut

que tous reconnaissent le rôle distinct et nécessaire de la femme au développement de la civilisation, et qu'ils avouent l'égalité fondamentale entre elle et l'homme.

D'ici les lois ecclésiastiques tâchent à travers leurs contenus d'imiter ce qui convient à l'application de la justice, mettant à égalité l'homme et la femme dans quelques affaires exécutives, octroyant à tous les deux le droit de témoigner: "il est permis à tous d'être déposant à moins qu'ils ne soient explicitement déboutés par la loi, partiellement et totalement (Loi 1230)" (Mansour, Bostros & Fakhoury, 2002, p.658). Cela peut être un aveu implicite de ce qui figure dans les paroles de Jésus, à ses disciples: "Vous êtes mes témoins". Il ne définit entre eux ni catégorie, ni hiérarchie, ni sexe.

En ce qui concerne le mariage, Le livre Saint affirme que *"l'éternel Dieu dit: 'il n'est pas bon que l'homme soit seul; je lui ferai une aide qui lui corresponde' "* (Genèse: 2/18). Pour cette raison *"l'homme quittera son père et sa mère, et s'attachera à sa femme, et ils seront une seule chair"* (Genèse: 2/24). De plus l'apôtre Paul s'adresse ainsi aux hommes: *"Maris, aimez vos femmes tout comme le Christ a aimé l'église jusqu'à donner sa vie pour elle"* (Ephésiens: 5/25).

D'autre part le livre Saint a préservé la considération et la dignité de la femme en affirmant que l'union de l'homme et de la femme par le mariage est indissoluble puisque Dieu lui-même l'a légitimée: *"Que l'être humain ne sépare donc pas ce que Dieu a uni"* (Mathieu: 19/6). Il a considéré que *"Si un homme renvoie sa femme et en épouse une autre, il commet un adultère envers la première; de même, si une femme renvoie son mari et épouse un autre homme, elle commet un adultère"* (Mark: 10/11 - 12).

Jésus a donc insisté sur l'intention originelle du créateur, c'est-à-dire que le mariage soit indélébile. C'est ainsi que le divorce est une offense à la dignité du mariage, ainsi que la polygamie. Cette dernière "contrarie l'égalité en dignité personnelle entre l'homme et la femme, qui, lors du mariage donnent leur être dans un état d'amour parfait; pour cela il faut qu'il ne soit que ferme et inexpugnable" (Bacha et al., 1999, p.674). Selon le dogme chrétien la polygamie s'oppose à l'amour conjugal, son unicité et son absolutisme. Encore une fois et conformément aux lois des églises orientales "au mariage s'égalent les droits et les

devoirs entre les deux conjoints en tout ce qui se rapporte à la société maritale" (Loi 777) (Mansour et al., 2002, p. 432).

Finalement, on constate que, malgré toutes les tentatives égalitaires la place de la femme demeure amoindrie dans les deux religions monothéistes chrétienne et musulmane, par le biais de dispositifs séculiers et religieux, et qu'une multitude de formes de discrimination contre la femme, qu'elles soient dictées ou pratiquées, ne cessent pas de paraître.

### **C-) Le féminisme dans le monde arabe: Le Liban comme type.**

Dans ces périodes de bouleversements dans les pays arabes, on entend dire que les femmes étaient présentes, qu'elles participaient et voulaient changer leur situation médiocre. Mais pour ce faire, elles se voyaient dans l'obligation de lutter contre les normes rétrogrades qui régissent leur traitement injuste. Elles ont eu à leur disposition des outils et des moyens pour s'exprimer à travers les medias, les déclamations et les institutions pédagogiques, ces moyens de combat furent lancés et gérés par les femmes et les hommes ensemble, dans le but de proposer des reformes aux niveaux législatif et social, pour aboutir au changement qui permettrait à tous de vivre dans une société plus juste et plus égalitaire. Mais leur combat n'est pas nouveau, il est en gestation depuis plusieurs décennies. Il nous faut donc nous tourner vers le passé pour regarder vers celles et ceux qui ont lutté les premiers et nous ont appris que l'égalité ne peut être obtenue que par force.

Partant de ce bref exposé, il semble nécessaire de citer les démarches des pionniers du mouvement féminin au Liban et dans les pays arabes.

#### **1• Féminisme précoce dans le monde arabe:**

L'Histoire nous révèle que le mouvement féminin moderne est issu d'une lutte de femmes et d'hommes qui ont tous défendu les droits de la femme, dès le début du XIX<sup>ème</sup> siècle jusqu'à aujourd'hui; les étapes de cette lutte peuvent être résumées comme suit:



a) La première étape: Elle se situe au milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle, période que l'on appelle la Renaissance arabe durant laquelle les échanges des Arabes avec l'Europe augmentèrent, époque où ils s'ouvrirent largement à sa civilisation et à sa culture, où des foules des lettrés arabes se retrouvèrent et s'inspirèrent de la civilisation occidentale. Et puisque cette dernière parlait des droits de la femme, de la nécessité de son instruction, de sa contribution à la vie publique, de son indépendance économique, de sa sortie au travail et de sa liberté d'intervenir dans des débats; suite à tout cela, ces lettrés se sont intéressés à ce sujet qu'est la femme et ces pionniers de la Renaissance eurent alors égard à sa cause. Après cet éveil intellectuel qui se répandra en Egypte et en Syrie, la femme va accéder à l'éducation et ses tentatives d'entrer dans la vie publique vont avoir lieu.

La dite époque s'est focalisée sur le droit de la femme à l'éducation, puisque c'était une des conditions de sa contribution au travail. Les personnes symboliques de ce combat les plus connus sont Al Tahtawi et Boutros Alboustany.

a.1. Al Tahtawi: "Cet homme avait découvert les idées de l'époque des Lumières et les principes de la Révolution française après avoir lu les œuvres de Rousseau, Voltaire, Montesquieu et autres gens de lettres. Il acquit alors une connaissance de la situation de la femme européenne". (Al Haydari, 2003, p.331). À partir de cela il espéra élever le niveau éducatif et social de la femme égyptienne, et dans ce but il publia en 1872 le livre qui s'intitule *Le guide fidèle pour les filles et les garçons*. Mais ses idées dépassaient son siècle. Il tenta d'appliquer ses observations à la société égyptienne, préconisant en particulier la mixité de l'enseignement, considérée nécessaire pour organiser le processus du mariage. À son avis "Professer à la femme l'écriture, la lecture et le calcul l'aide à élever son niveau culturel, sa conscience et la rend capable de participer aux discours des hommes et aux échanges d'avis" (Kallas, 1996, p. 17).

a.2. Boutros al Boustani: En Syrie, le maître Boutros al Boustani fut le premier à s'intéresser à la femme dans une proclamation à ce sujet. C'est en 1849 et sous le titre "Education des femmes", qu'il fit allusion à l'arriération dans laquelle est tenue la femme orientale, incitant l'homme oriental attaché à son égoïsme de revenir à la raison et d'avoir recours à l'éducation de la femme, pour

qu'elle puisse présenter un intérêt pour sa société, à travers les grâces et les dons qu'elle possède. Dans cette convocation il s'appuya sur deux points:

- le droit de la femme sur la société, de jouir de l'éducation et de la promotion dont l'homme jouit déjà.

- Le droit de la société sur la femme que celle-ci soit une bonne mère et une dame vertueuse, faisant allusion aux profits que peut tirer la société de l'éducation de la femme, et aux dégâts qui surgissent de son analphabétisme". (Kallas, 1996, p. 24).

b) La deuxième étape: Elle commença à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et avait déjà connu une première expansion grâce aux missions et aux écoles qui se distinguaient par la revendication de l'égalité entre les deux sexes dans tous les domaines de l'éducation. Suite à la diffusion de l'éducation et à l'accroissement des occasions, l'évolution des médias et le mouvement social et économique, les yeux et les esprits s'ouvrirent alors sur une nouvelle culture qui ne s'accommodait guère avec les anciens usages et critères sociaux. "Il en découla une discorde au niveau social entre les conservateurs d'une part et les rénovateurs d'autre part". (Al Wardi, 1965, p.343). Les conservateurs s'opposaient aux fondements de la civilisation occidentale, tandis que les rénovateurs se précipitaient derrière elle et tentaient de s'y accommoder. C'est ainsi que se développa une nouvelle attitude envers la femme, qu'elle acquit ses premiers droits et sa contribution à la vie publique, elle qui avait été "soumise pour des siècles, au triplet de l'arriération (l'ignorance, la pauvreté et la maladie), à côté de la vision paternelle sous-développée de l'homme oriental" (Al Haydari, 2003, p. 328).

Ce n'est donc qu'au début du XX<sup>ème</sup> siècle que le mouvement féminin et la revendication des droits de la femme connurent d'importantes transformations qui se matérialisaient par la lutte de la femme pour obtenir ses droits et être à égalité avec l'homme, non seulement au niveau arabe, mais aussi au niveau mondial où on vit de nombreuses tentatives pour libérer la femme et la famille des accablants du sous-développement social.

Au niveau pratique quelques confédérations féminines furent fondées et firent partie des facteurs qui affectèrent le mouvement social et la structure

culturelle, intellectuelle et politique de la société. Les pionniers les plus représentatifs de cette époque sont Kassem Amine et May Ziadé.

b.1. Kassem Amine: L'impact sur la civilisation que souleva la problématique de l'avance de l'occident sur l'orient a poussé des penseurs et des lettrés à s'occuper alors à assimiler cette problématique et tentèrent de se procurer les moyens d'égaliser l'occident progressif. Cela mena à un transfert typique au niveau social et culturel avec Kassem Amine le pionnier de la libération de la femme en Egypte et le monde arabe. C'est en 1899 qu'il publia sa première œuvre, *La libération de la femme*, dans laquelle il défend ses droits surtout en éducation, réclamant son égalisation avec l'homme pour fonder l'harmonie de la vie conjugale. Cette réclamation-ci, fut la pierre angulaire des revendications de l'époque de la renaissance au monde arabe, issue de l'Egypte. Il insista aussi sur l'accès de la femme à la vie ouvrière, pour partager avec l'homme le travail et la production, la considérant représentative de la moitié de la société. Il fit aussi allusion au fait que "la dégradation de la femme est une dégradation de la société" (Amine, 1899, p.42). Malgré ses idées qui dépassaient les limites du lieu et du temps, sujettes à une violente offensive de la part des conservateurs qui les avaient décrites comme "dangereuses", il poursuit ses démarches et publia en 1901 son deuxième livre *La nouvelle femme* où il affirma que "la situation inférieure de la femme dans la société est la conséquence de la structure familiale arabe, patriarcale, qui l'opprima de ses droits légitimes, surtout son droit de "liberté" qui est normal pour tous les êtres humains" (Amine, 1901, p. 33).

b.2. May Ziadé: C'est une des femmes arabes qui forcèrent les portes de la modernisation. Elle fonda au début du XX<sup>ème</sup> siècle "Le salon", qui était le premier à rassembler les élites de la littérature au Caire, et constitua le tournant décisif des relations civiles entre les deux sexes.

Le mouvement féministe qui prit son essor dans le monde arabe au début du siècle passé, doit beaucoup à cette écrivaine qui avait consacré l'essentiel de son activité sociale et littéraire à défendre les droits de la femme, considérée jusqu'alors comme un être mineur, voire une simple reproductrice, et juste un objet de plaisir. D'ailleurs, affirmait-elle, le titre d'"*Aquila*" qu'on donnait

couramment à l'épouse signifie littéralement: Attachée par une corde, attachée à son mari telle une monture ou tel un serf à la glèbe.

May Ziadé se fait remarquer par son activité fébrile pour émanciper la femme d'abord de l'ignorance, puis du joug des traditions, afin qu'elle puisse se trouver à égalité avec l'homme. Elle considère la femme comme l'élément de base de toute société humaine; cependant, elle précise que l'évolution de la femme ne doit pas s'effectuer aux dépens de sa féminité mais parallèlement à celle de l'homme car si le grand mérite de l'homme consiste dans la réalisation de sa virilité, celui de la femme réside dans sa manière de parfaire selon sa propre nature.

Les incitations de Kassem Amine et de May Ziadé dans la marche pour libérer la femme, furent accompagnées d'autres, telle que la conférence prononcée par Chibli Shmayel à l'association "*Al-i'tidal*" et publiée par le Journal "*Al Mouktatef*" (1886-1887) sous le titre "l'homme et la femme, pourront-ils s'égaliser", dans laquelle il proposa la cause de "l'égalité entre l'homme et la femme".

A partir de 1920, le mouvement commença à faire un progrès notable grâce à la presse féminine qui avait déjà commencé à paraître: c'est en 1892 que fut publié à Beyrouth le premier magazine féminin, *Al Fatat: 'la fille'*. Établi et présidé par Hinde Nawfal, il ouvrait aux femmes les portes du monde de la presse et de l'information. Quelques années après, Labiba Hashem publia en 1906 le magazine *Fatat Al-Charq: 'fille de l'orient'*, alors que Marie Ajami publiait en 1910 le magazine *Al-'Arous: 'La nouvelle mariée'* (Al Haydari, 2003, p. 331). De nombreuses écrivaines se firent publier et toutes défendirent la cause de la femme. Parmi elles on citera Nazira Zeineddine et Warda Yaziji. Leurs écritures étaient empreintes de peur, entrevue dans les lignes, "quand elles revendiquaient furieusement la question de la réquisition de la liberté de la fille quant au choix de son époux, et la défense de son éducation" (Houzam, 2002, p.134). Après quoi les parutions des magazines annuels se succédèrent. Tous incitaient à donner à la femme ses droits à l'éducation, au travail et à la vie publique; en 1913 on comptait 13 magazines. Mais il importe tout de même de signaler qu'à cette époque, la revendication féminine se manifestait timidement, elle avait besoin autant de

dynamisme que d'orientation. Mais, avec Kassem Amine, May Ziadé en particulier et de bien d'autres, des efforts remarquables furent exercés pour éveiller la conscience de la femme arabe.

c) Troisième étape: Elle commença au cours des années cinquante du siècle précédent, où l'activité dans la traduction des œuvres occidentales relatives à la femme, surtout *Le deuxième sexe* de Simone de Beauvoir, et de nombreuses autres, transmirent les idées de l'égalité entre les deux sexes au mouvement féminin arabe. L'ébauche de la libération de la femme connut alors une nouvelle étape, qui consistait à inspirer des concepts puis à les transformer en dogmes et idéologies pour la femme dans ses mouvements. Et depuis la dernière décennie du XX<sup>ème</sup> siècle jusqu'à nos jours, l'intérêt pour le concept de "genre" s'accroît comme cadre analytique de la place de la femme dans quelques études féministes modernes. C'est pour cette raison qu'on a vu les pays arabes, surtout le Liban, entreprendre l'adoption de "plans" pour inclure le "genre" dans le développement. Conformément à ces nouvelles propositions cela implique un changement global de la société, qui porte sur les lois, les programmes scolaires et les rôles des deux sexes et leurs échanges. Mais, malheureusement, la plupart de ces plans restent théoriques et rien n'est encore mis à exécution. Au niveau du monde arabe les écrivains de cette étape sont nombreux, les plus réputés sont Hisham Sharabi, Fatima Marnissi et Nawal Saadawi.

c.1. Nawal Saadawi: Sans doute est-elle une des penseurs féminins les plus fameux sur la scène intellectuelle arabe actuelle. Cela découle de ce que ses écrits ont laissé une empreinte sur une génération entière de femmes arabes, mettant ainsi le féminisme arabe sur un nouveau chemin. Elle lança une attaque fondée sur quelques causes féminines que personne n'avait encore osé déclencher, parla aussi de "la prohibition de l'inceste" et d'autres sujets d'abord laissés à la "*Shari'a*", attribuant cela à l'injustice sociale et économique. Elle réclame en même temps un changement radical au niveau de la société et affirme que les "différences énormes imposées entre l'homme et la femme ne sont pas des faits naturels" (Al-Saadawi, 1990, p. 25).

Dans son livre *La face cachée d'Ève*, elle a prouvé que le but de libérer la femme n'est pas importé dans le monde arabe mais qu'il y est enraciné. Elle a été poursuivie pour ses œuvres et accusée de vouloir "dépouiller les hommes de leurs valeurs viriles telles que la hiérarchie et l'autorité pour les octroyer à la femme". (Tarabishi, 1988, p.33).

Bien que quelques œuvres de Saadawi prennent l'aspect novelliste, elles sont considérées comme typiques dans la littérature féminine contemporaine, puisqu'à travers elles, elle matérialise la situation des femmes. Vu que sa féminité est fondée sur la réalité, elle se fonde d'abord sur son expérience personnelle puis sur celles d'autres femmes. Elle décrit la société paternelle hiérarchique, et pense que la délivrance se fera dans une société loin de la hiérarchie et de l'emprise. Pareillement à d'autres écrivaines féministes contemporaines, elle nous a permis "à travers les écritures féminines arabes de récupérer notre part de la modernisation, et de ne pas nous considérer comme ses consommatrices, mais contribuant à sa constitution". (Makdessi, 2003-2004, p.327).

Mais la principale difficulté qu'elle affronte avec les autres écrivaines féministes demeure dans la manière de traiter les structures traditionnelles, ce qui mène à entraver l'approche intellectuelle qu'elles veulent avancer.

## **2• Au Liban: imitation de l'exemple mondial:**

Si nous voulons chercher à classer les contextes sur la femme, nous devons chercher celui considéré par les penseurs et les penseuses féministes, et savoir de quel champ théorique il ressort, sur quel sujet il porte, sur quelles preuves il s'appuie, et enfin la perspective qu'il vise.

Revenant à l'Histoire on voit que les femmes au Liban, et bien des décennies avant l'Indépendance en 1943, reçurent une éducation et une acculturation beaucoup plus large que celles des autres pays arabes. Il est bien connu que la première école de filles fut fondée à Beyrouth en 1848, et que le premier magazine féminin fut publié dans la même ville en 1892. Les années qui suivirent, surtout entre 1920 et 1943 où le Liban était sous mandat français, les femmes libanaises étaient bien traitées. À cette époque, les villages abandonnés par les Ottomans connurent les cahiers, les livres et les crayons qu'ils n'avaient jamais vus

jusqu'alors. La progression de l'éducation continua d'une façon satisfaisante jusqu'au début de la guerre civile libanaise qui dura plus de 15 ans. Cette guerre eut des effets destructifs sur toute la société et surtout sur la condition de la femme dont la situation recula à cause de l'effritement des structures familiales et sociales et du recul de la société libanaise qui revint aux anciens usages confessionnels et tribaux. Au cours de la guerre et durant les années qui suivirent, l'activité féminine se préoccupait des secours, de la survie et de la rédemption du mieux qu'elle pouvait. Depuis cette époque, la situation n'a pas permis de mettre au clair un agenda féministe local, malgré toutes les organisations non gouvernementales qui travaillent à éveiller la conscience des causes féminines, à travers des initiatives qui englobent la modification et la suppression de l'analphabétisme chez les femmes, moyennant des cénacles sociaux et des chantiers de travail qui jusqu'à notre époque ne cessent de s'accroître partout. Ces nombreuses activités ont favorisé l'élargissement de la base concernée de la cause féminine. On trouve de plus des tentatives de donner un cadre public indépendant des confessions, des familles et des régions, et ce cadre commence à réunir des individus qui se passent de telles appartenances pour aboutir à la "cause féminine". Tout ceci a occasionné une évolution vers des sujets combatifs, de la structuration des stratégies et de la mise en place de plans, à l'exemple de ce qui se passe dans les autres sociétés contemporaines.

"N'oublions pas que le mouvement féminin libanais et même arabe ont été engendrés par les élites féministes qu'elles soient hiérarchiques ou culturelles" (Baydoun, 2012, p.226). Ils semblent avoir imité l'exemple universel conforme aux documents des conférences féministes internationales et leurs annexes, ces dernières étaient patronnées par l'ONU et ses organisations. Cette imitation qui caractérise le mouvement féminin libanais actuel reflète les discours des pionnières déclamatrices des droits de la femme depuis le milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle. Celles-là inclurent leurs arguments dans des articles de la charte des droits de l'homme et incitèrent à rejoindre le monde civilisé et ses femmes en particulier.

Cette imitation a-t-elle réussi dans nos pays? Cet exemple emprunté aurait-il la chance d'atteindre les buts du mouvement féministe de notre société?

Pour le savoir, on doit reprendre le parcours et les idées de quelques premières féministes qui ont lutté dans notre société, et qui ont laissé leurs témoignages. Et, bien que leurs réalisations n'aient pas été immédiatement visibles, elles ont permis aux femmes de s'organiser et ont donné l'exemple à d'autres pour poursuivre leur tâche.

a) Linda Matar: Dès l'âge de 20 ans, et dès son entrée dans "La délégation des femmes libanaises", elle a commencé son combat pour l'égalité des sexes. En 1951, elle annonça son affiliation à cette délégation et devint en 1978 sa chéfesse au niveau national.

Entre 1975 et 1990, pendant la guerre civile libanaise, son organisation avait apporté aux femmes une aide matérielle et psychologique à la fois. Par ses efforts et en coopération avec d'autres associations féminines et l'appui des Nations unies, elle poussa le gouvernement à lutter contre la discrimination. Son travail avait abouti à un accord avec le gouvernement pour éliminer certains éléments de ces discriminations concernant le statut de la femme selon la loi. Elle avait conseillé le passage à un système laïc et l'unification du statut personnel, considérant qu'il serait difficile aux femmes d'obtenir une plénitude de leurs droits tant que le régime laïc n'était pas appliqué.

b) Laure Moghaizel: C'est une grande figure de la lutte pour les droits de la femme au Liban et dans le monde arabe. Elle est à l'origine de nombreuses réformes législatives en faveur de la femme, et occupait plusieurs postes tels que membre du comité des droits de l'homme aux Nations unies.

Moghaizel exerçait de fortes pressions pour changer les lois de base qui affectent la vie des femmes libanaises, tel que le droit de vote, acquis en 1953, et l'héritage des femmes non musulmanes, en 1959. Elle s'efforçait également d'abolir les dispositifs discriminatoires empêchant les femmes de quitter leur pays sans la permission de leur mari, et publia des travaux sur la législation libanaise et les femmes, sur les crimes d'honneur, le travail des femmes, les lois politiques et les femmes arabes.



c) May Ghoussoub: C'est une des auteures libanaises qui a traité la question du genre en publiant en 2002 *L'imaginaire masculinité*, un des premiers livres sur la masculinité arabe. Ce livre qui explore les relations de genre, de nationalité et d'identités religieuses a constitué un apport dans le domaine féministe arabe.

Il y en a beaucoup d'autres dont les apports égalent ceux des premières déjà citées, cependant, il est difficile d'être exhaustif car elles sont nombreuses à donner l'exemple et à tracer le chemin.

Les démarches que les pionnières dans ce domaine ont entreprises ont mis la lutte féministe dans un train mondial en la rattachant aux droits de l'homme, surtout après la conférence de "Pékin" en 1995, qui amorça un virage décisif dans les activités féministes libanaises au niveau social; et à notre époque les femmes actives ne cessent pas d'adopter la stratégie mondiale accordée par cette conférence et d'appliquer ses concepts enchevêtrés avec les conventions du développement des ressources humaines pour devenir un des vocabulaires utilisés aux délibérations sur les causes féminines.

Cependant, il faut avouer que le mouvement féminin sans une idéologie théorique généralisée qui aplanit son chemin, et analyse les causes des difficultés, élève le niveau de conscience chez le public, mais demeure prisonnier des ambitions modestes et des efforts timides. Il va réaliser ensuite des réussites limitées par rapport à ce qu'il pourrait atteindre s'il était basé sur une idéologie féminine authentique. Mais malgré l'absence d'un cadre théorique local qui organise ce mouvement libanais, et arabe en général, nous ne pouvons nier que le siècle qui nous sépare de l'œuvre de Kassem Amine, considéré comme premier communiqué pour la libération de la femme, a connu un progrès relatif de la situation de la femme arabe au niveau de l'éducation et de la contribution aux activités sociales et professionnelles, et cela se répercute sur le changement de nombreuses coutumes et traditions sociales devenues anciennes, surtout celles liées à l'importance de la place féminine et son rôle dans la société. Mais, à cause des difficultés et des dites entraves, cet élargissement reste quantitatif, cela peut se ramener aux régimes virils qui règnent jusqu'à présent et qui se basent sur le duplex "hégémonie et soumission"; d'autre part, les femmes du monde arabe sont soumises à deux lois contradictoires: l'une civile ne discrimine pas entre les

concitoyens, l'autre basée sur la discrimination entre les deux sexes suivant les législations religieuses. Enfin ça peut être lié au fait que la base féminine que les organisations non gouvernementales tentent d'éveiller est dispersée entre les familles, les confessions, et bien plus dans les tribus qui caractérisent la majorité des sociétés arabes.

## **D-) Le système éducatif libanais: L'état des lieux:**

### **1• La féminisation du corps enseignant au primaire: Un phénomène qui s'accroît<sup>(1)</sup>:**

Le droit des femmes à apprendre et à enseigner n'a guère plus d'un demi-siècle, l'accroissement du nombre des femmes dans l'enseignement est un phénomène relativement récent qui date des trois dernières décennies du siècle passé, où le pourcentage de leur présence s'élève d'une façon considérable.

#### **a-) L'enseignement: Un secteur économique peuplé par les femmes, déserté par les hommes**

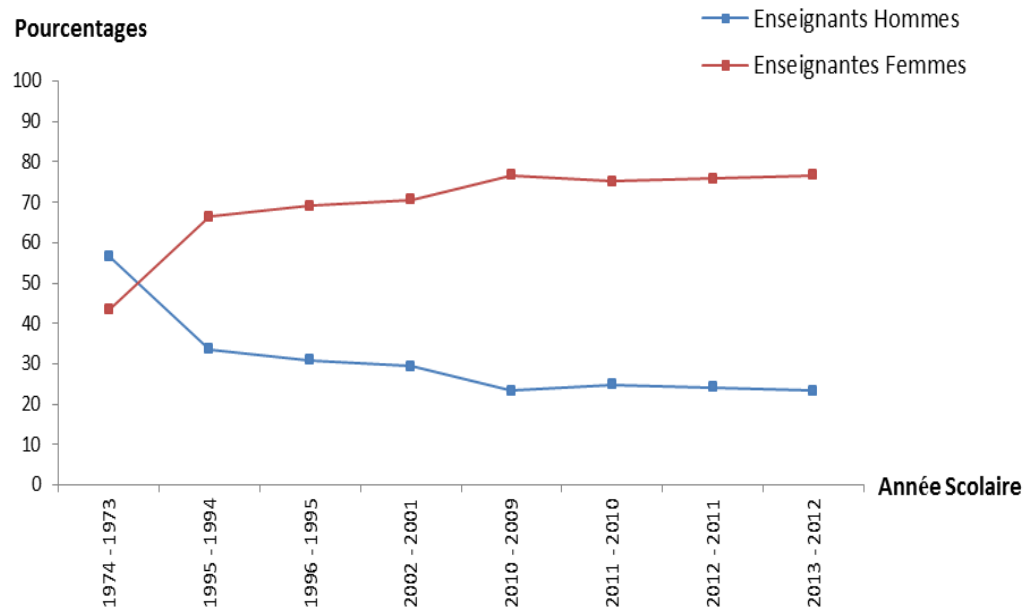
La féminisation du métier d'enseignant est patente si l'on en juge par les données statistiques représentées par le graphe (1). Près de 40% des enseignants étaient féminins durant les années 1970, c'était alors une période transitoire depuis laquelle le pourcentage des enseignantes commence à croître: Il atteignait 65% en 1995, 70% en 1996 puis il avoisinait 75% durant la première décennie du présent siècle pour remonter entre 2012 et 2013.

Dans les écoles libanaises, près de 60% des enseignants étaient masculins en 1974 d'après le graphe suivant. Ce pourcentage commence à décroître pour atteindre 35% en 1995, et près de 30% en 1996, puis se stabilise entre 20 et 25% depuis 2010. Ceci ramène à la diversité d'occasions offertes à l'homme et à la décline des salaires dans ce secteur, bien plus à l'orientation précoce des masculins vers le domaine professionnel ou artisanal.

---

(1) Les données qui figurent dans cette partie se réfèrent aux statistiques du CNRDP (Le bulletin statistique) et concernent tous les cycles de l'enseignement scolaire à cause de la non-disponibilité des recensements propres au cycle primaire.

**Graphe 1: Evolution des pourcentages des enseignant-es selon le sexe entre 1973 et 2013**



b-) Une présence contrastée des enseignants-es selon les niveaux et les disciplines:

La répartition statistique différenciée des hommes et des femmes dans le secteur de l'enseignement ne se borne pas aux pourcentages relatifs au sexe, mais il les dépasse au niveau des classes et des matières enseignées.

Malheureusement, les statistiques fournies par les autorités compétentes au Liban n'éclairent pas la répartition des enseignants-es sexe/cycle, ni sexe/discipline. Cependant, les informations recueillies au cours du travail d'enseignement au primaire, et à la pré-enquête ont permis de constater des écarts très significatifs de la distribution des professeurs femmes et hommes dans les différents cycle et disciplines.

Certes, presque 80% des enseignants-es d'aujourd'hui sont de sexe féminin, mais il importe de dire que ce chiffre inclut les enseignants-es à l'école maternelle qui sont féminins en totalité (100%); à signaler que selon le régime éducatif libanais, l'école maternelle fait partie de l'école primaire.

L'examen minutieux permet de déduire que le nombre des enseignantes décroît à mesure que l'âge des élèves progresse et/ou que la matière enseignée adhère au domaine scientifique, puisque le sentiment social, lie un certain prestige

à l'enseignement aux niveaux scolaires élevés (surtout au lycée) ainsi qu'au domaine scientifique. C'est pour cela qu'on considère que lorsque les enfants grandissent, et que les matières se compliquent, l'enseignant doit être plus "compétent". Ce dernier mot est souvent attribué aux hommes suivant les normes sociales.

c-) Enseigner c'est: Articuler la vie familiale et la vie professionnelle d'une femme:

L'enseignement paraît être un débouché idéal pour les femmes diplômées ayant l'ambition de travailler. Bien qu'il offre une rémunération modeste, il leur dessine une image commode en société, qui s'habitue à y voir poussées les femmes et filles. Il les rassure aussi car ce métier ne contrarie pas les fonctions naturelles féminines.

On peut dire donc que les femmes choisissent à leur guise le métier d'enseignement, elles s'y engagent pour répondre aux exigences de leur entourage social, ayant besoin d'une telle professionnalisation qui préserve l'image traditionnelle des femmes.

D'autre part, l'insuffisance des salaires dans l'enseignement, et la considération du salaire féminin comme appoint de celui de l'homme, ont constitué un motif principal de l'abandon de ce métier par les hommes, et par suite, de son envahissement par les femmes.

En plus, l'un des critères les plus évidents du choix de la profession d'enseignant par les femmes, surtout en maternelle et au primaire, est la présupposition qu'il est naturel de voir les femmes s'occuper des enfants; c'est une extension de son rôle de mère qu'elle joue, et que les filles enseignantes prévoient de jouer; en outre, ce métier leur offre le temps de soigner leurs propres enfants et d'éviter une affectation trop éloignée du foyer.

S'occuper de jeunes élèves au sein d'une école est une tâche d'abord facile, mais dépréciée et moins payée; mais ajouté à d'autres causes citées plus haut, cela facilite à la femme mariée le choix de l'enseignement dont la rémunération parfait celui de l'époux, et convient aussi à la célibataire qui se contente de peu pour

gagner sa vie. Enfin, ceci traduit d'une certaine manière la résignation du sexe moins "doué".

#### d-) La féminisation: Dévalorisation de la profession?

Au niveau social et sur le plan familial, le choix de devenir enseignante est plus avantageux que chômeuse, cela signifie que ce métier est peu valorisée même par les femmes elles-mêmes. On se demande ici, si c'est la féminisation de l'enseignement qui a engendré le renversement du statut social des institutrices, surtout que la croissance du nombre des enseignantes est accompagnée d'un recul de la présence masculine dans les établissements scolaires.

Il est vrai que les enseignantes, surtout au primaire sont chargées principalement de la transmission des savoirs et rarement de leur production, ce qui limite leur prérogative et les discrédite dans certaines limites, et leur majorité dans le corps enseignant ne compense pas cette dégradation. Cette constatation a été jugée par le discours de Fortino, "la suprématie numérique d'un groupe n'induit pas automatiquement sa suprématie sociale" (Fortino, 1999) cité par Delcroix (2011, p.194)

Cependant, les attitudes face à la carrière d'enseignant subsistent encore dans nos sociétés, et on n'a pas raison de parler d'une profession dévalorisée suite à sa féminisation, ce qui revient à dire qu'elle n'avait plus attiré les bacheliers à tel point que les femmes y accédaient facilement. Mais, cette dévalorisation d'où est-elle née?

Autrefois, le prestige des instituteurs-trices libanais-es tenait au fait qu'ils étaient détenteurs d'un diplôme que peu de personnes avaient, même s'il se limitait au brevet. Aujourd'hui, si le métier d'enseignement subit un déclin de son statut social, ce n'est pas une conséquence du pourcentage élevé d'enseignantes, mais l'accroissement du nombre des filles diplômées dans la société libanaise et le népotisme politique qui obligent l'administration publique de recruter un excès de filles surtout dans le domaine de l'enseignement qui présente un accès plus facile.

Sur un autre volet, la dévalorisation ressentie par les enseignantes du fait de leur prépondérance dans ce métier prend d'autres formes. En effet, on tend à les accuser de diverses sortes de malveillance: si les élèves sont dissipés, instables et

bruyants, sans avoir recours à l'analyse de causes, on trouve simple de les attribuer à l'incapacité du cadre enseignant (féminin) à maîtriser les élèves, à avoir la prestance que possédaient jadis les enseignants de sexe masculin.

En définitive, tenant compte du déséquilibre provoqué par la forte féminisation du personnel enseignant et par les modes de répartition des enseignants-es selon les niveaux et les domaines, et en ayant égard à une certaine discrimination révélée, on ne peut pas nier certains traits positifs visibles à travers la forte présence des femmes dans l'enseignement: elles se trouvent en corrélation avec l'édification de nouvelles générations, elles peuvent alors participer au changement de la mentalité traditionnelle de leurs pères qu'elles ont acquise, leur présence pourrait aussi avoir une bonne incidence sur la formation des filles via les modèles positifs qu'elles propagent. De cette manière les filles pourraient mieux s'adapter en intégrant des caractéristiques propres à leur sexe et quand même à leur réussite scolaire et professionnelle.

## **2• La scolarisation des filles au Liban: Aperçu historique<sup>(2)</sup>**

L'histoire de l'éducation des filles est une illustration de la fonction générale que remplit l'institution scolaire "la socialisation". Elle prépare à des rôles sociaux bien précis, et peut aussi bien contribuer à l'arriération qu'au développement. Cette fonction concerne évidemment les garçons, mais, en ce qui concerne les filles, la question paraît paradoxale.

Malgré des travaux récents dans le champ de l'éducation au Liban qui témoignent une acceptation tardive d'un regard croisé sur le masculin et le féminin qui peut engendrer une profonde connaissance de ce qui se passe sur le champ scolaire, pour le moment, l'exploration menée ne se croise pas suffisamment avec l'histoire de l'éducation; autrement dit, la répartition des élèves selon leur sexe figure moins dans les travaux où l'histoire de l'éducation devra concourir à celle du genre.

---

(2) Les statistiques figurant dans cette partie sont extraites des données recueillies par le centre national de recherche et de développement pédagogique (CNRDP) (Le bulletin statistique). On signale que dans certains cas un besoin de recours à des anciennes statistiques, à défaut d'autres plus récentes.

Pour cette raison, on se contentera de ce qu'on a recueilli des statistiques disponibles dans ce cadre afin d'élaborer une présentation modeste d'un certain nombre d'indices, à partir des données historiques ou actuelles.

a-) Evolution du nombre des filles scolarisées au primaire (1973 - 2013):

Au Liban, pareillement à d'autres pays, les filles et les garçons ne suivent pas toujours le même parcours scolaire. L'histoire de l'éducation libanaise prouve qu'à partir des années 1970, la scolarisation des filles a connu une croissance significativement rapide, dépassant dans certaines décennies, celle des garçons. Les évolutions notées durant cette période sont décrites par le tableau ci-dessous:

**Tableau 1: Pourcentages élèves/sexe inscrits au cycle primaire entre (1973 et 2013)**

Année scolaire Pourcentages	De 1973-1974 à 1981-1982	De 1982-1983 à 1989-1990	De 1990-1991 à 1997-1998	De 1998-1999 à 2005-2006	De 2006-2007 à 2012-2013
Garçons	52.07%	49.89%	50.54%	51.38%	51.64%
Filles	47.93%	50.11%	49.46%	48.62%	48.36%

Entre 1973 et 1982, le taux des garçons scolarisés au primaire (52.07%) dépassait celui des filles (47.93%), ce qui reflète une affiliation lente du féminin à l'enseignement, due à la subsistance de la mentalité des époques précédant les années 70 où les usages familiaux des milieux sociaux libanais jugeaient inutile la scolarisation des filles; assistés par leurs filles et leurs garçons ils réduisaient leurs activités à l'agriculture et aux simples métiers artisanaux.

La période entre 1982 et 1990 révèle des décennies féminisées puisqu'on observe d'après le tableau (1) que la scolarisation des filles (50.11%) dépasse celle des garçons (49.89%); mais aux décennies suivantes le taux des élèves scolarisés devient presque équitablement partagé entre les deux sexes.

Cette évolution ne traduisait pas une politique déterminée, ni une décision préméditée d'éviter les clivages des rôles sociaux ou une réponse à des exigences sociales. À quoi peut-on alors l'imputer? Son interprétation reste controversée, nous trouvons sage de la situer dans l'espace social d'autrefois, où, l'instauration de la gratuité de l'enseignement, et la volonté de former des filles qui répondent aux exigences d'une économie en progrès, ont rendu acceptable par les classes

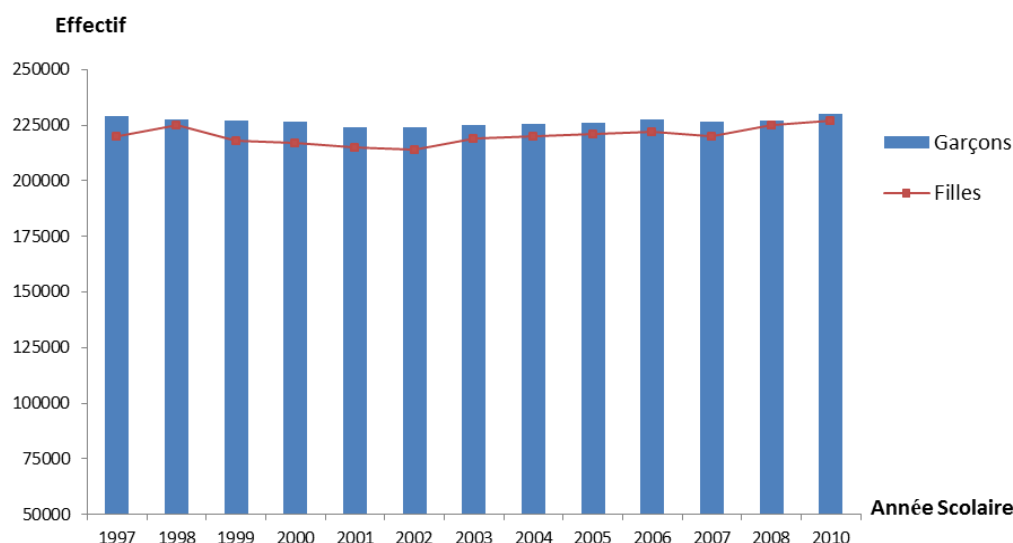
populaires la scolarisation des filles, qui à la suite conduit à un effacement notable de la différence d'affiliation entre les filles et les garçons des écoles primaires libanaises.

b-) Elles ont le droit de s'instruire, mais...gratuitement:

La scolarité des filles prête à des lectures multipolaires, c'est ainsi qu'on a trouvé sage de détecter la différence de distribution des effectifs des élèves selon leur sexe dans les secteurs scolaires public et privé.

Les représentations graphiques illustrées ci-après laissent voir que dans la période située entre 1997 et 2010, les filles restaient surreprésentées dans les écoles publiques et sous-représentées dans les écoles privées en comparaison avec les garçons dont la situation était inverse durant la même période.

**Graph 2: Variation de l'effectif des élèves selon le sexe dans les écoles privées (de 1997 - 2010)**

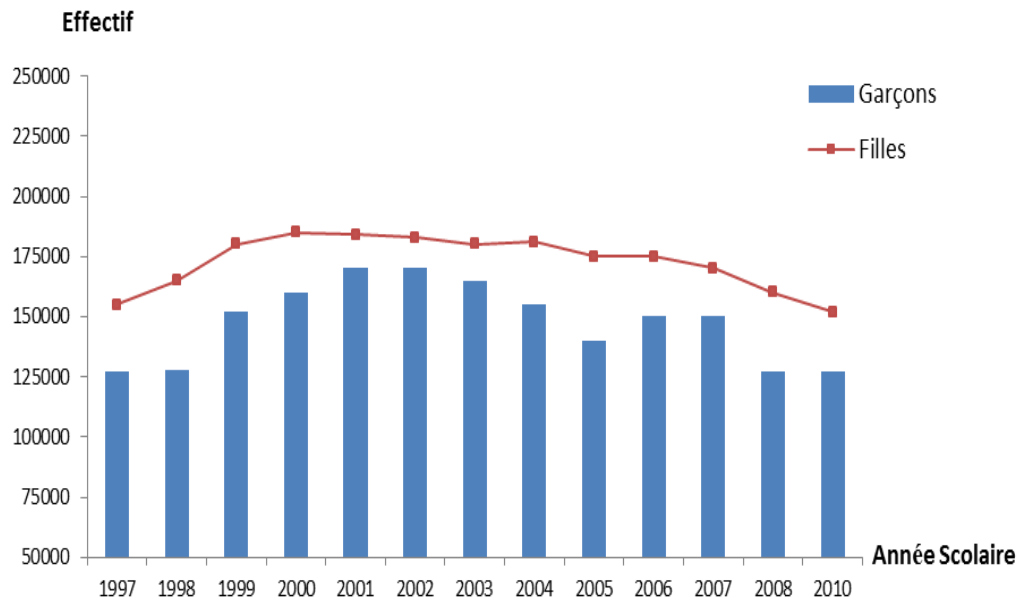


Les écoles du secteur privé connaissent une évolution notable en terme de nombre des élèves, vu la meilleure qualité de l'enseignement qu'elles offrent; en revanche, les écoles du secteur public sont le sujet d'une régression du nombre des élèves, surtout dans le cycle primaire. C'est ainsi que la lecture sélective poursuivie d'une réflexion analytique laisse voir puis juger que les filles, même presque également scolarisées que les garçons, ne peuvent acquérir la même



qualité d'enseignement que dans des écoles privées; sous la condition de l'apprentissage gratuit, l'égalité des chances n'est pas donc réalisée. Cela ne traduit-il pas la persistance de la mentalité traditionnelle de laquelle surgit la domination masculine?

**Graph 3: Variation de l'effectif des élèves selon le sexe dans les écoles publiques (de 1997 - 2010)**



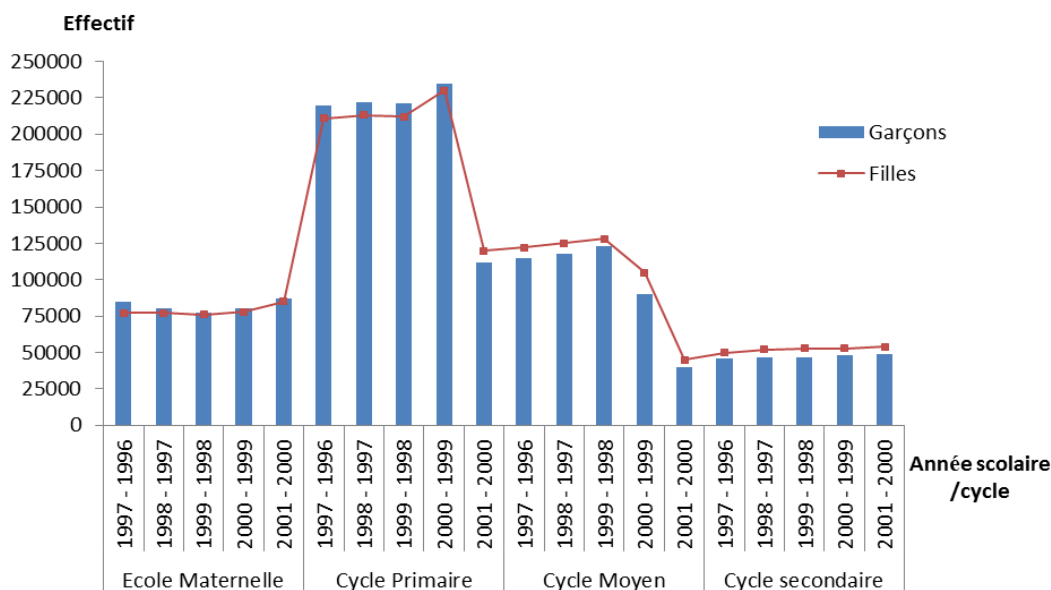
c-) Des parcours scolaires différents:

A l'école primaire libanaise les filles réalisent les meilleurs parcours scolaires. Les différences précoces des résultats entre les élèves de deux genres expliquent en grande partie la poursuite de leurs futures scolarités puisqu'on constate qu'au cours des cycles d'enseignement secondaire (le collège et le lycée), le nombre des filles dépasse celui des garçons quelle que soit la classe ou la discipline considérée. Ce qui se révèle clairement à partir du graphique dressé ci-après qui résume l'évolution des effectifs des élèves selon le niveau scolaire entre 1996 et 2001.

Les filles sont donc systématiquement plus nombreuses que les garçons à suivre l'apprentissage, même si les classes primaires se caractérisent par une distribution égale d'élèves de deux genres. Les cycles moyens et secondaires jouent un rôle actif dans le creusement des écarts entre les sexes: À effectifs

quasiment égaux, filles et garçons entrent à l'école maternelle, ensuite, les filles accèdent autant que les garçons au cycle primaire, deviennent plus nombreuses aux classes du collège, puis majoritaires en comparaison avec leurs collègues masculins, achèvent le parcours lycéen.

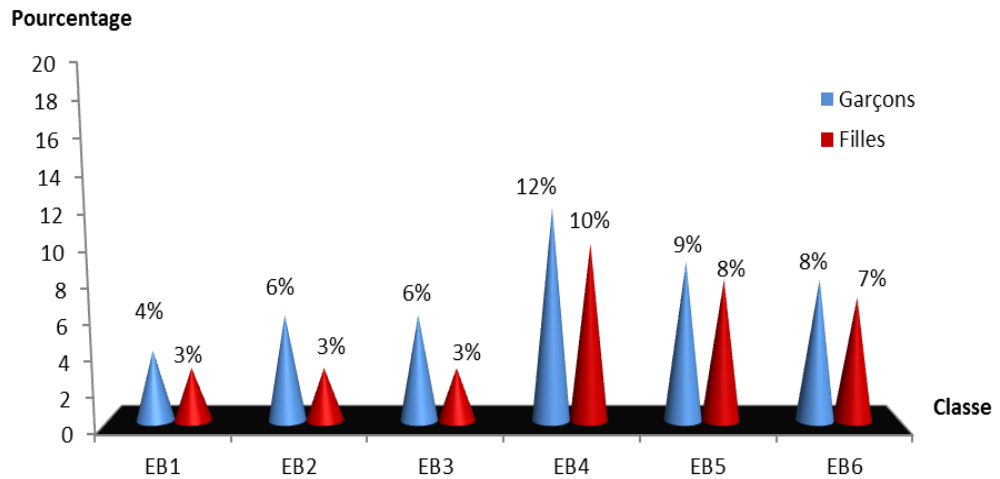
**Graph 4: Evolution des effectifs des élèves selon le sexe et le cycle (de 1996 - 2001)**



D'autre part, un regard sur le graphe 5, représentant les pourcentages des filles et des garçons qui doublèrent leurs classes en 2001-2002, permet d'affirmer d'une manière plus générale, que quelle que soit la classe, les filles redoublent moins souvent que les garçons, réalisant une meilleure réussite dès le cycle primaire pour être plus nombreuses au cycle moyen; l'interprétation de la précocité des garçons à la mise à terme de leurs études académiques, c'est qu'ils se dirigent vers l'enseignement professionnel, après quoi se trouve une multitude de choix d'accès au monde ouvrier qui nécessite souvent de la virilité.

Cependant, la réussite scolaire des filles peut être ramenée à plusieurs facteurs; elles sont moins sensibles à l'échec puisque, contrairement aux garçons, leur excellence s'avère moins dépendante des conditions extérieures; elles vivent dans un univers relativement domestique et restreint; d'un autre côté, la performance de la femme peut quelquefois surgir de l'intériorisation de la

**Graph 5: Pourcentage des élèves qui doublent leurs classes (2001 - 2002) selon le sexe**



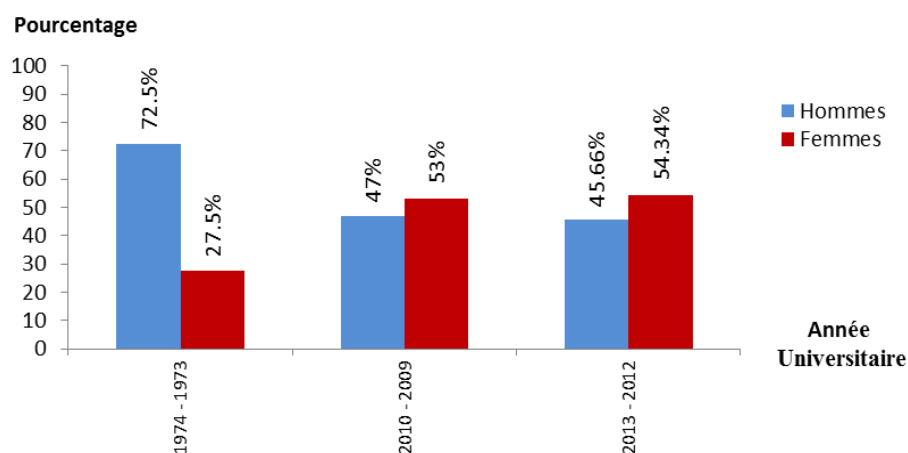
domination masculine ou on peut aussi la rapporter aux vertus dont sont douées les filles, telles que la bienveillance, l'obéissance et la passivité, ou même la conséquence de leur résolution, puisqu'elles exemplifient le meilleur accomplissement des tâches scolaires, l'engagement plus soutenu et l'"esprit de sérieux" (Sirota, 1988) cité par Duru-Bellat (1994b, p.56).

d-) Accédant aux universités: Etudiants et étudiantes ne font pas les mêmes choix:

Vu que le sort socio professionnel dépend non seulement de la longueur des périodes d'études effectuées, mais aussi de leur nature, le regard sur la scolarité des filles et des garçons change considérablement si on examine à côté des niveaux des diplômes, les filières choisies par les élèves de chaque sexe.

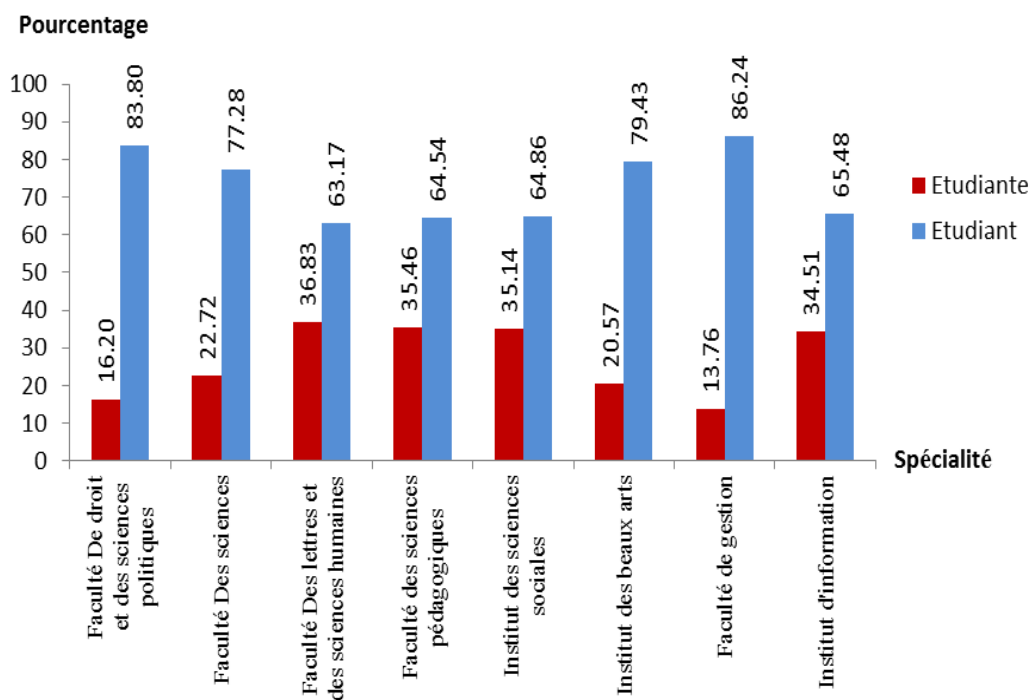
Tout d'abord il importe de signaler qu'un retour aux statistiques des années 1970, suivant le graphe (6), permet de voir que le pourcentage des étudiantes universitaires n'atteignait pas 30%, alors que celui des étudiants dépassait 70%. Or, ces statistiques fournies par le CNRDP n'ont renseigné à cet égard que sur les deux périodes relativement éloignées qui servent de base à la présente comparaison. En effet, les dernières années (2009-2013) prouvent que les bacheliers sont plus nombreuses à poursuivre les études universitaires. Mais même si le décalage entre les deux sexes semble modéré, il prévoit assez de femmes diplômées, mais malheureusement, chômeuses!

**Graphe 6: Variation des étudiant-es universitaires selon le sexe entre deux époques (1973 - 1974) et (2012 - 2013)**

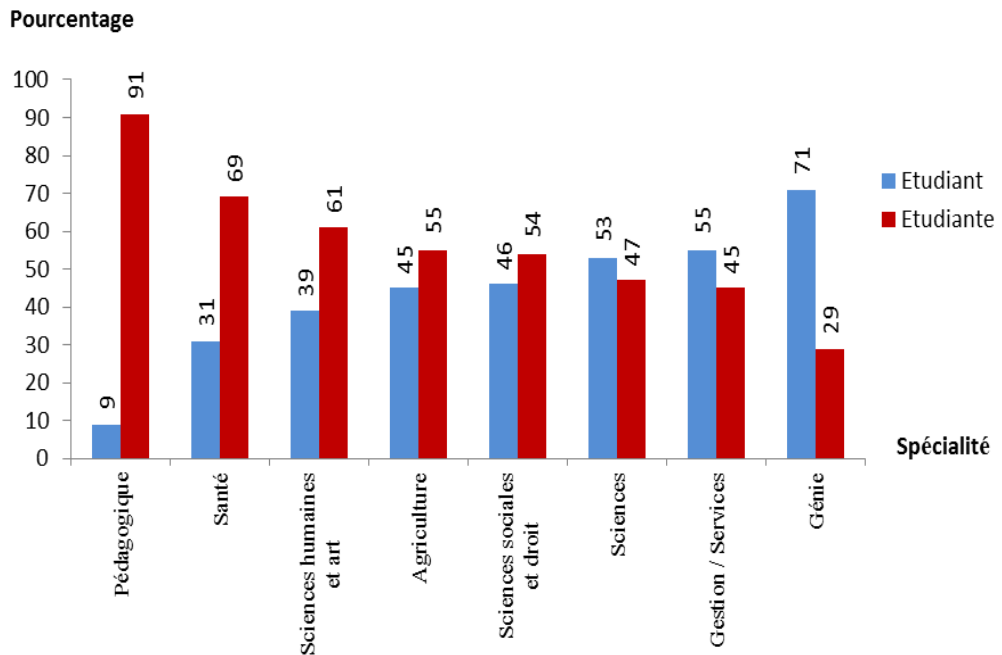


Cependant, malgré l'affiliation considérable des filles à l'enseignement supérieur, aucun bouleversement n'est noté au niveau de la répartition des filières: la ségrégation demeure toujours forte entre spécialités féminines conduisant aux métiers féminins et autres masculines qui les opposent. C'est ce que démontrent les graphes suivants:

**Graphe 7: Répartition des étudiant-es universitaires selon le sexe et la spécialité (1973-1974)**



**Graphe 8: Répartition des étudiant-es universitaires selon le sexe et la spécialité (2009 - 2010)**



En 1973-1974, les filles et les garçons n’avaient pas fait les mêmes choix d’orientation, et bien qu’à cette époque-là, l’accès des féminins aux études supérieures était limité, on lit un décalage accentué en faveur des hommes lorsqu’il s’agit des domaines traditionnellement masculins, tels que les facultés de droit, des sciences et de gestion où les pourcentages des étudiantes n’atteignent pas le tiers de ceux des étudiants. Cependant, une nette tendance observée chez les filles consiste à limiter le choix d’orientation aux spécialités féminines. En effet, on note un rapprochement entre des pourcentages des deux genres dans les facultés des lettres et des sciences humaines, à l’institut des sciences sociales ainsi que dans les facultés concernant le domaine pédagogique. Plus tard, en 2009-2010, même si le nombre des étudiants universitaires adolescents a évolué d’une façon remarquable, les filles ne quittent pas les filières peu rentables au niveau économique et social, et les garçons minoritaires ayant poursuivi leurs études secondaires choisissent l’enseignement universitaire des filières innovatrices tels que le génie (71% hommes contre 29% femmes), le domaine des sciences pures (53% des hommes contre 47% des femmes) et les sciences économiques et sociales (la gestion: 55% des hommes et 45% des femmes): C’est ainsi que les femmes diplômées de l’enseignement supérieur ont déjà choisi les sciences pédagogiques (9% des hommes contre 91% des femmes), la santé, surtout les

sciences infirmières (69% des femmes), les sciences humaines (61%) et sociales (54%). Ce qui reste surprenant, c'est la surreprésentation féminine dans les études agricoles (55 %).

L'enseignement universitaire au Liban présente donc une image tripolaire: du côté des spécialités très féminisées (plus de 60% des femmes: la pédagogie, la santé publique et les sciences humaines), d'autres très masculinisées (avec plus de 60% des hommes) comme dans la faculté de génie et enfin un groupe mixte où les proportions de chaque sexe oscillent entre 45% et 55% (l'agriculture, les sciences sociales et la gestion).

Finalement, on résume en disant que la scolarité différentielle des filles et des garçons prête à deux lectures:

- En fonction de la période et du niveau du diplôme obtenu, elle paraît plus avantageuse chez les filles que chez les garçons, l'objectif d'égalité à cet effet est certainement réalisé, pour preuve les données élaborées en 2012 par la direction du recensement central au Liban qui indiquent que la distribution des filles aux études pré-universitaires, est de 50% au primaire, 52% au cycle moyen, 66% au lycée puis près de 55% aux études universitaires.

- Vue sous l'angle de l'efficacité sociale et professionnelle, elle s'avère plus fonctionnelle chez les garçons, ce qui est dû à la constance de l'institution scolaire et la persistance des modèles pédagogiques traditionnels qui affectent les sorts scolaires pour aboutir à une professionnalisation prépondérante des adultes masculins.

### **3• Les manuels scolaires, discours officiels:**

Dans le monde arabe, le Liban est considéré comme premier dans l'éducation des filles. Mais malgré les efforts et les initiatives dont se charge le gouvernement et les comités civils dans le soutien de ces opportunités et dans l'application du contenu des conventions internationales y compris "la suppression de toute sorte de discrimination contre la femme", le contenu pédagogique dont les principes simplifient les buts des programmes scolaires est encore miné par des lacunes qu'on doit affronter.

Au Liban, les programmes scolaires de l'enseignement pré-universitaire ont été définis en mai 1997. Bien qu'ayant obéi à une opération d'évolution globale, leurs buts se réduisent à développer la personnalité du Libanais comme celle d'un individu bienfaisant et productif dans une société démocratique et libre, et comme un patriote obéissant aux lois et ayant une croyance aux principes et aux fondements du pays. Ceux-là répondent aux exigences d'édification d'une société en progrès dont les membres se rejoignent dans une atmosphère de liberté, de fidélité, de démocratie et d'égalité.

Cependant, le centre de recherche et de développement pédagogique n'avait pas pris au sérieux la question de genre social, et celle-ci restait loin d'être incluse dans le contenu des programmes, ce qui ne se conformait pas aux principes qui régissent les accords et les déclarations qu'a approuvés l'État du Liban, et dont fait partie la déclaration "*Beijing*" en 1995 et l'"accord de l'élimination de toute forme de discrimination contre la femme" en 1996. Ces programmes, selon quelques études menées, restent donc basés sur les rôles typiques assignés à l'homme et à la femme dans la société. Ils ne pouvaient alors ressortir du point de vue traditionnel qui encourage toujours une égalité entre filles et garçons lors d'une éducation léonine, ce que confirme l'avis des experts qui attestent que "les livres scolaires sont très riches en situations typiques de l'homme et de la femme assignant à chacun d'eux un rôle traditionnel" (Chaarani & Charaféddine, 2008, p.22). C'était clair pour tous, "la grande importance des livres scolaires pour l'individu et leur influence sur son édification culturelle et la limite à laquelle ils peuvent affecter les idées des filles et des garçons sur leurs rôles au sein de la société où chacun des deux sexes aura des rôles spécifiques et distincts qui pourraient devenir dans le futur proche un guide pour les ambitions et les performances de ces individus. Par conséquent, elle a des reflets sur leurs places et leurs positions" (Chaarani & Charaféddine, 2008, p.22).

Sans doute, le programme scolaire dépasse son état représentatif de la culture sociale, il comprend une perspective future puisqu'il s'adresse aux petits et aux jeunes de la société. Ses détails comprennent alors des plans partiellement prévus pour édifier le vécu individuel et relationnel dans leur société la plus proche. On ne peut pas contester la grande importance des manuels scolaires pour

l'individu apprenant, leur influence sur sa constitution culturelle et sur les perspectives des élèves filles et garçons, perspectives liées à leurs rôles dans la société, qui, si ils sont matérialisées d'une manière discriminative deviendraient le guide de leurs ambitions et de leurs performances et touchent leurs situations et leurs positions sociales.

Pour cela, et puisque les quelques études analytiques des nouveaux programmes mis à effet dans le cadre du "plan de résurrection pédagogique" en 1995, ont prouvé que ces programmes, ne se sont pas définitivement passés de la discrimination entre les masculins et les féminins, on abordera dans la partie suivante de notre étude, un mécanisme analytique similaire au contenu des manuels de maths. On a trouvé indispensable de jeter un regard sélectif sur les buts descriptifs généraux des programmes scolaires libanais, en quête d'un indicateur ou d'un supprimeur de la conscience de la modification survenant à la place de la femme et à ses rôles dans notre société contemporaine.

Pourrons-nous donc trouver au niveau des orientations générales des programmes actuels, ce qui démontre avoir une vue sur la modification des rôles de la femme, et ce qui s'en suit des changements de sa relation avec l'homme.

Commençons par "les objectifs des programmes scolaires et leurs fins générales", en particulier le paragraphe qui regarde les dimensions intellectuelles et humanitaires de ces programmes, où il indique dans son article numéro 3, que les programmes éducatifs au Liban ont pour ambition de matérialiser les dimensions intellectuelles, humanitaires et nationalistes telle que: "la parfaite conscience du legs spirituel que représentent les religions unificatrices qui est si précieux qu'on doit le préserver et l'enrichir, et le considérer comme un type d'interaction et de production spirituelle et intellectuelle, puisqu'il oppose les régimes et les dogmes fondés sur l'apartheid et le fanatisme religieux" (Kobeissy, 2012, p. 287). On voit donc que le cadre général de ces programmes, stipulant une vision globale, eut conscience de la discrimination raciste et du fanatisme religieux, affirmant le devoir de les éviter, mais il ferma les yeux sur la "partialité sexiste". Cette omission est injustifiable parce que ses aspects s'infiltrèrent au sein des orientations et des détails de ces programmes, à l'encontre de sa réminiscence



qui pourrait rendre les chargés de la mise de ces programmes, plus vigilants et plus conscients des conséquences de ces aspects discriminatifs.

Dans l'article 2 du paragraphe 3 qui résume les dimensions nationales que visent les programmes, l'énoncé confirme ce qui figure dans la constitution libanaise, que le Liban est "un membre fondateur et actif dans l'"ONU" et s'engage à défendre ses chartes et la déclaration mondiale des droits de l'homme, et que l'État sans aucune exception, a mis à effet ses principes, dans tous les domaines" (Kobeissy, 2012, p.278). Cela ne figure-t-il pas dans la déclaration mondiale des droits de l'homme, et implicitement à l'article des droits de la femme? Le Liban, n'a-t-il pas signé – sauf quelques réserves – la convention de la suppression de toute forme de discrimination contre la femme qui pourra former l'exemple de la mise en évidence de "l'égalité entre les deux sexes"?

Ce que nous venons de citer porte sur les dimensions que les plans pédagogiques visent à matérialiser. Leurs objectifs se diversifient entre "l'édification de la personnalité de l'individu et autres au niveau de la formation du patriote". D'ici, si on faisait une relecture des clauses figurants sous ce titre, on verrait qu'elle dégrade des critères qui regardent l'édification de la citoyenneté: elle veut que le patriote soit "Fier de sa patrie, fier de son identité nationale et de son appartenance, ayant une parfaite appréhension de l'histoire de sa nation, promouvant l'intérêt public, engagé pour la langue arabe, connaissant au moins une langue étrangère, faisant tout pour assurer la paix, engagé aux règles de l'hygiène, engagé au développement de son patrimoine culturel, capable à travers l'opération pédagogique, de choisir librement sa profession future, protecteur des ressources de l'État" (Kobeissy, 2012, p. 281-282)

Cela ne signifie pas que les qualificatifs concernant le rôle féminin ont été négligés? Il s'agit des missions attribuées dans notre société aux femmes, vues comme "naturelles" et émanant de la physiologie féminine. En fait s'il est admis qu'elles sont ainsi, pourquoi l'éloigne-t-on de la délibération culturelle? Pour cela, un déséquilibre saillant de la dissimulation d'une dimension de "formation de la citoyenneté" dans son "propre domaine" féminin. Cependant, il est bien évident que l'égalisation entre les deux parties implique en premier lieu, la mise en relief des différences relatives et non pas leur suppression, parce que cela ne réalise pas

l'égalisation, mais au contraire, il favorise la continuation de la dominance d'un sexe et la soumission de l'autre.

Les objectifs pédagogiques ne partent donc d'un plan de suscitation, basé sur le principe de l'opposition à la discrimination ou l'établissement de l'égalité entre les deux sexes; pour cela on attend que l'application de son contenu linguistique et pictural ne dépasse pas les "typifications traditionnelles" de la discrimination de genre. C'est ainsi qu'elle demeure attachée au point de vue traditionnel, discriminatif dans tous les domaines sociaux. Voilà ce qu'on tentera à démontrer dans les étapes suivantes de la présente étude.

À signaler enfin, qu'à l'heure actuelle, le centre national de recherche et de développement pédagogique, (CNRDP), à la veille de la rédaction des nouveaux programmes, a pris l'initiative de fournir aux rédacteurs un relevé d'orientations qui vise à éliminer tout ce qui est en contradiction avec les principes d'égalisation entre les sexes dans les livres, leur conseillant de tenir compte de l'équilibre entre les deux sexes lors de la réévaluation des livres actuels ou de l'édition de nouveaux manuels. En particulier dans les textes et au niveau des illustrations, en plus de veiller à éliminer toute typification sexuée, en faisant place à de modernes configurations atypiques ne portant que sur le seul langage qui devrait être loin de la partialité; mais aussi sur quelques professions, tout en ayant égard si possible aux obligations et aux devoirs des personnes qui les exercent. Cela veut dire que "l'idée de la lutte contre la discrimination entre les sexes s'est récemment enracinée dans l'esprit des spécialistes et des chargés d'affaires pédagogiques au Liban". (Ayyoub, 2003-2004, p. 382).

#### **4• Quelques constatations à propos de l'école libanaise:**

Avant d'entamer notre démarche pour répondre raisonnablement à nos questions, il faut qu'on mette l'accent sur quelques remarques évidentes qui assurent le lecteur de la certitude des informations et lui donnent l'occasion de poser des questionnements fondés.

- Les écoles au Liban sont des institutions sociales qui accueillent les enfants dès l'âge de 3 ans, et appartiennent principalement à deux secteurs: le secteur public qui englobe les écoles officielles gérées directement par le

ministère de l'éducation nationale libanaise, et le secteur privé dont les écoles sont dirigées par des corps religieux ou des missions laïques.

- L'éducation scolaire au Liban s'achève au bout de quinze années, partagées en trois grandes étapes: l'école maternelle (3 ans), l'éducation de base (9 ans) subdivisée en trois cycles dont les 2 premiers correspondent au primaire et le troisième au collège, et le lycée (3 ans). Notre étude porte sur le deuxième cycle de l'éducation de base (le cycle primaire).

- Le corps enseignant dans les écoles primaires est en sa majorité formé de femmes, souvent sélectionnées par le conseil de service civil, après qu'elles ont terminé leurs études à l'école normale ou à l'université, et passé un examen.

- Les programmes enseignés élaborés par le "centre national de recherches et de développement pédagogiques (CNRDP), sont obligatoirement appliqués dans toutes les écoles publiques, et à volonté dans quelques écoles privées.

- A part quelques-unes, les écoles libanaises sont totalement mixtes dans les phases maternelle et primaire, le sont aussi au collège, cependant garçons et filles sont parfois séparés au Lycée.

- Les élèves des écoles officielles primaires sont le plus souvent originaires des populations pauvres, dont le niveau de scolarisation des parents est relativement bas, ceux des écoles privées proviennent des classes sociales plus aisées et mieux scolarisées.

Donc, en se basant sur ces contrastes que connaissent les écoles au Liban, et prenant en considération tous les critères cités ci-dessus, on va investiguer dans le milieu scolaire au Sud-Liban pour trouver les réponses aux questionnements déjà posés et à d'autres qui vont se poser au cours de l'étude.

## **E-) L'égalité entre le masculin et le féminin, les chiffres témoignent:<sup>(3)</sup>**

Aux portes du 3<sup>e</sup> millénaire, la femme libanaise partage avec l'homme les différents domaines du travail, avec sa liberté, quoique limitée au choix de son avenir professionnel et familial, suite aux efforts et aux luttes des organismes civils et des associations autochtones, pour que la femme puisse se faire une image comme celles des autres pays du monde.

Quelle est donc la situation actuelle de la femme dans la société libanaise?

Quels sont les défis qu'elle affronte et les droits pour lesquels elle doit se battre?

Demeure-t-elle en effet prisonnière des cadres sociaux et des images types qui justifient l'hégémonie masculine?

Les troubles qu'a connus la situation de l'État libanais durant les trois décennies précédentes ne purent défaire complètement le mouvement de l'évolution de la société vers une égalisation entre l'homme et la femme, bien qu'elle réussît à la freiner dans divers domaines. Les dernières décennies se distinguent par la prise de conscience de l'importance de la dimension de genre dans le progrès de la société tant au niveau gouvernemental que social, et par la rupture du silence qui empêchait la proposition de nombreuses causes relatives au genre, au cours des assemblées de débat public, surtout en ce qui concerne la protection de la femme contre la violence basée sur le genre social.

Au niveau des attitudes officielles et des politiques, en 2005 le gouvernement avait inclus dans son communiqué ministériel, qu'il mettrait à exécution tous les engagements que le Liban avait pris suivant les recommandations de la conférence mondiale à Pékin en 1995, sur les causes de la femme; et le gouvernement suivant en 2008 avait aussi affirmé qu'il veillerait à renforcer la situation de la femme dans la vie publique et sa contribution aux domaines financiers, économiques, politiques et sociaux. Parallèlement à cela, fut noté un intérêt croissant de la part de l'État, à observer l'état de la femme et l'évolution de sa situation, surtout les efforts de la direction du recensement

---

(3) Les données de cette partie se réfèrent à plusieurs études menées par la direction du recensement central au Liban (*statistical yearbook*) et publiées sur l'adresse électronique: <http://www.cas.gov.lb/index.php/gender-statistics-en>

central en collaboration avec des organismes internationaux. Ils entreprirent de dresser des rapports sur la situation de vie des familles où ils présentent des bulletins numériques liés à la femme dans des domaines de la démographie, de l'éducation et de l'économie, ce qui contribue au développement et à l'amélioration de la situation féminine et enfin à son renforcement dans différents domaines.

D'un autre côté, et loin des considérations générales qui sont en relation avec la sécurité au Liban et la régularité du travail dans ses institutions publiques concernées, on ose dire qu'il y a encore quelques défis qui empêchent l'établissement d'une égalité entre les deux sexes, qui diffèrent selon les sujets proposés, et qu'on peut ramener aux usages sociaux et à la structure intellectuelle et dogmatique enracinée. La réalisation de l'égalité ne se limite donc pas au rôle des dites institutions ou à celui de la société civile, mais elle touche la nécessité de changement des structures mentales prégnantes au Liban, ce qui requiert des lois vigoureuses et demande beaucoup d'implication.

#### **1• Développement institutionnel: Mécanisme et tâches:**

Le mécanisme administratif mis en place au Liban, et qui rebute à concrétiser l'égalité entre les deux sexes et à renforcer la situation de la femme, se définit par les efforts du comité national des affaires de la femme libanaise, qui fut établi en vertu du décret-loi 720/1998. Les missions de ce comité sont réparties suivant 3 plans:

- Les missions consultatives qui consistent à émettre une opinion et proposer des plans intègres au gouvernement pour atteindre les buts définis, relatifs à la situation féminine.
- Les missions corrélatives et coordinatrices à travers lesquelles s'effectue la communication avec les différents établissements et institutions de l'administration publique et les comités autochtones et civils pour mieux gérer les affaires de la femme libanaise. Ce comité se charge encore de plusieurs missions exécutives telles que la préparation des plans de travail et la mise à exécution des programmes et des activités, puis le recours aux recherches, discours et conférences sur l'affaire féminine au Liban.

Le comité dont on a parlé collabore avec des comités adjoints tels que la "section des affaires de la femme", au ministère des affaires sociales, et "le comité de la femme et de l'enfant au parlement libanais". Dans son travail il adopte une approche contributive avec d'autres organisations de la société civile et autochtone.

On peut alors résumer les accomplissements de ce comité durant les premières années du XXI<sup>ème</sup> siècle par ce qui suit:

- Dresser deux rapports officiels sur l'application de l'arrangement Cedaw et sa discussion devant la commission compétente aux nations unies en 2005 et 2008.

- Entreprendre de chercher des arguments et des indicateurs concernant les situations de la femme dans les différents domaines juridiques, politiques et éducatifs, etc.

- Bien plus, les efforts qu'il déploie à la poursuite des législations qui traitent les causes de la femme surtout en ce qui concerne les réformes du régime électoral, la loi pénale et la sécurité sociale.

## **2• À l'acquisition de l'égalité: des petits pas:**

a) Au niveau de l'éducation et de l'enseignement: Suite à la promulgation de nombreux actes législatifs liés à la coercivité de l'éducation et les politiques préventives de l'infiltration scolaire, et aux efforts des autorités compétentes dans la promotion des potentialités des services pédagogiques dans tous les cycles de l'enseignement; la proportion de l'affiliation scolaire s'est accrue chez les deux sexes. Cela a engendré une compensation des proportions des éduqués masculins et féminins à tous les niveaux scolaires et universitaires. Ceci met en relief un décalage notable, visible à travers les bulletins du ministère de l'éducation nationale, qui laissent paraître que la proportion des femmes septuagénaires qui ont terminé des études universitaires est de 1.2% contre 23.2% de la catégorie d'âge entre (25-39ans).

Il paraît encore utile de clarifier la proportion des médecins sexagénaires, qui est à 93.3% masculins contre 6.7% féminins, alors que la proportion actuelle de ces dernières est de 20%. C'est ainsi que la proportion de l'analphabétisme chez

les féminins décroît à moins de 10% en 2010, ce qui montre le changement notable de la vision qu'a la société de la femme. Cette société qui a longtemps renié sa compétence quand les familles traditionnelles se contentaient d'un minimum d'éducation pour les filles réduite aux premières étapes des études, pour ensuite les préparer au mariage, la mission fondamentale que leur impose la société. À noter que les statistiques du ministère de l'éducation nationale libanaise affirment que le nombre des excellentes dépasse celui des excellents au Brevet (90% filles) et au BAC dans ses 3 branches: Sciences générales (70% filles), sociologie et économie (90% filles), lettres et sciences humaines (100% filles). Malgré tout, il y a quelques défis qui persistent, surtout ceux liés au tri suivant le genre qui affecte l'affiliation des élèves aux spécialités des études lycéennes et universitaires, et cela en concordance avec les rôles typiques traditionnels où l'éventail des spécialités masculines paraît plus large que celui qui est destiné aux filles, ce qui a été précédemment détaillé.

b) Dans le domaine économique et aux postes de pouvoir et de décision:

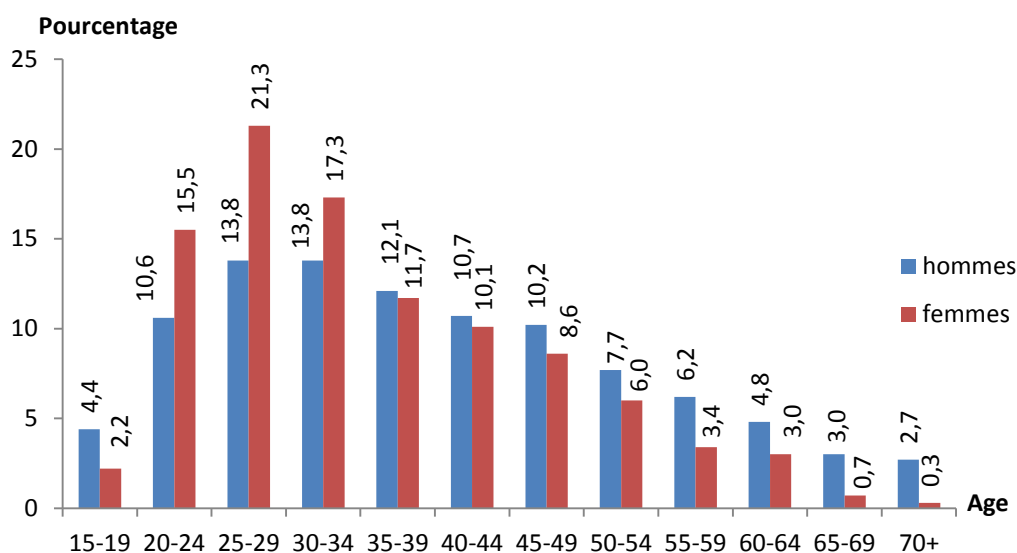
Malgré tous les aspects de la modernisation de sa vie, la femme libanaise demeure telle que laissent paraître les statistiques, dans une position secondaire par rapport à l'homme, surtout qu'elle ne pouvait le devancer aux postes de décision dans de nombreux domaines, bien qu'elle y contribue comme élément actif.

Comme on vient de le dire, pareillement aux femmes du reste du monde, la femme libanaise profitait des services de l'enseignement, où la lacune s'est beaucoup réduite entre elle et l'homme. Mais le champ économique reste dans la majorité de ses dimensions le domaine le plus distinctif entre les adultes des deux sexes, vu que la contribution des femmes n'y dépasse pas les 23% en 2007, preuve que les devoirs familiaux sont toujours imposés à la femme, ce qui complique son adhésion à la vie économique.

Le graphe qui suit nous montre que la proportion des travailleuses croît après 20 ans pour atteindre son maximum à la catégorie d'âge (25-29ans) puis elle décroît graduellement avec l'âge. Cela indique que "la femme libanaise donne une grande importance à sa situation familiale lorsqu'il s'agit de dessiner son allure

personnelle/ individuelle" (Hoteit, 2003-2004, p.298). Elle décide alors de rester à la maison et n'exerce plus aucune activité économique après son mariage, où elle s'occupe plutôt de la maternité puis de la famille.

**Graph 9: Répartition des personnes qui travaillent selon l'âge et le sexe**



Il importe aussi de signaler que la proportion des femmes travailleuses dépasse celle des hommes dans la catégorie d'âge des 20-34ans et décroît après. C'est que lorsque la femme aborde la moitié de la 4<sup>ème</sup> décennie, et en vertu des structures sociales traditionnelles qui imposent souvent un décalage en faveur de l'homme, entre son âge et celui de sa femme, au cas où ce dernier dépasse 40 ans, sa situation financière se stabilise, d'où le fait que sa femme se dispense du travail hors la maison.

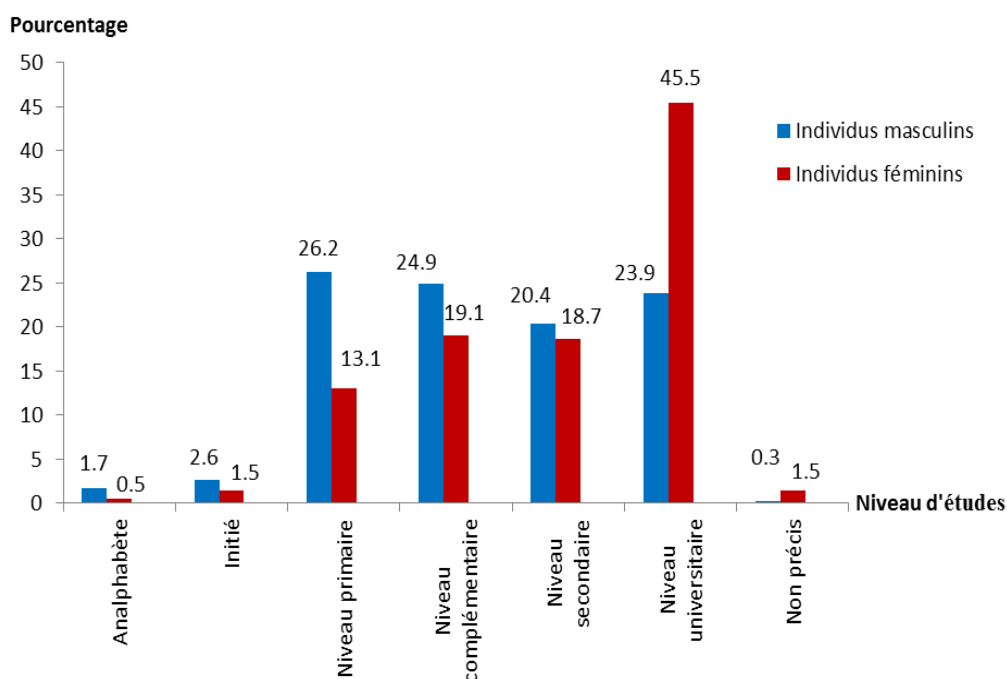
La lecture du graphe (10) met en relief le chômage, elle ne nous mène pas à croire que la justice sociale s'est réalisée à partir du rapprochement des deux proportions (chômeuses 10.2%) et (chômeurs 8.8%), car un regard plus attentif nous permet de voir que (45.5%) des chômeuses sont des diplômées universitaires, ce qui traduit une image discriminative réelle de la dimension économique, surtout que la proportion des chômeurs du même niveau éducatif ne dépasse pas (24%).

Le graphe (10) montre clairement que le marché du travail s'ouvre à part égale aux masculins quel que soit leur niveau d'éducation, et que la proportion des



chômeurs masculins titulaires d'un certificat d'études primaires, ne dépasse pas 27% et n'atteint pas 25% chez les titulaires du Brevet en même temps qu'elle décroît à 20% chez les diplômés d'études secondaires, ce qui indique une contradiction nette dans la distribution des proportions des chômeuses des mêmes catégories éducatives, où il y a une prévalence des gradées universitaires chômeuses par comparaison à toutes les catégories.

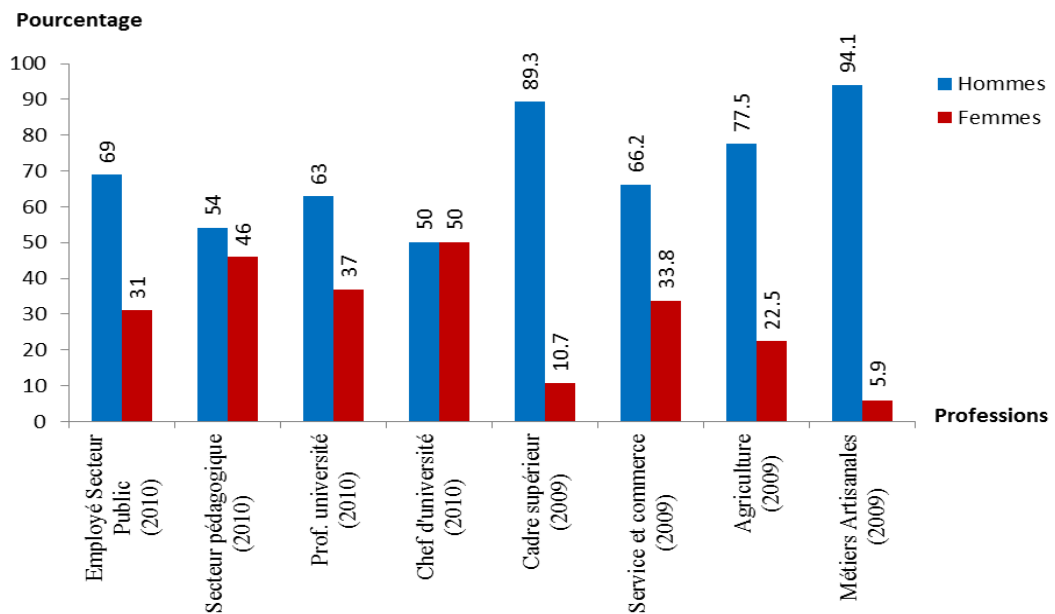
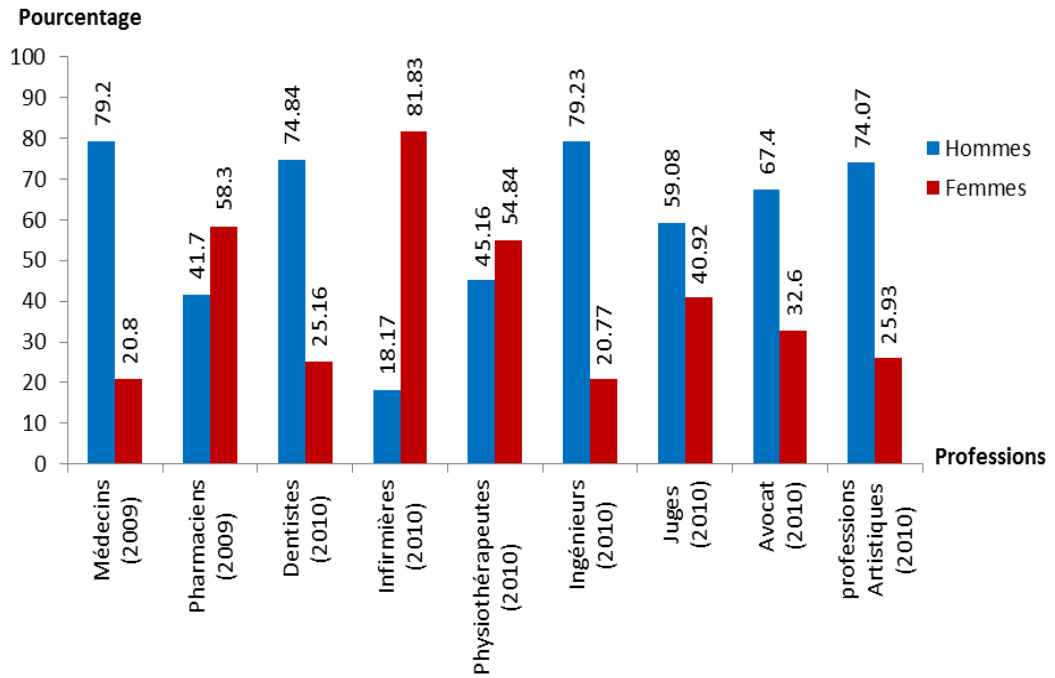
**Graph 10: Taux des chômeurs selon le sexe et le niveau d'études**



De nombreuses recherches affirment que la proportion des travailleurs masculins n'ayant pas atteint le cycle moyen de l'enseignement est (78.7%). Cela revient sans doute à la structure sociale qui fait de l'homme le pourvoyeur de sa famille, ce qui mène au rétrécissement du marché du travail pour les femmes, sauf pour les gradées universitaires (39.9% du total des travailleuses). A noter que le revenu de la femme est considéré comme complémentaire de celui de l'homme et que seulement (18.3%) des travailleurs hommes sont des gradés universitaires.

Ce qui vient d'être cité est la distribution quantitative, mais en ce qui concerne la distribution qualitative, on semble découvrir une discrimination basée sur la dimension "genre" surtout à travers la répartition des travailleurs dans différents secteurs professionnels suivant leur appartenance sexuée, ce que confirment les graphes (11) et (12) suivants :

**Graphes 11 et 12: Distribution selon le sexe des pratiquants de quelques professions spécialisées et de quelques métiers**



Les indicateurs numériques que présente la direction du recensement central au Liban, et qui sont précédemment décrits à travers des cartogrammes (11 et 12), permettent de classer les professions exercées au Liban, en 3 catégories:

- Professions distinctivement masculines où la proportion des masculins dépasse (75%) et qui sont: la médecine (79.2%), le génie (79.23%), la

médecine dentaire (74.84%), les cadres administratifs supérieurs (89.3%). Viennent ensuite les artisans (94.1%), l'agriculture (77.5%) et les pratiquant des métiers artistiques (74.07%). Quant aux professions militaires, nous ne pouvions pas obtenir les informations nécessaires pour en définir les proportions.

- Professions féminines en premier, où la proportion des féminins s'élève pour franchir rarement (75%) au cas des infirmières (81,83% de la totalité des travailleurs).
- Les professions médianes: les proportions des masculins et des féminins y oscillent entre 40-50 et 60% et s'égalent parfois; on y trouve la pharmacologie (41.7% masculins et 58.3% féminins), quelques professions thérapeutiques (la physiothérapie 45.16% masculins et 54.84% féminins); les fonctionnaires de l'administration publique (69% masculins et 31% féminins) et le secteur éducatif (54% masculins et 46% féminins), il en est de même pour les professeurs universitaires (63% masculins et 37% féminins), les avocats (67.4% masculin et 32.6% féminins), les employés des secteurs de service y inclus les vendeurs et les employés bancaires (66.2% masculins et 33.8% féminins).

Cette différence se réduit exceptionnellement en faveur des femmes dans des hauts postes tels que la juridiction (59.08% masculins contre 40.92% féminins) et l'administration des universités (50% masculins, 50% féminins).

Les proportions des femmes travailleuses dans les domaines artisanaux et agricoles, qui requièrent un effort corporel paraissent de nature décroissante; la faible représentation de la femme dans les professions de spécialisation (médecine et génie) et les hauts postes administratifs, comparés à la proportion élevée des femmes dans les universités, met en relief la continuation de la mentalité traditionnelle qui insiste sur la supériorité de l'homme dans tous les domaines, excepté la profession d'infirmière considérée comme une extension du parrainage maternel que la société lui a assigné.

Il importe de signaler enfin que la prégnance masculine notée au secteur de l'enseignement concerne les directeurs et les fonctionnaires administratifs des

écoles revient à l'ancienneté de ces personnes dans leurs postes, qu'ils occupent depuis des décennies. Cette situation trouve actuellement sa compensation dans la proportion élevée déjà citée des femmes dans le corps enseignant (80%).

Il est aussi indispensable de mentionner d'autres indicateurs qui creusent encore le fossé entre les masculins et les féminins économiquement actifs; la lacune entre les revenus atteint 6% en 2007. De plus 32.4% des travailleuses au Liban ne profitent pas de la sécurité sociale, ce qui les oblige à dépendre des masculins, pères ou des époux.

Vue par le biais des positions de pouvoir et de décision, l'image de la femme paraît assombrie malgré l'élargissement qu'ont connus, la région arabe et le Liban en particulier depuis la Renaissance arabe jusqu'à présent, et qui mena au changement de quelques institutions. La femme n'a pas encore acquis son rôle attendu en politique ainsi qu'au sein de l'état en général.

Certes, il est prévisible que dans les années à venir l'égalité en nombre va s'établir entre les juges masculins et féminins, mais la proportion des féminins aux conseils représentatifs est encore minime (4.6% au parlement) et (2.5% aux conseils municipaux). De plus il y a une proportion négligeable des femmes aux postes du 1<sup>er</sup> degré aux administrations publiques (6.67% en 2004) et à la tête des partis (aucune femme). Cela est dû entièrement à la mentalité virile qui gouverne les sociétés orientales, outre l'intervention des dimensions non constitutionnelles au fondement du pouvoir au Liban, surtout le confessionnalisme qui y structure la politique.

#### c) La violence contre la femme/ la fille:

Quelques organisations non gouvernementales ont entrepris diverses activités dans le but de protéger la femme et faire face à la violence. Selon une recherche entamée par l'association (Kafa) en 2010, on trouve que 96% des cas de violence que les femmes affrontent, sont engendrés par l'élément masculin: au premier rang vient l'époux (74.5%) et le père (10.9%), le frère (7.3%), les consanguins masculins (1.8%) et les masculins étrangers (1.8%). Les statistiques précises sur la violence contre les femmes au Liban ne sont pas disponibles, que la violence soit corporelle ou psychologique, ceci est dû au désaveu des victimes

dans la plupart des cas suite à la coercition des auteurs, dans la peur du scandale. Cela favorise d'une manière ou d'autre l'hégémonie masculine. Tout cela implique un dispositif explicite qui empêche et pénalise l'auteur de la violence, et bien plus d'études qualitatives pour définir et illustrer les concepts et les dimensions de la violence contre les femmes, sans oublier le legs familial qui consiste au traitement violent des fillettes tant au niveau psychique que corporel. La sagesse veut alors qu'on insère le sujet de l'affrontement de la violence aux programmes de l'éducation civique depuis le cycle moyen.

#### d) Droits de l'homme/ femme - l'image de la femme dans les medias:

Des démarches et des initiatives des organisations de la société civile ont réussi à communiquer au parlement libanais des réclamations pour modifier quelques dispositifs préjudiciables pour la femme. Mais les projets de loi relatifs à ces réclamations ne sont pas encore votés, vu que les réticences sur l'arrangement "Cedaw" déjà mentionné demeurent inchangées. D'ici découle la nécessité d'organiser des campagnes allusives aux législateurs, leur proposant de fixer les droits humains de la femme à travers des arrêtés qui dépassent le cadre théorique vers la pratique.

D'un autre côté la contribution de la femme s'est considérablement accrue dans tous les media et les années précédentes ont vu des programmes qui portaient sur le traitement de sujets sociaux en rapport avec la cause féminine, mais la plupart de ces programmes et des films à épisode ne se détachent pas complètement de l'idéologie sexiste.

### **3• Des défis encore subsistants:**

Comme on l'a déjà vu, la position inférieure de la femme dans la société reste rattachée à une contradiction entre les énoncés des arrangements internationaux et son vécu sur la scène sociale, et entre la conception traditionnelle et les pratiques. En réalité, l'attitude effective vers la femme qui s'est concrétisée sous l'action des usages et des valeurs traditionnelles, considère que la femme n'est qu'un statut incomplet, un laquais de l'homme. Cette conviction incontestable a lié la femme à la maison, et a limité sa fonction au service de

l'homme, à l'enfantement et l'éducation des enfants. Cela lui impose une dépendance, et nous pouvons alors selon Al Haydari dans son livre sur *le régime patriarcal et la problématique de sexe chez les Arabes*, définir trois formes d'aliénation de la femme, qui résultent du dit régime; ce sont l'aliénation sexuelle, l'aliénation intellectuelle, et l'aliénation économique. La première se traduit par la réduction de la femme aux limites de son corps, en la transformant en un objet de jouissance et un moyen d'assurer la descendance. La deuxième se traduit par sa contrainte à adopter les dogmes qu'a imposés la société patriarcale, en vertu desquels elle se voit obligée d'accepter une position inférieure, à l'appui de la dominance et à la supériorité que l'homme lui impose. La troisième se définit par le retrait de la femme potentiellement active dans le domaine économique, pour qu'elle ne s'intéresse qu'à sa famille et reste par la suite dépendante de son mari au niveau économique. (Al-Haydari, 2003, p. 360-361)

Les défis qui empêchent le changement radical sur ce chef résident dans l'absence de l'observation minutieuse des situations de la femme au Liban Ceci exige un budget répondant aux causes du genre; mais surtout l'apprentissage et l'entraînement des travailleurs dans ce sens, avec la nécessité d'une révision des législations pour les purifier des actes injustes et les transformer en dispositifs protecteurs des droits de la femme.

*Deuxième partie: Une école sexiste malgré des ambitions  
égalitaires*

**Chapitre 1: "Parlez-moi de votre école"**  
**Pré-enquête par entretiens semi-directifs**  
**auprès des directeurs-trices d'établissements**  
**scolaires au Sud-Liban**  
**(Avril – Mai – Juin 2012)**



Dans le but de valider les propositions de départ, de préciser davantage les questionnements de recherche et de choisir un échantillon représentatif, une pré-enquête a été entamée à travers des entretiens semi-directifs avec des directeurs-trices d'établissements scolaires prédéterminés du Sud-Liban.

Cette pré-enquête a permis, outre une bonne familiarisation avec le terrain, de mieux tracer les profils des différents établissements à travers des données pertinentes, et à la suite de ces investigations, de se limiter aux établissements dont la direction acceptera un travail concret d'enquête dans ses classes.

Pendant l'étape de définition de la population à étudier, on a dû s'imposer les conditions préliminaires suivantes:

- Niveau: primaire
- Langue d'enseignement: le français
- La taille de l'établissement: supérieure à 100 élèves.
- La sécurité: l'établissement doit être situé dans une région relativement paisible.
- La mixité: dans des écoles mixtes.
- Le statut: dans des écoles publiques et des écoles privées.
- La zone sociogéographique: rurale et urbaine.
- Religion: chrétienne, musulmane, puis laïque.

Suite à ces conditions, on a été amené à faire une pré-sélection de trente écoles du Sud-Liban. Mais à cause de l'indisponibilité ou le refus de certains directeurs-trices, on n'en a pu interviewer en définitive que 18, inégalement réparties suivant le genre (11 hommes contre 7 femmes), et dont 6 dirigent des écoles privées.

Sur le terrain, cette pré-enquête a été basée sur une série d'entretiens semi-directifs au cours desquelles on a abordé l'inscription des données statistiques, puis procédé à leur analyse approfondie.

Ces entretiens semi-directifs portaient sur cinq axes:

- Des données personnelles concernant l'interviewé-e.
- L'école comme institution sociale: son historique, sa mission et les interactions qui s'y déroulent.

- La typologie sociale au sein de l'établissement scolaire: la classification sociogéographique des enseignants-es et des élèves.
- La gestion des conflits à l'école: l'agressivité, les méthodes d'intervention et de règlement.
- Les représentations du genre à l'école: la mixité au sein de l'établissement, le codage sexué dans l'école.

Les trois premières parties avaient pour objet de démarrer l'entretien semi-directif sur le vécu professionnel de l'interviewé-e, puis d'en tirer les données statistiques qui traitent la situation du masculin et du féminin dans l'établissement, et enfin d'aborder le sujet du sexisme, tout en le fouillant dans les discours avec les directeurs-trices.

Les deux dernières parties visaient à vérifier les représentations des directeurs-trices vis-à-vis de la différence des genres à l'école.

#### Mise en place du dispositif:

Les entretiens semi-directifs avec les directeurs-trices se déroulaient sur rendez-vous, ils avaient lieu dans leurs bureaux et duraient de 40 à 60 minutes chacun. La langue des discussions était l'arabe, et le français dans l'école 18, dont le directeur est français.

La première étape de la démarche avec les directeurs-trices de 31 écoles pour avoir leur consentement et par suite fixer les dates convenables, s'est déroulée par téléphone. Leurs réponses ne furent pas tous favorables, quelques-uns se disaient indisponibles, même pour un entretien d'une demi-heure ; d'autres ont lié leur accord à la coordination avec un grand nombre de stagiaires et de chercheurs qui allaient travailler dans leurs établissements l'année prochaine, d'autres encore ont demandé un délai de réponse qui n'est jamais arrivée, malgré quelques rappels.

Enfin, 18 directeurs-trices parmi 31 donnèrent leur accord pour l'entretien, quelques uns-es m'encourageaient même, et c'est dans leurs écoles que la pré-enquête eut lieu.

Cependant, l'exploration des milieux scolaires obéit à certains règlements, il a fallu avoir un justificatif, du doyen de la faculté de sociologie et approuvé par le

chef du secteur éducatif du Sud-Liban, dont la copie devait être présentée auprès de chaque interviewé-e, pour attester mon statut de doctorante et que mon travail exigeait une telle exploration dans son établissement. Cette clause préalable était surtout de nature à le rassurer, et par suite débiter l'entretien semi-directif sans difficulté.

A part de ce qui est cité ci-haut, les difficultés qu'on a dû affronter peuvent être réduites aux déplacements à la recherche de certaines écoles (le Sud-Liban n'étant pas encore correctement défini typologiquement), la dispersion des sites, les changements des rendez-vous de la part de certains directeurs, pour coïncidence avec leurs occupations parfois imprévues, surtout que la pré-enquête eut lieu durant la période des préparatifs de la fin de l'année. Tout cela menait à des confusions et entravait le travail, mais en fin de compte, défis et difficultés ont été surmontés.

A signaler aussi qu'on avait informé d'avance que toutes les informations qui pourraient être recueillies dans les écoles pré-enquêtées seraient établies sur leur plan et à titre confidentiel; c'est pourquoi on a insisté pour que ces établissements s'identifient via des pseudonymes.

## **A-) Le discours des directeurs-trices: Un support affirmant la socialisation sexuée:**

### **1. L'Analyse Formelle:**

Si on vise en premier lieu une analyse formelle qui sert à répertorier les unités de sens présentes dans les discours des interviewés-es, leur nature et leur fréquence, on trouve parmi les termes les plus utilisés, les suivants: Garçon/apprenant, fille/apprenante, père, mère, enfant (neutre), parent(s) (neutre), enseignant, enseignante.

L'analyse statistique sur la fréquence d'utilisation de ces mots-là est indicative, vu qu'elle a permis de classer, comparer, et puis dégager le sens des discours. Pour cela, l'analyse était focalisée sur les éléments les plus essentiels, par conséquent les plus utiles: (Tableau 2).

a-) Les termes garçon/fille/enfant: Le mot "garçon/apprenant" était employé 263 fois dans la totalité des discours, par comparaison au mot fille/apprenante qui était répété 301 fois, tandis que le mot enfant (considéré comme neutre) figurait 476 fois. À ne pas oublier que le mot garçon se répétait surtout en parlant de l'agressivité, des punitions et des perturbations.

*" La plupart des élèves punis sont des garçons, ils sont les plus perturbateurs, les filles sont les plus calmes" (Ecole 6).*

Par contre, le mot fille se repère clairement dans la partie parlant de la réussite à l'école. Ceci est confirmé par les paroles des interviewés-es dont 9 parmi 18 ont affirmé que l'excellence scolaire dépend du genre de l'élève et 11 ont déclaré que les élèves excellents sont en majorité des filles ; cependant, la fille excellente était quelquefois mentionnée avec hésitation:

*"Ce sont les filles, mais pas toujours, ce n'est pas une règle, ça change en général, mais en majorité ce sont les filles"(Ecole 5).*

*"Ce sont les filles, mais cela dépend, on ne peut pas s'assurer, cette année-ci, je suis presque certaine que ça serait un garçon" (Ecole 2).*

Mais rarement avec certitude:

*"La plupart des excellents sont des filles, les garçons ont la tête ailleurs, les filles sont plus excellentes" (Ecole 16).*

La figure vague du sexisme se dégage facilement dans les interprétations de cette excellence féminine, en effet sa réussite est toujours accordée à sa persévérance, à l'obéissance qui la distingue, ceci peut aussi être dû à la crainte d'être punie par ses supérieurs (parents ou autres).

*"La fille est plus disciplinée, plus présente chez elle pour faire ses devoirs, tandis que le garçon est souvent attiré par la distraction" (Ecole 12).*

*"La fille a plus de répondant, elle progresse d'elle-même, elle est plus peureuse" (Ecole 4).*

*"Son rythme de vie à l'intérieur de sa maison lui permet de mieux étudier" (Ecole 15).*

**Tableau 2: Analyse formelle des entretiens concernant quelques mots-clés**

Mots repérés Ecole↓	Garçon/apprenant	Fille/apprenante	Enfant (neutre)	Père	Mère	Parent (s) (neutre)	Enseignant	Enseignante
Ecole 1	15	10	23	1	1	6	8	10
Ecole 2	8	12	25	3	8	8	6	14
Ecole 3	8	11	20	2	5	11	10	10
Ecole 4	9	10	14	1	2	14	15	6
Ecole 5	15	8	23	1	1	8	18	7
Ecole 6	26	30	31	7	7	6	20	30
Ecole 7	3	3	25	0	0	1	10	9
Ecole 8	9	13	17	2	2	5	9	1
Ecole 9	8	6	48	3	3	26	19	5
Ecole 10	23	33	52	8	5	10	37	34
Ecole 11	28	33	32	1	2	14	11	7
Ecole 12	12	12	11	1	2	11	15	7
Ecole 13	20	22	40	2	5	12	10	11
Ecole 14	11	12	47	3	8	10	9	16
Ecole 15	13	11	12	1	2	5	11	4
Ecole 16	25	34	12	4	9	8	17	9
Ecole 17	16	16	14	0	1	16	10	26
Ecole 18	14	25	30	1	2	11	49	19
Total	263	301	476	41	65	182	284	225

L'ordre d'apparition des mots "garçon", "fille" était aussi expressif ; ainsi, le terme garçon a toujours précédé le terme "fille", ce signe mérite d'être pris en considération, il dénote un apriorisme inconscient pour la supériorité masculine.

b-) Les termes père/mère: Le mot père était mentionné 41 fois, la mère est introduite 65 fois dans les paroles, rarement ces deux termes se présentent simultanément, l'un d'eux, lorsqu'il existe, exclut l'autre, alors que le mot "parents" représentant père et mère à la fois avait 182 répétitions.

La fréquence d'utilisation du mot "mère" n'avait pas nécessairement révélé son importance, car ce mot découle des rôles traditionnels et de la multitude des responsabilités dont elle est chargée.

*"On voit toujours la mère venir s'informer sur ses enfants" (Ecole 6).*

*"La mère, c'est donc la maison" (Ecole 6).*

*"La mère vient pour s'informer de lui et le soigne à la maison" (Ecole 9).*

Encore les mères analphabètes ne sont pas exclues de la pensée:

*"Parfois la mère est analphabète mais s'occupe toujours de ses enfants"*  
(Ecole 12).

Le mot père, quoique moins évoqué, occupe une place beaucoup plus importante, c'est lui le seul autoritaire qui peut défendre les droits de sa fille:

*"Aujourd'hui, la fille est venue avec son père pour qu'il défende les droits"*  
(Ecole 8).

Ne paraît-il que ce soit la fille qui a toujours besoin d'être protégée?

Seul le directeur de l'école 10 a avoué la "masculinité" et la persistance des "sociétés patriarcales".

*"Quoi faire avec les pères, c'est la masculinité des sociétés patriarcales".*

c-) Les termes enseignant/enseignante: La prépondérance du genre féminin parmi les enseignants-es des écoles pré-enquêtées (où les dénombrements affirment que 81.59% sont des enseignantes, et 18,41% sont des enseignants), n'a pas été largement suffisante pour juger prioritaire la femme dans ce domaine. En effet le mot "enseignant" qui, dans la plupart des écrits et des paroles désigne maître et maîtresse à la fois s'était répété 284 fois par comparaison à l'"enseignante" au féminin prononcé 225 fois.

Eu égard à son engagement dans l'édification des générations, l'enseignante peut dans une certaine mesure s'assimiler à la mère, vu sa commensalité des écoliers, et les efforts qu'elle déploie pour leur bien, en les considérant comme ses enfants; dans la plupart des cas elle s'identifie à une deuxième mère dans la classe, c'est ce que résume les déclarations ci-après:

*"L'enseignante réserve toujours le sentiment de maternité à son élève"* (Ecole 2).

*"Elle est la source de tendresse, elle peut fournir de l'affection"*(Ecole 10).

*"L'enseignante en classe est telle une mère au foyer"* (Ecole 14).

*"C'est pourquoi on dit au primaire que, l'enseignante est plus importante, parce qu'elle est l'affection même"* (Ecole 10).

Elle n'est pas donc seulement présente pour enseigner, mais aussi pour aimer, fournir de l'affection et être comme tel est toujours son destin: "Une seconde mère".

À côté de ça, l'enseignant est souvent mentionné, comme occupant le rôle impératif d'un directeur, coordinateur, ou d'un surveillant.

D'autre part, la féminisation de l'enseignement est interprétée par les directeurs-trices selon différents points de vue: les un-es considèrent que c'est difficile de trouver des hommes spécialistes dans ce domaine car l'homme est moins tolérant, surtout dans les cas d'initiation des petits.

*"On ne trouve pas de jeunes hommes spécialisés pour l'enseignement, tu trouves rarement un jeune homme patient pour enseigner" (Ecole 1).*

Cette dernière vertu est féminine en général:

*"La femme est plus malléable, c'est pour cela qu'elle se dirige vers l'enseignement" (Ecole 3).*

En plus l'enseignante peut faire tout ce qui satisfait les besoins de l'enfant:

*"L'enfant à cet âge a besoin des enseignantes, pour vivre il doit avoir de l'amour et de la tendresse, ce qu'il ne trouve pas avec l'enseignant, mais chez l'enseignante" (Ecole 14).*

D'autres considèrent que les femmes se dirigent vers la profession d'enseignante qui s'accorde avec le rôle de mère et ménagère; à l'école elle peut travailler à mi-temps, ce qui n'est pas loisible en exerçant d'autres professions:

*"La profession de la femme comme enseignante peut s'accommoder avec ses devoirs familiaux" (Ecole 17).*

*"Il convient pour une femme de travailler à mi-temps" (Ecole 17).*

On trouve aussi ceux qui font attribuer ce phénomène à des causes socio-économiques, en considérant que les enseignements-es ne sont pas bien rémunérés au Liban ; c'est pourquoi on y voit s'abstenir la plupart des jeunes hommes qui, naturellement ont une variété de choix contrairement aux jeunes femmes, qui bien qu'aujourd'hui, beaucoup parmi elles ont tendance à poursuivre leurs études supérieures, restent majoritaires dans les corps enseignants.

*"On n'est pas bien considéré si on est enseignant" (Ecole 18).*

*"La féminité envahit la profession d'enseignante, car le salaire d'enseignant ne répond pas aux exigences de la vie actuelle de l'homme oriental, d'autre part, les filles d'à présent s'apprentent mieux à ce sujet" (Ecole 13).*

## 2. L'Analyse structurale:

Les discours avec les interviewés-es reflètent implicitement des stéréotypes de genre à travers les attitudes que manifestent les élèves, les parents et les enseignants eux-mêmes.

L'analyse structurale des entretiens, centrée sur des thèmes pivotant autour du "genre", prouve que les directeurs des écoles, en parlant du quotidien tel qu'il est dans leurs établissements, représentent involontairement des cas de "sexisme".

a-) La distribution sexuée des rôles: Cette distribution nous semble discriminatoire d'après ce que certains directeurs d'écoles déclarent sur les jeux sportifs pratiqués dans leurs écoles. En effet, lorsque les garçons jouent au football, les filles assistent:

*"Je vous dis, moi, je n'encourage pas les filles à jouer au football" (Ecole 2).*

*"Quand les garçons jouent au football, les filles regardent" (Ecole 5).*

Quelques-uns s'illusionnent que les jeux doivent être partitifs ; même s'il arrive que la fille n'a rien à jouer, et tout est exclusivement permis au garçon:

*"Les jeux séparent la fille du garçon" (Ecole 5).*

*"Pendant les séances de sport, on fait jouer les garçons, les filles non" (Ecole 12).*

Peut-on donc en déduire qu'une fille éprouve toujours un déclassement physique et corporel par rapport au garçon? Ceci, ne l'accule-t-il pas dans une position passive dans la cour, par suite dans la classe? N'a-t-elle constitué tout simplement pour certains directeurs un outil pédagogique, un dispositif accessoire qui aide à maintenir le calme et garantir la réussite, sauvant ainsi la face de la classe?

*"On sait très bien que lorsque dans une classe on a trop de garçons, la classe est beaucoup plus difficile qu'en cas de majorité de filles" (Ecole 18).*

*"On insiste toujours sur la présence des filles dans la classe: ça aide" (Ecole 4).*

Cette présence aide-t-elle à aboutir à des solutions aux implications toujours engendrées par la présence masculine? Peut-elle traduire ce que les autres, les garçons pensent?

*"J'encourage les enfants à s'exprimer, surtout les filles" (Ecole 8).*

Chez la plupart des interviewés-es, son destin est déjà prévu:

*"Tôt ou tard, cette petite fille va devenir une mère" (Ecole 10).*



b-) La violence: la gestion des conflits à l'école:

La totalité des interviewés avouent que les actes atroces et les comportements agressifs qui se passent à l'établissement trouvent leur origine parmi les garçons:

*"Les perturbations proviennent beaucoup plus des garçons que des filles"* (Ecole 4).

Ils affirment que les filles sont pacifiques:

*"Vous savez bien que les filles sont plus régulières que les garçons"* (Ecole 4).

Pourtant, il arrive rarement que les agressions masculines ciblent le genre féminin, c'est seulement puisque garçons et filles sont automatiquement séparés dans la cour, supposée être le champ de bataille:

*"Les garçons jouent à part des filles pendant la récréation ainsi que les filles, il en résulte que les querelles et les mésententes entre les deux genres sont presque nuls"* (Ecole 11).

Le sexisme s'avère ici dans la façon des directeurs d'interpréter les événements au cours de la récréation: c'est "naturel" que les garçons soient violents, ils sont d'une nature différente:

*"Un garçon a dans le sang d'être différent des autres"* (Ecole 11).

Car garçons sont "masculins" et filles sont "féminines":

*"Les garçons ont toujours quelque aberration, parce que le garçon jouit d'une virilité et la fille d'une féminité"* (Ecole 11).

Les garçons font donc n'importe quoi pour se montrer "virils".

*"Les infractions commises par les garçons sont plus nombreuses car ils veulent montrer leur virilité"* (Ecole 9).

Par conséquent, les jeux qu'ils pratiquent répondent à ces exigences.

*"Les jeux des garçons mènent obligatoirement aux disputes"* (Ecole 7).

En se basant sur ces citations, nous pourrions juger les moyens de traitement les plus efficaces, conformément aux tendances et aux conduites de chaque genre, compte tenu d'être plus indulgents avec les filles, vu, leur docilité et leur soumission.

*"La fille, en effet, ne t'oblige pas à la punir"* (Ecole 2)

Et dans les cas où elles le font, leurs punitions sont allégées surtout qu'elles ne récidivent pas et que rares sont celles qui commettent des désordres.

*"Parmi quatre écoliers punis dont trois sont des garçons, la fille se condamne et trouve scandaleux d'être punie avec des 'gamins', par suite, elle renonce à jamais, à répéter sa faute" (Ecole 11).*

c-) Des filles ..... Mais:

Ce qui était surprenant, c'est que des filles, lorsqu'elles occupent la position des garçons, pratiquent ce qui est jugé normalement masculin, leurs comportements suscitent d'être commentés davantage. Ils sont vécus comme anormaux, leur conduite est décriée par leur société:

*"Il y a des filles hommases" (Ecole 1).*

Elles ont l'air de garçons manqués.

*"Il y a des filles qui se comportent comme des garçons" (Ecole 9)*

Et même on risque de leur attribuer de la virilité:

*"Actuellement, Il y a des filles qui se prennent pour des hommes" (Ecole 4).*

Une seule directrice était fière que ce siècle soit un siècle féminin, où les filles peuvent tout faire malgré tout:

*"Actuellement, les filles s'imposent malgré tout" (Ecole 2).*

Mais demandons-nous: Adopter de tels modes de comportement masculin pour se donner une image de garçons, est-ce une tentative pour s'échapper du sexisme?

d-) Le sexisme existe-t-il?

La plupart des directeurs d'école renient la présence du sexisme chez les parents et les enseignants-es. Seul le directeur de l'école 10 en a parlé franchement en le rapportant à la mentalité orientale encore inadaptée aux concepts modernes:

*"Cette discrimination existe dans nos sociétés orientales".*

Il a de même utilisé la notion de la "domination masculine":

*"Ce sont des sociétés patriarcales"*

Tout en soupirant, il ajoute: La fille dans notre société est considérée comme "sexe faible".

*"La fille est en général un élément faible".*

Et en accusant l'insuffisance de l'éducation familiale qui les a élevées de telle façon:

*"Notre éducation orientale est insane".*

D'autres, même s'ils n'ignorent pas cette discrimination insistent sur le fait qu'ils ne sont pas tout à fait d'accord, et que cette discrimination n'a lieu que si le garçon est un fils unique dans sa famille et frère de plus qu'une fille.

Le sexisme que pratiquent les enseignants-es se montre deux fois au cours des discours avec les directeurs, l'un déclare qu'il le trouve parfois, l'autre avoue que les enseignantes sont partiales avec filles.

*"Les enseignantes sont sensibles à l'égard des garçons" (Ecole 8).*

En cas où il n'existe pas, ça pourrait se rapporter au rôle maternel que jouent les enseignantes au cycle primaire:

*"Avec les professeures femmes, il y a le rôle maternel qu'elles jouent avec les filles et les garçons" (Ecole 18).*

Cependant, au cours de l'entretien, la majorité des interviewés-es, présentent leur description d'une façon inconsciente, leurs conduites différentielles reflètent une dimension sexiste qui affecte les relations entre filles, garçons et adultes ; cette contradiction dans les propositions peut s'interpréter par la crainte de refléter des images peu aimables de leurs établissements.

#### e-) Synthèse: Cette mentalité est-elle sexiste?

Sans être explicite ou nommée ainsi, ni déclarée clairement, la mentalité sexiste des directeurs-trices paraît flagrante dans la partie majeure des entretiens.

Les cinq responsables qui parlaient déjà de la rareté du sexisme sont en fait des directeurs des établissements publics, seul un directeur d'école privée a parlé de la sensibilité des enseignantes à l'égard des garçons. Il justifie cela en disant que son école avait longtemps été une école de filles et était récemment devenue mixte. D'ici découle cette différence entre les attitudes, c'est peut être, que les directeurs des établissements privés soutiennent le projet d'éducation et de formation globale de la personnalité de leurs élèves, ce qui les oblige à être dans le courant égalitaire contemporain entre les sexes:

*"Enseigner, c'est permettre à l'enfant de construire une identité, c'est développer une personnalité" (Ecole 18).*

En d'autres termes, affirmer ces propositions c'est avoir l'évocation spontanée d'un équilibre quantitatif désiré entre garçons et filles, lorsqu'il s'agit d'une mixité ou même d'une égalité. Quelquefois, cet équilibre se laisse voir comme idéal surtout dans le secteur privé.

De ce qui vient d'être dit, nous pouvons déduire que les directeurs sont soucieux d'aboutir à un traitement égalitaire, mais peuvent-ils y parvenir dans une société où naissent d'un jour à l'autre de nombreuses objections à l'égalité?

## **B-) L'école primaire comme terrain d'étude: Le choix de la population:**

### **1. Données statistiques concernant les écoles pré-enquêtées:**

**Tableau 3: Tri des établissements par secteur, zone et religion:**

Critères Ecoles (selon leurs numéros)	Secteur		Zone		Religion		
	public	Privé	Rurale	Urbaine	Chrétienne	Musulmane	Laïque
Ecoles (3) (4) (5) (9) (13)							
Ecoles(11) (12) (15) (16) (17)							
Ecoles (1)							
Ecole (14)							
Ecole (10)							
Ecole (6)							
Ecole (8)							
Ecole (2) (7)							
Ecole (18)							

**Tableau 4: Répartition des directeurs-trices interviewés-es selon l'âge et le genre**

Intervalles d'âge	Hommes	Femmes	Total
[31-35]	-	1	1
[41-45]	-	1	1
[46-50]	2	-	2
[51-55]	2	3	5
[56-60]	5	2	7
[61-65]	1	-	1
[66+]	1	-	1
Total	11	7	18

Malgré le phénomène de la féminisation du corps enseignant qu'affirme cette pré-enquête, on peut déceler du (Tableau 4) un déséquilibre en faveur des hommes, présent dans la distribution des directeurs interviewés-es selon le genre. Cette prédominance masculine aux intervalles [46-65] affirme son ancienneté sur la scène pédagogique.

En revanche, la présence des femmes est remarquable dans les intervalles d'âges inférieurs à 45 ans tandis qu'elles est

presque nulle dans les intervalles supérieurs à 60 ans, ce qui marque une promotion de la femme contemporaine aux postes qui étaient presque masculinisés autrefois.

Le tableau (5) nous montre l'allure croissante de la féminisation du corps enseignant dans les écoles pré-enquêtées et qui est – selon les interviewés-es– une évidence qui peut être généralisée au niveau du milieu scolaire libanais.

**Tableau 5: Répartition du corps enseignant des écoles pré-enquêtées selon le genre**

% → Ecoles↓	Enseignants	Enseignantes
Ecole 1	18.51%	81.49%
Ecole 2	9.09%	90.91%
Ecole 3	39.28%	60.72%
Ecole 4	15.38%	84.62%
Ecole 5	13.79%	86.21%
Ecole 6	14.28%	85.72%
Ecole 7	55%	45%
Ecole 8	0%	100%
Ecole 9	35%	65%
Ecole 10	6.12%	93.88%
Ecole 11	28.57%	71.43%
Ecole 12	25%	75%
Ecole 13	40%	60%
Ecole 14	5.55%	94.45%
Ecole 15	22.72%	77.28%
Ecole 16	28.13%	71.87%
Ecole 17	5%	95%
Ecole 18	5%	95%
<b>Total</b>	<b>18.41%</b>	<b>81,59%</b>

L'interprétation de ce phénomène peut se faire de plusieurs façons: d'après la plupart des directeurs-trices, elle est en relation avec le rôle maternel que l'enseignante aime jouer, et d'autres elle est due à l'instabilité économique; c'est que, pour un jeune homme libanais, le métier d'enseignant ne répond pas aux exigences de la vie moderne.

On lit clairement dans le tableau (6) l'équilibre quantitatif entre garçons et filles dans les écoles pré-enquêtées. Cet équilibre est attribué d'une part à la présence équitable des deux sexes par nature et d'autre part à la rareté des écoles non-mixtes (5 écoles seulement dans le département du Sud- Liban). Ce n'est pas alors une tendance chez les directeurs, d'égaliser le nombre des filles et des

garçons dans leurs écoles, mais une contrainte qu'impose la situation démographique. Le tableau (6) présente une seule exception, c'est l'école (6) où le pourcentage des garçons est le double de celui des filles. Cela tient à la présence d'une école des filles à proximité.

**Tableau 6: Répartition des élèves des écoles pré-enquêtées selon le genre.**

→ % Ecoles ↓	Garçons	Filles
Ecole 1	50%	50%
Ecole 2	50%	50%
Ecole 3	52.21%	47.79%
Ecole 4	55%	45%
Ecole 5	57.14%	42.86%
Ecole 6	66.66%	33.34%
Ecole 7	55%	45%
Ecole 8	50%	50%
Ecole 9	48.83%	51.17%
Ecole 10	50%	50%
Ecole 11	50%	50%
Ecole 12	52.47%	47.53%
Ecole 13	52.38%	47.62%
Ecole 14	55.17%	44.83%
Ecole 15	50%	50%
Ecole 16	45.57%	54.43%
Ecole 17	54.23%	45.77%
Ecole 18	50.9%	49.1%
Total	52.53%	47.47%

Mais Enfin, cet équilibre statistique pourrait-il avoir un lien avec l'adoption et l'application des régimes égalitaires au sein des établissements scolaires?

La répartition des écoles pré-enquêtées selon les critères étudiés (Tableau 7) montre que 5 parmi les 18 écoles se situent en zone urbaine. Cela résulte du fait que la région dans laquelle l'étude a été effectuée est considérablement constituée de villages, et d'un nombre limité de villes.

On remarque aussi que les écoles sont également réparties entre les religions (8 chrétiennes et 9 musulmanes), à l'exception de l'école laïque introduite comme groupe témoin. Par contre, les hommes et les femmes n'y partagent pas équitablement les postes de directeur (voir tableau 4), et le total de leurs élèves varie entre un minimum de 102 et un maximum de 900 élèves, ce qui indique l'écart entre leurs tailles.

Avoir eu l'occasion d'investiguer enfin 12 écoles publiques et 6 écoles privées, revient à l'abondance des écoles publiques au Sud-Liban, et au consentement obligatoire de leurs directeurs, conformément au contenu du justificatif dont on a déjà parlé. D'autre part, dans le privé, les directeurs-trices des écoles ont la faculté d'accepter ou de refuser l'entretien.

**Tableau 7: Bilan des écoles de la pré-enquête finale.**

Ecoles	Zone (Rural/urbain)	Statut (public/privé)	Taille(élèves)	Genre(directeur)	Religion
Ecole 1	Rurale	Privée	260	Femme	Chrétienne religieuse
Ecole 2	Urbaine	Privée	380	Femme	Musulmane Chiïte
Ecole 3	Rurale	Publique	203	Femme	Chrétienne
Ecole 4	Rurale	Publique	700	Homme	Chrétienne
Ecole 5	Rurale	Publique	250	Homme	Chrétienne
Ecole 6	Urbaine	Publique	108	Femme	Musulmane Sunnite
Ecole 7	Urbaine	Privée	900	Femme	Musulmane Sunnite
Ecole 8	Urbaine	Privée	600	Homme	Chrétienne religieuse
Ecole 9	Rurale	Publique	129	Homme	Chrétienne
Ecole 10	Urbaine	Publique	185	Homme	Chrétienne
Ecole 11	Rurale	Publique	183	Homme	Musulmane Chiïte
Ecole 12	Rurale	Publique	102	Femme	Musulmane Chiïte
Ecole 13	Rurale	Publique	230	Homme	Chrétienne
Ecole 14	Rurale	Privée	319	Homme	Musulmane Chiïte
Ecole 15	Rurale	Publique	168	Homme	Musulmane Chiïte
Ecole 16	Rurale	Publique	226	Homme	Musulmane Chiïte
Ecole 17	Rurale	Publique	177	Femme	Musulmane Chiïte
Ecole 18	Rurale	Privée	334	Homme	Laïque

## 2. Le choix de l'échantillon:

Etant originaire du Sud-Liban et y résidant, il m'était plus facile d'achever l'enquête dans ses écoles.

Le Sud-Liban compte 535 écoles (d'après une liste fournie par le centre national de recherche et de développement pédagogique CNRDP) dont 288 sont dans le département de Nabatiyeh et 247 dans le département du Sud.

On a en premier lieu limité cette enquête aux écoles du deuxième département formé à son tour de trois arrondissements (Saïda, Tyr et Jezzine).

Après avoir effectué un triage supprimant les noms des lycées (enseignement secondaire), on a obtenu une liste de 187 écoles.

Et puisque l'enquête va porter sur un nombre limité d'établissements, on a choisi d'aborder les écoles mixtes. Pour cette raison, on a ôté 5 écoles non-mixtes (dont 4 pour les filles et 1 pour les garçons), il reste donc 182 écoles.

Enfin puisque je ne maîtrise pas la langue anglaise, et que la langue française est celle de la publication du présent ouvrage, on a décidé d'enquêter seulement dans des écoles dont le français est la langue étrangère, ce qui a obligé de barrer 78 écoles enseignant l'anglais comme langue étrangère. Les 104 écoles restantes en fin de compte auront satisfait aux conditions de la recherche.

Durant l'étape suivante, on a du continuer la sélection par une méthode non-probabiliste, pour qu'on puisse avoir les écoles qui assurent les données suffisantes à l'élaboration du projet.

L'arrondissement de Tyr est un prolongement géographique de celui de Saïda, les caractéristiques visées par l'étude pourront y être présentes pareillement. La suppression de ses écoles conduit à une liste de 59 écoles réparties comme suit:

**Tableau 8: Répartition des écoles de Saïda et de Jezzine, selon les critères de la recherche**

		Privé	Public
Saïda	Rural	10	8
	Urbain	10	20
Jezzine.	Rural	2	-
	Urbain	8	1

En prenant comme dernier critère la taille de l'école, et en limitant l'effectif minimal à 100 élèves, il nous reste 31 écoles qui remplissent les conditions posées jusqu'alors.

Et enfin les propositions des interviewés-es ainsi que leur mode d'accueil lors de la pré-enquête, ont facilité le choix de l'échantillon désiré, dont les résultats sont représentatifs de la totalité de la population.

Comme déjà cité, la pré-enquête a consisté en une série de visites aux écoles sélectionnées, des entretiens semi-directifs avec leurs directeurs-trices y étaient compris. Elle dura près de trois mois et donna l'occasion d'avoir une représentation des profils de ces écoles; après l'analyse approfondie de ces entretiens semi-directifs sur plusieurs axes, on a obtenu le permis d'interviewer de



nouveau 15 directeurs parmi les 18 (3 jugés indisponibles pour refus de l'entretien).

Ensuite, différentes données tels que l'impossibilité d'investiguer un grand nombre d'écoles, le degré de coopération du directeur, le nombre des élèves dans les classes, champs du travail futur, l'organisation de l'établissement, ainsi que la variabilité qu'on vise et la nécessité d'avoir d'autres critères qui pourront former un ajout à celles de l'échantillon de départ pour améliorer sa représentativité, conduisent à choisir 3 écoles parmi les 15 ayant donné leur accord.

Au cours de la démarche, il a semblé convenable d'adjoindre à l'échantillon une école laïque: le seul représentant de ce type au Sud-Liban, se situe dans le département Nabatiyeh déjà exclu de l'échantillonnage. On s'est donc vu ensuite obligé de l'introduire comme groupe témoin, ce qui présente l'avantage de donner un surcroît à l'échantillon en y ajoutant un nouveau critère d'analyse, et permet d'autre part, de faire des comparaisons sur des bases différentes.

L'échantillon définitif s'est réduit enfin à 4 écoles: École (1), École (6), École (17) et École (18) pouvant être classées dans le tableau ci-dessous:

**Tableau 9: Caractéristiques des quatre écoles formant l'échantillon final.**

	Publique	Privée
Urbaine	Ecole de la Fraternité (6) (Musulmane Sunnite)	Ecole de la Montagne (18) (Laïque)
Rurale	Ecole de la Coopération (17) (Musulmane Chiïte)	Ecole de la Rivière (1) (Chrétienne Religieuse)

Ces quatre écoles se rapportant à quatre groupes différents, présentent des caractéristiques variées: l'École de la Fraternité (6) est une école publique, urbaine, son site est à Saïda, ville musulmane sunnite en majorité. Une femme assume la responsabilité de sa direction, les enseignants-es y travaillant se répartissent en 14,28% d'hommes contre 85,72% de femmes, ses élèves sont composés de 66,66% des garçons et de 33,34% des filles. Ce qui distingue cette école c'est que la plupart de ses élèves appartiennent à une classe sociale pauvre et représentent aussi une variété d'origine: parmi eux on trouve des Syriens, des Palestiniens et des Egyptiens, qui constituent la moitié de l'effectif total des élèves.

L'École de la Coopération (17) est une école publique, rurale, située dans un village musulman chiite à l'est de Saïda. Sa directrice est aussi une femme, son corps enseignant est presque totalement féminisé: 5% d'hommes contre 95% des femmes. Cependant la répartition élèves / genre y est presque équilibrée: 54,23% des garçons et 45,77% des filles. Les écoliers sont en totalité d'une classe sociale moyenne, la plupart viennent des villages avoisinants. Cette école, bien qu'elle présente des critères de ressemblance avec les autres écoles enquêtées, est dotée d'une caractéristique signifiante, c'est la jeunesse de sa directrice et l'enthousiasme qu'elle a montré à l'égard du travail.

L'École de la Rivière (1) est une école privée, chrétienne, religieuse, dirigée par des sœurs, située dans un village au Sud-est de Saïda. 18,51% de ses enseignants sont des hommes. Sa directrice insiste sur l'équilibre numérique idéal entre garçons et filles (50% des élèves sont des filles et, 50% des garçons). Ces dernier-es viennent de 21 villages différents, représentent diverses classes sociales et sont chrétiens en grande majorité. Ce qui distingue cette école c'est le codage sexué clairement paru à travers les costumes assignés suivant le sexe. Elle pourrait ainsi former un exemple des écoles religieuses au Sud-Liban.

L'École de la Montagne (18) est une école privée, urbaine et laïque, dirigée par la Mission Laïque Française au Liban, son directeur est français. Cependant parmi les 63 enseignants-es y travaillant, dont les femmes forment la majorité (95%), on ne trouve que 3 français. L'équilibre numérique concernant la distribution des élèves en filles et garçons y est bien clair à travers leurs pourcentages (50,9% des garçons et 49,1% des filles). Cette école n'a aucune apparence religieuse, ses élèves appartiennent à une classe sociale aisée et viennent des diverses régions du Sud-Liban. Comme déjà dit, enquêter dans cette institution nous aide à introduire un nouveau critère d'analyse en la considérant comme groupe témoin pris comme base de comparaisons qui seraient établies avec les groupes représentatifs des autres caractéristiques.

## **Chapitre 2: Analyse du contenu des manuels scolaires - Les mathématiques comme type**

Pour atteindre ses buts, l'école, lieu presque unique de préparation des élèves à la citoyenneté, se sert de manuels scolaires qui ont un rôle primordial dans ce processus. En effet, ces manuels sont "des outils de référence à valeur normative qui jouent un rôle essentiel dans la construction de la personnalité et la socialisation des élèves" (Rignault & Richert, 1997, p.9), cela revient au fait que "les élèves ont tendance à reconnaître comme vérités incontestables ce qui est écrit dans les manuels" (Decroux-Masson, 1979, p.16). Par l'effet de leur omniprésence, les livres constituent un support privilégié de l'apprentissage, et par suite un des agents les plus efficaces de transmission des normes, des valeurs et aussi des idéologies car ils occupent un espace privilégié dans l'environnement scolaire et font aussi partie de l'environnement social des enfants. Ils constituent un instrument de socialisation et un mode indiscutable de transmission des attentes et des représentations relatives aux deux sexes, ce qui incite les élèves à appréhender leurs représentations véhiculées et à construire un réseau de connaissances relatives aux activités et aux rôles sociaux dévolus à chaque sexe, autrement disons aux "rôles des sexes".

### **A-) Questionner les manuels: Comment fabrique-t-on les stéréotypes sexistes?**

Dans une étape suivante de la recherche, il semble de rigueur de présenter des phénomènes sexistes survenant à l'école. Cependant on consacrerait cette partie pour déceler le sexisme circulant dans les manuels.

Mais pourquoi cette analyse genrée des manuels scolaires?

On sait tous l'importance qu'a pour l'enfant de ce qu'a dit la maîtresse, ou ce qui est écrit dans son livre. Ce sont pour lui des vérités indiscutables. De plus "ce que l'enfant entend, lit, ou apprend à l'école prend pour lui valeur de référence" (Decroux-Masson, 1979, p.16), les messages délivrés par l'école ont donc un impact particulier sur l'enfant. En fait, elles initient les élèves à maîtriser des moyens d'accès au savoir, tout en leur transmettant petit à petit des éléments du patrimoine culturel. Pour cela, la vision du monde et des images d'homme et de femme proposées par les manuels aident à former chez eux des normes ou valeurs modèles.

Il est donc pertinent d'interroger les livres scolaires à l'aide de la problématique du genre, sur le caractère sexiste pouvant y être plus apparent en les examinant, ceci puisqu'ils communiquent aux écoliers une certaine vision du champ social en leur proposant des instructions jugées indispensables à l'insertion dans leur milieu.

Dans ce contexte, les manuels jouent un double rôle: ils instruisent les élèves d'une part, d'autre part, ils leur proposent une certaine vision différentielle du monde par la mise en scène d'une vie quotidienne déjà menée par d'autres et qui peut conduire à une division sociale sexuée. C'est pour cette raison que leurs messages ont une importance particulière qui implique une interrogation méthodique sur les représentations sociales du masculin et du féminin qui y figurent.

Depuis longtemps ces manuels ont fait l'objet de multiples attentions, et le sexisme y est largement étudié ; par suite les chercheurs-ses ont constaté des cas frappants qui, même à l'heure actuelle, sont largement empreints de sexisme, tant au niveau du texte qu'à celui des illustrations. Par conséquent "deux mondes bien distincts sont en train de se dessiner, et les manuels scolaires, sur lesquels se penchent à longueur de journées et d'années filles et garçons, contribuent largement à créer puis à accentuer cette division" (Decroux-Masson, 1979, p.19). Cependant, une décision de proposer une analyse en rapport avec un nouveau corpus, celui des livres de mathématiques destinés au primaire dans les écoles libanaises, ceux-ci étant rarement étudiés jusqu'à présent, peuvent dans une certaine mesure favoriser une approche renouvelée du sexisme dans des livres encore adoptés, dont la caducité est inattendue dans un prochain futur dans le système éducatif. Pourquoi les mathématiques?

Le long de ma scolarité et de ma carrière d'enseignante, j'avais beaucoup d'intérêt pour les maths et je me suis beaucoup interrogée sur les élèves qui y éprouvent des difficultés, les filles en particulier. Pour cela, et dans le cadre du présent travail en sciences humaines, j'ai l'intention de découvrir, à travers ce même matériel, tout ce qui dégage une dynamique différentielle entre les sexes dans ce domaine jugé masculin il y a longtemps, surtout que la réussite scolaire dans cette matière varie entre garçons et filles. Ces dernières souffrent à une

certaine limite d'une dimension masculine en apprenant cette science qui serait à coup sûr, un bon vecteur de compréhension du genre.

Il convient enfin de noter qu'on n'a pas voulu lancer de critique ni de jugement sur les savoirs enseignés dans ces manuels, mais seulement en extraire les détails relatifs au sujet, autrement, un tel objectif déborde le cadre de l'étude qui se limite au seuil du genre.

### **1. Le corpus étudié:**

Le corpus étudié doit avoir une certaine homogénéité, ce qui exige la délimitation à une seule discipline. Six manuels de maths, ont été choisis sur la base de raisons objectives: leur neutralité d'apparence, qu'ils n'ont pas encore fait l'objet d'enquête au Liban, contrairement aux manuels de langue et de civisme, privilégiés par les chercheurs-ses qui les estiment plus riches en représentations sociales. D'ici découle l'intérêt de découvrir comment les représentations sociales s'y glisseraient et, pourquoi la discipline "mathématique" est considérée comme masculine.

Avant d'exposer les représentations des personnages des manuels dans une perspective de genre, leur brève analyse structurale paraît nécessaire. Les critères suivant lesquels cette analyse peut se faire sont:

- a) Les créateurs et les créatrices: L'écriture des manuels est une activité plutôt masculine (70% des auteurs sont des hommes), cependant les noms des illustrateurs-trices ne sont pas mentionnés dans la majorité des livres, ce qui rend impossible leur classification sur la base du sexe.
- b) L'origine géographique des livres: Si plus de la moitié de livres sont des créations libanaises, le poids de l'édition française n'est pas négligeable. Ainsi, parmi les six manuels étudiés, deux sont édités en France.
- c) Les dates d'édition: Les livres analysés ont été édités entre 2003 et 2011 (pour les éditions étudiées). Ils ont donc une longue survie dans le système éducatif.
- d) Les lectorats: En fonction de l'âge des lectorats, les livres de l'échantillon peuvent se scinder en deux catégories: Aux plus jeunes de 9 à 10ans, aux plus âgés de 11 à 12 ans.

Nous avons donc fait l'analyse thématique des six manuels de maths qui forment l'échantillon:

- 1- Construire les mathématiques, 4ème année (Tome 1et2) ; Centre national de recherche et de développement pédagogiques, Liban, 2010.
- 2- Construire les mathématiques, 6ème année ; Centre national de recherche et de développement pédagogiques, Liban, 2011.
- 3- Mathématiques 4ème année, collection Puissance ; Al Ahlia, Liban, 2007.
- 4- Mathématiques 6ème année (Tome 1et2 ), collection Puissance, Al Ahlia, Liban, 2009.
- 5- Cap Maths (CM1), Hatier, Paris, 2003.
- 6- Math 6ème, collection Prisme, Belin, France, 2005.

Chacun de ces manuels est conçu conformément à un programme défini au préalable par les institutions officielles: il est découpé en leçons, regroupées généralement par thèmes: d'une manière générale, chaque leçon comporte une partie "cours" et une partie "exercices", les deux aboutissent à des usages pédagogiques différents: La partie cours, distinguée par un encadré souvent coloré est toujours expliquée en classe, alors que les exercices n'y sont pas tous effectués. Ainsi, les personnages peuplant les cours ont la prime place par rapport à ceux qui peuplent les exercices. D'autre part, chaque leçon comporte des textes et des images qui n'apportent pas le même type d'informations: par exemple, les textes révèlent une fréquence de désignation des personnages et de leurs rôles... Leur aspect physique est souvent spécifique à l'image, ce qui implique une analyse détaillée de chacun selon les fonctions dont il est chargé.

## **2. Hypothèses et questionnements à proposer.**

Les portraits types proposés par les manuels définissent des manières d'être et d'agir qui, chez les élèves prennent des valeurs de référence, des modèles à imiter. Mais comment les livres les induisent-ils à l'école dans l'esprit des élèves?

Dans son livre, *L'apprentissage social*, Albert Bandura souligne l'importance de l'observation, "le fait de pouvoir apprendre par observation rend les gens capables d'acquérir des répertoires comportementaux larges et coordonnés..." (Bandura,1980, p.20).

On voit par là, quelle répercussion les modèles véhiculés par les manuels peuvent avoir. En plus, il est évident qu'un observateur imitera davantage le comportement d'un modèle du même sexe que lui et par suite, il est mis en relief l'importance de "l'identification" comme processus de construction en affirmant que, pour l'enfant, "les personnages valeureux de son sexe sont pour lui des modèles privilégiés" (Crabbé, Delfosse, Gaiardo, Verlaeck & Wilwerth, 1985, p.278). Pour cela, il est intéressant d'éclairer l'idéologie, les représentations sociales et les stéréotypes sexistes qui sous-tendent cette élaboration et qui participent au repérage des filles et des garçons aux modèles véhiculés par leurs manuels.

A partir de ces conceptions, on tente en premier lieu d'aborder la nature de la représentation des deux sexes dans les manuels de l'école primaire et au cours de l'analyse, on essaie de savoir si, au niveau quantitatif, les deux sexes présentent des rôles sociaux égalitaires. Le but est de découvrir les façons dont les deux catégories de sexe se présentent et les relations asymétriques qu'ils montrent. L'étude peut avoir donc comme objectif, l'examen des aspects multidimensionnels du féminin et du masculin et la manière par laquelle le milieu scolaire transmet par son matériel, de génération en génération, l'assujettissement de la fille qui, à la suite, sera accommodée à un rôle majeur d'épouse et de mère, alors qu'il valorise les garçons qui réussissent socialement et se séparent du parcours familial pour se charger des affaires majeures suivant les différents rôles qui leur sont attribués.

Le dénombrement des personnages qui peuplent les manuels sélectionnés, ainsi que le relevé systématique de leurs caractéristiques, devront permettre d'apporter, sur la base de l'analyse des manuels, des réponses à ce qui suit:

- Comment se répartit la population qui régit les ouvrages, du point de vue de l'âge et du sexe? Et quelles sont alors les fonctions sociales accordées à leurs personnages masculins et féminins?
- Les modèles présentés sont-ils susceptibles d'éveiller chez les élèves le désir de s'y intégrer? Comment les aspects des hommes, femmes, garçons et filles figurent-ils dans ce matériel?



- La représentation des deux sexes telle qu'elle paraît dans ces manuels est-elle conforme à leur situation réelle? Ou même reflète-t-elle une situation idéale?
- Comment stéréotypes et représentations se fabriquent-ils dans les livres? Quelles sont les normes, les valeurs et les opinions cités quant aux identités, aux rôles et aux statuts de sexe? La place y étant assignée à la femme s'applique-t-elle dans la société telle qu'elle est présentée aux élèves? Les parents y sont-ils aussi représentés? Quels rôles jouent-ils à la maison ou dans la sphère publique? Père et mère ont-ils de registres d'activités semblables ou différents?

Alors on en déduit la question qui englobe cette partie de la recherche: Peut-on parler d'un caractère sexué du savoir enseigné avec les manuels scolaires?

La réponse à ces questions peut être obtenue de l'hypothèse fondamentale suivante: la représentation des personnages des deux sexes dans les manuels scolaires importe tant que les élèves peuvent y trouver des modèles d'identification, et à mesure que l'équité entre les deux sexes n'est pas encore établie dans le matériel éducatif, quoique la situation réelle évolue en faveur de l'égalité, on prévoit que les manuels amènent à prendre un pli au sexisme devenu "ordinaire". Et en se basant sur les résultats qu'ont dévoilés des études faites au Liban sur les manuels de langue arabe et de civisme par Charaféddine et Chaarani en 2006 et 2008, on n'attend pas à ce que les offres culturelles proposées aux élèves à travers les livres de mathématiques représentent la scène idéale où les deux sexes auraient la même possibilité de s'identifier, c'est-à-dire que les femmes et les hommes soient représentés de manière égalitaire dans la société, au sein de la famille, et sur le marché du travail. On les soupçonne d'être encore loin de rejeter les tendances différenciatives qui insistent le plus souvent sur le masculin et le féminin et valorisent l'un au dépens de l'autre.

Cependant les hypothèses corollaires peuvent être résumées comme suit:

- On suppose que la représentation des femmes est restreinte et peu nuancée, et que les manuels, accordent aux personnages féminins une place minoritaire en leur attribuant des traits physiques, des rôles, des statuts sociaux peu variés, et en décalage avec la réalité où le rôle féminin a beaucoup évolué dans les dernières décennies. Les manières de traitement des deux sexes sont

inévitables, hiérarchisées, vu que ces livres ne présentent que rarement un monde paritaire où les hommes et les femmes, les filles et les garçons sont dans des situations de partage de relations de communication ou d'échange. À première vue, ils mettent en relief la vision d'un monde masculin auquel les enfants s'identifient en leur faisant intégrer des normes sociales conservatrices.

- On admet que les manuels visent, en gros, à préparer les garçons aux positions du pouvoir domestique et social, et à réconcilier les filles avec leur destin de ménagères et de mères. Il s'agit par suite d'une justification du fait que les femmes n'y ont pas le même statut que les hommes. De surcroît, il semble que ces manuels ne suscitent pas de réaction destinée à corriger ces erreurs.
- Attendu que, dans certains manuels de maths, les hommes sont surreprésentés par rapport aux femmes et aux filles, comme si on laissait imaginer aux étudiant-e-s que les mathématiques sont un monde exclusivement masculin; il est urgent d'opérer une modification fondamentale, qui doit être adoptée pour maintenir un équilibre permanent au niveau de l'apprentissage des individus, sans égard à l'infraction aux usages et aux traditions qui règnent dans la société.

### **3. L'élaboration de la grille:**

Le document de collecte est structuré de façon qu'il révèle des informations générales sur le manuel, et décrit la couverture, la typologie des personnages y figurant et la conformité au monde d'aujourd'hui de tous les personnages apparaissant dans les textes et les images. C'est donc grâce à une grille de lecture adaptée au manuel scolaire, construite en s'inspirant en partie des travaux de Burgeilles et Cromer (2005, 2009), qu'on a procédé à un recensement de tous les individus des textes et des images, afin d'en recueillir des traits caractéristiques jugées pertinents du point de vue construction du genre, puis d'établir une perception du système de genre tel qu'il est projeté dans le contenu pédagogique.

De nombreux indices ont été mis en jeu, tant quantitatifs que qualitatifs et tous relatifs aux deux sexes. Comment parvint-on à les obtenir?

On sait qu'ils s'incarnent dans le personnage même, que c'est l'élément-clé et le moteur principal du contenu, qui compose le creuset des caractéristiques

démographiques classiques, sexe, âge...C'est lui aussi qui porte des qualités, des rôles, des statuts d'actions et d'activités. C'est donc par lui qu'on accède aux représentations sociales de ce qu'est un homme, une femme, un garçon, ou une fille, sur la scène sociale.

Selon le contenu auquel elle s'applique, notre grille se divise en trois parties et comprend:

- Analyse qualitative et quantitative du contenu: celle-ci consiste à comparer les caractéristiques propres aux personnages masculins et féminins, leur désignation, leur apparence physique, leurs traits significatifs de personnalité, les actions principales, les rôles professionnels joués, les fréquences d'apparition à l'intérieur ou à l'extérieur, dans un lieu public ou privé.
- Analyse du sexisme grammatical: identifié dans l'utilisation du vocabulaire et des règles de la grammaire.

La prise en considération des dites dimensions du sexisme dans la grille permet de faire une évaluation approfondie du sexisme incorporé dans les manuels, sujet de la recherche.

Plusieurs caractéristiques propres aux personnages participant à la fabrication des représentations sexuées y sont envisagées. La grille finale se présente en trois sections dont la première est une carte d'identité suivie par des tableaux de recensement exhaustif et précis des personnages selon plusieurs variables:

**a-) Section I: La fiche d'identité du manuel/la couverture/les titres:**

La grille consiste au début en une carte d'identité qui indique la matière, le titre de l'ouvrage, le niveau scolaire visé, l'âge du lectorat, la date et le pays de l'édition, les auteurs, les illustrateurs (s'il y en a) et le nombre de pages tout en codant chaque livre. Ensuite une sous-rubrique prévue au recensement selon le sexe des personnages illustrés sur les couvertures et dans les titres par lesquels se fait le premier contact du lecteur avec le livre.

**b-) Section II: La typologie des personnages dans les manuels:**

Destinée à la comparaison des caractéristiques et des rôles comme éléments essentiels pour dévoiler le contenu sexiste des manuels, qui passe par plusieurs thèmes et se base sur une multitude de critères:

- 1) Le sexe, l'âge et la désignation: Ces trois premières variables sont essentielles et il est de rigueur d'en tenir compte. Elles sont liées à la manière dont les personnages sont désignés, caractéristique cruciale du sexe social. Plusieurs modes de désignation interviennent pour indiquer les personnages individuels ou collectifs: ainsi un personnage peut être désigné par n'importe quoi: son prénom, son nom, par un nom de parenté, une fonction familiale, un statut, un métier, un nom de société, un pronom personnel ou même n'importe quel titre qu'on peut lui attribuer.
- 2) Les rôles associés ou attribués aux personnages: Les personnages n'occupent pas tous la même place dans l'ouvrage, certains sont valorisés au premier plan, d'autres figurent dans l'arrière-plan ; on distingue ainsi: l'acteur principal, faiseur de l'action, et l'autre partagé, pouvant se présenter comme équivalent au personnage initial ; mais celui-ci ne participe que par sa présence, le personnage identifiant, qui est en charge de la définition ou de la qualification des autres sans se mettre en scène, le personnage substitut miroir des élèves ou double des maîtres, il guide et soutient le travail scolaire. En plus, les personnages célèbres, ceux à qui on se réfère ou les personnages secondaires, de l'arrière-plan, au rôle minimisé.
- 3) Les activités pratiquées: L'intérêt réside également dans les types de talents octroyés aux personnages de chaque sexe. Ils sont aussi révélateurs: on trouve parmi eux des inactifs, des causeurs des disputes et faiseurs de bêtises, d'autres doués de certains talents, ou plus capables d'exercer des activités: domestiques, sportives, scolaires, devoirs parentaux, situations affectives.
- 4) Les métiers des personnages adultes: Le sexisme est encore révélé dans les manuels à travers les professions associées aux personnages. D'après le recensement des professions qui y sont représentées, on peut faire une classification des métiers selon les postes qu'ils désignent, d'où on peut distinguer lesquels sont des métiers prestigieux ou non prestigieux.

- 5) Les temps libres et les loisirs: Les personnages ne font pas les mêmes activités pendant leurs loisirs, ces derniers sont largement empreints des stéréotypes sexués. Les activités exercées peuvent être classés sous dix titres: Bricolage, activités artistiques, détente, exploration et aventure, jeux et sorties, musique, fêtes et anniversaires, activités récréatives et lecture.
- 6) La localisation des personnages-ségrégation spatiale: La mise en scène dans un lieu privé ou public, extérieur ou intérieur, témoigne l'inclusion sociale. En fait, évoluer dans un lieu privé ou dans un lieu public ne renvoie pas les personnages au même rôle social. Par suite, les caractères public/privé, intérieur/extérieur, constituent des dimensions stéréotypées de la différence entre les sexes.
- 7) Les possessions et les attributs des personnages: Comme pour les autres critères, les possessions et les attributs des personnages sont relevés dans les textes et dans les images. Les possessions peuvent être de l'argent, des moyens de transport, des jouets, du matériel de bricolage, des animaux domestiques ou de la nourriture pour les enfants.

Les attributs apparaissent particulièrement pertinents, et il s'agit d'en citer les plus fréquents: Le tablier exprime le travail domestique, le fauteuil symbolise le repos; la fenêtre c'est la tendance à s'évader, la porte évoque le lien avec le monde extérieur, les lunettes signifient l'intelligence ou la vieillesse; le cartable et le porte-documents sont équivalents au travail intellectuel, le journal est un synonyme de la culture et du désir de s'informer, la fleur représente la clarté et l'affection... Enfin on trouve que les gâteaux et les autres pâtisseries adhèrent, la plupart du temps, au domaine des activités féminines.

- 8) L'apparence physique / la posture: Les images nous permettent de présumer à partir de sa présentation, le personnage sexiste. Quelques aspects physiques dénotent souvent le sexe, les masculins paraissent quelquefois poilus avec d'épais sourcils, des barbes et des moustaches, des tailles musclées et robustes, des vêtements, des chaussures et des tenues professionnelles adaptées à leur sexe. Cependant, les personnages féminins sont plus décrits et se caractérisent par des cils minces, de longs cheveux, des poitrines, des

lèvres rouges et des tailles minces. Elles portent souvent des accessoires, des bijoux, des vêtements, des chaussures et des tenues professionnelles.

C'est beaucoup dire que les personnages sont forcément représentés dans leur intégralité ou de manière réaliste, ils peuvent se montrer partiellement par la partie supérieure du corps (buste) ou par la totalité de leur taille.

Il reste à préciser que des mains, des pieds, des oreilles... isolés ne forment pas des personnages, ni les représentations humaines sur les objets tels que les pièces de monnaie.

- 9) Les comportements socio-émotifs: Les traits de personnalité ont été regroupés selon leur dimension stéréotypées (masculin, féminin ou neutre) d'une part, et selon leur valence sociales (positive, négative ou neutre) d'autre part. Ainsi en classant les personnages selon ces deux dimensions, on déduit une catégorisation symbolique révélant l'emplacement des personnages dans la société en fonction de leurs caractères.
- 10) Les relations établies et les interactions en présence de plusieurs personnages: À l'intérieur des unités d'analyse (les textes et les images), les relations entre les personnages sont envisagées: partagent-ils des activités? Interagissent-ils? En réalité, leurs faits renseignent sur les enjeux du sexisme mis en situation:
- Deux personnages peuvent être en compagnie surtout s'il s'agit d'un enfant et d'un adulte.
  - La co-présence est à entendre au sens large: il s'agit de deux ou plusieurs personnages cités dans la même unité spatio-temporelle.
  - Les personnages sont en comparaison quand ils sont mis en concurrence ou en compétition ayant comme sujet leurs caractères physiques, leurs qualités, leurs âges, les biens qu'ils possèdent ou même l'effectif de sexe. Normalement la comparaison aboutit à l'attribution d'un coefficient positif, négatif ou neutre à chacun des personnages y participant.
  - Dans l'interaction, les personnages échangent, agissent: L'interaction est unilatérale si elle décrit l'action d'un personnage envers un autre sans réaction notable de ce dernier. Elle est par contre réciproque lorsque les

personnages font quelque chose ensemble, c'est-à-dire lorsque l'action de l'un déclenche une réaction de la part de l'autre.

**c-) Section III: Le sexisme grammatical au niveau du vocabulaire:**

La langue elle-même n'est pas neutre, elle affecte les consciences des élèves de telle manière que les débats sur l'égalité entre homme et femme considèrent qu'elle peut structurer un apprentissage aux rôles sociaux différenciés et hiérarchisés. Donc un test de la langue à l'usage des élèves paraît indispensable vis-à-vis du vocabulaire et des règles grammaticales qui régissent les manuels.

**4. Méthode d'analyse:**

L'originalité de la méthode consiste à aborder de deux manières quantitative et qualitative le système de genre à l'usage des enfants, c'est-à-dire l'ensemble des représentations liées aux deux catégories sociales masculine et féminine. La méthode qui est apparue la plus appropriée par le biais de la grille recueillant les informations, vise à mettre en relief les différentes facettes du contenu du livre tout en permettant de multiplier les approches en tenant compte de plusieurs aspects. Une telle approche "relevant de la sociologie des rapports sociaux de sexe et reposant sur la notion de représentation sociale sert pour analyser ce qu'est être un homme, une femme, une fille ou un garçon" (Burgeilles & Cromer, 2005, p.110). Donc l'accès à leurs représentations passe par les personnages, qui sont des éléments-clés des livres. Elle présente aussi l'avantage d'établir la comparaison entre les éléments du corpus étudié.

Les livres de maths ont été donc analysés dans deux optiques différentes: L'une quantitative visant à relever les indices révélant les stéréotypes sexistes surgissant des manuels tant dans les cours que dans les exercices et les illustrations, dans le but de savoir si la représentation du masculin et du féminin y est égalitaire; l'autre qualitative visant les aspects sous lesquels sont représentés les personnages masculins et féminins.

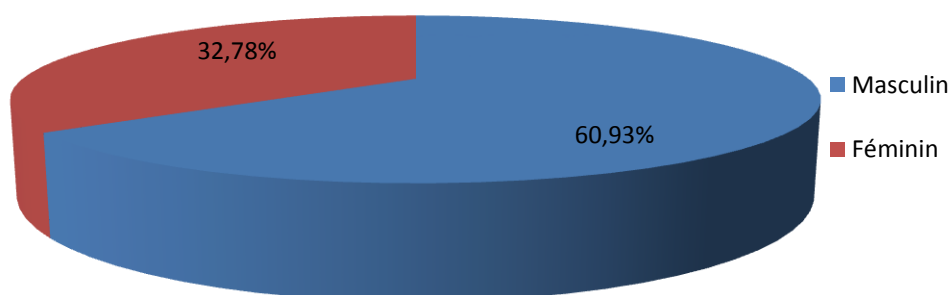
## **B-) le système "genre" dans les manuels scolaires: Contribution à l'inégalité:**

En prenant appui sur les notions de genre, de stéréotype et de représentation, et en mettant en œuvre les analyses déjà citées dans le but de comprendre les manières dont se construisent le masculin et le féminin à l'usage des enfants, il nous semble impératif de mettre en évidence, et au préalable, que l'égalité entre les sexes est encore loin d'être atteinte tant au niveau quantitatif qu'au niveau qualitatif. Les représentations des deux sexes est extrêmement déséquilibrée au préjudice du "deuxième sexe". Nous avons donc constaté que tels manuels ne cessent pas de donner naissance à des formes de sexisme: L'image masculine et féminine des personnages qu'ils présentent ne reflète pas le vécu d'aujourd'hui. Le désagrément de ces manuels c'est qu'ils reproduisent uniquement une image très stéréotypée des rôles masculins et féminins.

### **1. Surreprésentation masculine, sous-représentation féminine:**

Les asymétries défavorisant le sexe féminin paraissent d'abord quantitatives: les personnages de sexe masculin sont beaucoup plus nombreux, ils s'imposent comme "le premier sexe" dans le corpus des livres, "le deuxième sexe" se réclame donc "60 ans après la parution du livre éponyme de Simone de Beauvoir" (Brugeilles, Cromer & Panissal, 2009, p.118).

**Graph 13:** Distribution des personnages des manuels selon le sexe





On peut voir ci-dessous quelques témoignages tirés du contenu des divers manuels analysés et qui illustrent l'abondance de la présence masculine face à l'effacement des personnages féminins sur une même page.

**Figure 1: Abondance masculine sur les pages des manuels<sup>(4)</sup>**

**38** 1. Jean, qui court à une allure régulière, parcourt 0,215 km en une minute. S'il maintient cette allure, quelle distance aura-t-il parcourue en 5 minutes ? En 20 minutes ?

2. Jean relève « son temps » sur son chronomètre : aujourd'hui, il a couru à la même allure pendant 47 minutes et 30 secondes, c'est-à-dire 47,5 minutes. Quelle distance a-t-il parcourue ?

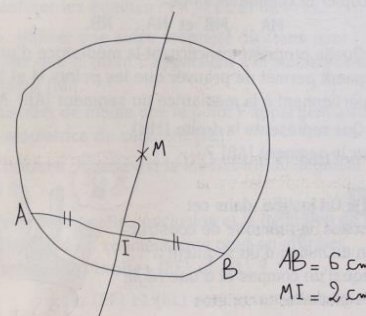
**39** Un employé perçoit un salaire horaire net de 9,68 €. Calculer le salaire net qu'il perçoit pour :

- 140 heures de travail.
- 142,5 heures de travail.

**40** Christophe achète quatre baguettes à 0,75 € l'unité. Quel prix devra-t-il payer ?

**58 Figure téléphonée**

1. Bastien est un peu lent en classe. Son professeur de mathématiques lui a donc conseillé de réaliser au crayon et à main levée les figures dessinées au tableau, puis de les refaire « au propre » à la maison. Quel travail de Bastien pourrait mériter une bonne appréciation de son professeur ?

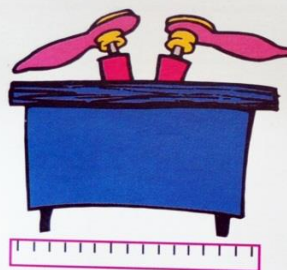


2. Yassine, qui était absent ce jour-là, téléphone à Bastien pour connaître le travail à faire en mathématiques. Que va dire Bastien à Yassine pour que celui-ci puisse faire, lui aussi, un bon travail ?

**Figure 2: Effacement féminin sur les pages des manuels<sup>(5)</sup>**

**1** Sami a mesuré la longueur de sa table; il a obtenu 12 dm.

- Quelle est la longueur de cette table en cm? en mm?

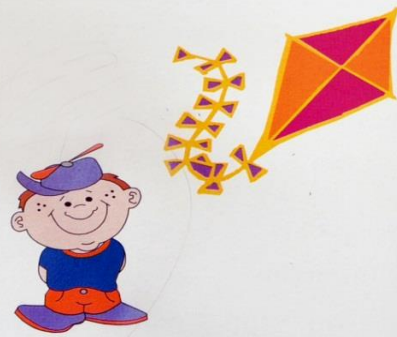


**2** Fouad a mesuré la longueur du terrain de football, il a obtenu 1 hm 10 m.

- Quelle est la longueur du terrain en dam? en mètres?

**4** Le fil du cerf-volant de Samir a pour longueur 2 hm 3 dam 5 m, tandis que celui de Fadi mesure 1 hm 8 dam 3 m. Les deux enfants raccordent ensemble les deux fils.

- Quelle est la longueur du fil obtenu?



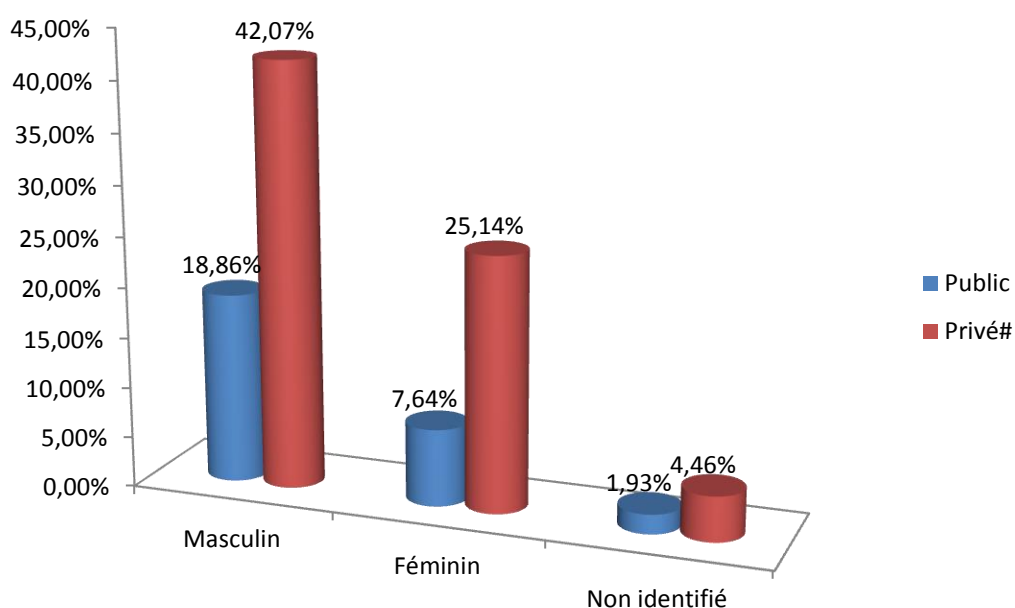
(4) Math, Collection prisme, 6<sup>ème</sup>, Belin, Paris, 2005, p. 48, 151.

(5) Construire les mathématiques, 4<sup>ème</sup> année, Tome I, CNRDP, Sin-El-Fil, Liban, 2010, p.90.

## 2. Représentation statistique des personnages selon le genre et les secteurs d'enseignement:

On voit clairement que la présence féminine (32,78%) est quantitativement moins représentée que la masculine (60,93%), et dans un rapport de un sur deux; les personnages du sexe non identifié étant minoritaires (6,29%), et puisque qu'on insiste sur les représentations restreintes de deux genres, on préférera les ignorer dans la suite de l'étude.

**Graphe 14:** Distribution des personnages des manuels (genre/secteur).



Le fait que femmes et filles sont moins représentées fait allusion à l'infériorité avec laquelle elles étaient traitées dans la société qui, tout de même ne tend pas à l'atténuer. Cette sous-représentation consiste en une attitude sexiste du fait que le livre de maths est inéquitable vis-à-vis des représentations masculine et féminine et qu'il semble peu propice au développement de la motivation des filles pour l'étude des maths.

Moins nombreux et toujours devancés par l'autre genre, paraissent les personnages féminins dans les manuels dédiés aux deux secteurs d'enseignement au Liban: dans ceux des écoles publiques où figure 28,43% du total d'apparitions des personnages, (18,86 des 28,43) %, soit 66%, des recensés sont masculins contre (7,64 des 28,43) %, soit 27% féminins; la surreprésentation masculine

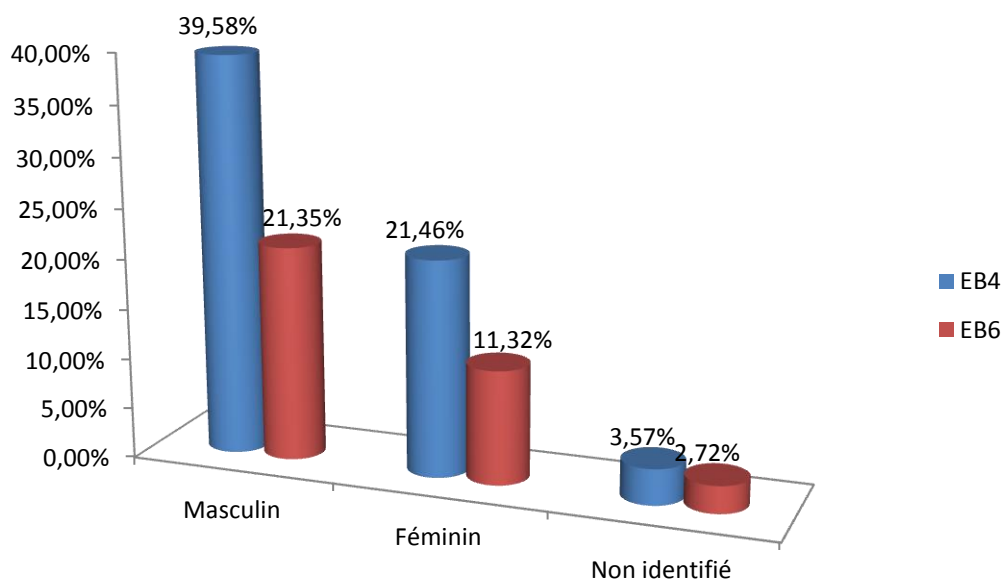
décroit légèrement (de 66% à 59%) dans le cas des personnages dénombrés dans les livres adressés aux élèves des écoles privées où (42,07 des 71,57) soit 59% des personnages sont masculins et (25,14 des 71,57) % soit 35%, des recensés sont féminins. La part des personnages du sexe non identifié étant négligeable par rapport aux autres (aux alentours de 3%).

La suprématie masculine est donc plus nette dans les livres édités par le CNRDP au Liban. Cela tient au fait que la moitié des livres du corpus, choisis pour relever la part des personnages sexués dans les manuels à l'usage des écoles privées, est importée de l'étranger. Ceci témoigne la responsabilité des mentalités orientales qui ont engendré cette suprématie.

### 3. Représentation des sexes des personnages selon les classes étudiées:

Dans les manuels de maths, les personnages diminuent en nombre à mesure que l'élève grandit et que le niveau d'études s'élève (1141 personnages recensés en EB4 contre 625 en EB6). Mais, bien des fois, la suprématie masculine est accompagnée d'une raréfaction des personnages féminins dans des pourcentages non étonnants (39,58% contre 21,46% dans les classes EB4) et (21,35% contre 11,32% dans les classes EB6).

**Graphe 15:** Distribution des personnages des manuels (sexe/classe)

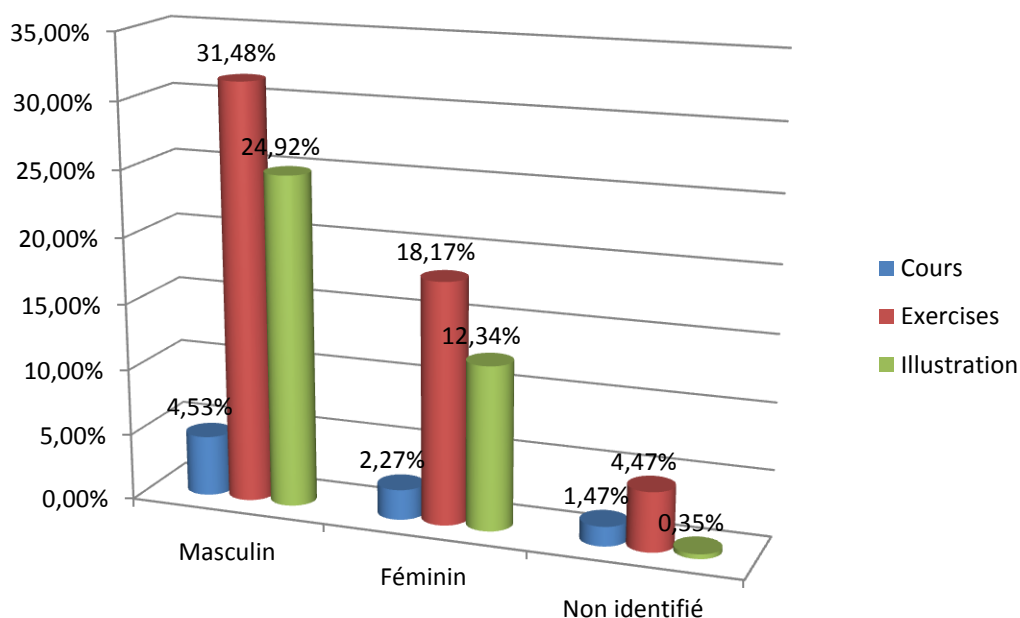


Ce qui apparaît souvent aux élèves, à partir le graphe précédent, c'est que les mathématiques restent en apparence et, à tous les niveaux d'études un domaine de privilège masculin.

#### 4. Emplacement des personnages selon le sexe:

L'importance conférée à un personnage peut être repérée par son emplacement dans le dispositif pédagogique: Figure-t-il dans le cours systématiquement étudié? Apparaît-il dans un exercice pouvant être résolu ou dépassé? Ou peut-il être illustré?

**Graphe 16:** Distribution des personnages des manuels (Emplacement - genre) .



Parmi les 146 personnages figurant dans le cours, 80 sont des hommes et des garçons, 40 sont de sexe féminin et 26 ne sont pas identifiés du point de vue du sexe. Les 956 personnages figurant dans les exercices sont repartis entre 556 masculins et 321 féminins. Cependant les illustrations proposent 664 personnages dont 440 masculins, et 218 féminins. Cette classification montre que les personnages féminins sont moins nombreux dans les cours, cadre de transmission du savoir scientifique. Cela donne lieu dans l'inconscient de l'élève, qu'il soit fille ou garçon, à un favoritisme pour le sexe masculin.

L'analyse dont il s'agissait ne bute pas seulement sur les représentations émanant des cours mais également sur celles que reflètent les exercices, où l'identification du sexe du personnage se définit selon les informations fournies. Dans cette partie, les personnages rencontrés en scrutant les six manuels étudiés sont au nombre (956), et 58,16% entre eux identifiés masculins (31,48% de leur totalité), et 33,58% sont féminins (18,17% du total). Et suivant cette même étude on note la place mineure que prennent les personnages non identifiés (4,47%), (voir le graphe 16).

Par ailleurs, il existe un lexique symbolique révélé dans les illustrations dont se servent les manuels. Elles ne sont "qu'illustration de la réalité ou au contraire écran qui manque l'expérience vécue, elles peuvent devenir et deviennent de plus en plus un matériau riche à décrypter"(Lucas, 2009, p.151); elles occupent donc une position saillante et désignent en particulier des personnages qui semblent définis au préalable. Le message sexiste se traduit de nouveau à travers cet outil pédagogique qui cède 12,34% de place au beau sexe, laissant 24,92% à l'autre appartenance masculine. Voir le graphe précédent (graphe 16).

### **5. Combinaison de deux caractères sexe/âge:**

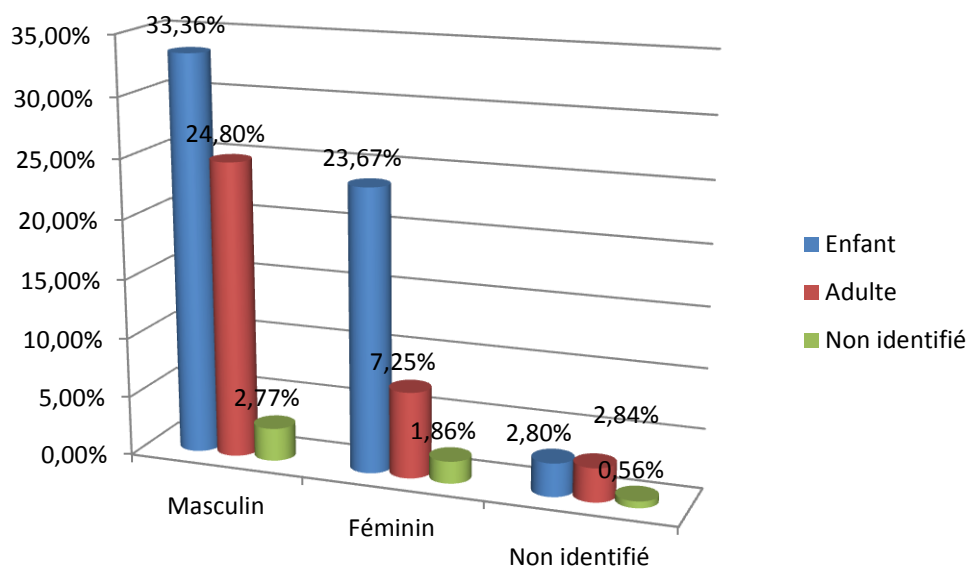
Dans le cas présent, ce qui retient l'attention c'est la mise en rapport sexe/âge des personnages recensés. La plupart des identifiés sont des enfants (1058 personnages), 616 personnages sont des adultes et 92 d'âge non identifiable, d'où l'identification de l'âge est plus facile que celle du sexe.

La plupart des personnages sont sexués, et, comme on l'a déjà montré, la prépondérance est indéniablement accordée aux masculins.

En combinant les deux caractéristiques "sexe" et "âge" s'élabore l'identité du "personnage de prédilection des auteurs des manuels ; le personnage choisi pour solliciter l'intérêt de l'élève mais aussi comme vecteur légitime de transmission de connaissance en maths" (Brugeilles et Cromer, 2005, p.81).

D'après nos données, ce personnage se matérialise comme un enfant-masculin (33,36%, des personnes). On recense aussi (24,80%, adultes-masculins), la fréquence de l'enfant-féminin arrive en troisième rang (23,67%) et celle d'un adulte féminin en quatrième position(7,25%).

**Graphe 17: Distribution des personnages des manuels (sexe/âge) .**



Les personnages neutres du point de vue sexe-genre restent très peu mis en jeu (0,56%). Une surprenante insuffisance quantitative concernant les adultes féminins prend naissance et inculque un sexisme envers les femmes, montrant que la co-présence des deux sexes dans les manuels est inégalitaire affirmant ainsi une flagrante "valence différentielle des sexes" (Brugeilles et al., 2009, p.119).

#### **6• Modes de désignation des personnages:**

Puisque la désignation individualise, il est certain que personne n'est anonyme. Or, la façon de désigner peut parfois renforcer la sexuation. De là, l'analyse du mode de désignation fournit quelques éléments explicatifs du système de genre sur le plan des manuels scolaires, et permet de voir si ce renforcement est prémédité.

La partie majeure des personnages sont désignés par leur prénom et/ou leur nom (41,34%), les autres modes de désignation ne figurent pas en grand nombre.

Le tableau (10) montre une différenciation des fonctions sociales des adultes selon leur sexe, 8,44% des indiqués sont des hommes désignés par un statut social lié à une profession ou à une activité extérieure à la sphère privée ; en revanche, 1,08% seulement des femmes, accordées à telle position, sont ensuite privées des

statuts et des prestiges conférés injustement aux hommes. Cela compte comme une nouvelle preuve sexiste.

**Tableau 10: Distribution des personnages des manuels (désignation-sexe).**

Désignation Sexe	Non désigné	Prénom/Nom	Lien de parenté	Statut/métier	Nom de société	Générique	Total
Masculin	21,06%	23,90%	2,72%	8,44%	3,40%	1,41%	60,93%
Féminin	10,31%	17,38%	2,38%	1,08%	0,28%	1,36%	32,78%
Non identifié	0,28%	0,06%	0,17%	0,06%	3,85%	1,87%	6,29%
Total	31,65%	41,34%	5,27%	9,58%	7,53%	4,64%	100%

Cependant, les désignations par un lien de parenté ou un nom générique restent paritaires quant à la dite différenciation.

Notons enfin que les personnages classés sous la rubrique "non désigné" sont ceux des images où la notion de désignation n'a pas de sens, là où l'on s'appuie sur des indices visuels.

### 7. Rôles attribués aux personnages suivant le sexe:

Dans le corpus étudié, les personnages du sexe féminin étant nettement moins nombreux, il faut s'interroger sur l'importance respective accordée à chaque sexe; plusieurs indicateurs ont surgi, parmi lesquels on cite les rôles dévolus aux personnages pris comme sujet à analyser par le biais du genre, car leur importance s'accorde aux rôles qu'ils sont capables de jouer.

**Tableau 11: Distribution des personnages des manuels (rôle-sexe)**

Rôle Sexe	Acteur principal	Personnage équivalent	Personnage figurant	Personnage identifiant	Personnage substitut	Personnage célèbre	Personnage secondaire	Arrière plan	Total
Masculin	34.43%	6.97%	10.70%	0.79%	7.42%	0.51%	0	0.11	60.93%
Féminin	15.62%	5.50%	7.02%	0.34%	4.13%	0	0.11%	0.06	32.78%
Non identifié	3.06%	0.06%	3.06%	0.06%	0.05%	0	0	0	6.29%
Total	53.11%	12.53%	20.78%	1.19%	11.6%	0.51%	0.11%	0.17%	100%

La grande majorité (53.11%) des personnages faisant l'objet de l'étude sont des acteurs principaux, ils font l'action, autour d'eux s'édifie la situation servant de support éducatif: 938 parutions dans lesquelles la différence entre le nombre des hommes (608) et des femmes (276) est, quant à elle, très significative. Les personnages équivalents qui partagent la situation sont relativement rares (12,53%) et presque également partagés entre les deux sexes, de même pour les autres figurant et les identifiants qui participent à la définition de l'identité d'un autre personnage. Les personnages secondaires et ceux de l'arrière-plan sont marginaux. La fréquence des personnes agissant comme substitut de l'enseignant ou de l'élève, bien que modeste, révèle une prédominance masculine.

A ce propos, il est inévitable de signaler, dans le cadre du rôle des manuels dans la définition du "rapport au savoir" chez les élèves, que tous les "célèbres" appartiennent à la gent masculine ; les inventeurs, les savants, même s'ils sont rares dans les manuels s'avèrent en totalité des hommes, les femmes de sciences sont absentes des livres et par suite des classes, elles ne paraissent pas comme acteurs sur la scène de l'Histoire des sciences.

Pourrons-nous donc affirmer que, lorsqu'il s'agit des rôles de haute importance (acteur principal, personnage célèbre..), la surreprésentation masculine s'impose fortement, et que par contre, elle recule pour les rôles du second plan qui restent dans l'ombre.

Il reste à signaler qu'une tendance égalitaire apparaît quant au partage des rôles au cœur des manuels d'éditions étrangères. On cite par exemple que les personnages substitués tout au fil du manuel Cap Maths: CM1 sont équitablement répartis entre deux filles et deux garçons illustrés ci-dessous (Mesurine, Géomette, Calculo et Numérix ).

**Figure 3: Partage égalitaire des personnages substitués<sup>(6)</sup>**



(6) Cap Maths, CM1, Hatier, Paris, 2003, p.4.



## 8. Activités pratiquées par les personnages suivant le sexe:

La nature des activités assignées aux individus de chaque sexe est considérée comme un indicateur irréfutable. Etant multiples et variées, elles invitent à en déduire quelque différenciation sexuée; ainsi, une simple analyse des activités les plus adoptées, mène à distinguer la dominance masculine de la féminine parmi elles.

A partir des effectifs relevés de la distribution des activités suivant le sexe, s'esquisse une forme de partage classique qui montre la différence sexuée. Ainsi, on en tire clairement que les masculins y participent davantage 875 (201 inactifs retranchés de 1076) contre 440 féminins (139 inactifs retranchés de 579).

**Tableau 12: Distribution des personnages des manuels (activité-sexe).**

Activité \ Sexe	Inactif	Activité domestique	Activité sportive	Activité scolaire	Rôles parentaux	Activité professionnelle	Achat/vente	Nourriture	Conduit	Parle	Voyage	Loisir	Autre	Total
Masculin	201	5	96	248	1	61	152	26	11	18	22	80	155	1076
Féminin	139	30	35	147	1	9	66	17	1	12	9	50	63	579
Non identifié	52	1	3	7	0	0	6	7	0	0	2	18	15	111
Total	392	36	134	402	2	70	224	50	12	30	33	148	233	1766

Une activité est considérée plus spécifique un sexe, si elle est pratiquée en sa plus grande proportion. On constate que 14.04% (248 de 1766) des masculins sont engagés dans des activités éducatives cédant la place à 8.32% (147 de 1766) des féminins. Comparé à la distribution quantitative réelle enseignant/enseignante on détecte une anomalie figurative dans la distribution des rôles et des fonctions: c'est que chez le féminin, le domaine scolaire doit être envisagé le premier, vu que les activités féminines y sont plus fréquentes.

Au deuxième volet, viennent les activités de type commercial. Là, 152 personnes masculins s'en occupent contre 66 personnes féminins. Cela, encore une fois, rend raison à des stéréotypes de sexe.

Des énoncés des problèmes de maths on voit que 96 individus de sexe masculin et 35 individus de sexe féminin pratiquent une activité sportive. On aperçoit donc une nouvelle répartition sexuée.

L'activité privilégiée pour les femmes en comparaison avec les hommes reste l'activité domestique. En effet, 30 femmes s'y adonnent contre 5 hommes seulement. Tandis que seules 9 femmes entrent en charge d'un métier de type "professionnel" contre 61 hommes. Le rôle ménager reste le plus préférentiellement associé aux femmes, ci-dessous une image qui l'illustre.

**Figure 4: Rôle domestique de la femme<sup>(7)</sup>**



De ce qui précède on voit que, lorsqu'il s'agit de la compétence d'une femme, la nature et la qualité du travail qu'elle choisit ou qu'on lui attribue diffèrent notablement de celle des hommes. On trouve 11 hommes contre une femme qui conduisent des véhicules, 22 hommes contre 9 femmes qui font un long voyage ; l'action de "manger" et de "parler" est masculinisée quand même !

Il n'est pas surprenant d'affirmer enfin que 139 personnages féminins sont inactifs ce qui constitue presque 25% des femmes et filles présentes dans les livres, dépassant les 18% des personnages masculins présents dans la même situation, ceci traduit un autre aspect de prévalence masculine.

### **9. Métiers des personnages adultes: Le monde du travail tel qu'il est présenté aux élèves:**

#### **1- L'activité professionnelle est-elle majoritairement masculine?**

On voit nettement que les métiers et les fonctions attribués aux personnages des manuels sont modelés selon le sexe, l'engagement dans une vie professionnelle est accordé pour 21,37% (230 de 1076) aux hommes et à 4,66% (27 de 579) des femmes mentionnés dans les six manuels analysés. En conséquence de ce déséquilibre, les jeunes lecteurs et lectrices ont la possibilité de

(7) Math, Collection prisme, 6<sup>ème</sup>, Belin, Paris, 2005, p. 69.

trouver 230 individus masculins contre seulement 27 individus féminins exerçant une activité professionnelle. Le fait que les champs d'activité masculine soient beaucoup plus diversifiés, sous-entend que les féminins sont, de nature, incapables d'exercer beaucoup de métiers exigeant une force corporelle.

Le travail apparaît donc comme une activité masculine en priorité; à cet écart s'ajoute un flagrant contraste: c'est qu'une bonne partie des femmes restent cantonnées dans des métiers tels que l'enseignement, le jardinage, le secrétariat et la vente, qui constituent des services sociaux, tous dévalorisés dans certaines limites. Il en résulte que la diversification et la promotion sociale des professions masculines favorisent une tendance à faire croire aux enfants "le grand classique: les hommes au travail, les femmes en famille" (Brugeilles et al., 2009, p.123).

## 2- Métiers au masculin, autres au féminin:

Au cours de l'analyse des manuels de math, il convenait de préciser si les métiers et les professions véhiculent ou non des stéréotypes sexistes.

Comme l'enquête le prouve, les femmes se contentent le plus souvent d'exercer des métiers modestes, leurs professions sont représentées comme activités féminines traditionnelles qui s'étendent peu à l'extérieur des tâches maternelles. Ce sont en effet "les métiers du *care*" selon l'expression de Béreni, Chauvin, Jaunait & Revillard (2008, p.131) et qui, selon eux, "sont perçus comme s'inscrivant dans la continuité du rôle et des valeurs associés aux femmes dans la sphère privée". Les documents scolaires en question omettent la désignation d'autres activités exercées par des femmes (avocate, pharmacienne...); par contre on y rencontre des hommes exerçant des professions reflétant des signes distinctifs de prestige ou d'autorité.

Du tableau suivant, on remarque facilement que l'éventail des possibilités offertes aux femmes se montre assez réduit, les enfants n'auraient besoin que de leurs dix doigts pour compter les métiers cités au féminin; les emplois féminins sont en plus subalternes, la femme se situe dans une position inférieure, elle exécute dans la plupart des cas la tâche d'enseignante. Interviennent ensuite, à plusieurs reprises, la fermière dans son jardin, la secrétaire ou la vendeuse sous l'autorité d'un chef; une seule chance laisse apparaître une bibliothécaire. Les 27 femmes exerçant un métier, rencontrées au fil des six manuels, nous permettent de

juger que la vie professionnelle des femmes est passée sous silence, car, minoritaires sont celles à assumer des rôles principaux, des rôles auxiliaires leurs sont toujours réservés, contrairement aux postes de responsabilité qui sont la part des personnages masculins.

**Tableau 13: Distribution des personnages des manuels (métier- sexe).**

Métier \ Sexe	Nombre des hommes	Nombre des femmes	Total
Agriculture/jardinage	26	6	32
Métiers artisanaux	31	0	31
Enseignement	31	11	42
Postes de responsabilité	15	0	15
Vente/commerce	47	4	51
Métiers d'art	19	0	19
Métiers prestigieux	14	0	14
Conducteurs	14	0	14
Employé/sécrétaire	9	5	14
Editeur/Bibliothécaire/libraire	7	1	8
Sportifs	16	0	16
Policier/militaire	1	0	1
<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>27</b>	<b>257</b>

La palette professionnelle masculine est donc plus large et surtout plus valorisante, elle laisse paraître sa représentativité tant quantitative que qualitative. Les adultes masculins sont en premier lieu des commerçants, ils occupent ensuite des métiers d'enseignement ou des métiers artisanaux. Viennent ensuite les agriculteurs. Une place importante est aussi donnée aux artistes et aux métiers athlétiques; 15 hommes sont bien ancrés dans la représentation des postes de pouvoir et d'autorité, 14 personnages masculins ont des métiers prestigieux (médecins, avocats...), 14 conduisent des autobus, des taxis et même des avions, et enfin, peu nombreux sont les employés (9), les bibliothécaires (7) et les militaires (1).

La multitude de professions évoquées au masculin dans les divers manuels permettent aux garçons de s'orienter face à un embarras de choix. Côté féminin, le peu d'allusion fait à sa vie professionnelle, mène d'une manière ou d'autre, à une conviction défavorable vis-à-vis de l'importance du travail, il tend alors à leur confirmer que la future vie professionnelle manquera d'originalité et de variété: "C'est à travers de telles représentations que l'on continue à placer les filles

devant le fameux dilemme entre la réussite professionnelle et une vie personnelle et affective satisfaisante" (Turin, 2004, p.42).

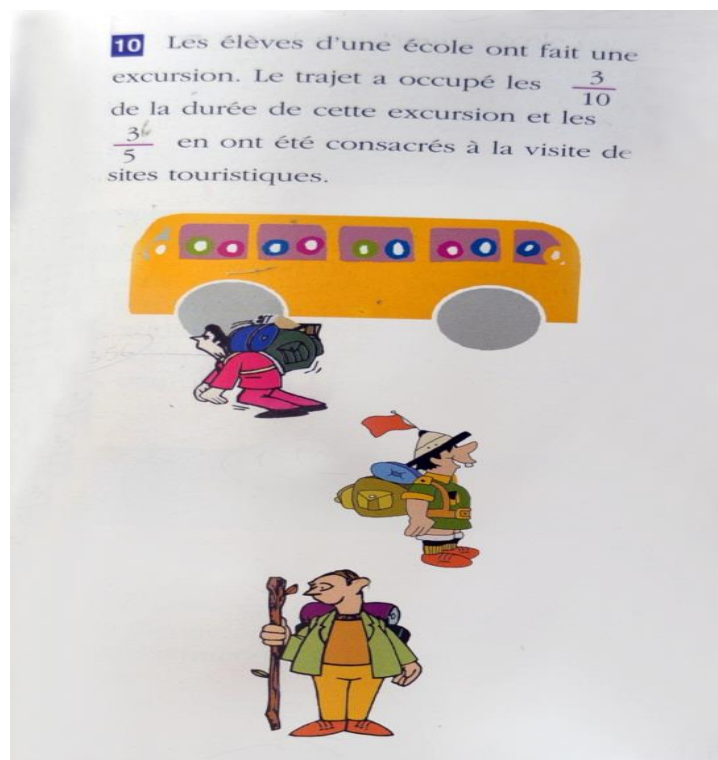
### 10. Temps libres et loisirs: Les personnages féminins ont-ils plus droit aux loisirs?

Sans exception cette fois-ci, et quoique les personnages pratiquant les loisirs soient relativement rares dans le corpus étudié (198 personnages), des stéréotypes sexistes y sont mis en relief.

**Tableau 14: Distribution des personnages des manuels (loisir-sexe).**

Sexe \ Loisir	Aucun	Bricolage	Artistique	Détente	Aventure	Jeux	Sortie	Musique	Fête	Récréatif	Lecture	Total
Masculin	958	7	4	4	11	40	26	3	6	16	1	1076
Féminin	518	4	4	1	1	18	17	3	2	9	2	579
Non identifié	92	0	0	1	0	11	6	0	1	0	0	111
Total	1568	11	8	6	12	69	49	6	9	25	3	1766

**Figure 5: Les loisirs au masculin<sup>(8)</sup>**



(8) Construire les mathématiques, 4<sup>ème</sup> année, Tome I, CNRDP, Sin-EI-Fil, Liban, 2010, p 133.

Quant aux rares loisirs évoqués dans les manuels de mathématiques, il a été possible d'y identifier des stéréotypes sexistes. L'activité ludique est relativement la plus pratiquée par les deux sexes, et elle est d'usage plus masculin que féminin. Également pour "les sorties", qui viennent au deuxième rang. Au troisième plan, les personnages masculins et féminins pratiquent des activités récréatives, la différence s'affirme à partir de la quatrième option où les femmes et les filles s'engagent dans des activités artistiques de bricolage alors que les hommes et les garçons aiment faire des explorations et des aventures.

Le problème illustré dans la figure (5), choisi entre beaucoup d'autres, témoigne clairement ce point de vue.

À signaler enfin que les individus masculins demeurent plus nombreux dans les activités de détente, la participation aux fêtes et aux anniversaires, et que l'effectif féminin ne les dépasse qu'en cas d'amateur de "lecture".

### **11. La localisation des personnages -La ségrégation spatiale:**

La description des différents lieux fréquentés par les personnages, qu'ils soient à l'intérieur ou à l'extérieur, publics ou privés, peut former une dimension stéréotypée de la différence entre les sexes. Un recensement au sein des manuels nous a permis d'énumérer 548 personnes désignées par leur localisation, dont 342 masculins, 176 féminins et 30 de sexe non identifié.

Les individus masculins et féminins ne figurent pas d'égale manière suivant leur situation. Par exemple parmi les 36,68% des personnages localisés à l'école, 20,07% sont masculins et 12,96% sont féminins. Après l'école viennent les lieux que les féminins sont présumés fréquenter davantage, agissant dedans ou dehors (magasins, rues), ensuite de quoi viennent la cuisine et le jardin où les personnages masculins semblent évoluer au même degré.

Cependant, masculins et féminins ne sont pas représentés de la même manière quant à la localisation intérieur/extérieur. Leur configuration se conforme au schéma traditionnel qui réserve la plupart de l'espace extérieur aux masculins. On peut donc en déduire que la fréquence de localisation à l'extérieur, autre que l'école, est 49,46% partagé entre 34,48% de masculins sur 13,69% de féminins et 1,29% des personnages de sexe non identifié.

On y perçoit aussi qu'une grande différence se trace si on fixe les yeux sur un échantillon de personnages présentés à l'extérieur. On trouve 69,71% (34,48 de 49,46%) de masculins contre 27,67% (13,69 de 49,46%) de féminins. Tenant compte du deuxième critère public/privé, on aboutit à ce que les femmes et les filles évoluent un peu plus que les masculins dans les lieux privés (chambre, séjour, cuisine, salle de bains), bien que la présence globale dans ces lieux reste marginale (3.65% de féminins et 2.18% de masculins).

**Tableau 15: Distribution des personnages des manuels (localisation-sexe).**

Localisation \ Sexe	Masculin	Féminin	Non identifié	Total
Chambre	1.09%	1.09%	0	2.18%
Séjour	0.73%	0.91%	0	1.64%
Cuisine	0.36%	1.46%	0	1.82%
Salle de bain	0%	0.19%	0	0.19%
Ecole	20.07%	12.96%	3.65%	36.68%
Jardin	2.19%	1.46%	0	3.65%
Forêt	2.91%	0.19%	0	3.10%
Rue	7.30%	2.19%	0.36%	9.85%
Village	1.28%	0.36%	0.19%	1.83%
Magasin	4.56%	3.10%	0	7.66%
Bureau	1.46%	0.73%	0	2.19%
Restaurant	0.36%	0.19%	0.19%	0.74%
Cour de sport	2.92%	0.73%	0	3.65%
Autre (extérieur)	11.5%	4.74%	0.55%	16.79%
Autre (intérieur)	5.66%	1.82%	0.55%	8.03%
<b>Total</b>	<b>62.39%</b>	<b>32.12%</b>	<b>5.49%</b>	<b>100%</b>

Donc, la ligne de partage traditionnelle entre les deux espaces séparés reste opératoire en vue de marquer la différence sexuée, même si les personnages des deux sexes évoluent dans les mêmes lieux.

## **12. Possessions et attributs associés aux personnages:**

Un attribut étoffe l'identité personnelle, une possession la complète. Dans les problèmes de mathématiques, un attribut est désigné comme un objet associé à un personnage, utilisé par lui, et plutôt considéré comme une possession s'il lui appartient. L'utilisation des adjectifs possessifs, surtout des verbes qui indiquent

la possession est éclairante dans les textes. Par contre, dans une image, un objet en possession d'un personnage ou qui lui est attribué peut être clairement révélé.

**Figure 6: L'argent: une possession masculine<sup>(9)</sup>**



Commençons par l'argent qui semble être l'apanage des personnages masculins. Les possédants dépassent quatre fois les possédantes, la fortune souvent utilisée pour le commerce sert aussi à investir dans de grands projets. L'argent est donc souvent possédé par les hommes ; cependant, les filles et les femmes possèdent aussi, mais c'est pour acheter ce qui renforce leur apparence féminine (Voir les figures 6 et 7 tirées des manuels analysés).

**Figure 7: L'argent pour renforcer l'apparence féminine<sup>(10)</sup>**



(9) Math, Collection prisme, 6<sup>ème</sup>, Belin, Paris, 2005, p. 7.

(10) Construire les mathématiques, 4<sup>ème</sup> année, Tome I, CNRDP, Sin-El-Fil, Liban, 2010, p. 139.



La voiture avec les divers moyens de jouissance qu'elle procure marquent la richesse masculine. Certes, les féminins en sont aussi dotés, mais les premiers en possèdent plus souvent.

**Tableau 16: Distribution des personnages des manuels (possessions-sexe).**

Possessions	Sexe			Total
	Masculin	Féminin	Non identifié	
Argent	8.08%	2.63%	0.70%	11.41%
Matériel scolaire	18.26%	11.61%	0.70%	30.57%
Matériel de bricolage	0.20%	0	0	0.20%
Animaux domestiques	1.82%	0.61%	0	2.43%
Moyens de transport	6.56%	2.63%	0.30%	9.49%
Vêtements	0.50%	1.00%	0	1.50%
Nourriture	9.49%	7.37%	0.91%	17.77%
Jouets	1.009%	0.1%	0	1.10%
Autre	16.76%	8.17%	0.60%	25.53%
<b>Total</b>	<b>62.67%</b>	<b>34.12%</b>	<b>3.21%</b>	<b>100%</b>

Le matériel scolaire en possession des deux sexes, laisse aussi la part du lion au sexe masculin (18.26% contre 11.61%). Il en est de même pour les possessions de type nutritif et des animaux domestiques. De plus, dix garçons ont la faveur de posséder des jouets contre une seule fille.

**Tableau 17: Distribution des personnages des manuels (attributs-sexe) .**

Attributs	Sexe			Total
	Masculin	Féminin	Non identifié	
Tablier	0	2.25%	0	2.25%
Fauteuil	1.12%	0	0	1.12%
Journal	3.37%	2.25%	0	5.62%
Gâteaux	4.49%	13.48%	2.25%	20.22%
Lunettes	14.61%	3.37%	1.12%	19.1%
Porte-documents	1.12%	0	0	1.12%
Fleurs	13.48%	7.87%	2.25%	23.6%
Porte	0	1.12%	0	1.12%
Autre	17.99%	6.74%	1.12%	25.85%
<b>Total</b>	<b>56.18%</b>	<b>37.08%</b>	<b>6.74%</b>	<b>100%</b>

À l'égard des possessions, certains attributs sont associés aux personnages en pourcentages significatifs: le tablier comme il apparaît dans la figure (8) ci-après reste le symbole principal du rôle féminin par excellence; il est rarement attribué aux personnages masculins. Par contre, le grand fauteuil, trône du repos

bien mérité par les personnages masculins, et le porte-documents symbolisant le travail intellectuel ou celui des affaires, sont réservés cette fois-ci et sans exception à la gent masculine.

**Figure 8: Le tablier: un attribut féminin<sup>(11)</sup>**



Le journal attribué à 3.37% à des personnages masculins et à 2,25% à des personnages féminins, représente à son tour une participation prioritaire des hommes aux affaires du monde. Il marque leur habilité à accéder au monde extérieur, à la culture et à la politique.

Un autre attribut se classe en faveur du pouvoir masculin, ce sont les lunettes, qui symbolisent surtout l'intelligence et la perfection intellectuelle et constituent 14.61% des attributs des masculins contre 3.37% seulement de ceux des féminins. Les fleurs aussi peuvent à plus forte raison s'attribuer aux personnages qui s'en occupent: les fleuristes qui les cultivent, les soignent, en font des bouquets. Ce sont des hommes en général, c'est pourquoi on les considère comme attributs masculins.

Les derniers attributs qui méritent être pris en considération sont les gâteaux et les confitures qui se voyaient déjà réservés aux mamans. Ils illustrent la tâche domestique d'une part, et symbolisent le bon goût d'autre part, mis à part les pâtisseries dont les gâteaux font exceptionnellement partie intégrante de leur tâche artisanale, puisque ce caractère a été "échoué aux femmes dans la grande distribution des péchés " (Turin, 2004, p.41). Tout cela, ne témoigne-t-il pas la persistance des symboles liés à la production des rapports sociaux inégaux par rapport au sexe?

---

(11) Construire les mathématiques, 4<sup>ème</sup> année, Tome I, CNRDP, Sin-El-Fil, Liban, 2010, p. 153.

### 13. Apparence physique / posture sexuées: Personnage masculin, personnage féminin:

Les personnages, selon le sexe, sont affectés d'apparences spécifiques. C'est ainsi que dans les images, le choix de l'aspect à partir duquel est décrit un individu est à mettre en accusation. Il reste ici à signaler la carence des descriptions au niveau des textes, c'est pour cela qu'il semble inutile de se concentrer sur les exercices.

**Tableau 18: Distribution des personnages des manuels (apparence-sexe).**

Apparence \ Sexe	Masculin	Féminin	Non identifié	Total
Barbe/Moustache	0.47%	0	0	0.47%
Muscles	0.47%	0	0	0.47%
Grande taille	0.47%	0.15%	0	0.62%
Vêtements/chaussures sexués	46.68%	1.39%	0	48.07%
Tenue professionnelle	9.11%	0.47%	0.15	9.73%
Cheveux longs	0	0.77%	0	0.77%
Poitrine	0	0.15%	0	0.15%
Plusieurs aspects sexués	8.35%	31.37%	0	39.72%
Total	65.55%	34.3%	0.15	100%

Certains aspects physiques pertinents tels que les tenues et les accessoires de signification culturelle et sociale particulière, et qui, d'après le tableau (18), apparaissent comme source de variabilité entre les sexes, soulignent une grande asymétrie au niveau des rôles puisque les femmes et les filles sont fréquemment identifiées par des apparences sexuées (31.37% pour seulement 8.35% des hommes et des garçons), alors que les hommes paraissent davantage en tenues professionnelles (9.11% versus 0.47%) symbolisant ainsi l'exercice d'une profession.

Garçons et hommes sont clairement identifiés par les vêtements appropriés à leur sexe (46.68%), le fait que les personnages masculins sont toujours identifiés par leur tenue n'implique pas que les personnages féminins sont habillés d'une façon asexuée. Aux vêtements de ces dernières s'ajoutent d'autres apparences telles que la poitrine, les longs cheveux... qui, avec différents aspects sexués, donnent une véritable preuve de leur identité.

#### 14. Comportement socio-émotif: Différence sexuée?

La liste des situations émotives, extraites des textes et des images, a été établie selon deux dimensions: Positive et négative. Quatorze critères dont (7 agréables et 7 désagréables) y ont été relevés, à travers lesquels on a pu conclure que les émotions associées aux personnages des manuels tracent à leur tour, et selon leur type quelques dimensions stéréotypées.

Les comportements socio-émotifs ont été analysés en se basant sur la force du caractère (courage, bravoure...) versus l'insuffisance caractérielle (peur, agressivité, dépendance...).

Les types d'émotions associées aux deux sexes ne diffèrent pas radicalement: les descriptions des personnages masculins ne sont pas évaluées beaucoup plus positivement que celles des personnages féminins. Cependant ces résultats ne doivent pas faire oublier que les personnages féminins demeurent plus faibles que les masculins à qui, est attribué le caractère d'être fort dans 17,18% des cas. Les potentialités corporelles ont occupé donc une place importante dans la palette des qualités attribués aux personnages masculins qui restent aussi les plus dominants, les plus courageux et dans une certaine mesure, les plus braves.

**Tableau 19: Distribution des personnages des manuels (qualité-sexe).**

Qualité	Sexe			Total
	Masculin	Féminin	Non identifié	
Bravoure	30.64%	17.61%	0.83%	49.08%
Autonomie	1.03%	1.66%	0	2.69%
Ambition	1.66%	0.62%	0	2.28%
Dominance	2.28%	0.41%	0	2.69%
Courage	7.87%	3.93%	0.41%	12.21%
Indépendance	2.90%	1.45%	1.66%	6.01%
Force	17.18%	2.69%	0	19.87%
Aptitude à faire	4.14%	1.03%	0	5.17%
Total	67.7%	29.4%	2.90%	100%

Les défauts les plus gênants sont le plus souvent l'impuissance et l'échec, surtout face aux tâches scolaires. Ils teignent à leur tour la plupart des cas masculins. La peur, la dépendance et la faiblesse constituent également un indice différenciateur et s'avèrent le plus attribués aux personnages masculins qui, par leur surreprésentation des traits de caractère moins valorisés telles que

l'impuissance et l'agressivité, finissent par corriger le profil féminin, notamment par l'attribution aux personnages du sexe faible d'un ajout de caractères positifs.

**Tableau 20: Distribution des personnages des manuels (défaut-sexe).**

Sexe	Masculin	Féminin	Non identifié	Total
Défaut				
Agressivité	2.78%	1.39%	0	4.17%
Peur	8.33%	1.39%	0	9.72%
Dépendance	5.56%	0	0	5.56%
Impuissance	31.94%	18.05%	0	49.99%
Faiblesse	8.33%	2.78%	0	11.11%
Echec	8.33%	5.56%	0	13.89%
Autre	5.56%	0	0	5.56%
Total	70.83%	29.17%	0	100%

### 15. Les relations établies et les interactions: Filles/garçons: Avec qui?

La majorité des personnages principaux entourés au moins d'une personne, sont souvent en co-présence avec les parents, les enseignants-es, les vendeurs, ou même leurs camarades de deux sexes.

Vu leur surreprésentation numérique, suivant le tableau (21), les garçons sont plus nombreux à être accompagnés d'un ou plusieurs autres individus. Garçons et filles sont surtout en coprésence (254 personnages masculins et 156 personnages féminins), rarement en compagnie des copains (13 individus masculins et 11 individus féminins) ou en compagnie familiale (7 garçons et 4 filles).

Au-delà de la coprésence, les individus mentionnés dans les problèmes de maths peuvent se mettre en comparaison, ces comparaisons portant sur différents critères: la plupart des individus de sexe masculin ont été en comparaison par rapport à leur compétence scolaire ou sportive (53 personnes) ; viennent ensuite ceux mis en comparaison via les biens qu'ils possèdent (26), par l'effectif de leur sexe ou de leur âge (21) et enfin ceux comparés par leurs caractères physiques (16).

**Tableau 21: Distribution des personnages des manuels (relation-sexe)**

Relations \ Sexe	Masculin	Féminin	Non identifié	Total
En compagnie familiale	7	4	1	12
En compagnie des copains	13	11	0	24
En co-présence	254	156	12	422
En comparaison: Caractère physique	16	5	0	21
En comparaison: Qualité	0	2	0	2
En comparaison: Compétence scolaire ou sportive	53	37	0	90
En comparaison: Biens possédés	26	15	0	41
En comparaison: Effectif sexe/âge	21	26	2	49
En interaction: Unilatérale scolaire	7	3	3	13
En interaction: Unilatérale professionnelle	4	4	0	8
En interaction: Unilatérale de sociabilité	13	5	3	21
En interaction: Unilatérale de gratification	1	2	0	3
En interaction: Réciproque scolaire	36	24	0	60
En interaction: Réciproque professionnelle	15	8	0	23
En interaction: Réciproque de sociabilité	8	7	0	15
<b>Total</b>	<b>474</b>	<b>309</b>	<b>21</b>	<b>804</b>

De même, les personnages féminins, surtout mis en comparaison moyennant une compétence scolaire ou sportive, sont plus nombreux que les individus masculins à être jugés selon leur effectif de sexe ou d'âge (26 personnes) ; les biens qu'ils possèdent sont aussi considérés comme critère comparatif pour 15 personnes d'entre elles, 5 seulement ont été comparées suivant un caractère physique et deux suivant un talent dont elles sont douées.

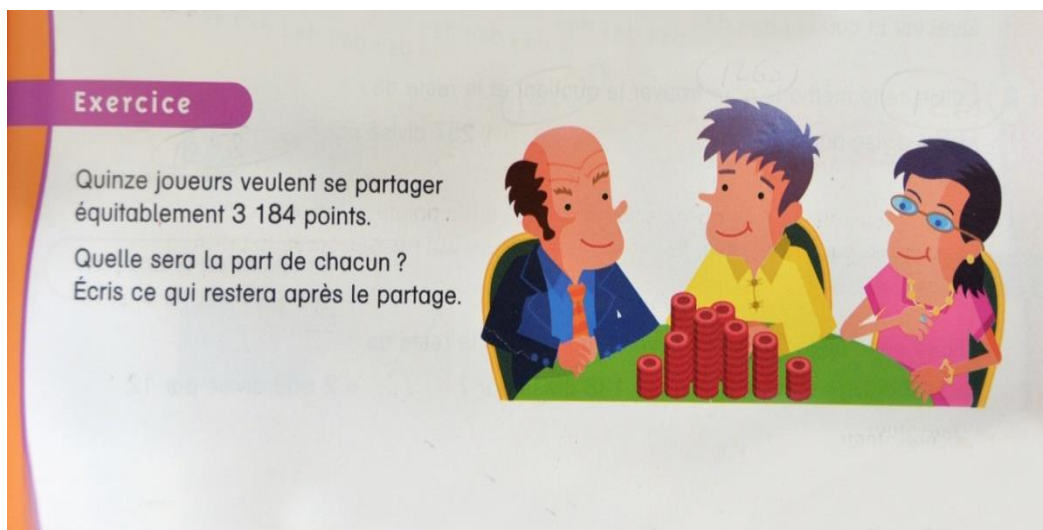
Il reste à signaler que les interactions, bien qu'elles soient rares, marquent une domination masculine dans leurs différentes formes relevées. En effet, 84 personnages de sexe masculin sont mis en scène dans des interactions unilatérales et réciproques, alors qu'on n'en rencontre que 53 de sexe féminin, ce qui fait appel à son insuffisance tant au niveau qualitatif que quantitatif.

### **16. Le sexisme grammatical et linguistique:**

Le sexisme dans les manuels peut aussi figurer dans l'utilisation du vocabulaire. Dans l'usage ordinaire de la grammaire on utilise tout exprès le genre masculin pour désigner un groupe de personnes qu'ils soient tous des hommes, ou qu'il y ait un seul homme parmi cent femmes. La même chose s'applique sur les garçons et les filles, ou un groupe mixte, ce qui accentue l'effet de la prévalence numérique du sexe masculin et aide par suite à une négligence de l'effectif féminin. On peut, comme preuve, lire dans la figure (9) un problème importé d'un

ouvrage de mathématiques avec l'illustration qui l'accompagne (Les 15 joueurs dont on parle comprennent au moins une dame mais qui est linguistiquement exclue dans l'énoncé du problème).

**Figure 9: Hiérarchie grammaticale en faveur du masculin<sup>(12)</sup>**



Donc, dès les premières acquisitions, les petites filles apprennent peu à peu leur infériorisation du fait que leur genre est masqué par le masculin selon la fameuse règle d'accord qui veut que le masculin l'emporte sur le féminin ; elles ne sont donc pas concernées, dans les discours, les introductions, les préfaces... On s'adresse à un lecteur masculin renforçant ainsi l'invisibilité du féminin et la carence de l'équipartition des représentations sexuées.

C'est d'autre part, en feuilletant des livres concernant d'autres matières, surtout en sciences et en langues, qu'on peut affirmer que le langage évoque à travers la totalité des livres scolaires une hiérarchie genrée du fait que le mot "homme" est souvent utilisé lorsqu'on parle des êtres humains quelque soit leur sexe. En effet, l'homme résume l'humanité en en constituant le prototype, ce qui stimule chez les élèves une tendance à dévaloriser le sexe féminin. Il en résulte que l'emploi du pronom personnel masculin considéré comme neutre est devenue une orientation universelle mais aussi une règle générale qu'on n'ose pas dépasser. Ici, on reprend l'idée de Christine Delphy qui a voulu désigner l'"universalisme" masculin:

---

(12) Cap Maths, CM1, Hatier, Paris, 2003, p. 147.

*Les deux genres n'ont pas autant de place l'un que l'autre dans la définition de l'humain: Les femmes sont spécifiques, tandis que les hommes sont généraux, les femmes sont différentes, tandis que les hommes sont simplement "normaux". Ce qui est normal puisqu'ils sont la norme. (Delphy, 2008, p.68-69)*

### **C-) Quelle influence le sexisme des manuels scolaires peut-il avoir sur les élèves?**

#### **1. Les implications:**

En réponse à *cette* question, nous pouvons nous référer à Anne-Marie Rocheblave Spenlé, qui, dans son livre, *La notion de rôle en psychologie sociale* (1969), montre que "Les rôles définis de manière rigide emprisonnent la personnalité et peuvent susciter des sentiments de frustration qui risquent de devenir une attitude générale devant la vie" (Crabbé et al., 1985, p.281). Cependant, elle affirme que:

*Si le rôle est souple et flexible, s'il permet plusieurs variations et interprétations différentes, l'individu pourra choisir celle qui convient le mieux à ses tendances propres, et il n'aura donc pas besoin de se transformer lui-même... Au contraire, lorsque le rôle est rigide, fixé jusque dans ses moindres détails, il tendra à emprisonner et à modifier sa personnalité (Rocheblave-Spenlé, 1969, p.294).*

Ce point de vue, nous pousse à craindre que les manuels scolaires aient cet effet négatif puisqu'ils enferment des rôles masculins et féminins préétablis dans des limites restreintes. Ils peuvent par conséquent "développer des sentiments de frustration, et en effet abaisser l'estime de soi et susciter une insatisfaction qui conduit à la formation de traits relationnels" (Rocheblave – Spenlé, 1969, p.300).

Les stéréotypes sexistes figurant dans les manuels jouent par suite un rôle négatif tant sur les garçons que sur les filles, même si ces dernières demeurent plus touchées puisqu'elles sont présentées comme sexe social inférieur, ce qui les pousse à apprendre leur infériorité du fait qu'elles ne sont pas traitées dans les discours, ni présentées équitablement. En fait, l'image de la femme donnée par les manuels scolaires ne permet pas à la jeune fille de trouver des modèles positifs d'identification. Elle n'y trouve, la plupart du temps, que des modèles de mère,



d'épouse ou de ménagère et sera par la suite obligée à se projeter dans une vie adulte tournée vers la famille, devenant ainsi victime de l'exclusion de la femme dans des sphères définies.

Ce manque de modèles de référence peut encourager une simulation de modèles du sexe opposé puisque tout ce que la culture prédominante valorise est souvent présenté avec des traits masculins. Il en résulte un renforcement de la dominance de la norme masculine. Ainsi, les potentialités d'une grande partie des filles se conforment aux modèles qu'on leur a imposés à travers mille messages déduits des textes et des images.

Dans cette perspective on peut dire que l'androcentrisme des livres motive les garçons à s'enfermer dans des rôles masculins stéréotypés et quand même rigides, et les filles à ne pas avoir envie de s'identifier aux personnages féminins que les manuels présentent sans aucun prestige social, tout en agissant sur la perspective que chaque sexe a de l'autre et que chaque enfant peut avoir des legs parentaux. En effet:

*Les manuels, tels qu'ils existent aujourd'hui n'ont pas la moindre chance d'aider l'enfant à voir en sa mère... une femme qui peut avoir des désirs, des intérêts, des préoccupations, autres que celles d'assurer le confort, le bien-être et la tendresse à sa famille (Decroux-Masson, 1979, p.39).*

On se demande ici: "Quel impact cela peut-il avoir sur les enfants dont la situation personnelle est en décalage avec les représentations proposées dans les livres pour enfants?" (Paly, 1999, p.17).

## **2. Pour conclure:**

Les manuels scolaires, au même titre que d'autres écrits socialisateurs, ne constituent pas un reflet fidèle des réalités sociales, mais un conservatoire des normes et des valeurs au lieu d'être un levier de transformations intégrant les principes égalitaires. Ils renvoient ensuite à une société très conservatrice incapable de s'adapter aux changements requis. En résumé, ils motivent une représentation très stéréotypée de la société et une défaveur du sexe féminin

contre une surreprésentation et une survalorisation des personnages du sexe masculin.

De l'étude statistique des albums surgit un certain nombre de lignes de force et les chiffres sont éloquentes sur les pourcentages déséquilibrés de personnages masculins et féminins, ainsi que sur les rôles inégalitaires qu'ils jouent. L'enquête quantitative affirme que les contenus des textes et des images inculquent aux petits enfants une idée de la famille et de la société structurée par des rôles sexués stéréotypés qui confinent les femmes dans la sphère familiale et représentent les hommes comme uniques acteurs de la création dans la sphère du pouvoir.

Ils représentent "un monde dépassé qui ne tient pas compte de la complexité et de la diversité de la réalité sociale actuelle et historique des deux sexes" (Décroux–Masson, 1979, p.114), tout en reflétant "une image anachronique, caricaturale et nostalgique de la vie familiale" (Shärer, 2008, p.19). Ce manque d'adaptation des manuels scolaires revient au fait que les nouvelles éditions sont souvent des reprises sans modifications notables d'anciennes.

Le sexe des auteurs a-t-il une incidence?

Dans notre étude basée sur une perspective de genre, une relecture globale des représentations sexuées prenant en considération le sexe des auteurs mène à la déduction suivante: la présence des quelques femmes parmi les auteurs des manuels scolaires n'a pas constitué une compensation aux références sexistes dans les discours et dans les illustrations. Ainsi même les équipes mixtes de rédacteurs de livres ont presque négligé le deuxième sexe mettant en relief le sexe fort, continuant à sacrifier la présence féminine à la "domination masculine".

Il convient cependant de rejeter l'image unique de la femme au foyer et dépasser le seul cas des femmes opprimées pour mettre en relief des femmes agissant dans diverses missions, en veillant à mieux les intégrer dans le savoir proposé aux élèves. Il faut "dé-stéréotyper" (Crabbé et al., 1985, p.47) l'image des personnages dans les livres en luttant contre les préjugés qui assignent des rôles traditionnels aux hommes et aux femmes. Cela découle du fait que l'égalité passe par la proposition d'un autre modèle de famille, par la déconstruction du masculin comme modèle dominant tel qu'il est présenté actuellement dans les livres destinés aux enfants.

Il faut toutefois noter que l'influence des manuels s'ajoute à celles qu'a subies l'élève dans son processus de construction identitaire. En conséquence des manuels inspirés par des stéréotypes sexistes ne suffisent pas à créer des comportements sexistes, et, inversement des manuels exempts de telles représentations ne peuvent créer seuls des individus non sexistes. Mais, sous aucun prétexte, nous ne pouvons nier leur importance vu qu'ils sont des outils de la problématique.

À travers le présent travail, on espère pouvoir promouvoir l'image des deux sexes et la présentation de la catégorie du genre dans les manuels scolaires, et contribuer davantage à une plus grande égalité entre sexes dans le système éducatif. Ainsi, on souhaite que les manuels scolaires soient révisés, plus particulièrement dans le but de fournir de meilleurs fondements.

Arrivant à la fin de cette tentative d'analyse il me faut conclure: ce travail n'a fait qu'affirmer des résultats auxquels ont abouti des études précédentes. En effet, les manuels que j'ai analysés, par leurs textes et leurs illustrations, ont fait écho auprès des apprenant-es, montrant qu'être fille peut constituer un véritable obstacle pour l'accès aux postes de haute importance puisqu'il fait apprendre aux petites fillettes que leur travail à l'extérieur de la maison n'a pas de reconnaissance, et qu'il vaut mieux pour elles rester cloisonnées dans la sphère privée. Ce qui peut borner le développement de leurs personnalités en éprouvant le sentiment d'être incapables de s'approprier à la diversité des choix dans la vie adulte.

C'est ainsi que les supports pédagogiques, sujets de mon travail, pareillement aux ouvrages pré-analysés au Liban et ailleurs, sont loin de répondre aux exigences de la promotion de l'égalité entre les sexes et du refus des stéréotypes et des représentations sexistes.

Enfin, il importe de souligner une idée concrète sur ce travail, c'est que ses limites doivent être bien définies, il s'agit seulement d'une enquête exploratoire dont les résultats ne pourraient être généralisés à moins d'être vérifiés sur une population plus étendue.

## **Chapitre 3: Enquête par observation dans le cadre scolaire sud-Libanais**

Depuis quelques années, une attention particulière a été apportée aux rapports de sexe en éducation, sa dimension a envahi la littérature sociologique traitant les mécanismes de production et de reproduction des inégalités, et nombreuses sont les recherches en sciences de l'éducation qui, depuis les années 80, ont montré que les pratiques enseignantes participent activement à la fabrication de différences entre filles et garçons via un ensemble de processus qui agissent quotidiennement et qui se déploient sur la scolarité entière.

### **A-) Réflexion sur la méthode:**

Eu égard aux recherches réalisées dans d'autres pays et qui traitent les interactions dans les classes entre les enseignants-es et les apprenant-es, on présuppose qu'il existe une intimité moindre avec les filles, vu que cela n'est que rarement étudié dans les écoles libanaises jusqu'alors. Pour cela, en s'appuyant sur des cadres théoriques empruntés à la psychologie sociale, à la multitude des recherches portant sur l'enseignement et ses pratiques, et la façon dont celles-ci se construisent, on est presque certain de l'importance qu'a occupée l'observation des classes dans les méthodologies de ces recherches, de l'évolution de son statut comme technique au fil des dernières années, et de son rôle primordial dans l'ouverture de "la boîte noire" (Barrère, 2003, p.65) de l'école. Il est jugé de rigueur de pénétrer dans le quotidien des classes pour être au courant de ce qui s'y déroule, afin de découvrir la "multitude des mécanismes quotidiens, très fins, le plus souvent inaperçus par les protagonistes de la relation pédagogique" et à travers lesquelles "la dynamique du milieu scolaire contribue à faire vivre aux garçons et aux filles des expériences très différentes liées aux rapports sociaux de sexe" (Duru Bellat, 1994,1995) cité par Mosconi (2004, p.166).

#### **1. Le cadre spatial: Milieu scolaire enquêté, caractéristiques des classes et du corps enseignant observés:**

##### **1.1. L'école: Lieu de recueil des données:**

Le milieu scolaire libanais, clos et séparé de son entourage, est défini par son intérieur. Cet espace restreint assure la protection et contribue à la stabilité de l'individu-apprenant. L'école se présente donc comme un milieu

standardisé, composé de classes, de places disposées dans certain ordre. Là, les enfants tiennent à se conformer aux règlements et aux prescriptions qui régissent leur état.

Dans le cadre du travail, l'école avait été utilisée comme une source de données, puis comme un terrain d'enquête à part entière. Chacune des classes étudiées fut, à son tour, l'objet d'observations répétées pendant quatre semaines de l'année scolaire 2012-2013.

Les quatre établissements choisis à cet effet se trouvent dans quatre régions différentes du Sud-Liban. Le recueil des données y a été réalisé sur la totalité des classes EB<sub>4</sub> et EB<sub>6</sub> (CM<sub>1</sub> et 6<sup>ème</sup>).

À signaler que les élèves des diverses écoles différaient: leur parole, leur niveau culturel désignent immédiatement leur appartenance socioculturelle. Cependant, au cours des observations, on n'a pas distingué les élèves selon leur provenance ou leur classe sociale, ces critères ont été omis car ils constituent le "non-événement" (Kohn & Nègre, 2003, p.179) par rapport à la recherche, puisqu'on décidait de ne pas faire sentir la situation naissante, prenant comme témoignage ce qu'a déclaré Barel (1982) "Il n'est pas possible de fabriquer de l'événement sans fabriquer du non-événement".(Kohn & Nègre, 2003, p.179).

### 1.2. Les classes observées; Aperçus statistiques:

La totalité de onze lieux de classes observées, répartis selon les écoles visitées est détaillée suivant le tableau (22):

**Tableau 22: Répartition des écoles visitées (classe/école)**

Ecole ↓	Classe		Total
	EB <sub>4</sub> /CM <sub>1</sub>	EB <sub>6</sub> /6 <sup>ème</sup>	
Ecole (1)Rivière	1	1	2
Ecole (6)Fraternité	1	1	2
Ecole (17) coopération	1	1	2
Ecole (18) Montagne	3	2	5
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>11</b>

Cependant, la composition des classes observées peut être représentée par le tableau suivant:

**Tableau 23: Composition des classes observées (filles/garçons)**

	Ecole(1)Rivière		Ecole(6)Fraternité		Ecole (17)coopération		Ecole (18)Montagne					Total
	Classes		Classes		Classes		Classes					
	EB <sub>4</sub>	EB <sub>6</sub>	EB <sub>4</sub>	EB <sub>6</sub>	EB <sub>4</sub>	EB <sub>6</sub>	CM <sub>1</sub> A	CM <sub>1</sub> B	CM <sub>1</sub> C	6 <sup>ème</sup> A	6 <sup>ème</sup> B	
<b>Filles</b>	13	15	4	2	9	10	12	11	15	14	13	118
<b>Garçons</b>	10	9	9	5	14	10	15	14	15	17	18	136
<b>Total</b>	23	24	13	7	23	20	27	25	30	31	31	254

Dans l'école (1), privée religieuse chrétienne, la classe EB<sub>4</sub> se composait de 23 élèves dont 13 filles et 10 garçons, la classe EB<sub>6</sub> se composait de 24 élèves dont 15 filles et 9 garçons.

Les classes de l'école (6), publique urbaine, représentant une population pauvre, sont minoritaires du point de vue du nombre: l'EB<sub>4</sub> présentait 13 élèves dont 9 garçons et 4 filles, tandis que l'EB<sub>6</sub> se composait de 7 élèves seulement dont 5 garçons et 2 filles.

L'école (17), officielle, située dans une région rurale, comprenait un nombre d'élèves plus grand, les 23 élèves de la classe EB<sub>4</sub> sont repartis entre 14 garçons et 9 filles, les 20 apprenant-es de la classe EB<sub>6</sub> sont également repartis entre les 2 genres. Le quatrième établissement (Ecole 18), privé laïque, a offert une diversité de sections (5 classes enquêtées) dont 3 sections de CM<sub>1</sub> (une à niveau unique et deux à double niveau) et 2 sections de 6<sup>ème</sup>. La classe CM<sub>1</sub>(A) comprenant 27 élèves se divise entre 15 garçons et 12 filles, le CM<sub>1</sub>(B) contient 14 garçons et 11 filles, dans la classe CM<sub>1</sub>(C) il y avait autant des filles que des garçons.

Les 2 sections de la classe de 6<sup>ème</sup> dans cette école comprenaient chacune 31 élèves, la première 17 garçons et 14 filles, et la deuxième 18 garçons et 13 filles.

La répartition des élèves dans l'espace de la classe est effectuée par les enseignants-es, vu que l'organisation de la classe se reflète sur le rendement et le comportement des élèves. La tendance qui domine est celle de placer un garçon près d'une fille car, selon ce qu'a révélé une enseignante, "dispenser les garçons c'est garantir le calme de la classe". Dans d'autres cas on laisse les filles choisir: elles se placent le plus souvent devant les

garçons, dans une position de lutte contre leur dévalorisation, "pour se faire mieux reconnaître comme individus" (Baudoux & Noircent, 1995, p.12). Cette tendance ne se voit pas chez les garçons qui préfèrent immédiatement les coins. (Voir annexe 3 ).

### 1.3. Le corps enseignant au primaire: Un monde féminin?

"La féminisation d'un métier", désigne selon Marlaine Cacouault-Bitaud (2001, p.93), une "augmentation du nombre des femmes dans une activité déterminée". Et c'est le cas du secteur de l'enseignement primaire au Liban où le nombre de femmes dépasse celui des hommes, qui décroît au fur et à mesure.

Au Liban, cette féminisation repose, sur l'idée de mi-temps, ce qui rend loisible à la femme l'exécution des fonctions maternelles et ménagères, selon la mentalité traditionnelle.

Ce point de vue a été clairement validé dans les écoles enquêtées, le dénombrement des hommes et des femmes des corps enseignants, classés encore selon les matières enseignées figurent clairement ci-après:

**Tableau 24: Classement des enseignants-es (sexe/matière)**

Genre \ Matière	Enseignant	Enseignante	Total
Maths	2	6	8
Sciences	4	4	8
Langue Arabe	-	7	7
Langue Française	1	7	8
Géographie	3	5	8
Civisme	-	4	4
Art/Musique	1	2	3
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>35</b>	<b>46</b>

En effet, les nombres des enseignants-es figurant au tableau (24) ne représentent pas leur effectif total réel, du fait que quelques enseignants-es sont multidisciplinaires, surtout au niveau primaire où dans l'école (18) par exemple l'instituteur-trice enseigne presque la totalité des matières.

Un détour bref au tableau (24) permet de déceler la classification des enseignants-es selon les domaines. C'est ainsi qu'on voit clairement que les



hommes, dans le cas où ils existent dans ce secteur, sont des enseignants exclusifs de mathématiques, des sciences ou de géographie. Un cas exceptionnel apparaît avec un enseignant de langue française, qui était en réalité enseignant multi-matières, enseignant toutes les disciplines pour sa classe. Il en résulte donc que les hommes, quand ils choisissent le métier d'enseignant, s'attachent aux domaines les plus "prestigieux", nécessitant des géniaux.

La dominance féminine est largement signalée à partir du tableau (25). Ainsi parmi les trente enseignants-es fréquenté-es, 23 sont des femmes contre 7 hommes seulement, ce qui prouve l'allure vers la féminisation de l'enseignement dont on a parlé au départ.

Cependant, une image plus réelle sur le nombre d'enseignants-es fréquentées durant l'enquête, peut être détaillé comme suit:

**Tableau 25: Distribution du sexe d'enseignants-es selon les écoles enquêtées.**

Genre \ Ecole	Enseignant	Enseignante	Total
Ecole (1)	3	4	7
Ecole (6)	-	9	9
Ecole (17)	1	5	6
Ecole (18)	3	5	8
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>23</b>	<b>30</b>

## **2. Le cadre temporel: Calendrier de l'enquête**

Réalisée pendant les deux premiers trimestres de l'année 2012-2013, l'enquête consiste à reporter des rapports sociaux de sexe à l'école, à partir des valeurs sociales transmises au sein de l'espace scolaire, via des interactions verbales, provoquées entre élèves.

Les observations ont été menées pendant 16 semaines dans les classes de 4<sup>ème</sup> et de 6<sup>ème</sup> année de l'éducation de base, dans quatre écoles Sud-libanaises dont une seule homologuée avec les programmes français, ce qui englobe un total de 225 séances d'observation.

Une phase préliminaire a précédé l'enquête: à la rentrée des écoles choisies à l'issue de la pré-enquête, on a dû rappeler leurs directeurs (déjà informés à la fin de l'année scolaire précédente), leur confirmant le choix de leurs établissements.

Les entretiens ont exigé pour certains directeurs, un rappel des objectifs, ce qui oblige à leur rendre des visites provisoires dans leurs établissements. Là ils ont demandé certains justificatifs du caractère officiel de l'étude. L'interdiction de l'enregistrement visuel et sonore au cours des observations, ainsi que la garantie de l'anonymat furent des conditions essentielles et préalables pour accepter un chercheur.

Une deuxième reprise de visites a eu lieu plus tard, l'objectif était de fixer un calendrier pour chaque école, en tenant compte des jours de fêtes, des vacances et des périodes d'examens.

Suite à des observations empiriques répétitives, on a pu établir le calendrier qui suit:

- 1<sup>ère</sup> étape: 15 octobre 2012 → 11 novembre 2012: Observations libres, flottantes et descriptives, basées sur la prise de notes détaillées, sans usage d'une grille d'observation.
- 2<sup>ème</sup> étape: 12 → 30 novembre 2012, munie d'un guide provisoire: On a pu y entamer des observations visant à diversifier les séances, pour mieux comprendre les principes de fonctionnement des classes, avant qu'on ne s'attache à quelques hypothèses spécifiques. Cette phase a abouti à la mise au point de la grille utilisée ensuite dans les observations systématiques de la dernière étape de l'enquête.
- 3<sup>ème</sup> étape: 3 Décembre 2012 → 15 février 2013. C'est celle des observations systématiques, plutôt quantitatives que qualitatives, se servant d'une grille adaptée aux séances observées.

Durant toutes ces étapes, les observations étaient presque d'égales durées, et effectuées successivement dans les quatre écoles, de façon qu'une semaine soit entièrement écoulée dans chacune avant de se déplacer vers une autre, sauf en cas de perturbations qui ont parfois eu lieu. Le renouvellement des observations dans le temps, a donné l'occasion de se focaliser sur des aspects bien délimités de comportements et de situations.

### **3. L'observation comme technique adoptée dans l'enquête: Approche théorique:**

L'observation définie par Quivy, Van Campenhoudt (1988) est "l'ensemble des opérations par lesquelles le modèle d'analyse (constitué d'hypothèses et de concepts) est soumis à l'épreuve des faits, confronté à des données observables" (Kohn & Nègre, 2003, p.111). Elle assure une double démarche d'élaboration de savoirs. Elle aide à répondre à des questions sur l'objet étudié, et, "à la différence d'autres démarches qui se coupent de la dynamique sociale, l'observation y reste très insérée" (Blanchet, Ghiglione, Massonnat & Trognon, 1998- 2000, p.24). Elle permet en plus, à l'observateur, de transformer certaines données qu'il perçoit en informations pouvant servir en catégorisant les événements observés. Pour cela, elle est conçue comme un phénomène actif du fait que l'homme voit avec son cerveau et pas uniquement avec ses yeux, et que "le cerveau est le fruit de notre histoire et nous regardons le monde avec notre histoire et non avec nos yeux" (Develay, 2010, p.56) ; par suite, "l'observation n'est jamais innocente", elle se transforme en "un mode de validation et d'affirmation des présupposés" (Kohn & Nègre, 2003, p.33) car le chercheur peut, dans certains cas, émettre une proposition, née d'une intuition ou même d'une expérience personnelle ; d'ici découle la question de l'objectivité et de l'implication du chercheur dans sa recherche qu'on traitera dans les pages suivantes.

"Observer" c'est donc "l'action de considérer avec une attention soutenue afin de mieux connaître" (Le Robert). Elle s'est imposée comme technique primordiale visant à étudier dans l'enquête, la façon dont l'école traite dans le quotidien scolaire, le construit social de la différence des sexes. Il a fallu, outre l'analyse des discours des directeurs, observer ce qui se passe réellement dans la classe pour aborder l'ordinaire des faits qui s'y déroulent, car, pour mettre en évidence une différenciation sexuée pouvant en surgir, il ne faut pas se contenter des statistiques, mais on doit s'introduire profondément dans la vie quotidienne des classes pour dévoiler toute indication relative au sujet du sexisme.

Le contexte de la classe a été donc choisi pour plus d'une raison: c'est la consistance du travail. Ne paraît-il que depuis des dizaines d'années une bonne partie de la parole révèle la domination d'un genre et la résignation de l'autre: Qui

parle en classe? Qui se tait? Qui intervient? Qui décide? Qui doit se retirer?...C'est là où les modes d'intercommunication en friche permettent la saisie d'une inégalité sexuée, aux différents niveaux. Il est donc temps de considérer la variable sexe dans le cadre de la classe, de révéler ce qui s'y passe, d'être conscient de ce qu'on a appris et de ce qu'on accepte d'apprendre: de la supériorité du masculin sur le féminin et des représentations stéréotypées qui s'enracinent de jour en jour à travers le contenu pédagogique.

Les observations en salle de classe avaient donc comme objectif de détecter l'insu de la ligne de conduite discriminative des enseignants-es, s'il y en a, et de vérifier la délimitation du champ des observations aux aspects concernant les interactions effectives entre les enseignants-es et les apprenant-es d'une part, et entre les apprenant-es eux-mêmes d'autre part. L'approche sera donc fondée sur l'analyse de ces interactions dans leurs aspects socio-psychologiques. Sans doute ces interactions font preuve d'une socialisation sexuée, d'abord restreinte, puis aident à l'établir sur la scène sociale. C'est pour cela qu'on a décidé de les appréhender de près, privilégiant ainsi la présence active au sein des classes.

Les observations étaient directes, selon la définition de Quivy, c'est-à-dire, dans lesquelles "le chercheur procède directement lui-même au recueil des informations, sans s'adresser aux sujets concernés. Elle fait directement appel à son sens de l'observation... elle a comme support un guide d'observation qui ... désigne les comportements à observer" (Kohn & Nègre, 2003, p.111), la présence en direct dans la situation à observer en a été la preuve. On a dû ainsi "mettre en jeu un 'ici' et un 'maintenant'" (Kohn & Nègre, 2003, p.121) à travers lesquels on s'est trouvé partenaire à part entière dans une situation partagée, ce qui m'a fait pénétrer de plus en plus dans le cadre de "l'observation directe" et a permis de repérer minutieusement toute interaction en cours.

Chaque fois qu'on est présent sur le terrain, le statut a dû être déclaré, et rien d'autre, à part quelques remarques faisant éventuellement partie des consignes techniques servant à régulariser le déroulement des observations.

Les situations observées étaient "naturelles" (Blanchet et al.,1998- 2000, p.46) du point de vue de leurs sujets qui sont restés dans le milieu de vie familiale ; on n'a jamais essayé de dévier le déroulement d'une séance.

Le type d'observations menées était l' "observation participante", dans lesquelles on a pris part à la vie collective des sujets observés. Car "observer c'est examiner en contrôlant, c'est constater, épier, examiner avec attention, c'est aussi se conformer" (Kohn & Nègre, 2003, p.28). On s'est occupé essentiellement à les regarder, à les écouter afin de réunir des informations. On est intervenu le moins possible dans les situations observées évitant de provoquer la moindre perturbation. On a tenu à noter les actions telles qu'elles se passaient, suivant la deuxième règle de l'observation tracée par M. Haag: "être seulement receveur... ne jamais demander un changement... ne pas interférer car si vous dérangez la situation vous n'observez pas la situation telle qu'elle est" (Kohn & Nègre, 2003, p.205).

Pour organiser la récolte des données, on a eu recours à une combinaison de deux démarches d'observation définies par Blanchet: La première c'est l'observation "transversale explicative" qui "apprécie l'influence respective de variables pertinentes sur la question abordée" (Blanchet et al., 1998 - 2000, p.51). Elle a eu lieu dans la première étape d'observations flottantes, à partir de laquelle on a tenté d'extraire l'influence des diverses interactions ayant eu lieu en classe sur notre objet de recherche. La seconde c'est "l'observation longitudinale" qui est "caractérisée par le recueil systématique des données pour décrire et comprendre la dynamique d'une conduite complexe face à une tâche précise... Elle privilégie le repérage des variables qui entraînent des différences de performances et des procédures de travail" (Blanchet et al., 1998- 2000, p.52). Cette dernière démarche a mis en évidence le repérage de nouveaux facteurs entrant en jeu dans le processus de la socialisation sexuée, sujet de l'étude.

Cependant, le long de cette enquête, on a gardé le statut d' "observante participante externe" qui "vient de dehors, et c'est la condition habituelle du chercheur: Il sollicite le droit d'entrer sur le terrain qu'il fréquentera jusqu'au moment où il le quittera pour rédiger un ouvrage, un mémoire ou un rapport" (Lapassade, 2002, p.380). C'était au bilan des observations participantes mais périphériques dans lesquelles on n'a assumé aucun rôle actif dans la situation étudiée.

#### **4. Démarche méthodologique et déroulement des observations**

"Il ne s'agit plus de croire 'c'est égal', mais il s'agit de mettre en actes" (Baurens, 2006, p.249). Partant de cette conviction et doutant de ce qui se passe réellement dans le milieu scolaire, la question de départ était large: "Qu'est ce qui se passe ici? Les personnages présents, comment interagissent-ils les uns avec les autres?" Et, adoptant des fondements théoriques déjà validées sur le rôle de l'école dans le processus de constitution identitaire, on s'est efforcé d'en réaliser la vérification sur un nouveau terrain: les écoles libanaises, d'une population bien différente de celles analysées par d'autres.

##### **4.1. La négociation de l'entrée au terrain et le travail de présentation de soi:**

Après avoir eu la permission formelle, le travail d'enquête a débuté. Dès lors, les efforts ont été exercés pour acquérir la confiance des enquêtés et aboutir à la collaboration qu'on vise. Cette étape comporte des interactions avec une partie de la future population. Elle a ouvert la porte aux premières observations qui font partie des observations participantes.

Vient après le temps présentation de soi: sur le terrain, cette action consistait essentiellement à se comporter de manière à éliminer le moindre soupçon du groupe enseignant-e/élèves, à être assimilée à une inspectrice ou un représentant de l'institution scolaire. Pour cela on a tenu à se présenter à eux comme visiteur dont le travail vise la vie en classe, et à les informer des visites régulières de leurs classes durant l'année scolaire en cours.

##### **4.2. Une démarche dont les difficultés sont à envisager:**

Dans le courant du travail, on a dû affronter des difficultés de différents ordres pouvant être résumées en ce qui suit:

**4.2.1. Organisation temporelle:** Pendant toute la durée de l'enquête, quoiqu'on ait eu tout le loisir d'enquêter, on était obligé quelquefois de s'arrêter du fait de la non-concordance des emplois du temps des classes, de celui des enseignants-es et le mien. Bien plus, des grèves ont entravé le déroulement du travail, et autant des imprévu sont surgi tels que la nature de

quelques séances et le gaspillage de temps provoqué par la réduction des enseignants-es de quelques activités durant ma présence.

Ajoutons que l'observation proprement dite ne démarrait qu'après un moment d'imprégnation au climat de la classe. Il était nécessaire d'avoir le temps de se familiariser et se faire sentir moins étranger.

**4.2.2. Limitation des outils:** Outre les difficultés déjà citées, on souffrait de quelques restrictions sur les moyens d'observer qui se limitaient à un journal de terrain et d'un guide. La vidéo, qu'on avait proposée aux directeurs, aurait offert la possibilité d'avoir un retour sur les séances et par conséquent, permettre une plus grande fiabilité des informations recueillies. Toutefois, leur refus de l'enregistrement quel qu'il soit, a pu être positive du fait que sa présence aurait peut-être engendré des perturbations plus accentuées que celles occasionnées par la seule présence d'un observateur qui prend des notes.

**4.2.3. Présentation des objectifs, la demi-vérité:** Ne pas énoncer les véritables objectifs d'un projet de recherche est une pratique courante, sous prétexte que les comportements des observés risquent d'être dénaturés s'ils savent sur quoi va porter l'attention de l'observateur. C'est pour cela que "le pieux mensonge ou la demi-vérité est la monnaie la plus courante" (Kohn & Nègre, 2003, p.127). De ce point de vue, on a délimité les objectifs déclarés à l'étude du rôle de l'école dans la construction de l'identité de l'élève, sans mentionner qu'on visait en réalité l'identité sexuée et la discrimination entre masculin et féminin.

Il fallait aussi que les observations ne fussent pas confondues avec l'inspection qui est le mode habituel de fouille dans le système scolaire. On remédia à cette difficulté par une présentation personnelle comme "chercheuse sur la vie en classe". Avec tout cela les observés m'ont parfois accordé une place symbolique, et il en résultait un réflexe favorable sur la performance de quelques-uns, qui s'efforçaient à montrer leur bravoure, à noter que cela ne modifia point les résultats attendus.

Et les enseignants-es? La question était de savoir si les pratiques et les interactions usuelles observées n'avaient pas été altérées par ma présence,

surtout que les enseignants-es avaient la crainte d'être jugés-es. Il avait fallu donc les rassurer en leur expliquant que le thème de la recherche ne visait pas le contenu pédagogique mais un phénomène psycho-social au cours des séances. Mais enfin je déduisis que la durée du séjour dans chaque classe était largement suffisante pour les persuader, il semble de même aussi difficile pour un enseignant-e, ou pour un élève, de changer parfaitement son comportement en faisant la classe.

**4.2.4. Difficultés d'ordre méthodologique:** Une difficulté s'ajoute à ce qu'on vient de citer, c'est la réponse à la question: "Dans quelle mesure peut-on attribuer les contrastes observés au sexe de l'enfant, et comment les interprète-t-on?". Il est évident que ceux-ci peuvent être autant interindividuels qu'intra individuels et peuvent quand même varier chez le même individu et d'un moment à l'autre ; pour cela, on se voyait obligé d'accroître les observations et de redoubler les biais d'analyse des faits recueillis, afin de vaincre ces difficultés.

**4.2.5. Difficultés d'ordre épistémologique:** Objectivité / subjectivité, prise de position et implication:

Dans un coin de la classe, en aparté des élèves libres dans leurs interactions avec l'enseignant-e, était installée la part technique qu'on a dû appliquer, ainsi que la manière de prise de note et de remplissage des grilles dans une étape suivante. Cette position s'est imposée, permettant de limiter le contact avec le terrain étudié, la distance permettant de gérer au mieux cette opération implexe.

Quoique pratiquer une observation participante signifie dans une certaine mesure s'impliquer dans la vie du groupe étudié, il fallait se tenir suffisamment détaché pour pouvoir recueillir les faits tels qu'ils advenaient dans leurs situations naturelles sans les provoquer, ce qui permettait plus tard de lier ce qu'on apprenait sur le terrain avec les approches théoriques déjà adoptées d'une part, et mieux alléger l'impact de la présence sur le comportement naturel des enquêtés et par suite sur l'analyse finale des données, d'autre part.



Bien qu'aujourd'hui, "un courant social pousse à la réapparition du 'je' dont on se méfie tant en sciences, le discours dominant positiviste notamment dans le champ de la 'psychologique scientifique' universitaire française privilégie la séparation 'sujet observant' et 'sujet observé'" (Lavigne, 2007, p.23). Le chercheur devra donc être "en demeure d'opérer un découpage de la réalité" (Pourtois & Desmet, 1988, p.44) tout en évitant de prendre en considération le domaine des opinions: être le moins impliqué, c'est donc le bon choix, il signifie observer sans idée préconçue, là où "l'esprit de l'observateur doit être passif, c'est-à-dire qu'il doit se taire, il doit écouter la nature et écrire sous sa dictée" (Kohn & Nègre, 2003, p.49).

Cependant, on ne peut pas prétendre être totalement distancié, on a tenté de contrôler l'implication non de la supprimer: En fait, le terrain était humain, et, selon Morin (1967) cité par Kohn et Nègre (2003, p.229), on ne peut pas:

*Eluder le caractère intersubjectif de tout rapport d'homme à homme. On pense que la relation optimale requiert à la fois, d'une part détachement et objectivation à l'égard de l'objet de l'enquête, d'autre part participation et sympathie à l'égard du sujet enquêté. Comme le sujet enquêté et l'objet de l'enquête ne font qu'un, nous sommes amenés à être doubles* (Kohn & Nègre, 2003, p.299).

C'est pourquoi dans certains cas, on a dû se soumettre à notre double situation: être objet observé autant que sujet observant et par suite interagir surtout pendant les temps libres entre deux séances tout en répondant aux questions des enseignants-es, en essayant d'ensevelir leurs confusions et celles de leurs élèves, leurs questionnements portaient en premier lieu sur le statut du chercheur.

D'autre part, me situant comme chercheuse et enseignante, et me revendiquant des deux à la fois, je me suis heurtée aux enseignants-es observé-es, surtout ceux qui me connaissent, qui, me positionnant dans une double appartenance, et qui m'ont fait penser que j'avais perdu le pouvoir de l'objectivité et de la neutralité; en effet, d'autres interrogations s'étaient posées: comment assure-t-on la rupture en marge du conflit du dédoublement vécu? Comment maintient-on une certaine étrangeté? Peut-on toujours avec

cette double apparence coexister avec le groupe? Comment délaisse-t-on le regard commode et fait-on par la suite des observations qui rompraient avec la perception habituelle?

Pour cela, sachant que "plus l'angoisse provoquée par un phénomène est grande, moins l'homme semble capable de l'observer correctement, de la penser objectivement et d'élaborer les méthodes adéquates pour le décrire" (Devereux & La Barre, 1980, p.25), j'ai dû faire basculer mon désir et mon travail de recherche, tout en m'opposant à ce qui est de l'ordre de l'inconvenable et de l'inapproprié. C'est ainsi qu'en refusant la position qui m'était assignée, j'ai repris la place du chercheur qui risquait d'être confisquée, cela dans le but de réaliser des observations "qualifiées de naturalistes, où l'on essaie d'obtenir des informations sur le fonctionnement d'un système en perturbant le moins possible son fonctionnement usuel"<sup>(13)</sup>, puisque "le simple fait qu'une personne se sait observée affecte radicalement son comportement" (Devereux & La Barre, 1980, p.364). Mais, étant "in-group" comme l'exprimait Devereux, ma présence étant motivée par une affaire légitime par rapport aux observés, le degré de modification du comportement était atténué, et c'est grâce à des observations passives, à un engagement minimal qu'on a abouti à maintenir une distance maximale avec l'objet d'étude pour interférer le moins possible avec la situation et pour assurer les conditions les plus idéales, puisque construire les observations revient à "rendre étrange le familier et rendre familier l'étrange" (Kohn & Nègre, 2003, p.194). Cela m'a obligé à me rendre étrangère à mon propre statut, cachée le plus possible à mon état d'enseignante, et aussi à toute connaissance déjà perçue de ce milieu scolaire. On a du se défaire temporairement de tout présupposé pour pouvoir mieux comprendre les situations observées, ce qui est indissociable de la bonne gestion de l'implication dans de telles situations, tout en répondant à la dualité des temps qu'on devra conjuguer, car selon Kohn et Nègre:

---

(13) "L'observation des classes dans tous ses états", compte rendu de la journée de séminaire des formateurs du dispositif d'entrée dans le métier - CAF - IUFM - 27 Mai 2004.

*L'observateur est amené à conjuguer deux sortes de temps, celui de l'axe chronologique, à travers lequel il prépare et déplie la situation, et conduit son action avec l'observé, et celui de sa propre durée intérieure, en tant qu'être humain impliqué, dans une situation qui est aussi un moment de sa propre existence. Car l'observateur n'est pas libre de rester dans l'éternel présent d'un instant partagé. Il lui faut rendre compte, dans le temps social où il s'est engagé.*(Kohn & Nègre, 2003, p.93).

De ce point de vue, et conformément aux avertissements de la rigueur scientifique, on a élaboré une démarche dans laquelle on a maintenu la simultanéité, mais en pondération inégale, entre position d'extériorité et implication personnelle. Cela pour aboutir à recueillir les faits et en énoncer du sens, tout en tenant compte des séparations de la tradition scientifique: objectivité/subjectivité, distanciation/proximité, extériorité/implication, que les sciences humaines considèrent comme règles immuables de la démarche classique contre les dangers de l'immersion du chercheur dans son terrain de recherche, et contre "les menaces de la subjectivité débordant sur et polluant la sphère de l'observation objective" (Lavigne, 2007, p.25).

Sur un autre volet, dans une perspective de réalisation de la scientificité de la recherche, on a dû insister sur le "chevauchement des méthodes". Pour reprendre l'expression de Pourtois et Desmet (1988, p.52) qui consiste à trianguler ou plus globalement confronter une multitude de circonstances afin d'en obtenir la validité scientifique visée. C'est pourquoi on a eu recours à plusieurs types de triangulation distingués par Cohen et Manion et cités par (Pourtois & Desmet, 1988, p.53), telles que la "triangulation temporelle" qui nous a permis d'examiner l'instabilité des faits dans le temps, la "triangulation spatiale" qui a facilité le test des différences pouvant intervenir selon les lieux du recueil des informations, ainsi que la "triangulation méthodologique" qui s'est réalisée par l'usage de plusieurs méthodes pour le même objet d'analyse, et enfin "la triangulation interne" à travers laquelle on a assuré la mise en relation des informations recueillies avec des éléments sociaux telles que la religion, l'origine géographique et même l'appartenance sexuée.

En outre, mon objectif n'étant pas de justifier l'idéologie dominante qui se résume en une conviction que l'égalité des sexes est réalisée, cette idéologie produite par la culture à laquelle j'appartenais, risquait d'influencer mon travail d'une manière radicale et constituait une nouvelle forme de "déformation de la voie vers l'objectivité" selon l'expression de Devereux, Cependant, une prise de conscience d'une telle situation était à l'initiative des précautions que j'ai prises à cet égard. En effet, j'ai tenté autant que possible, d'obéir au principe Durkheimien cité par Bourdieu, Passeron, & Chamboredon, (1968, p.60) selon lequel "il faut traiter les faits sociaux comme les choses", créant ainsi une rupture avec ce qu'ils nommaient "l'enracinement social du sociologue" (1968, p.107). Cela désigne l'idéal que le chercheur réalise lorsqu'il "s'ignore comme sujet cultivé d'une culture particulière" (Bourdieu et al., 1968, p.108) et dont le principal élément qui risquait de s'engager dans mes interprétations était mon appartenance sexuée et ma partialité envers un groupe d'un sexe aux dépens de l'autre, auxquelles j'ai insisté à me remédier.

#### **4.3. Observations flottantes au début:**

Faisant partie d'une observation globale qui rassemblerait plusieurs situations de la classe, on a dû procéder avec attention à ce qui est inattendu ou imprévu, en nous focalisant sur les phénomènes intéressants afin de définir un dispositif pour les appréhender. C'était donc une approche qualitative-descriptive puisqu'elle n'a pas procédé du recueil d'observables suivant une grille préconstruite, mais par notations détaillées.

Pour l'inscription des données, on a eu recours à la prise de notes en direct, en s'attachant à la fois à la compréhension générale de la configuration et aux interactions particulières, puis à une relecture et une réécriture systématique après chaque séance observée.

Les observations narratives ont ainsi conduit à un récit qui relève avec précision la chronologie des événements, leur enchaînement, tout en décrivant les états successifs des observés en se référant à la description comme premier pas. Mais puisque la démarche était comparative et non pas monographique, on

n'a pas cherché à tout appréhender ni à faire une description exhaustive de chaque configuration, mais à bien dégager les éléments pertinents qui, par l'analyse des ressemblances et des différences, ont rendu fructueuse la compréhension de la discipline scolaire.

Les transcriptions faites ayant une dominance descriptive, figurent en quatre étapes: Recueil, relecture, écriture, conceptualisation.

Suite à ces observations globales, il a fallu détourner au choix et à la formulation des questions initiales ; on a dû prendre le temps de dégager des nouvelles questions, lancer des nouvelles hypothèses, dont les conclusions seront tirées par la suite.

#### **4.4. Observations, de plus en plus, systématiques:**

Pour compléter les données déjà recueillies durant un mois d'observations libres, on penchait pour une observation systématique munie d'un guide d'observation sur douze semaines d'un déroulement intégral des séances d'enseignement.

Pour commencer cette période de travail, on a précisé la nature du phénomène observé, et préparé les questions à poser. On a ainsi pu définir les conditions d'exécution du travail et préciser les interactions dont on doit tenir compte en observant. Cette étape a nécessité une longue élaboration d'une grille d'observation décrite en détail dans ce qui suit.

#### **5. Des faits observables... à l'élaboration de la grille d'observation:**

A un moment donné de l'exploration libre du terrain, on s'est trouvé devant la nécessité de l'arrêter provisoirement pour standardiser les "données"<sup>(14)</sup>, concernant "les faits"<sup>(15)</sup> observés afin de déboucher sur une liste de comportements à observer tout en déterminant leurs unités de compte.

Cette grille d'observation "constitue un système d'analyse systématique intermédiaire entre l'objet observé et sa représentation théorique" (Blanchet et al.,

---

(14) Ce mot désigne selon Kohn et Nègre (2003, p.34) ce qui est "construit par le chercheur qui applique son regard particulier sur les faits.

(15) Le mot est employé, selon Kohn et Nègre (2003, p.34), "en référence aux phénomènes observables et aux matériaux bruts recueillis".

1998- 2000, p.64) ; et cela par explicitation des objectifs et par la mise en rapport avec les hypothèses et la problématique soulevée.

Le système d'observation a abouti à une liste d'événements spécifiques (actions, interactions, paroles...) qui sont survenus pendant les séances déjà observées et auxquels on s'est limité dans le recueil systématique des événements.

Mais, il est à signaler que le mode de construction de l'observation découle aussi des idées sur les faits observables. On ne s'est donc pas alors limité à l'observation des événements pour en dégager les éléments et les repères à questionner. En croisant les deux démarches, on a pu définir les différentes dimensions à étudier et les diviser en plusieurs catégories et indicateurs servant à la construction de la grille.

Donc, à chaque thème dont on disposait, les objectifs étaient choisis, les dimensions à observer partagées en catégories qui décrivaient précisément des comportements, ont été désignés en termes de présence ou d'absence.

De peur qu'elles soient conçues futillement ou d'une manière très générale on a évité de réduire le nombre des catégories; toutefois leur multitude mène à une difficulté de codage et de saisie des données. Ces catégories bien conformes aux indicateurs auxquels elles devaient s'appliquer, étaient exclusives les unes des autres, objectives et exhaustives au possible.

Quant au guide il envisageait plusieurs configurations, et c'est à partir d'une variété d'interactions dans l'espace de la classe, qu'on saisissait leur nature tout en repérant les différentes appréciations, et en les référant aux genres des élèves, visant ainsi à renouveler et à reformuler les hypothèses qui demeurent l'outil essentiel de la recherche, le guide et le référentiel qui en facilite l'acheminement. À terme, les hypothèses, progressives le long du travail, sont résultantes des observations sur le terrain, de l'exploration bibliographique, ainsi que de la confrontation des perceptions personnelles et celles d'autres collaborateurs dans des domaines semblables.

On a commencé par dresser une liste d'événements et de comportements qui peuvent se présenter lors de l'observation, pour apporter à la problématique les unités à traiter qui constituent les fragments à observer dans le courant des séances d'enseignement.

Le regroupement de ces indices en catégories et la juxtaposition d'observables ont favorisé une simplification des dimensions qui devraient être questionnées.

Puis, à partir de cette liste des thèmes à observer, en adéquation avec les hypothèses de départ, et un va et vient entre les faits observables et la réflexion théorique, on a énoncé sous chaque thème plusieurs aspects présentant l'avantage d'être quantifiés en fonction du "genre", et du biais d'analyse.

Les dimensions mises en jeu sont résumés ci-dessous afin d'en déduire l'existence d'un lien de type cause/conséquence avec la construction de l'identité sexuée, sujet de la thèse:

### **5.1. Attitudes des enseignants-es vis-à-vis des élèves:**

Tout en permettant aux élèves d'interagir, le personnel enseignant leur donne l'occasion de préciser leurs idées, d'exprimer leurs sentiments et de déclarer leurs achoppements ou leurs hésitations. Pour cela on a pris en considération les échanges verbaux des enseignants-es avec les enfants, relatifs à l'ordre scolaire, partant de la manière d'appel et d'identification, car "La manière de désigner une personne est porteuse d'un ensemble de jugements socio-affectifs édités et sous tendus par des règles et des valeurs qui lui sont antérieures" (Oudreago,1998) cité par Brugeilles et Cromer (2005, p.19). On s'est centré sur les types de questions posées, à l'"oubli" de la présence de quelques élèves, arrivant aux rôles attribués à chaque apprenant-e- et au type de participation choisi pour chacun-e, puisque la répartition des rôles est orchestrée par les enseignants-es qui semblent cautionner de façon routinière, une théâtralité sexuée, et assigner aux filles et aux garçons des rôles dissymétriques.

On a aussi eu intérêt à analyser le rang qu'occupent les filles et les garçons par rapport aux savoirs, en distinguant ceux préposés à réciter des savoirs déjà acquis, de ceux choisis pour produire de nouveaux savoirs et ceux qui prennent le rôle de les énoncer ou de les écrire devant l'audience.

Et enfin, sous cette rubrique, on a dû compter autant que possible, le temps consacré d'habitude aux garçons et aux filles en repérant les

discussions ayant lieu entre enseignants-es et élèves pour conclure à qui s'est adressé l'enseignant le plus, et lesquels sont les élèves à percevoir comme groupe actif dans la classe.

### **5.2. Mouvements et déplacements au cours de la séance:**

"Qui se déplace le plus? Qui s'approprie le plus l'espace de la classe? Et qui tend à bouger ou qui est obligé de restreindre ses mouvements?". Ce sont des questions auxquelles on a dû répondre après avoir introduit cette rubrique dans la grille.

Dans le même sens, outre le mouvement des élèves, on s'est intéressé à celui des enseignants-es en notant tout déplacement effectué: Vers qui? Dans quel but? Et dans quel ordre?

### **5.3. Appréciations, encouragements, récompenses et punitions:**

Par les effets qu'entraînent les félicitations, les critiques, les récompenses et les punitions, l'enseignant-e inculque aux élèves une façon de construire leurs personnalités. On leur fournit une rétroaction qui les incite à la maîtrise d'une nouvelle habileté, à l'acquisition d'un nouveau savoir. Pour cela, dans la grille, une place a été réservée aux différentes formes d'appréciations pouvant être adressées par les enseignants-es aux élèves.

### **5.4. Vocabulaire employé par l'enseignant-e:**

Dans les consignes qu'ils donnent, les questions qu'ils posent et les appréciations qu'ils adressent, les enseignants-es introduisent des rapports sociaux de sexe qui s'établissent dans la classe. Ils prédestinent les élèves à certaines positions physiques et intellectuelles déséquilibrées. D'ici surgit quelque praticabilité, ce qui mérite d'être une hypothèse à vérifier dans cette partie de la grille.



### **5.5. Expressifs et contacts physiques observés:**

Comme pour les autres rubriques, on s'est attachée dans celle-ci aux attentes des élèves de leurs condisciples de classe, et aux échanges produits entre eux d'une part et avec l'enseignant-e d'autre part.

Deux aspects se sont posés sous ce thème: le premier consiste à énumérer les contacts physiques observés entre enseignants-es et élèves et les expressifs qu'ils manifestent à leur égard ; le deuxième repère les contacts entre les élèves eux-mêmes et les émotions explicites qui pourraient en surgir.

### **5.6. Interventions des élèves: la domination de l'espace sonore:**

Il s'agit de distinguer les interventions volontaires spontanées et les interventions provoquées des filles et des garçons ; cette rubrique s'intéresse au premier type. On y repère les commentaires et les réponses anticipatives spontanées des élèves, les demandes d'informations, les interruptions et les interventions lors du travail des autres camarades ou de l'enseignant-e ainsi que les sollicitations préalables de participation. On s'y demande "pour qui le silence valait-il mieux?".

### **5.7. Remarques adressées par l'enseignant-e:**

Parmi les remarques et les consignes adressées aux filles et aux garçons, il pourrait y avoir plusieurs types de messages, les uns adressées aux filles, les autres aux garçons, qui leur imposent des normes différentes de comportement et diverses tâches à accomplir en classe. On a donc tenté de noter les réprimandes et les critiques que reçoivent les filles et les garçons pour en découvrir qui sont les blâmés davantage pour leur mauvaise conduite, leur performance, leur ordre et leur propreté, et ceux qui obéissent aux directives du personnel enseignant et aux règlements imposés.

### **5.8. Déroulement des activités en groupe:**

En cas d'organisation selon le genre elles peuvent avoir lieu tout en étudiant la classification des groupes, qu'ils soient homogènes ou mixtes. Il

en résulte une mise en relief d'une mentalité d'isolement des unes au profit de la domination toujours jugée pour d'autres. Cette rubrique a été plus tard négligée à cause de la rareté des cas de travail de groupe qui ont eu lieu au cours de mon enquête.

### **5.9. Jugements mis en rôle durant la séance:**

En réalité, le personnel enseignant ne prémédite pas un traitement inégal des élèves en classe, mais en tout cas c'est lui qui, à travers les échanges, émet des jugements inconfortables pour certains élèves. Alors, des caractères plus ou moins innocents en sont engendrés: quelques élèves soumis à telles conditions de menace, d'humiliation et de mépris, se sentent parfois contrecarrés ou même jugés incapables. Cela les rend-il soumis à une sorte d'oppression qui peut affecter leur confiance en soi, au lieu d'avoir des personnalités en cours d'une bonne édification?

### **5.10. Patrimoine gestuel observé:**

La gestuelle permet de dégager ce qui peut dévoiler des traits de caractère sexué déjà appréhendés. Cela est relevé en observant filles et garçons dans des situations d'émotion, en particulier lors de récitations, en présentant leurs réponses de même que durant leurs interventions spontanées, ou à la demande de l'enseignant-e.

### **5.11. Scènes révélatrices du sexisme:**

Comment les différences filles-garçons s'inscrivent-elles dans les classes? Comment ces classes peuvent-elles être le champ d'une profonde division entre les sexes et comment dévoilent-elles une différenciation orchestrée par les enseignants-es? Les garçons demeurent-ils à l'origine d'interactions notamment plus nombreuses que celles des filles en classe?

Pour répondre à cette multitude de questions qu'on s'est tant posées, on s'est efforcé de noter minutieusement le déroulement de quelques scènes pouvant révéler une mentalité sexiste de la part des enseignants-es ou même des apprenant-es; on a prévu aussi de noter des ruptures individuelles, des

tentatives de briser les stéréotypes sexués pouvant figurer chez quelques élèves.

C'est à partir du matériau ainsi recueilli qu'on a procédé à une analyse qualitative des situations vécues et notées.

Finalement, il convient de noter que les différents (catégories, rubriques et indices signalés), m'ont servi à tester "la double dimension de l'apprenant-e" évoquée par Diana Lee Simon (1997) dans son article sur l'alternance codique, où elle mentionne la dualité "Je sujet apprenant" et "Je sujet personne", en déclarant que "le premier jouerait le rôle de l'apprentissage et respecterait les codes de la classe, alors que le second voudrait privilégier son identité parfois au détriment des règles de l'apprentissage" (Chevet, 2006, p.170). Il a semblé donc intéressant d'établir en les observant, une comparaison pour tester l'équilibre entre ces deux dimensions afin de découvrir si les filles et les garçons remplissent la même dimension dans le déroulement de l'apprentissage, ou si, au contraire, ils sont plus attirés par l'une ou l'autre tendance à s'affirmer en tant que "sujet personne" ou "sujet apprenant".

## **B-) Description des données: exposé statistique et traitement:**

### **1. Traitement des données:**

En se conformant au plan de l'enquête, on est devant un ensemble de dimensions stéréotypées exigeant une étude globale. Ceci dit, l'ensemble est subdivisé en rubriques dont chacune sous-tend un certain nombre de thèmes qui sont en adéquation avec l'hypothèse de départ et qui concordent au niveau de leur sujet. (On note que l'intégralité des données recueillies figurent dans des tableaux présentés d'une façon détaillée dans l'annexe 5 ).

- 1. La première rubrique** rassemble des thèmes qui portent sur l'attitude des enseignants-es vis-à-vis des élèves. Elle comprend:

**a- Le mode de désignation et le vocabulaire employé en désignant les élèves:** Il y a plusieurs façons de faire: à côté du nom, du prénom, de l'appartenance sexuée, d'un pronom personnel, on trouve aussi des titres

respectueux (Mademoiselle/Monsieur), d'amabilité (Ma chère/Mon cher) et (Ma fille/Mon fils), ou quelquefois l'appel en direct pour s'adresser à l'élève. Ces expressions descriptives qui représentent les dimensions à observer sont les variables listées à la première colonne du tableau suivant (lignes 4 à 12). Les répétitions observées référées au genre (filles, garçons) sont rangées respectivement dans les colonnes (2et3), ce qui nous permettra par la suite de faire le test statistique de signification (test par Chi2) qui révèle la présence de sexisme et dont les détails seront expliqués à la fin de ce chapitre.

**Tableau 26: Mode de désignation / secteur public**

Mode de désignation - vocabulaire employé, secteur public:								
Fréquences	Observées		Théoriques		TOTAL	Fo/Go	Ft/Gt	(fo/go)* (Gt/Ft)
	filles	garçons	filles	garçons				
Prénom	509	687	481.178	714.8	1196	0.7409	0.6731	1.10066
Nom	6	49	22.1278	32.87	55	0.1224	0.6731	0.18191
Prénom + nom	7	55	24.944	37.06	62	0.1273	0.6731	0.18907
Appartenance sexuée	6	9	6.03485	8.965	15	0.6667	0.6731	0.99038
Pronom personnel	6	11	6.83949	10.16	17	0.5455	0.6731	0.81031
Mademoiselle/monsieur	4	9	5.2302	7.77	13	0.4444	0.6731	0.66025
Ma chère/Mon cher	15	27	16.8976	25.1	42	0.5556	0.6731	0.82531
Ma fille/Mon fils	14	15	11.6674	17.33	29	0.9333	0.6731	1.38653
En s'adressant à elle/lui	195	270	187.08	277.9	465	0.7222	0.6731	1.07291
Total	762	1132	762	1132	1894	Fo, Go=freq.obs filles,garçons		
	KHI 2= 46.31		KHI2 CRITIQUE: 17.5			Ft, Gt=freq.théo filles,garçons		

**b- Les échanges faits avec les élèves:** Les façons les plus commodes sont: la question simple, la question composée/discussion et la confirmation d'appréhension. Le tableau suivant donne l'exemple des échanges:

**Tableau 27: Echanges faits avec les élèves /secteur privé**

Echanges faites avec les élèves, secteur privé								
Fréquences	observées		Théoriques		TOTAL	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles	garçons	filles	garçons				
Question simple	322	429	318.2	432.8	751	0.751	0.735	1.02103
Question composée/discussion	26	49	31.78	43.22	75	0.531	0.735	0.7218
Confirmation d'appréhension	35	43	33.05	44.95	78	0.814	0.735	1.10723
Total	383	521	383	521	904	Fo,Go=freq.obs filles,garçons		
	KHI 2= 2.101		KHI 2 CRITIQUE:7.38			Ft,Gt=freq.théo filles,garçons		

Ces formes d'échange auxquelles les enseignants ont recours, leur donnent l'idée sur l'engagement des apprenants aux leçons courantes, et au cas où les réponses ne reflètent pas la bonne appréhension des sujets en question, elles urgent à modifier les méthodes d'explication.

**c- Le choix pour participer:** Il convient mieux aux élèves, sur leur initiative ou à l'ordre de l'enseignant-e, de partager le temps prédéterminé à chaque séance, puisque l'explication dans l'abstrait, d'une leçon par le maître, ne mène pas aux fins utiles. En effet la pratique montre qu'en procédant à faire participer les élèves au vécu de la séance a un double effet: côté élèves, elle permet une mise en relief de leurs talents, les aide à démêler toute confusion au sujet de la leçon en cours, aux retardataires, elle donne l'occasion de se rattraper et les incite à imiter l'élite; côté enseignants-es, elle laisse voir le comment et le combien de l'acquisition du savoir et la capacité intellectuelle de chaque élève, et les mène parfois à une modification de méthodes de gestion des séances d'étude afin de permettre aux récepteurs la meilleure adaptation au savoir.

Les modalités de participation qu'on observe le plus, sont listées dans le tableau suivant et citées ci-après:

**Tableau 28: Domaines de participation /région rurale**

Domaine de participation des élèves, région rurale:								
Fréquences	Observees		Théoriques		total	fo/go	ft/gt	(fo/go)* (gt/ft)
	filles	Garçons	Filles	garçons				
Lire un texte, répéter un énoncé	167	143	169.811	140.2	310	1.1678	1.211	0.96411
Ecrire au tableau	9	15	13.1467	10.85	24	0.6	1.211	0.49533
Répondre à une question	121	85	112.842	93.16	206	1.4235	1.211	1.17521
Corriger une réponse	60	42	55.8733	46.13	102	1.4286	1.211	1.17937
Passer au tableau pour répondre	114	105	119.963	99.04	219	1.0857	1.211	0.89632
Produire un savoir	14	9	12.5989	10.4	23	1.5556	1.211	1.2842
Résoudre une situation difficile	8	8	8.76444	7.236	16	1	1.211	0.82556
Total	493	407	493	407	900	fo,go=freq.obs filles,garçons		
	khi 2= 6.121		khi 2 critique = 14.40			ft,gt=freq.théo filles,garçons		

- La lecture d'un texte, d'un énoncé d'un problème, d'une consigne etc. l'écriture au tableau d'un exercice ou d'une réponse déjà apprise ou dictée par l'enseignant-e.
- La réponse à une nouvelle question ou la résolution d'un nouvel exercice, la répétition d'une réponse déjà énoncée ou le rappel d'un savoir récemment enseigné.
- La correction d'une fausse réponse émise par un camarade, le passage à l'espace du tableau pour énoncer ou écrire sa réponse.
- L'accès à la production d'un nouveau savoir, au faux-fuyant d'une situation aggravée.

**d- L'attribution des rôles aux élèves:** L'enseignant-e, pour faire fructifier la séance d'étude, recourt à assigner à chaque élève, et à tour de rôle, une série de fonctions provisoires qui, en coordination avec diverses autres fonctions complémentaires assignées à ses camarades, forme l'accumulation des activités (pédagogiques et autres), indispensables à mieux gérer l'opération éducative et pouvant aider quand même à faciliter chez l'élève l'acquisition de la confiance en soi. Les brefs détails des dits rôles sont: le choix pour présenter une situation, la convocation à participer à l'explication, la considération comme idéal type (élite) de la classe, l'assignation comme référence de connaissance (la charge de fournir des ressources d'informations liées aux sujets de l'étude), l'assignation d'aide-mémoire de l'enseignant-e (le rappel des savoirs déjà enseignés ou des activités futures en rapport avec les sujets dont il s'agit). Le tableau (29) les montre:

**Tableau 29: Attribution des rôles aux élèves /région urbaine**

Attribution des rôles, région urbaine								
Fréquences	observées		Théoriques		TOTAL	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles	garçons	filles	garçons				
Présenter une situation	5	9	6.45267	7.5473	14	0.556	0.855	0.6498
Participer à l'explication	8	11	8.7572	10.243	19	0.727	0.855	0.85065
Idéal type de la classe	14	13	12.4444	14.556	27	1.077	0.855	1.25962
Référence de connaissance	10	15	11.5226	13.477	25	0.667	0.855	0.77976
Aide-mémoire de l'enseignant	19	18	17.0535	19.947	37	1.056	0.855	1.23462
Porte-parole de la classe	7	18	11.5226	13.477	25	0.389	0.855	0.45486
Mission de propreté	20	23	19.8189	23.181	43	0.87	0.855	1.01708
Mission de distribution	12	12	11.0617	12.938	24	1	0.855	1.16964
Mission envoi/réception	17	12	13.3663	15.634	29	1.417	0.855	1.65699
TOTAL	112	131	112	131	243	Fo,Go=freq.obs filles,garçons		
	KHI 2= 7.1501		KHI 2 CRITIQUE: 17,5			Ft,Gt=freq.théo filles,garçons		

L'assignation en mission de porte-parole de la classe assure en nom de la totalité des élèves et à travers une seule personne mandataire, la communication verbale bilatérale avec l'enseignant, les surveillants et la direction, la charge des missions dans ou en dehors la classe, telle que la mission de propreté (tableau, poubelle etc.), la charge des missions de distribution des épreuves corrigées et autres ; vient enfin l'envoi et la réception de papeterie, de fournitures de bureau et de différents documents entre l'administration et la classe.

**2. La deuxième rubrique** renferme des thèmes dont les dimensions à observer (expressions descriptives) marquent des événements spécifiques (mouvements au cours de la séance, contacts physiques, interventions et émotions manifestées par les élèves).

**a- Les mouvements au cours de la séance** se réduisent aux déplacements de l'enseignant-e et leurs contacts physiques avec les élèves, déplacements des élèves ; les premiers figurent sous deux aspects: déplacements et contacts physiques enseignant-élèves (cas favorables), déplacements et contacts physiques enseignant-élèves (cas défavorables). Ces mouvements, à partir de leur nature et leur répétition font apparaître des images sexualisées. Les déplacements

favorables les plus envisagés sont: pour vérifier le travail de l'élève ou le lui corriger, pour proposer de l'aide, inciter au travail ou encourager. Le tableau ci-dessous comme on le voit, réfère les déplacements de l'enseignant-e au genre des élèves et ne présente aucun sexisme ( $\chi^2 < 7.38$  ceci sera expliqué plus tard).

**Tableau 30: Déplacement de l'enseignant-e (cas favorables)/classe EB4**

Déplacements de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas favorables) classe EB4								
Fréquences	observées		Théoriques		Total	Fo/go	Ft/gt	(fo/go)* (gt/ft)
	filles	garçons	filles	garçons				
Pour vérifier le travail / corriger	13	27	11.6667	28.333	40	0.4815	0.412	1.16931
Pour présenter son aide	5	13	5.25	12.75	18	0.3846	0.412	0.93407
Pour inciter au travail / encourager	10	28	11.0833	26.917	38	0.3571	0.412	0.86735
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>68</b>	<b>28</b>	<b>68</b>	<b>96</b>	Fo,go = fréq.obs filles, garçons		
	Khi 2= 0.381		Khi 2 critique: 7.38			Ft,gt =fréq.théo filles, garçons		

Les déplacements défavorables, ceux ayant la fréquence d'observation la plus élevée sont: déplacement pour adresser une remarque, pour menacer, et pour gronder/punir. Le tableau ci-dessous en montre l'exemple.

**Tableau 31: Déplacement de l'enseignant-e (cas défavorables )/classe EB6**

Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas défavorables) classe EB6								
Fréquences	observées		Théoriques			Fo/go	Ft/gt	(fo/go)* (gt/ft)
	filles	garçons	Filles	garçons	Total			
Pour adresser une remarque	30	56	28.81	57.2	86	0.53571	0.5	1.0634
Pour menacer	27	40	22.445	44.6	67	0.675	0.5	1.3399
Pour gronder / punir	10	37	15.745	31.3	47	0.27027	0.5	0.5365
<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>133</b>	<b>67</b>	<b>133</b>	<b>200</b>	Fo,go = fréq.obs filles, garçons		
	KHI 2= 4.62		KHI 2 CRITIQUE: 7.38			Ft,Gt =fréq.théo filles, garçons		

Les déplacements des élèves, quoique moins nombreux que ceux de leurs enseignants, sont plus diversifiés. Les élèves se déplacent le plus souvent vers la poubelle, le tableau, le bureau de l'enseignant, vers les toilettes. Ils font aussi des déplacements entre eux et des déplacements quelconques. Le tableau (32) liste les



déplacements des élèves, leurs fréquences et tous les calculs nécessaires relatifs aux données en question:

**Tableau 32: Déplacement des élèves /enseignant homme**

Déplacement des élèves, enseignant homme								
Fréquences	Observes		Théoriques			Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles	garçons	filles	garçons	TOTAL			
Déplacement								
Vers le tableau	8	12	8	12	20	0.67	0.67	1
Vers le bureau de l'enseignant	14	20	13.6	20.4	34	0.7	0.67	1.05
Aux toilettes	8	9	6.8	10.2	17	0.89	0.67	1.3333
Déplacements entre eux	8	14	8.8	13.2	22	0.57	0.67	0.8571
Déplacements quelconques	26	41	26.8	40.2	67	0.63	0.67	0.9512
TOTAL	64	96	64	96	160	Fo,Go=freq.obsfilles,garçons		
	KHI 2= 0.53		KHI 2 CRITIQUE: 11.10			Ft,Gt=freq.théo filles,garçons		

À moins que l'instance ne l'impose, l'action de permettre ou de défendre aux élèves de se déplacer revient à l'enseignant-e qui en prend souvent la décision, partant des considérations parfois incriminables de sexualisation.

**b- Contacts physiques entre élèves:** A leur tour, quelques types de contacts physiques résultent des interactions entre les élèves eux-mêmes, et peuvent avoir lieu entre fille/fille, garçon/fille ou garçon/garçon. On verra par la suite que leur prévalence respective (tel qu'ils sont cités), marque la présence d'un sexisme féminin, non sexisme, ou sexisme masculin. Les tableaux représentatifs de ces cas suivant leurs citations successives, sont dressées autrement aux colonnes intitulées (filles/garçons). Dans la grande majorité des tableaux correspondant aux différents thèmes analysés, s'inscrivent les contacts physiques (garçon/garçon gg), (fille/fille ff), et une colonne additionnelle (garçon/fille gf), tandis qu'une couple des critères partitifs de base, complémentaires au niveau social ou éducatif: secteur (public/privé), région (rurale/urbaine), classe (EB4/EB6), enseignant (homme/femme), matière (scientifique/littéraire), remplace les variables aux lignes du tableau. Mais au tableau correspondant aux (écoles, chrétienne/musulmane/laïque), pour faciliter le raisonnement, les contacts physiques remplacent le couple des critères. Tels sont aussi les tableaux correspondants aux émotions manifestées par les élèves.

Le tableau qui suit compare les contacts physiques entre élèves suivant le sexe de l'enseignant présent; celui qui vient après, diffère en forme et compare ces contacts suivant l'appartenance religieuse de l'école:

**Tableau 33: Contacts physiques entre élèves / genre de l'enseignant-e**

Contacts physiques entre élèves, enseignant homme / femme:										
Fréquences	Observées			Théoriques			TOTAL	ggo/ggt	ffo/fft	gfo /gft
Enseig /Contacts	GG	FF	GF	GG	FF	GF				
Homme	17	18	13	19.32	13.7	14.96	48	0.8797043	1.3125	0.869
Femme	45	26	35	42.68	30.3	33.04	106	1.0544735	0.8584906	1.059
Total	62	44	48	62	44	48	154	ggo,ffo,gfo=fréq obs gg,ff,gf		
	KHI 2= 2.7255			KHI 2 CRITIQUE: 7.38			ggt,fft,gft=fréq théo gg,ff,gf			

**Tableau 34: Contacts physiques entre élèves/ religion**

Contacts physiques entre élèves, écoles chrétienne, musulmane laïque										
Fréquences	Observés			Théoriques			TOTAL	CHO/CHT	MUO/MUT	LAO/LAT
Contacts/École	Chr.	Mus.	Lai.	Chr.	Mus.	Lai..				
Garçon/Garçon	16	24	30	20.5	25	25	70	0.78171	0.97714	1.20141
Fille / Fille	16	19	18	15.5	19	18.9	53	1.03245	1.0217	0.95206
Garçon / Fille	18	17	13	14	17	17.1	48	1.2825	1.00938	0.75922
TOTAL	50	60	61	50	60	61	171	CHO/CHT, MUO/MUT, LAO/LAT =		
	KHI 2 = 4.2			KHI DEUX CRITIQUE =11.1			FRÉQ OBS/FRÉQ THÉO			

**c- Interventions des élèves, domination de l'espace sonore:** Ce sont les interactions les plus notables et les plus indicatives quand il s'agit d'enquêter sur la présence du sexisme en faisant la classe. Les valeurs des indices recueillies se rapprochent dans la plupart des études, à tel point qu'elles en normalisent les résultats. Les interventions au cours d'une séance se distinguent des autres relatives aux autres thèmes par l'averse, la complexité et la multitude d'origine et de cause.

Il convient d'étaler les différentes interventions en faisant une brève explication de chacune:

- La réponse spontanée: émise souvent par les élèves studieux, ou les élèves intelligents ayant une connaissance préalable.

- L'interruption de l'enseignant par un élève: soit pour aplanir les difficultés rencontrées durant l'explication ou pour se faire valoir.
- L'interruption des copains: il se fait qu'un élève, en travaillant, résolvant un problème ou étant à l'écoute de l'enseignant-e, soit interrompu par un copain voisin pour s'informer sur quelques détails ou quelques explications mal apprises ; d'autres le font pour tout simplement perturber ou se distraire; de toute façon, l'observation de ce type d'interventions interfère à une certaine limite avec le thème des contacts physiques entre élèves. On peut en tirer des informations additionnelles relatives au dit thème car les interruptions se font d'habitude à travers des contacts entre fille/fille, garçon/fille, et garçon/garçon, et reflètent dans la plupart des cas des images sexualisées.
- La prise d'initiative: En principe, seuls les élèves ayant des talents, prennent l'initiative d'intervenir, et ce sous plusieurs formes. Ces élèves ont la préséance à résoudre ou proposer des problèmes difficiles, de nouvelles méthodes, d'aider leurs camarades sans y être invités. Ils ont aussi l'esprit de collaborer avec leurs copains, d'où ils sont les premiers à être choisis comme référence. Les deux sexes peuvent alors avoir ce signe distinctif et l'analyse thématique a permis d'en définir le primant.
- Les troubles du déroulement de la séance: Des réponses intempestives, des interruptions, des sottises causées par des élèves turbulents, dérangent parfois le cours de la séance d'étude. Ces anomalies trouvent leur origine parmi les enfants de deux sexes, les filles et les garçons y sont en rapports différents selon le critère analysé.
- Réponse à une question posée par un camarade: sous l'effet de l'initiative personnelle et la spontanéité, ou parfois à l'ordre de l'enseignant, les élèves studieux, répondent correctement aux questions posées à titre d'information ou de défi.
- Les demandes d'information sur le contenu, la forme, la méthode, et les événements sont des formes d'intervention faites au besoin. Elles semblent indispensables à normaliser les interactions.

Le tableau suivant liste les interventions les plus couramment notées, et permet d'analyser le cas de la matière scientifique:

**Tableau 35: Interventions des élèves / matière scientifique**

Intervention des élèves, domination de l'espace sonore, matière scientifique								
Fréquences	Observées		Théoriques		TOTAL	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Interventions	filles	Garçons	filles	garçons				
Réponse spontanée	261	474	261.19	473.8	735	0.551	0.55	0.99886427
Interruption de l'enseignant-e	15	26	14.57	26.43	41	0.577	0.55	1.0465554
Interruption des copains	33	83	41.222	74.78	116	0.398	0.55	0.72124059
Prise d'initiative	34	45	28.074	50.93	79	0.756	0.55	1.37059996
Troubles du déroulement de la séance	8	21	10.306	18.69	29	0.381	0.55	0.69105881
Réponse à une question posée par un camarade	13	21	12.082	21.92	34	0.619	0.55	1.12297056
Demande d'information sur le contenu	82	150	82.444	149.6	232	0.547	0.55	0.99166939
Demande d'information sur l'organisation et la forme	29	82	39.445	71.55	111	0.354	0.55	0.64154697
Demande d'information sur la méthode	38	74	39.801	72.2	112	0.514	0.55	0.93152859
Demande d'information sur des événements	20	20	14.214	25.79	40	1	0.55	1.81402936
Demande de participation	80	116	69.651	126.3	196	0.69	0.55	1.25105473
TOTAL	613	1112	613	1112	1725	Fo, Go=freq.obs filles,garçons		
	KHI 2= 15.87		KHI 2 CRITIQUE =20.5			Ft, Gt=freq.théofilles,garçons		

**d- Emotions manifestées par les élèves:** Les traits de la physiologie de l'élève sont parfois révélateurs de ce qui remplit son âme. Or l'état psychique de l'enfant apprenant dépend directement de sa situation intellectuelle, c'est à dire de son accommodation aux savoirs émis au cours de la séance. Il dépend aussi de la nature des interactions avec les autres et du facteur qui a la plus grande influence: le mode de traitement des apprenants appliqué par leurs enseignants-es. Ces causes dérivent respectivement de la capacité mentale, l'agressivité ou le pacifisme de l'élève, les attitudes partiales ou impartiales de l'enseignant-e, qui tous ressortent de ses penchants, non loin du sexisme ; le tableau (36) montre un cas typique des émotions manifestées. Une autre version (tableau 37) rassemble les deux écoles religieuses et l'école laïque, dressée ainsi dans le but d'éviter toute confusion qui pourrait surgir en les comparant deux à deux, puisqu'en appliquant cette dernière méthode entre écoles chrétienne/musulmane puis entre chrétienne/laïque par exemple, il pourrait y avoir à l'école chrétienne, un sexisme

apparent dans le premier cas et une absence de sexisme dans le deuxième, ce qui mènerait à une contradiction. D'où ce regroupement. On voit ci-dessous les tableaux représentatifs de ces deux versions. Le premier compare les deux secteurs (public/privé), le second regroupe les deux écoles religieuses et l'école chrétienne.

**Tableau 36: Emotions manifestées par les élèves /secteur scolaire**

Emotions manifestées, secteur public / privé								
Fréquences	Observées		théoriques		total	puo/pro	put/prt	puo/pro* (prt/put)
	secteur scolaire	public	Privé	public				
par les filles	10	19	17.1711	11.829	29	0.5263	1.4516	0.3626
par les garçons	35	12	27.8289	19.171	47	2.9167	1.4516	2.0093
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>31</b>	<b>45</b>	<b>31</b>	<b>76</b>	<b>puo, pro=freq.obs pub,pri</b>		
	<b>khi 2= 11.872</b>		<b>khi 2 critique=5.02</b>			<b>put, prt=freq.theo pub,pri</b>		

**Tableau 37: Emotions manifestées par les élèves /religion de l'école**

Emotions manifestées, école chrétienne, musulmane, laïque										
Fréquences	Observées			Théoriques			total	cho/cht	muo/mut	lao/lat
	école/émotions	Chr.	Musul.	Laïque	Chr.	Musul.				
par les filles	20	15	16	16.585	20.7317	13.6829	51	1.20588	0.72353	1.1693
par les garçons	20	35	17	23.415	29.2683	19.3171	72	0.85417	1.19583	0.8801
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>50</b>	<b>33</b>	<b>40</b>	<b>50</b>	<b>33</b>	<b>123</b>	<b>cho/cht,muo/mut,lao/lat=</b>		
	<b>khi 2= 4.57839</b>			<b>khi 2 critique = 7.38</b>				<b>freq obs / freq théo.</b>		

**3. La troisième rubrique** comprend les actes et les descriptions ayant un aspect valorisant ou dévalorisant dont les enseignants sont souvent à l'origine.

**a- Encouragements, appréciations, récompenses:** Rares sont les élèves qui dépassent sans être motivés, pour ce faire, l'enseignant recourt à plusieurs méthodes qui poussent les élèves indécis à améliorer leur niveau scolaire et ceux qui réussissent à se maintenir. En faisant cela, des enseignants-es ne peuvent pas s'éloigner de la partialité, il s'ensuit que leurs manières d'encourager ou d'apprécier dégagent quelques formes de sexualisation. En général, les enseignants-es encouragent verbalement les élèves, ou en faisant applaudir leurs camarades, les gratifient par l'ajout de points supplémentaires sur la performance

ou de notes pour bonne conduite (performance et organisation ou sur la propreté et l'apparence). Le tableau suivant donne l'idée sur la citation précédente.

**Tableau 38: Encouragements / enseignante femme**

Encouragements, appréciations, récompenses / enseignante femme:								
Fréquences	Observées		Théoriques		total	fo/go	ft/gt	(fo/go)* (gt/ft)
	filles	garçons	filles	garçons				
Personnes								
Encouragement oral	176	198	178.706	195.29	374	0.88889	0.9151	0.971402
Applaudissement	13	13	12.4234	13.577	26	1	0.9151	1.092827
Ajout d'une note	15	15	14.3347	15.665	30	1	0.9151	1.092827
(+) Sur performance et organisation	16	19	16.7238	18.276	35	0.84211	0.9151	0.920275
(+) Sur propreté et apparence	17	14	14.8125	16.188	31	1.21429	0.9151	1.327004
Total	237	259	237	259	496	fo,go=freq.obs filles,garçons		
	khi 2= 0.8675		khi 2 critique= 11.1			ft,gt=freq.théo filles,garçons		

**b- Remarques adressées et punitions jugées:** Contrairement aux élèves gratifiés, il y a des élèves qui se font remarquer par l'insuffisance de leur performance, par leur mauvaise conduite, leur désordre et leur malpropreté, d'autres méritent être punis, quelques-uns, à cause de leur étourderie et leur paresse; enfin certains obligent les enseignants-es à les envoyer à la direction qui, le cas échéant, informe leurs parents.

Ces manquements ne sont pas spécifiques à un sexe bien défini, et comme le montre le tableau ci-dessous (cas de l'enseignante femme), à part des remarques adressées sur la performance et sur la conduite, elles peuvent être plus fréquentes chez les filles.

**Tableau 39: Remarques adressées / enseignante femme**

Remarques adressées, punitions jugées / enseignante femme								
Fréquences	observées		Théoriques		total	fo/go	ft/gt	(fo/go) (gt/ft)
	filles	garçons	Filles	garçons				
Remarques/punitions								
Remarques adressés sur la performance	56	148	62.1951	141.8	204	0.378	0.439	0.8627
Remarques adressés sur la conduite	116	348	141.463	322.5	464	0.333	0.439	0.76
Remarques adressés sur l'ordre / la propreté	18	36	16.4634	37.54	54	0.5	0.439	1.14
Punitions pédagogiques et physiques	56	65	36.8902	84.11	121	0.862	0.439	1.96431
Notification des parents / envoi à la direction	29	30	17.9878	41.01	59	0.967	0.439	2.204
Total	275	627	275	627	902	fo,go=freq.obs filles,garçons		
	khi 2= 31.63		khi 2 critique = 11.1			ft,gt=freq.théo filles,garçons		

**c- Les jugements mis en rôle durant la séance:** On ne trouve que rarement une majorité d'élèves impeccables ; en réalité, la classe rassemble divers types de caractères personnels sérieux, studieux et stricts, et de l'autre côté, on parle d'élèves tout à fait différents qui, par leur apparence, leur tempérament, leur façon de se comporter avec leurs camarades, leur non conformisme aux règlements et leur inadaptation, se conduisent anormalement.

**Tableau 40: Jugements mis en rôle / matière littéraire**

Jugements mis en rôle, matière littéraire								
Fréquences	Observees		Théoriques		Total	Fo/go	Ft/gt	(fo/go)* (gt/ft)
	filles	Garçons	Filles	garçons				
<b>Ridiculisé-e</b>	21	49	21.2698	48.73	70	0.429	0.436	0.98188
<b>Ignoré-e</b>	12	15	8.20408	18.8	27	0.8	0.436	1.83284
<b>Menacé-e / contrecarré-e</b>	13	60	22.1814	50.82	73	0.217	0.436	0.49639
<b>Doute sur la capacité</b>	14	20	10.3311	23.67	34	0.7	0.436	1.60373
<b>Passif-ve</b>	22	30	15.8005	36.2	52	0.733	0.436	1.6801
<b>Hésitant-e</b>	37	46	25.22	57.78	83	0.804	0.436	1.8428
<b>A besoin d'aide</b>	9	17	7.90023	18.1	26	0.529	0.436	1.21291
<b>Désobeissant-e</b>	2	32	10.3311	23.67	34	0.063	0.436	0.14319
<b>Inattentif-ve</b>	4	38	12.7619	29.24	42	0.105	0.436	0.24116
<b>Total</b>	134	307	134	307	441	Fo,go=fréq.obs filles,garçons		
	Khi 2= 39.77		Khi 2 critique= 17.5			Ft,gt=fréq.théofilles,garçons		

Ils sont généralement vus d'un mauvais œil par l'enseignant-e. Ils les obligent alors à les sous-estimer en leur donnant des épithètes de dissonance à partir desquelles ils les ridiculisent pour leurs étourderies et leurs bêtises ; les ignorent pour leur manque de sérieux, les menacent et les contrecarrent pour espiègleries et infractions, doutent leurs capacités en les considérant comme hésitants, passifs et ayant besoin d'aide. Leur inadaptation pousse ainsi à les juger inattentifs et désobéissants. La situation des filles et des garçons jugés ainsi n'est pas équitablement répartie entre les deux sexes, elle diffère selon le critère étudié. Le tableau (40) donne l'exemple de jugements lors des séances littéraires où les filles ont la part du lion des jugements mis en rôle:

**d- Patrimoine gestuel observé:** Contrairement à la citation précédente relative aux jugements mis en rôle, il y a sans doute des élèves qui sont dotés

d'épithètes caractéristiques indiscutables. On les trouve toujours vifs, motivés, confiants en eux, autonomes, obéissants et attentifs. Ces gestes embellissent l'apparence de la classe, mais malheureusement, n'incitent que rarement les élèves souvent mal-jugés, à imiter leurs copains. Il est évident que ce type d'élèves s'empare des appréciations et des récompenses et cela fait ressortir des informations utiles sur le moral de chacun des sexes, et le degré de sa corrélation avec des actes sexualisés pouvant se passer dans la classe. Le tableau qui figure ci-dessous donne une idée sur le test statistique du thème en question et montre clairement le dépassement des filles dans l'école chrétienne.

**Tableau 41: Patrimoine gestuel /école chrétienne**

Patrimoine gestuel (agréable) observé école chrétienne								
Fréquences	Observées		Théoriques		total:	fo/go	ft/gt	(fo/go)* (gt/ft)
	Filles	garçons	filles	garçons				
Vif-ve / motivé-e	0	20	12	8	20	0	1.5	0
Confiant-e en soi	12	2	8.4	5.6	14	6	1.5	4
Autonome	12	3	9	6	15	4	1.5	2.66667
Obéissant-e	9	4	7.8	5.2	13	2.25	1.5	1.5
Attentif-ve	12	1	7.8	5.2	13	12	1.5	8
Total	45	30	45	30	75	fo,go = fréq.obs filles,garçons		
	khi 2=42.47		khi 2 critique = 11.1		ft,gt = fréq.théo filles,garçons			

## 2. Tests statistiques, tableaux, grilles:

Comme déjà évoqué plus haut, le recueil d'observables s'est fait suivant une grille qui l'organise. Elle a consisté au début en une observation en friche de tous les attributs, les actes, les événements etc. que l'on peut noter. Après quoi la récolte est typée suivant un ensemble de **variables** définitoires de chaque champ d'action ou **thèmes**. Les locaux où se passent ces actions cadrent aussi selon des **critères** désignatifs de chaque lieu ; dans le but de simplifier l'expression au cours de l'explication on les a définis par les termes **variables, thèmes, critères**. Puisque le but essentiel de l'enquête est de trouver la corrélation de ces variables, descriptives en tant que définitoires, avec la discrimination entre les **filles** et les **garçons** des classes enquêtées, ces variables sont rapportées aux deux sexes



filles/garçons dans des tableaux de contingence à travers lesquels on a procédé à un test d'hypothèse et de signification (test par khi deux).

Les **thèmes**, brièvement expliqués plus haut, sont au nombre de **14** (modes de désignation des élèves, échanges faits avec les élèves, participation des élèves, attribution des rôles aux élèves, déplacements enseignant-contacts physiques enseignant-élèves (cas favorables), déplacements enseignant-contacts physiques enseignant-élèves (cas défavorables), déplacements élèves, encouragements/appréciations/récompenses, remarques adressées et punitions jugées, contacts physiques entre élèves, émotions manifestées par les élèves, interventions des élèves, jugements mis en rôle, et patrimoine gestuel observé); les analyses suivent **13 critères**, d'où chaque thème doit être analysé suivant 13 tableaux correspondant aux:

- 1- Secteur scolaire public/privé.
- 2- Région rurale/urbaine.
- 3- Classe EB4/EB6.
- 4- Enseignant homme/femme.
- 5- Matière scientifique/littéraire.
- 6- Ecole chrétienne.
- 7- Ecole musulmane.
- 8- Ecole laïque.

A l'exception des contacts physiques entre élèves et des émotions manifestées, voir tableaux (Annexe 5).

Comment les tableaux de contingence ont-ils été dressés?

Prenons l'exemple du cas suivant: Intervention des élèves dans le **critère désignatif** région urbaine ; dans la première colonne du tableau de réponse spontanée, jusqu'à demande de participation, les 11 expressions représentent les **variables définitives** du thème **interventions** ; elles figurent identiquement dans les 12 tableaux correspondants au reste des **critères désignatifs** correspondants au même thème (du secteur public jusqu'à l'école chrétienne) ; aux croisement des colonnes 2 et 3 avec chaque ligne on voit les effectifs observés respectifs des filles et des garçons, qui ont fait l'action qui y correspond (réponse spontanée 291 filles,

639 garçons); de même on trouve les effectifs théoriques aux croisements avec les colonnes 4 et 5.

Pourquoi les effectifs théoriques, et comment les calcule-t-on?

Comme on verra plus tard, les effectifs théoriques nous servent à calculer le khi 2, c'est-à-dire l'indice à partir duquel on juge la présence ou l'absence de sexisme, et la préférence relative à un des deux sexes, qui découle de l'analyse du tableau mis en jeu ; chaque effectif ou fréquence théorique peut être calculé comme suit:

**Tableau 42: Intervention des élèves/ région urbaine**

Intervention des élèves, domination de l'espace sonore, région urbaine:									
Fréquences Interventions	Observes		Théoriques		TOTAL	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)	Pref:
	filles	Garçons	Filles	garçons					
Réponse spontanée	291	639	271.964	658	930	0.4554	0.413	1.10187	F
Interruption de l'enseignant	3	33	10.5276	25.47	36	0.0909	0.413	0.21996	G
Interruption des copains	36	133	49.4214	119.6	169	0.2707	0.413	0.65492	G
Prise d'initiative	29	70	28.951	70.05	99	0.4143	0.413	1.00239	F
Troubles du déroulement de la séance	3	21	7.01843	16.98	24	0.1429	0.413	0.34565	G
Réponse à une question posée par un camarade	9	33	12.2823	29.72	42	0.2727	0.413	0.65988	G
Demande d'information sur le contenu	64	173	69.307	167.7	237	0.3699	0.413	0.8951	G
Demande d'information sur l'organisation et la forme	37	102	40.6484	98.35	139	0.3627	0.413	0.87769	G
Demande d'information sur la méthode	24	56	23.3948	56.61	80	0.4286	0.413	1.03696	F
Demande d'information sur des événements	22	33	16.0839	38.92	55	0.6667	0.413	1.61305	F
Demande de participation	85	166	73.4011	177.6	251	0.512	0.413	1.23894	F
<b>TOTAL</b>	<b>603</b>	<b>1459</b>	<b>603</b>	<b>1459</b>	<b>2062</b>	Fo,Go=freq.obs filles, garçons			<b>Sexisme</b>
	<b>KHI 2= 25.86</b>		<b>KHI 2 CRITIQUE =20.5</b>			Ft,Gt=freq.théo filles,garçons			<b>5/6G+</b>

Prenons comme exemple le cas de la réponse spontanée de la première ligne: l'effectif théorique des filles=total colonne filles(observées)x(total filles et garçons observés-ligne réponse spontanée)÷ (total colonne filles observées+ total colonne garçons observés) égal (603x930)/2062=271.964 ; de même on trouve celui des garçons (1459x930)/2062=658. Ces valeurs égalent respectivement celles trouvées au tableau ci-dessus (Ligne4∩Colonne4, Ligne4∩Colonne5). Tous les effectifs théoriques doivent être calculés de la même façon. Vient ensuite la définition du seuil de signification: ce nombre détermine le degré de certitude adoptée au début et invariable pour tous les thèmes analysés au cours de

l'enquête. Il est pratiquement compris entre 0.01 et 0,1 ; on a choisi alors 0.025 comme seuil de signification, certitude 97.5%.

Le seuil de signification étant choisi, on procède au calcul du degré de liberté relatif au tableau en question  $v = (N-1) \times (K-1)$  dépendant de N et de K qui sont respectivement le nombre de lignes et le nombre de colonnes du tableau (fixes pour le même thème). Ces trois facteurs sont indispensables pour calculer la valeur critique de  $\chi^2$  correspondant à la majorité ou la totalité des tableaux d'un même thème. Comment la calcule-t-on?

En nous référant à Catherine M. Thompson "*Table of percentage points of the  $\chi^2$  distribution, Biometrika, Vol. 32 (1941)*, citée par Spiegel (1982, p.345) (voir annexe 6), on y trouve la distribution de  $\chi^2$  suivant les seuils de probabilité et les degrés de liberté. Dans le cas présent le tableau de base est formé de N=11 lignes et de K=2 colonnes d'où  $v = (N-1) \times (K-1) = (11-1) \times (2-1) = 10$ , à la probabilité 0.975 déjà fixée et au  $v = 10$  le  $\chi^2$  critique = 20.5. C'est la valeur à laquelle on doit comparer tous les  $\chi^2$  calculés des tableaux relatifs à un thème donné dont l'un d'eux peut être calculé comme suit:

$\chi^2 = \sum o_i^2/t_i - N$  avec ( $i=1.....n$ ) où  $o_i^2$  = carré de l'effectif observé de rang i, et  $t_i$  = effectif théorique de rang i, N = l'effectif total observé des filles et des garçons. Dans le cas présent  $\chi^2 = (291^2/271.64 + 639^2/658 + ..... + 85^2/73.40 + 166^2/177.6) - (603+1459) = 25.86$ . A noter que cette valeur est supérieure à la valeur critique 20.5, d'où l'on peut juger la présence du sexisme **apparent**, puisque l'hypothèse nulle (sexisme absent) implique que  $\chi^2 < 20.5$  ; n'oublions pas que dans ce dernier cas le sexisme ne s'annule pas, il demeure sous une forme latente. Mais sitôt qu'on accroît le seuil de signification 0.025 correspondant à la probabilité 0.975 à une valeur supérieure de 0.05 (probabilité 0.95), et pour le même degré de liberté, la valeur critique de  $\chi^2$  décroît à 18.3 ; alors aux valeurs de  $18.3 < \chi^2 < 20.5$  qui pourraient être calculées pour certains tableaux, le sexisme **latent** devient **apparent**, c'est pourquoi on doit tenir compte des  $\chi^2$  proches du seuil critique.

Ayant calculé le  $\chi^2$  et décelé la présence d'un sexisme; mais en faveur de qui est-il? Des filles ou des garçons? Lesquels sont les plus intervenus? il s'agit alors de trouver la prévalence ou plus simplement la préférence à travers une lecture

méthodique du tableau en question ; revenons de nouveau à la 4<sup>ème</sup> ligne du tableau (réponse spontanée), la case (Ligne4∩Colonne2) représente l'effectif observé et la case (Ligne4∩Colonne4) représente l'effectif théorique ou (espéré) des filles pour cette variable. Calculons alors le rapport  $(\text{Ligne4} \cap \text{Colonne2}) / (\text{Ligne4} \cap \text{Colonne4}) = F_o / F_t$ . S'il est  $>1$ , on dit que cette variable est expectative côté filles, pour cette même variable. Calculons  $G_o / G_t$ . S'il est  $>1$  cette variable est aussi expectative côté garçons, le sexe préféré à cette variable est donc le plus expectatif, on peut le déduire tout simplement en divisant  $(F_o / F_t) / (G_o / G_t) = (F_o / F_t) * (G_t / G_o) = (F_o / G_o) * (G_t / F_t)$ , si ce dernier rapport est  $>1$  la préférence est alors féminine, sinon elle est masculine.

La dernière colonne du tableau est particulièrement significative, c'est à travers laquelle on juge la présence du sexisme au niveau de tous les variables du critère mis en jeu (ici région urbaine), après quoi on détermine le sexisme déduit par critère ; mais comment le fait-on?

Au début, dans chaque tableau on présupposait que les variables étaient équipotentes et on veillait à ce que le nombre des lignes soit impair, en faisant un regroupement des variables présentant quelque similitude ou quelque dépendance ; de cette façon on évite l'égale expectative entre féminin et masculin dans un même tableau, parmi les 11 variables du tableau (42) correspondant au **critère région urbaine** ; il y a 5 préférences féminine et 6 masculine ce qui y prouve l'existence d'un sexisme masculin, déduite en rapport de 5/6 qu'on symbolise par **G+**.

Au niveau d'un thème, on rassemble les **numérateurs** des rapports de préférence relatifs aux **13** critères (représentant les cas du sexisme **féminin** apparent ou latent) et leurs dénominateurs (représentant le sexisme masculin) pour former le numérateur et le dénominateur du **rapport global du sexisme déduit (apparent et latent)** relatif au thème en cours d'analyse. Dans le cas où son numérateur dépasse son dénominateur, le sexisme est alors **féminin** et vice-versa, la grille récapitulative exemplaire des déplacements de l'enseignant et des contacts physiques enseignant /élèves (cas favorables) peut former un exemple de ce qui vient d'être cité :

Grille récapitulative exemplaire: Déplacements enseignant, contacts physiques favorables enseignant-élèves (Voir les tableaux numéro 53 → 65 de l'annexe 5 et dont les données de cette grille sont recueillies).

CRITÈRES → L'enseignant se déplace pour ↓	Secteur public	Secteur privé	Région rurale	Région urbaine	Classe EB4	Classe EB6	Enseignant homme	Enseignant femme	Matière scientifique	Matière littéraire	Ecole chrétienne	Ecole musulmane	Ecole laïque	Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par variable)	Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par variable)
$\chi^2$ observé →	4.29	0.36	0.14	10.16	0.38	10.22	0.29	11.83	7.88	4.58	0.77	16.11	1.39		
Pour vérifier le travail / Corriger	g	-	-	G	-	G	-	G	G	g	-	F	g	1/4 G+	0/3 g+
Pour proposer son aide	f	-	-	F	-	F	-	F	F	f	-	F	f	5/0 F+	3/0 f+
Pour inciter au travail / encourager	g	-	-	G	-	F	-	F	F	g	-	G	f	3/2 F+	1/2 g+
Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par critère)	0/0 0	0/0 0	0/0 0	1/2 G+	0/0 0	2/1 F+	0/0 0	2/1 F+	2/1 F+	0/0 0	0/0 0	2/1 F+	0/0 0	total 9/6 ◀▲	
Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par critère)	1/2 g+	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	1/2 g+	0/0 0	0/0 0	2/1 f+		total 4/5 ◀▲

Notes interprétatives: Les valeurs de Chi2 figurant dans la seconde ligne du tableau sont comparées avec la valeur  $\chi^2_{critique} = 7.38$  pour déceler la présence du sexisme. Les deux dernières lignes et les deux dernières colonnes représentent le total des cas de prévalence féminine sur les cas de prévalence masculine.

G	Prévalence masculine apparente.	F	Prévalence féminine apparente.	g	Prévalence masculine latente.
G+	Sexisme apparent masculin déduit critère/variables.	F+	Sexisme apparent féminin déduit critère/variables.	g+	Sexisme latent masculin déduit critère/variables.
f	Prévalence féminine latente	-	Absence de sexisme critère /variable, $\chi^2 < 1$ .	f+	Sexisme latent féminin déduit critère/variables.

Se basant sur cette grille prise comme référence d'explication, nous pouvons énoncer des hypothèses à partir desquelles nous avons pu aboutir aux résultats voulus, elle nous permet de conclure que:

- Pour les valeurs de  $\chi^2$  inférieures à 1, le sexisme sous ses deux aspects est supposé néant (le cas des critères secteur privé, région rurale, classe EB4, enseignant homme, et école chrétienne).

- Le cas où  $\chi^2 < 7.38$  (valeur critique), le sexisme est latent pour la variable (secteur public, matière littéraire, école laïque), on l'exprime par (f) s'il est féminin ou par (g) s'il est masculin.
- Pour les valeurs de  $\chi^2 > 7.38$  (valeur critique), le sexisme est apparent pour la variable, (le cas des critères région urbaine, classe EB6, enseignant femme, matière scientifique, et école musulmane), on l'exprime par (F) s'il est féminin et par (G) s'il est masculin.
- Les indicateurs figurant sous forme de rapport que l'on trouve aux deux dernières lignes de la grille sont loin d'être de simples fractions: au numérateur (le nombre des variables présentant un sexisme féminin) et au dénominateur (le nombre des variables présentant un sexisme masculin) ; si le numérateur dépasse dénominateur le sexisme déduit est alors féminin (symbolisé par F+ ou f+), il est au cas contraire masculin et (symbolisé par G+ou g+). Ces indicateurs figurent en juxtaposition à la même ligne correspondante au thème en question à la grille récapitulative finale.
- (0) signifie la nullité du sexisme lorsque  $\chi^2 < 1$  pour un critère ou lorsque,  $\Sigma F+$  (Somme des cas de prévalence féminine apparente)=  $\Sigma G+$  (Somme des cas de prévalence masculine apparente) c'est-à-dire que le féminin et le masculin sont également présents.
- A la fin de chaque ligne correspondante à une variable on trouve ses indicateurs de sexisme apparent et latent (G+ = sexisme masculin apparent par variable, g+ = sexisme masculin latent par variable), de même (F+ = sexisme féminin apparent par variable et f+ = sexisme féminin latent par variable).
- Aux croisements des deux dernières colonnes et lignes d'une grille récapitulative on trouve respectivement les rapports des sommes des sexismes déduits apparents et latents critère/variables, et les mêmes rapports correspondant au sexisme déduit par variable apparent et latent. A la grille récapitulative globale ces indicateurs rapportent critère/thèmes au sexisme final déduit (voir explications relatives à la grille récapitulative finale).

### **C-) L'enseignant-e et ses élèves: Effets différenciés dans le champ interactif de la classe:**

L'école est une institution particulièrement intéressante à analyser, les inégalités de genre s'y jouent à plusieurs niveaux et à travers une multitude de processus fins. Pour cette raison on peut dire que le genre scolaire est une construction spécifique à la culture scolaire, cette dernière aboutit à la détermination d'identités d'élève-fille ou élève-garçon auxquelles sont associées des manières de vivre en classe différentes.

Ainsi, plusieurs travaux ont montré que l'école, comme l'environnement social tout entier, est traversée par une séparation des rôles selon le sexe d'assignation et qu'elle participe à la reproduction des normes et des rôles de sexe.

A partir de cette lapalissade, la problématique de tenir compte du genre dans le contexte scolaire est abordée et réactivée dans le champ scolaire sud libanais à partir de quatorze axes de réflexion qui constituent les thèmes sur lesquels se base l'analyse.

Par ailleurs, il s'agit d'y mettre à jour les modalités habituelles du travail pédagogique propre aux classes observées de façon à considérer la variable "genre" et ses effets potentiels sur l'égalité intersexuelle. La preuve de la réalité des observations implique non seulement sa lecture, mais aussi son analyse, son interprétation et sa compréhension toutes liées à un décodage des données recueillies. Ce décodage dépend d'un cadre de référence formé par la lecture des études antérieures et l'expérience personnelle déjà acquise lors de l'enseignement.

Il importe alors de définir les dimensions qui caractérisent l'étude sur le terrain: la première dimension représente la thématique de la recherche qui se centre sur les traitements différentiels dont les élèves sont susceptibles d'être l'objet. L'unité d'analyse constitue la deuxième dimension, elle varie entre élève et enseignant suivant le thème analysé. Une troisième dimension prend place, c'est la méthode d'investigation des résultats de l'observation systématique ; ceci peut se faire à l'aide d'une grille récapitulative qui constitue le plan suivant lequel les données recueillies ont été analysées. Puisque l'étude porte sur des interactions verbales maître-élève, il s'agit donc de les décrire et de les exprimer au moyen des

variables diversifiées selon plusieurs thèmes qui constituent la quatrième dimension de la recherche et qui sont mentionnés ci-dessous:

- Les modes de désignation et le vocabulaire employé.
- Les échanges faits entre enseignant-e et élèves.
- Les domaines de participation des élèves.
- L'attribution des rôles aux élèves.
- Les contacts physiques enseignant-e/ élèves: cas favorables.
- Les contacts physiques enseignant-e/ élèves: cas défavorables.
- Le déplacement des élèves.
- Les encouragements, les appréciations et les récompenses.
- Les punitions données et les remarques adressées.
- Les contacts physiques entre élèves.
- Les émotions manifestées selon le genre.
- Les interventions des élèves et la domination de l'espace sonore.
- Les jugements mis en rôle.
- Le patrimoine gestuel observé.

Font le sujet de la cinquième et dernière dimension les critères suivant lesquels les comparaisons sont établies. C'est ainsi que les secteurs scolaires (public et privé), les régions où se situent les écoles (rurale et urbaine), les classes observées (EB<sub>4</sub> et EB<sub>6</sub>), le genre des enseignants (homme et femme), les matières enseignées (scientifique et littéraire) et la religion des écoles (musulmane, chrétienne ou laïque) ont été les clés de l'analyse du système éducatif sud libanais.

### **1. Mode de désignation et vocabulaire employé: <sup>(16)</sup>**

On ne peut pas nier que le caractère symbolique du langage est bien connu, pour cette raison, on a placé la variable genre au centre de cette affirmation. Notre recherche nous a permis ainsi d'analyser le vocabulaire employé par l'enseignant-e dans le but de désigner un élève, l'appeler, lui formuler une consigne et même lui adresser une appréciation ou une remarque

---

(16) Il importe de signaler que le lexique de la langue arabe diffère de celui de la langue française concernant quelques mots: Dans notre étude, on évoque en particulier les expressions affectueuses (cher/chère) qui sont couramment utilisés dans le langage libanais, ainsi que le pronom personnel "tu" sexué en arabe contrairement au français.



partant de l'énoncé qu'a présenté Jarlégan et qui se résume par la citation suivante:

*Les travaux sociolinguistiques ont montré que le langage, au-delà de ce que "disent" les mots joue un rôle primordial dans la transmission des valeurs et des normes... Barnes (1971) partant de l'idée que le langage est un moyen d'apprentissage ... soutient l'idée que l'étude des interactions enseignant-élèves permet d'analyser comment le langage ouvre et ferme les différentes possibilités d'apprentissage aux élèves (Jarlégan, 2009, p.29).*

La boîte noire de la classe étant ouverte, les résultats figurant dans la grille (1) corroborent l'aspect massif de l'asymétrie sexuée déduite de ce thème.

Les résultats lus suivant les différents critères nous laissent imaginer qu'un certain nombre de mots est employé indifféremment par l'enseignant-e quand il/elle s'adresse à des filles ou à des garçons. Cela s'affirme dans la région rurale où le sexisme apparent est absent (la valeur de  $\chi^2$  calculée étant inférieure au  $\chi^2$  critique:  $13.02 < 17.5$ ). Par exemple, et avec un ton d'encouragement, l'enseignante de la langue française s'adresse à Elie: *"Elie, tu te lèves s'il te plait, vas – y, lis-nous"*; et dans les mêmes circonstances spatiales, elle remercie Androlla qui lui offre une fleur: *"Merci ma chère, toi aussi tu es une belle fleur"*. De même, dans une autre école rurale, l'enseignante des Mathématiques remercie Mohamed qui a bien répondu *"Merci mon cher"*. Tout cela ne nous laisse pas penser que l'égalité fille-garçon est sur le point de s'affirmer dans notre système éducatif surtout en la rapportant bien plus aux résultats d'une analyse variée selon les autres critères de la grille.

Dans les écoles publiques, également aux écoles privées, l'étude descriptive montre qu'on s'adresse aux garçons par quelques expressions comme "grand homme", différentes de celles par lesquelles on s'adresse aux filles "mes jolies" "mes belles". On trouve en revanche que d'autres formules langagières sont plus équitablement partagées "Ma fille" "Mon fils" "Mademoiselle" "Monsieur".

**Grille récapitulative 1: Mode de désignation, vocabulaire employé (Voir les tableaux numéro 1→13 de l'annexe 5 et dont les données de cette grille sont recueillies).**

CRITERES → L'élève est désigné par ↓	Secteur public	Secteur privé	Région rurale	Région urbaine	Classe EB4	Classe EB6	Enseignant homme	Enseignante femme	Matière scientifique	Matière littéraire	Ecole chrétienne	Ecole musulmane	Ecole laïque	Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par variable)	Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par variable)
$\chi^2$ observée →	46.31	50.20	13.02	63.78	70.57	57.67	29.31	80.94	38.65	61.97	18.30	61.08	41.83		
Prénom	F	F	f	F	F	F	G	F	F	F	G	F	F	10/2 F+	1/0 f+
Nom	G	G	g	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	0/12 G+	0/1 g+
Prénom + nom	G	G	g	G	G	G	G	G	G	G	F	G	G	1/11 G+	0/1 g+
Appartenance sexuée	G	G	f	G	G	F	G	F	G	F	F	G	G	4/8 G+	1/0 f+
Pronom personnel	G	G	g	G	G	F	G	G	F	G	F	G	G	3/9 G+	0/1 g+
Mademoiselle / Monsieur	G	F	g	F	F	G	F	G	G	F	G	F	F	7/5 F+	0/1 g+
Ma chère / Mon cher	G	G	g	G	G	F	G	F	G	G	G	G	F	3/9 G+	0/1 g+
Ma fille / Mon fils	F	F	f	F	F	G	F	G	F	F	F	F	F	10/2 F+	1/0 f+
En s'adressant à elle/lui	F	F	f	G	G	F	F	F	F	F	F	F	G	9/3 F+	1/0 f+
Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par critère)	3/6 G+	4/5 G+	0/0 0	3/6 G+	3/6 G+	5/4 F+	3/6 G+	4/5 G+	4/5 G+	5/4 F+	5/4 F+	4/5 G+	4/5 G+	total 47/61 ◀▲	
Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par critère)	0/0 0	0/0 0	4/5 g+	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0		Total 4/5 ◀▲

Notes interprétatives: Les valeurs de Chi2 figurant dans la seconde ligne du tableau sont comparées avec la **valeur critique**  $\chi^2 = 17.5$  pour déceler la présence du sexisme. Les deux dernières lignes et les deux dernières colonnes représentent le total des cas de prévalence féminine sur les cas de prévalence masculine.

G	Prévalence masculine apparente.	F	Prévalence féminine apparente	g	Prévalence masculine latente.
G+	Sexisme apparent masculin déduit critère/variables .	F+	Sexisme apparent féminin déduit critère/variables .	g+	Sexisme latent masculin déduit critère/variables .
f	Prévalence féminine latente .	-	Absence de sexisme, $\chi^2 < 1$ .	f+	Sexisme latent féminin déduit critère/variables .

Cependant, l'étude statistique révèle bien la différence entre les modes de désignation utilisés: les filles sont plus souvent désignées par leur prénoms, par

l'expression "Ma fille", et surtout en s'adressant à elles à demi-mot et sans aucune désignation. La préférence des garçons se déclare dans la désignation par le nom de famille, accompagné ou non par leur prénom. On insiste aussi sur leur appartenance sexuée, et souvent on utilise les pronoms personnels "tu" "toi" pour les appeler.

La différence entre les deux secteurs apparaît dans l'emploi des termes "Mademoiselle" plutôt employé dans le secteur privé et "Monsieur" fréquemment utilisé dans le secteur public. Par contre, dans les deux secteurs, le taux de sexisme apparent affirme une préférence masculine par une proportion de 3/6 dans le secteur public et 4/5 dans le secteur privé.

Ce résultat signale une carence féminine quant à ce thème et que l'identité féminine n'est pas encore méritoire. En outre, le prénom seul remplacé parfois par le terme "fille" affirme l'anonymat dans les façons de désigner les élèves-filles.

Le sexisme en faveur du masculin s'avère dans les différentes formes de désignation des élèves garçons: on entend souvent que les garçons sont appelés par leur nom de famille seul ou accompagné quelquefois de leur prénom, par les termes désignant leur appartenance sexuée ou par le pronom personnel masculin universellement connu. Ne pourrions-nous donc pas dire que, non seulement le fait que la famille, la gent masculine et même la langue se réclament du masculin, mais qu'aussi l'enseignant-e qui dirige l'opération pédagogique en classe ne cesse pas de s'adresser aux garçons par l'expression affective "Mon cher"?

Comme on l'a vu, le secteur scolaire, même s'il présente un sexisme masculin dans ses deux branches, où les écoles publiques et les écoles privées ont donné des valeurs de Chi2 égales à 46.31 et 50.20 respectivement, supérieures toutes les deux au Chi2 critique, a influencé comme facteur différenciateur concernant une seule variable "La désignation Mademoiselle/Monsieur". D'ailleurs, dans les écoles publiques, où l'on répertorie un public enseignant-enseigné de la classe sociale moyenne et d'en bas, les instituteurs-trices utilisent le mot "Monsieur" comme signe de moquerie pour les garçons. Par contre, la dominance de l'emploi de "Mademoiselle" dans les écoles privées, par des enseignants-es appartenant à des classes sociales plus aisées, adressé à des filles le

plus souvent de la même classe, signale le respect envers ce genre, respect surgi de la mentalité orientale.

Si on considère la région où se situe l'école comme critère de comparaison, on lit clairement la nuance du sexisme apparent dans la région rurale. Il y est remplacé par le sexisme latent marqué par la prévalence masculine:

Cette prévalence est bien claire dans les écoles se situant dans les villes où les filles, et pour les mêmes raisons qu'auparavant, sont désignées par leurs prénoms, ainsi que par les termes "Mademoiselle" et "fille". Le rapport de domination masculine étant 3/6, six variables marquent cette domination. C'est alors que les élèves garçons sont plutôt appelés par leurs noms, leur nom précédé de leur prénom, l'appartenance à leur sexe dominant "mon garçon", par le pronom personnel, par l'adjectif "mon cher" ou même en s'adressant à eux directement. Cette dernière forme d'interpellation ne s'avère pas comme marqueur d'absence d'identité comme elle l'est dans le cas des filles. Mais par contre elle signale une intimité entre l'apprenant et l'enseignant-e puisqu'elle complète les autres marqueurs positifs de l'identité masculine.

L'absence du sexisme dans la région rurale ( $\text{Chi}^2=13.02$ ) face à sa présence dans la région urbaine ( $\text{Chi}^2=63.78$ ) n'est pas étonnante. Il va de soi, en effet que cette contradiction revient au fait que, dans les écoles rurales, instituteurs, institutrices et apprenant-es viennent d'un même village ou des villages avoisinants tous petits en général. Les enseignants-es sont donc en relation presque permanente avec les parents dont ils connaissent bien les enfants ; pour cette raison, ils ne peuvent pas, par leur comportement en classe, être partisans en faisant exception.

Si on oriente la comparaison vers le critère de l'âge des élèves des deux classes observées, EB<sub>4</sub> et EB<sub>6</sub> (8<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup>), il paraît être sociologiquement judicieux d'étudier les inégalités qui apparaissent, surtout que les deux classes présentent un sexisme apparent mais qui est en faveur des garçons (avec  $\text{Chi}^2=70.57$  et un taux de sexisme = 3/6) dans la classe EB<sub>4</sub> et en faveur des filles (avec  $\text{Chi}^2=57.67$  et un taux de sexisme = 5/4) dans la classe EB<sub>6</sub>.

En EB4, les élèves sont aux alentours de 10 ans. Pour les filles comme pour les garçons, on se garde spontanément de ne pas changer les désignations déjà mentionnées suivant les autres critères.

Contrairement à cela, en EB6, les filles et les garçons sont amenés à jouer des rôles sociaux de plus en plus différents puisqu'ils ont intériorisé plus profondément les normes de sexe: on remarque que les filles viennent remplacer les garçons dans la nomination suivant l'appartenance sexuée et les pronoms personnels. Cela se lit dans le cadre de la confirmation de leur féminité. Et puisque la fille, la voilà grande, est une fille, et elle doit être une fille qu'on respecte. On voit aussi que la qualité "Chère" se dirige plus vers les filles qui, dotées d'une féminité presque complète, ont besoin de plus de vénération à cette étape de leur croissance et de leur maturité.

Quant aux garçons, on voit qu'ils sont désormais plus interpellés par l'expression "Mon fils". Cela revient à la réaction des enseignants-es à qui il paraît qu'à cet âge, et au seuil de l'adolescence, que les élèves-garçons commencent à subir des écarts de conduite ayant des aspects comportementaux négatifs, qui réclament un rapprochement en douceur, dans le but de rétablir la bonne apparence de l'identité masculine. Ceci, comme le montre la grille (1), s'accomplit mieux dans la relation enseignante-fils.

Et puisque le rôle des enseignants-es a la part du lion dans le processus de la construction identitaire, il convient d'analyser les formules qu'ils-elles emploient pour désigner leurs élèves.

D'abord les résultats obtenus dans ce cadre montrent bien que les enseignants-es sont mandatés par la société pour satisfaire au projet social de sexuation des élèves; enseignants hommes et femmes dirigent leurs préférences vers les garçons par un taux de sexisme de valeur 3/6 chez les instituteurs contre 4/5 chez les institutrices, avec des valeurs statistiques de Chi2 égaux à 29.31 et 80.94 respectivement: les garçons sont plus désignés chez les enseignants des deux genres.

Avec les enseignants hommes, les garçons sont plutôt appelés par leurs prénoms et leurs noms, séparés ou unifiés, par des appellations sexuées, par le pronom personnel masculin universellement dominant, et même par la formule

"mon cher". Quoiqu'il soit inutile de relater toutes leurs significations, il est intéressant de noter que "Mon cher" adressé par les enseignants aux apprenants garçons marque la réserve que montre la société orientale, et la gravité qu'on prouve lors d'une entretien – même langagier – entre un individu d'un sexe dominant et un autre d'un sexe dominé, puisque ce dernier qui symbolise la faiblesse, doit toujours être protégé.

D'autre part, les désignations féminines prévalentes employées par les enseignants hommes se limitent à "Mademoiselle", signe de respect et de protection déjà expliqué, ou "Ma fille" car, s'il essayait de briser l'éloignement avec ses élèves filles, il aurait le droit de les appeler "mes filles" mais jamais "mes chères"; sinon, il s'adresse à elles par l'anonymat en se contentant d'un geste de main.

Dans les classes enseignées par des femmes, l'utilisation de la qualification "ma chère" réapparaît, ainsi que les modes fréquemment répétés pour désigner les filles, tel que son prénom, l'anonymat ou bien les termes employés pour confirmer son identité sexuée. L'enseignante affirme la prédominance masculine par des noms et prénoms, des pronoms personnels, le terme "Monsieur" signalant le grand respect et aussi par "Mon fils" si elle choisit de jouer son rôle de mère de la classe.

On observe donc que institutrices et instituteurs accentuent une discrimination linguistique envers les filles, tant pour la quantité des désignations qu'ils-elles leur adressent, que pour la qualité du vocabulaire qu'ils-elles emploient, tout en leur facilitant une vision la plus généreuse du monde alentour.

Dans les séances des matières scientifiques le sexisme paraît en faveur des garçons ( $\chi^2=38.65$ , taux de sexisme 4/5), et en faveur des filles dans les séances des matières littéraires ( $\chi^2=61.97$ , taux de sexisme 5/4). Le décalage entre les deux domaines n'est pas important, mais il importe de signaler qu'en enseignant les matières telles que les mathématiques et les sciences, les enseignants-es insistent sur l'appartenance sexuée des élèves – garçons et sur la nomenclature "Monsieur" comme si ils-elles rappellent à ce Monsieur-élève que ces domaines sont exclusivement masculins ; tandis qu'ils-elles s'adressent plutôt aux filles par leur pronom personnel les privant d'une identité particulière. L'inverse se lit dans les séances de langues, d'histoire ou de géographie, où l'identité féminine s'affirme

par le respect accordé aux filles, "Mademoiselle", et par l'insistance sur leur appartenance sexuée en les désignant. Cependant, on voit clairement l'emploi fréquent du pronom personnel pour désigner les garçons, celui-ci nous laisse penser que la manière de se construire à l'école peut motiver ou freiner l'initiative de l'élève suivant les matières enseignées.

Les situations scolaires observées, nous conduisent aussi à nous intéresser au fait que les écoles observées représentent plusieurs religions; on se demande à cet égard si filles et garçons sont désignés par les mêmes formules langagières dans les différentes écoles présentant la religion musulmane, chrétienne, mais aussi dans les écoles laïques.

Les trois types d'écoles nous dévoilent un sexisme apparent en faveur des filles dans l'école chrétienne et des garçons dans les écoles musulmanes et laïque avec des valeurs de Chi2 égaux à (18,30), (61,08) et (41,83) respectivement.

Les filles sont mieux désignées dans l'école chrétienne. Ce qui les distingue dans ces écoles entre autres c'est qu'elles présentent la primordialité dans la désignation construite par le nom et le prénom. Cela revient à la répétition des prénoms des filles dans l'école chrétienne enquêtée; dans ce cas, l'enseignant-e qui se trouve entre 4 filles prénommées "Line" par exemple dans une même classe, sera obligé d'avoir recours au nom de famille pour les distinguer. Les filles sont aussi plus désignées par l'appartenance sexuée et par les pronoms personnels féminins dans cette école.

Concernant les garçons, ils sont plutôt énoncés par "Monsieur" dans l'école chrétienne en comparaison avec les autres écoles, ce qui pourrait être interprété par la divinité de Jésus dans la religion chrétienne, qui, fils de Dieu, est le seul "Monsieur" qui a enseigné la doctrine du christianisme.

D'autre part on voit bien que rien ne dépasse l'habitude dans les écoles musulmanes, aucune différence ne peut être distinctive en comparaison des autres écoles: les filles y sont plutôt désignées par leurs prénoms, par "Mademoiselle", "Ma fille" ou "toi", les garçons occupent les autres désignations.

L'expression "Ma chère" réapparaît en laissant dominer les filles dans l'école laïque où rien n'empêche fille ou garçon d'être aimé-e, ce qui distingue les désignations masculines dans cette école, c'est que les enseignants-es s'adressent

plutôt aux garçons qu'aux filles sans les appeler ; cela revient au fait que l'enseignant-e étant engagé par l'explication de la matière qu'il enseigne, désigne à sa guise les élèves, sans respecter les conventions sociales.

Au bilan, l'analyse du relevé des désignations confirme ce qui suit:

La désignation par prénom est fortement attribuée aux filles (10/2) en comparaison avec les garçons. Le prénom désigne le genre féminin et le caractérise, cependant, elles n'ont jamais été dominantes dans la désignation par le nom et l'ont été une seule fois dans la désignation par "nom + prénom": Le nom de famille d'un garçon est fixe, il lui est attribué une seule fois à la naissance et reste inchangé le long de sa vie. Par contre, la plupart des filles, à qui on attribue le nom du père à la naissance, pourront avoir plus tard un nom marital, celui de l'époux après le mariage.

On voit donc que pour la fille, le nom (de la famille) n'est pas permanent dans la mentalité des enseignants-es, en plus, la majorité des noms (de famille) dérive de noms de métiers tels que (forgeron, menuisier, maçon, boulanger ...). En conséquence il sied mal aux enseignants-es de désigner les personnes de sexe féminin par ces mots impropres.

Sur un autre volet, la désignation par les marqueurs de l'appartenance sexuée revient aux garçons plus qu'aux filles (taux de sexisme 4/8), l'appartenance au sexe dominant apporte de la fierté aux appartenant, et affirme alors l'identité masculine: devenir papa, homme, héros... intéresse et renforce l'entrée d'un petit garçon dans le monde des grands. Il a déjà été noté qu'une enseignante de civisme s'adresse à Ahmed "*Comme tu es un grand homme, tu dois agrandir ton écriture*" et qu'une autre s'adresse à un autre élève "*sois homme et connais bien tes devoirs*". Des cas pareils se répèteront plusieurs fois, on le signale encore avec une enseignante de français qui souhaitait encourager Ray en lui disant: "*Vas-y Ray, tu vas devenir un grand Monsieur*", et pour inciter des garçons à répondre, une enseignante de sciences vint confirmer notre idée en disant: "*ce n'est pas toujours les filles, on va essayer avec les jeunes hommes*".

L'usage du pronom personnel masculin pour appeler les garçons prévaut au taux de 3/9 puisque les règles grammaticales imposent certains aspects de sexisme par la généralisation du masculin dans les usages linguistiques.



"Mademoiselle" et "ma fille" sont plus employés que "Monsieur" et "Mon fils" (taux de sexisme respectifs 7/5 et 10/2): car pour une fille, être faible requiert en revanche plus d'affection pour rééquilibrer sa position dans la société. En plus, le corps enseignant étant formé en majorité de femmes, ces dernières les traitent inconsciemment maternellement et trouvent que les élèves-filles méritent plus le rôle des "filles", tandis qu'aux garçons elles attribuent des rôles plus prestigieux. N'oublions pas aussi que dans la pratique langagière au Sud Liban, l'expression "mademoiselle" dans le cas où elle est adressée d'une enseignant-e à une élève contient une part de moquerie, ou un sentiment d'éloignement qui efface toute possibilité de rapprochement amical entre enseignante et apprenante.

À être chéri, plus nombreux sont les garçons (F/G = 3/9), durant le discours des instituteurs-trices. Que ce soit à titre de complaisance ou non, ceci peut induire une tranquillité morale du collectif "d'usage espiègle", le groupe des garçons.

Il arrive quelquefois que maîtres et maîtresses s'adressent aux élèves sans les désigner, en se contentant d'un signe de la main. Ils y ont recours plutôt avec les filles qu'avec les garçons (9/3), d'où on peut présumer que l'identité de l'élève désigné de telle façon, et qui est le plus souvent du genre féminin, ne mérite pas être confirmée par un nom, un prénom, une qualification ou même un pronom personnel. Dans ce cas on doit souvent innocenter l'enseignant-e de la pratique du sexisme, puisque la grande diversification contemporaine des prénoms et des provenances des filles face au nombre réduit des prénoms des garçons qu'on rencontre mène l'enseignant-e à une difficulté de retenir les prénoms des fillettes. Reprenons alors la citation suivante comme exemple:

*"Une enseignante de langue arabe, qui a presque fait réciter toute la classe, proteste en disant: 'jusqu'à maintenant, aucune récitation ne m'a plu, sauf celle-ci' (en indiquant Fadwa avec insouciance)".*

Il reste à signaler, d'après mes observations descriptives auxquelles on a procédé avant l'organisation du guide d'observation, qu'instituteurs et institutrices, ont l'habitude d'appeler les filles par l'intermédiaire d'un garçon de la classe. Citons l'exemple d'une enseignante de géographie, qui pour désigner Joëlle (dont elle connaît le prénom puisqu'elle l'a utilisé plusieurs fois pendant la séance), s'adresse à elle comme suit: "*Allez, toi qui es assise à côté de Karim!*".

Quelque lenteur notée chez les enseignants-es à connaître les prénoms des filles pourra être aussi noté comme indice de préférence des garçons:

*"Ça se déroule en Décembre après que 3 à 4 mois de l'année scolaire se sont écoulés, l'enseignante de sciences demande:*

*'Melissa, c'est qui Melissa?'*

*'Sabine, c'est qui Sabine!?' C'est malgré son travail quotidien dans la classe même".*

Une autre enseignante n'hésite pas à attribuer des rôles sexistes aux filles pendant un discours, le sujet étant sur les produits alimentaires. Linda intervient plusieurs fois, l'enseignante s'adresse alors à elle:

*"Ecoutons la cuisinière Linda"*

Notons aussi, que, désigner les garçons par des nomenclatures féminines est une forme de moquerie: l'enseignante de français s'adresse à un garçon intervenu spontanément pendant que Zeynab récite: *"Eh, toi dorénavant on t'appellera Zeynab?"*. A ce moment, tous les garçons de la classe se mettent à rire.

On conclut donc, qu'il y a des cas où le corpus oral énoncé dans les classes constitue un outil d'infériorisation des filles et de prédominance des garçons; le traitement langagier différencié par le personnel enseignant aboutit à un renforcement des stéréotypes sexistes.

Outre le sexisme qui se dégage du discours des instituteurs, j'ai noté, d'après l'étude qualitative qui a complété mon enquête quantitative, que les élèves filles et garçons intègrent rapidement les représentations sexistes, pour preuve le vocabulaire employé dans leurs dialogues, leurs interventions et même les réponses qu'ils-elles proposent.

Voilà une scène qui se déroule dans une classe entre un enseignant et deux élèves filles. C'est l'affirmation que les acteurs de la pédagogie fanatisent les élèves envers leur identité de genre et le refus de l'autre sexe.

*"Les enseignants de la classe étaient toutes des femmes, sauf celui des sciences. À son entrée, Fatima s'adresse à lui:*

*'Madame, je peux passer aux toilettes?'*

*Trissa, sa copine, intervient: 'Mais est-ce-que tu vois qu'il porte une jupe?'*

*Encore une fois et pendant la même séance, Marianne appelle l'enseignant par 'Madame'. Il se défend alors en criant: 'Mais j'ai une barbe, ne la vois-tu pas?'"*

Des répliques qu'ils-elles formulent, les apprenant-es reflètent l'intégration d'une propre identité sexuée. Comme on note dans les citations suivantes:

*"Pour lister les richesses de Barbe-Bleue, pendant la séance de français, les réponses se partagent entre filles et garçons selon l'appartenance sexuée: les filles énumèrent tout ce qui est féminin (de belles maisons, une vaisselle d'or, une cassette de pierreries précieuses); par contre les garçons ne s'intéressent qu'au masculin (meubles en broderie, coffres fort remplis d'argent)".*

*"Lors d'une séance de mathématiques, l'enseignante a demandé aux élèves de donner des exemples de la vie quotidienne ayant la forme d'un pavé. Les filles proposent (la douce et la simple boîte de craies, tablettes de chocolat, boîte de fromage), et les garçons tirent leurs réponses du rude et compliqué (iPhone, boîte de l'ordinateur). En plus quand l'enseignante des sciences a demandé à chaque élève de lui décrire le comportement alimentaire d'un-e camarade choisi-e au hasard, chaque fille parle d'une copine et chaque garçon illustre le mode de l'alimentation d'un garçon".*

*"Les filles sont ravies, pendant une séance de vocabulaire, de nommer les contenus des noms (cuillère, assiette), les garçons ont pris leur tour avec les mots (bras, poing)".*

*"Quand une fille demande auprès de l'institutrice de la langue française le genre du pronom personnel 'tu', cette dernière affirme: "Puisqu'on ne sait pas à qui on s'adresse en disant (tu) alors c'est masculin".*

On s'attend aussi à ce que le vocabulaire employé par les filles soit bien choisi, bien soigné:

*"Une fille qui demande à l'enseignante le permis de passer aux toilettes sous prétexte d'être pressée est réprimandée par l'enseignante: 'Mais tu es une fille, c'est de la souillure de parler ainsi' ".*

De ce qui précède, on peut réaffirmer que les différences sexuées deviennent de moins en moins naturelles ou innées, et que leur aspect acquis, social ou culturel devra être mis à jour; par des analyses à travers des recherches incessantes, nous espérons que les analyses thématiques suivantes en feront partie.

## 2. Echanges faits avec les élèves:

Les interactions verbales entre enseignant-e et enseigné-e font partie des mécanismes capables de produire des différences sexuées: l'enseignant-e est celui-elle qui explique, guide, sollicite, corrige, répète, etc. Pour cette raison, il faut réfléchir aux interactions qui se produisent dans la classe: les enseignants-es ont-ils implicitement des attitudes, des attentes différentes des garçons vis-à-vis des filles? A partir de ce questionnement, l'étude des échanges qui se déroulent en classe était au centre de l'intérêt des sociologues dans le champ de l'éducation. À cet égard, Nicole Mosconi a proclamé que:

*Dans les années soixante-dix, quatre-vingts, les Anglo-Saxons ont formulé cette différence [la différence d'interactions selon le sexe des élèves] sous forme d'une loi deux tiers/ un tiers (deux tiers d'interactions avec les garçons pour un tiers avec les filles). Les recherches récentes concluent plutôt qu'en moyenne, les enseignants-es auraient 44% des interactions avec les filles et 56% avec les garçons.(Mosconi, 1999, p.8).*

Les observations préalables relatives à ce thème semblent avoir affirmé et dévoilé quand même des interactions plus nombreuses avec les garçons et une relative "confiscation" de rôle aux filles.

La grille récapitulative (2) montre comment la classe, qui à l'origine un cadre d'apprentissage, est devenue un lieu de socialisation bien que les deux formes de sexisme (apparent ou latent) qui y figurent confirment exactement la formule Anglo-Saxonne citée plus haut.

Dans mes observations, je me suis intéressée à la thématique des consignes, puisque l'enseignant-e "meneur du jeu" (Chevet, 2006, p.166) dans la classe est le régulateur de ce type d'échanges. Mon but était de répondre à la question: Que demande-t-on à un élève en classe?

L'observation provisoire descriptive des interactions enseignants-es élèves a permis de constater que les garçons occupent largement les enseignants-es qui leur consacrent la majorité de leur temps. On a donc tenté de compter les interactions par sexe. Par "interaction", on entend une séquence où l'enseignant-e s'adresse à un-e élève quelconque pour lui donner une consigne, lui poser une question. Du point de vue quantitatif, on a pu observer que la proportion des

interactions avec les garçons dépasse notablement de ce qu'inclurait une répartition équitable compte tenu des nombres respectifs des garçons et des filles.

Une observation plus nette et plus systématique de ces interactions a montré que, sans en avoir conscience, les enseignants et les enseignantes ne se conduisent pas de la même manière avec les filles qu'avec les garçons.

Cependant, le sexisme apparent ne prend place que dans la région rurale face à sa disparition dans la région urbaine. On voit alors qu'il est en faveur des garçons (avec  $\chi^2=7.51 > \chi^2 \text{ critique} = 7.38$ ). Son taux de préférence = 1/2, ce qui prouve la formule anglo-saxonne dont on a déjà parlé.

Les enseignants-es dans les écoles rurales s'adressent aux filles par des questions simples, et aux garçons sont réservées les questions composées, les longues discussions et les demandes de confirmation de compréhension. Donc la fréquence et la nature des échanges maître-élève durant les séances d'apprentissage diffèrent suivant le sexe de l'élève avec lequel on interagit. Ceci nous permet de conclure qu'en fonction des stéréotypes sociaux relatifs au sexe, les enseignants-es répondent inconsciemment et d'une manière inéquitable aux attentes des élèves.

Etant faussement convaincu-es de l'incapacité des filles, instituteurs et institutrices leur poseraient des questions simples, et ayant préjugé de la préséance des masculins, ils s'adressent aux garçons avec des consignes complexes satisfaisant à leur grande capacité supposée.

Le sexisme étant latent dans les deux secteurs scolaires public et privé, il est pertinent de noter qu'en privé il s'avère en faveur des filles là où elles capturent la grande part d'interactions simples et de confirmations d'appréhension. Dans ce dernier cas, les enseignants-es s'adressent aux filles pour s'assurer de leur bonne acquisition du cours, ce qui n'est point un signe de confiance envers elles.

**Grille récapitulative 2: Échanges faits avec les élèves (Voir les tableaux numéro 14 → 26 de l'annexe 5 et dont les données de cette grille sont recueillies).**

CRITERES Type d'échange ↓	Secteur public	Secteur privé	Région rurale	Région urbaine	Classe EB4	Classe EB6	Enseignant homme	Enseignante femme	Matière scientifique	Matière littéraire	Ecole chrétienne	Ecole musulmane	Ecole laïque	Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par variable)	Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par variable)
$\chi^2$ observé →	3.86	2.10	7.51	0.03	1.94	5.00	0.27	4.08	0.30	5.57	5.37	5.32	0.77		
Question simple	f	f	F	-	g	f	-	f	-	f	f	f	-	1/0 F+	7/1 f+
Question composée/discussion	g	g	G	-	f	g	-	g	-	g	g	g	-	0/1 G+	1/7 g+
Confirmation d'appréhension	g	f	G	-	g	g	-	g	-	g	g	g	-	0/1 G+	1/7 g+
Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par critère)	0/0 0	0/0 0	1/2 G+	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	total 1/2 ▲▲	
Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par critère)	1/2 g+	2/1 f+	0/0 0	0/0 0	1/2 g+	1/2 g+	0/0 0	1/2 g+	0/0 0	1/2 g+	1/2 g+	1/2 g+	0/0 0		total 9/15 ▲▲

Notes interprétatives: Les valeurs de  $\chi^2$  figurant dans la seconde ligne du tableau sont comparées avec la valeur critique  $\chi^2 = 7.38$  pour déceler la présence du sexisme. Les deux dernières lignes et les deux dernières colonnes représentent le total des cas de prévalence féminine sur les cas de prévalence masculine.

G	Prévalence masculine apparente.	F	Prévalence féminine apparente.	g	Prévalence masculine latente.
G+	Sexisme apparent masculin déduit critère/variables.	F+	Sexisme apparent féminin déduit critère/variables.	g+	Sexisme latent masculin déduit critère/variables.
F	Prévalence féminine latente.	-	Absence de sexisme critère / variable, $\chi^2 < 1$ .	f+	Sexisme latent féminin déduit critère/variables

Sur un autre volet, des cas exceptionnels apparaissent si on prend comme critère de comparaison les classes EB<sub>4</sub> et EB<sub>6</sub>, puisque dans la classe EB<sub>4</sub>, les garçons occupent le premier rang dans le fait de recevoir des questions simples, au moment où les filles ont eu la primordialité dans la réception des consignes composées et dans l'initiation à de longues discussions. Tout cela dans le cadre d'une absence de sexisme apparent. La suprématie mentale des filles à cet âge, montrée par le meilleur taux de leur réussite scolaire, pourrait avoir influencé ce

résultat, ce qui oblige à prendre cette excellence en considération puisqu'elles paraissent plus capables que leurs copains garçons.

D'un autre côté, l'idée qui voulait que le sexe de l'enseignant n'influence pas le déroulement des échanges est remis en cause car si on étudie les interactions en fonction de leur initiateur, on voit bien que les enseignantes ont tendance à interagir davantage avec les garçons qu'avec les filles. Leurs interactions avec eux sont en moyenne plus nombreuses et surtout faites d'échanges multiples et de discussions. De plus, elles leur accordent plus d'intérêt afin de se rassurer de leur bonne compréhension du contenu pédagogique. Chez les enseignants hommes, peu nombreux dans le présent échantillon, une nuance de sexisme est notée. Ceux-ci prennent garde lors de l'enquête et tentent de reformuler leurs attentes, en faisant semblant de faire des traitements égalitaires.

Quelquefois la matière enseignée n'influence pas les interactions verbales avec les deux sexes: dans le cas des matières scientifiques, les échanges faits par l'instituteur ou l'institutrice avec les deux genres ne révèlent pas un sexisme apparent, ni latent. Alors, lorsqu'il s'agit du domaine linguistique, le sexisme se montre latent tout en restant en faveur des garçons malgré que ce domaine soit jugé comme une spécialité féminine. Ce résultat montre clairement que les enseignants-es stimulent plus les garçons quelle que soit la matière enseignée.

L'analyse suivant la religion dominante dans les écoles enquêtées, montre que dans les écoles laïques les enseignants-es refusent de catégoriser ou de prendre en compte des différences entre les sexes. Au contraire, et sous cape, celles-ci sont mobilisées par les enseignants-es comme un dispositif pédagogique de gestion de la classe dans les écoles musulmanes et chrétiennes, qui, malgré leur sexisme caché, donnent la préférence au sexe dominant, et, suivant la norme, dans ces écoles, les consignes se composent de questions complexes, de discussions quand on s'adresse aux garçons; à l'inverse, les questions sont simples dans le cas des filles.

Il semble bien clair que cette dernière constatation soit d'une tendance générale que l'on peut observer suivant la majorité des critères pris en considération: quelque soit le secteur scolaire (public ou privé), la classe enseignée (EB<sub>4</sub> ou EB<sub>6</sub>) ou la religion dominante dans l'école (chrétienne ou

musulmane), les différences des échanges quantitatives ou qualitatives, accentuent, même d'une façon latente, la domination masculine.

Les filles sont, grâce aux échanges banals dirigés vers elles, enfermées dans un enclos de naïveté et de simplicité, tandis que les garçons, en vertu de la confiance qui leur est accordée, pourront avoir accès à un monde ouvert d'opportunités.

Les relevés quotidiens des classes enquêtés montrent bien comment les garçons sont partie prenante des interactions, étant souvent sollicités, et comment les filles, si elles le sont, n'attirent pas la grande attention des enseignants-es.

*"Pendant la séance de langue française, c'est le tour de Mintra de passer au tableau; l'enseignante s'adresse à elle:*

*- Mintra, tu as fait l'exercice?*

*- Oui.*

*- Comment tu as procédé pour relever les verbes?*

*(Mintra ne répond pas)*

*- Bon, assieds-toi!"*

Et, bien que les élèves-filles essaient de rappeler à leur enseignants-es que le monde change, qu'elles ont droit aux interactions, leur échange avec elles se clôt sur les représentations les plus stéréotypées, comme dans cet exemple:

*"Pendant une séance de mathématiques, Perla s'adresse à l'instituteur: Monsieur, ça fait trois semaines que je ne suis pas passée au tableau. L'enseignant ne s'en soucie pas".*

L'analyse plus profonde de telles situations, et de quelques autres, toutes notées dans le courant de la classe peut conduire à relever des récurrences dans les façons de rendre des filles et des garçons socialement différents selon leur sexe d'assignation.

### **3. Participation des élèves:**

Dans les pratiques pédagogiques, le jugement d'un bon ou d'un mauvais élève est porté sur le critère central "la participation": il y a en classe "ceux qui participent" et "ceux qui ne participent pas". Alors, pour ne pas être juge, il nous faut être prudent. Ce n'est pas seulement la bonne préparation, ni le désir des élèves de collaborer ou de prendre l'initiative qu'il s'agit de considérer en premier



lieu, mais aussi la tendance chez les enseignants-es d'initier les élèves à en être qualifiés au début, en penchant vers un sexe bien défini. Ce dit "apprentissage", qu'il soit inné ou acquis, rapporté aux modes de traitement enseignant-e élèves qui dans leur partie majeure font le choix des élèves devant participer, matérialise les fondements essentiels de la description globale du thème "participation" dans les classes étudiées.

Le résultat des études faites sur place est résumé dans la grille (3) qui fait office d'un dispositif d'analyse profonde du thème en question.

Dans les séances du cours magistral, c'est l'enseignant-e qui désigne les élèves devant participer; pour cela, nos observations présentent des marges de variations suffisamment grandes pour la description globale de la participation des élèves dans les classes étudiées. Nous voilà bien au-delà des quelques données empiriques qui nous ont servi à décrire mais aussi à analyser cet action pédagogique.

Tout en prenant les mêmes critères de comparaison des thèmes précédents, la grille (3) laisse voir que les domaines de participation sont plus influencés par le secteur scolaire, la région de l'école et la religion dominante où elles ont lieu.

Les valeurs de "Chi<sup>2</sup>" dans le secteur scolaire public, dans les écoles situées dans les régions urbaines et dans les établissements scolaires où domine la religion musulmane sont révélatrices d'un sexisme apparent (valeurs de Chi<sup>2</sup> égales à 16.6; 15.55; 15.54 respectivement, et toutes supérieures à la valeur Chi<sup>2</sup> critique égale à 14.4).

Aux écoles officielles, ainsi qu'aux écoles urbaines, le taux de sexisme est de 3/4, en faveur des garçons (trois variables féminines contre quatre masculines). Ces derniers, et en premier lieu, corrigent les réponses de leurs copain-copines, passent au tableau ; en plus, ils sont les premiers à produire les nouveaux savoirs et souvent sollicités pour résoudre des situations d'apprentissage difficiles. Cependant, les filles se retrouvent plus fréquemment en situation de lire un texte, répéter un énoncé, écrire au tableau et parfois répondre à des questions. C'est donc à elles le travail de rappeler les savoirs déjà produits ou cités.

Cette brève description de la participation des élèves en classe ne semble pas devoir être prolongée davantage, car ces comportements sont très pertinents

au vu des différences des sexes, ils prennent ici toute leur importance: les filles et les garçons qui cohabitent au sein de l'espace scolaire se placent, par les participations qui leur sont accordées ou dont ils se chargent, sur un axe à double sens. Cet axe est structuré par les comportements participatifs qui sont à la base de la différenciation adoptée au départ. Du côté positif de l'axe on voit occuper la forme la plus remarquable, la suprématie des garçons. Du côté opposé, le savoir modeste, la simplicité mentale et la capacité restreinte sont assignés au genre féminin.

De l'autre côté, dans les écoles musulmanes, le taux révélateur du sexisme est de 4/3, en faveur des filles, là on ne trouve que rarement des filles chrétiennes mais, le cas réciproque n'est jamais vrai, donc la quasi-totalité des élèves filles dans ces écoles appartiennent à la religion de l'école.

Les sociétés où prédominent des traditions islamiques, on réserve une vision différente à l'égard du traitement des filles: ces dernières sont rabaissées par rapport aux garçons ; pour cela, elles se voient obligées de faire le mieux qu'elles peuvent pour compenser l'écart par rapport aux garçons. Face à cette réaction, les enseignants et les enseignantes n'ont qu'à encourager cette tentative tout en leur accordant des rôles de production de nouveaux savoirs.

Lorsqu'on étudie les distributions selon les critères restants, les résultats ne présentent pas une différenciation complexe. Leurs valeurs calculées de Chi<sup>2</sup> sont toutes inférieures à la critique. Nous nous trouvons devant un sexisme latent qui affirme la domination masculine dans le secteur privé, les écoles rurales ainsi que dans les écoles chrétienne et laïque par des rapports de préférence respectifs égaux à 2/5, 3/4, 2/5, 3/4.

En comparant en particulier les deux classes étudiées (EB<sub>4</sub> et EB<sub>6</sub>) on trouve malgré le sexisme latent, une importante différenciation du côté qualificatif en fonction du sexe de l'élève: En EB<sub>4</sub> le sexisme caché se traduit en faveur des filles en leur accordant une préférence de 4/3 ; les identités sexuées n'y sont pas définitivement appréhendées, car les filles se voient souvent plus capables que les garçons. Cette dernière proposition trouve sa réalisation en EB<sub>6</sub>: l'âge des élèves avance, les identités féminine et masculine se fixent, et la domination masculine se montre clairement à l'inversion du taux de préférence (3/4).

**Grille récapitulative 3: Participation des élèves (Voir les tableaux numéro 27→39 de l'annexe 5 et dont les données sont recueillies).**

CRITERES→ Type de participation↓	Secteur public	Secteur privé	Région rurale	Région urbaine	ClasseEB4	Classe EB6	Enseignant homme	Enseignante femme	Matière scientifique	Matière littéraire	Ecole chrétienne	Ecole musulmane	Ecole laïque	Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par variable)	Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par variable)
	$\chi^2$ observé →	16.6	6.44	6.12	15.55	3.61	11.65	12.92	13.57	12.12	5.44	6.54	15.54	5.49	
Lire un texte, répéter un énoncé	F	g	g	F	f	f	g	f	g	f	g	F	f	3/0 F+	5/5 0
Ecrire au tableau	F	g	g	F	f	f	g	f	f	f	g	F	g	3/0 F+	5/5 0
Répondre à une question	F	f	f	F	g	f	f	f	f	f	f	F	f	3/0 F+	9/1 f+
Corriger une réponse	G	g	f	G	g	g	f	g	g	g	f	G	g	0/3 G+	3/7 g+
Passer au tableau pour répondre	G	f	g	G	g	g	f	g	f	g	g	G	f	0/3 G+	4/6 g+
Produire un savoir	G	g	f	G	f	g	f	g	f	g	g	F	g	1/2 G+	4/6 g+
Résoudre une situation difficile	G	g	g	G	f	g	g	g	g	g	g	G	g	0/3 G+	1/9 g+
Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par critère)	3/4 G+	0/0 0	0/0 0	3/4 G+	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	4/3 F+	0/0 0	total 10/11 ◀▲	
Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par critère)	0/0 0	2/5 g+	3/4 g+	0/0 0	4/3 f+	3/4 g+	4/3 f+	3/4 g+	4/3 f+	3/4 g+	2/5 g+	0/0 0	3/4 g+		Total 31/39 ◀▲

Notes interprétatives: Les valeurs de Chi2 figurant dans la seconde ligne du tableau sont comparées avec la valeur  $\chi^2$  critique= 14.4 pour déceler la présence du sexisme.

Les deux dernières lignes et les deux dernières colonnes représentent le total des cas de prévalence féminine sur les cas de prévalence masculine.

G	Prévalence masculine apparente.	F	Prévalence féminine apparente.	g	Prévalence masculine latente.
G+	Sexisme apparent masculin déduit critère/variables.	F+	Sexisme apparent féminin déduit critère/variables.	g+	Sexisme latent masculin déduit critère/variables.
f	Prévalence féminine latente.	-	Absence de sexisme critère/variable $\chi^2 < 1$ .	f+	Sexisme latent féminin déduit critère/variables.

Un autre aspect des pratiques de différenciations, qui se montre en un contraste particulièrement frappant est le cas d'enseignantes femmes qui, naturellement doivent prendre parti des filles, semblent les traiter à la contrepartie en favorisant la préférence masculine à travers un sexisme latent d'un taux égal à 3/4. D'autre part, les enseignants hommes ont des allures similaires, ils axent leurs initiatives à participer sur le féminin dont le sexisme latent se révèle par un

rapport de 4/3. Ce fait ainsi observé peut s'interpréter, soit par le présupposé qui voulait dire que, par instinct, l'individu a tendance à s'interagir avec le sexe opposé, soit fortuitement dans l'échantillon déjà étudié.

Vient ensuite la comparaison au niveau de la matière enseignée, là où règne le sexisme latent ; un autre contraste pareil au précédant est apparu: les enseignants-es observé-es en cours des matières scientifiques assignent aux filles des rôles importants au moment où ces rôles de participation sont donnés aux garçons en cours de matières littéraires.

En pratiquant l'analyse du sexisme par variable suivant la lecture des lignes, nous pourrions résumer que ces observations ont mis en évidence l'extraordinaire complexité de l'activité des enseignant-e: à tout moment, l'enseignant-e en classe propose les conditions de communication en imposant des procédures de participation qui, d'une manière générale, varient selon le sexe: les filles sont davantage sollicitées pour lire, répéter, écrire, copier et répondre, par des taux de préférence bien révélateurs (3/0; 3/0; 3/0) respectivement, les garçons pour les moments difficiles, ils sont toujours les capables de corriger, les fiers à passer au tableau, les peu aptes à produire les nouveaux savoirs et les géniaux résolvent les situations difficiles. Les taux de sexisme sont respectivement (0/3; 0/3; 1/2 ; 0/3).

Ne peut-on alors penser à l'hypothèse formulée par Duru-Bellat qui voulait dire qu'un "effet Pygmalion" intervient dans les attentes des enseignants-es envers leurs élèves selon leur sexe? Ils ont tendance à dévaloriser les capacités des filles, qui retiennent moins leur attention, ce qui pourrait générer chez elles des formes de sous-évaluation de soi.

Des témoignages recueillis du quotidien vécu dans les classes, confirment ce qui vient d'être cité:

*"Dans une séance de français, l'enseignante demande à Jana de passer au tableau, la fille obéit mais n'ayant encore rien fait, l'enseignante s'adresse aux autres: 'Ceux qui vont corriger les fautes de Jana sont Rami et Hadi'. (Comme si elle était assurée que Jana va commettre des fautes, et que ses deux copains désignés sont capables de les corriger).*

De telles situations suscitent chez les garçons des sentiments de confiance et de surestimation de soi:

*"Farah est en train d'écrire au tableau, un de ses copains passe pour lui corriger une faute de dictée sans que l'enseignante ne le lui demande".*

*"Deux filles passent toute la séance de sciences à dicter au tableau des réponses proposées par les garçons de la classe, et, à la vue de l'enseignante".*

*"Rim était en train de tracer au tableau la médiatrice d'un segment, elle éprouvait quelque difficulté, tout de suite, Mohamad se déplaça pour l'aider".*

Dans ce qui précède figurent des représentations sociales des images des futurs hommes et femmes, celles-ci influencent inconsciemment la manière dont les enseignants-es traitent les filles et les garçons dans la participation au sein de la classe, et ces comportements permettent de leur inculquer rapidement le départ sexiste.

#### **4. Attribution des rôles aux élèves:**

En fonction des stéréotypes sociaux relatifs aux sexes, les enseignants-es développent inconsciemment des attentes différentes envers les élèves ce qui les aide à intérioriser les catégories de sexe et les rôles qui en dérivent.

Sur la base des treize critères précédemment exposés, on a tenté d'aller plus loin, en essayant d'analyser les places respectives qu'occupent les filles et les garçons par rapport aux rôles qui leur sont attribués pendant les séances. Les résultats figurent dans la grille (4).

A travers un test statistique de la distribution des rôles attribués aux filles et aux garçons au sein des classes étudiées, on voit qu'un sexisme latent caractérise cette distribution par rapport à la totalité des critères déjà définis pour tous les thèmes ; dans les écoles publiques et privées, le sexisme est masculin (valeurs de  $\chi^2 = 16.6$  et  $8.81$  respectivement inférieures à  $\chi^2$  critique =  $17.5$ ). Les deux taux de préférence étant égaux à  $4/5$  c'est-à-dire quatre cas de prévalence féminine pour cinq cas de prévalence masculine.

Cependant, une certaine irrégularité de distribution des rôles entre les élèves-filles et les élèves-garçons apparaît: on remarque que, contrairement aux écoles privées, les garçons des écoles publiques se trouvent plus aptes à présenter une situation. Cela tient à ce que les écoles publiques, du fait de la classe sociale à laquelle appartiennent leurs enseignants et leurs élèves, sont plus envahies par la

tendance traditionnelle qui considère les hommes comme meilleurs représentants de la société.

Les élèves du genre masculin sont les premiers à être les "idéal type" de la classe, la référence de connaissance ou l'aide-mémoire de l'enseignant-e dans les écoles privées, alors que les filles le sont dans les écoles publiques. On interprète cela par la meilleure réussite des filles dans le secteur public et l'équilibre du niveau scolaire presque atteint entre les deux sexes dans le secteur privé. Les filles, futures mères, achèvent les missions de propreté dans le secteur privé, tandis que c'est aux garçons d'exécuter ce travail dans les écoles publiques. Là, les enseignants-es considèrent qu'occuper les garçons à de telles occupations aide à les calmer; cette même idée pousse les enseignants des écoles publiques à leur adjoindre les missions de distribution des différents fournitures dans la classe.

Dans les régions rurales et urbaines du sud-Liban, le sexisme latent se féminise par des taux respectivement égaux à 6/3 et 5/4. Ce qui peut être distinctif, c'est que les gens de la campagne ont l'occasion de se connaître, d'où l'obligation pour les enseignants de leur complaire, surtout aux filles, en leur confiant la mission de porte-parole de la classe, donnée de préférence aux garçons dans les écoles urbaines où les filles sont aussi plus invitées aux missions de propreté, comme effacer le tableau, ramasser les feuilles ou nettoyer le bureau ; de telles exploitations ne les accoutument-elles pas à la servitude?

Dans la région urbaine, les garçons sont préposés à présenter les situations pédagogiques et à être les références de connaissance de l'enseignant-e plus fréquemment que les filles, sous prétexte de leur meilleure capacité présumée, ces deux rôles étant plus dédiés aux filles dans les écoles rurales du fait de la bonne relation dont on a parlé entre élèves et enseignants-es dans les petits villages du sud Liban. L'envoi et la réception se situent dans le cadre des tâches des garçons dans les écoles rurales, peut-être dans le but de leur interdire de perturber.

Sur un autre volet, l'observation comparée des filles et des garçons dans deux classes différentes relève une différenciation selon le sexe, qui s'avère en faveur des garçons dans la classe EB<sub>4</sub> et des filles dans la classe EB<sub>6</sub>, par des taux de préférence inverses et égaux à 4/5 et 5/4 respectivement. Comme élément

distinctif, on observe que dans la classe EB<sub>4</sub>, où la maturité sexuée n'est pas encore atteinte, on attribue plus aux garçons la mission de distribuer des fiches et des examens en classe. Il va de soi que ces derniers constituent la référence de connaissance des enseignants-es à cet âge, puisque les filles, usuellement moins âgées que les garçons qui éprouvent plus d'échec scolaire au primaire, manquent de courage et se montrent souvent timides, ce qui les amène à se retirer. Les enseignants-es, choisissent alors leurs références de connaissance, parmi les élèves du sexe opposé.

**Grille récapitulative 4:** Attribution des rôles aux élèves (Voir les tableaux numéro 40→52 de l'annexe 5 et dont les données de cette grille sont recueillies).

CRITÈRES → Les rôles attribués ↓	Secteur public	Secteur privé	Région rurale	Région urbaine	Classe EB4	Classe EB6	Enseignant homme	Enseignante femme	Matière scientifique	Matière littéraire	Ecole chrétienne	Ecole musulmane	Ecole laïque	Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par variable)
$\chi^2$ observé →	16.6	8.81	8.13	7.15	6.16	3.5	2.72	6.38	9.37	12	7.48	7.14	7.66	
Présenter une situation	g	f	f	g	f	f	f	g	f	f	f	g	f	9/4 f+
Participer à l'explication	g	g	g	g	g	g	f	g	g	f	g	g	g	2/11 g+
Idéal type de la classe	f	g	f	f	f	g	g	f	f	g	f	g	f	8/5 f+
Référence de connaissance	f	g	f	g	g	f	g	f	f	f	f	f	g	8/5 f+
Aide-mémoire de l'enseignant-e	f	g	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	g	11/2 f+
Porte-parole de la classe	g	g	f	g	g	g	g	g	f	g	g	g	f	3/10 g+
Mission de propreté	g	f	g	f	g	g	g	g	f	g	g	g	f	4/9 g+
Mission de distribution	g	f	f	f	g	f	f	f	g	f	g	f	f	9/4 f+
Mission envoi / réception	f	f	g	f	f	f	f	f	f	f	f	f	g	11/2 f+
Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par critère)	4/5 g+	4/5 g+	6/3 f+	5/4 f+	4/5 g+	5/4 f+	5/4 f+	5/4 f+	7/2 f+	6/3 f+	5/4 f+	4/5 g+	5/4 f+	total 65/52 ◀ ▲

Notes interprétatives: Les valeurs de Chi<sup>2</sup> figurant dans la seconde ligne du tableau sont comparées avec la valeur  $\chi^2$  critique = 17.5 pour déceler la présence du sexisme. La dernière ligne et la dernière colonne représentent le total des cas de prévalence féminine sur les cas de prévalence masculine.

g = Prévalence masculine latente

f = Prévalence féminine latente

g+ = Sexisme masculin latent déduit (critère/variables)

f+ = Sexisme féminin latent déduit (critère/variables)

Dans la classe EB6, instituteurs et institutrices octroient plus de responsabilités aux filles, mais considèrent davantage les garçons comme "idéaltpe" de la classe, leur donnant ainsi l'occasion de se montrer.

Une différenciation sexuée selon le genre de l'enseignant-e dans ce cadre mérite d'être analysée. Comme déjà signalé, aucune valeur statistique n'y indique la présence d'un sexisme apparent, ce dernier se limite aux cas latents en faveur des filles chez les enseignants-es quelque soit leur genre.

Cependant, une analyse comparative nous laisse voir que les enseignants hommes soutiennent les filles dans la participation à l'explication, tout en laissant aux garçons l'honneur d'être les "idéal types" de la classe et les références de connaissances. Ceci ramène à une tentative du cadre professoral d'établir un partage équitable de rôle entre, le genre féminin jouissant d'une meilleure réussite scolaire, et le genre masculin figurément préféré à tout niveau.

Chez les enseignantes femmes et dans des cas minoritaires, les garçons, le genre le plus gâté, a la primeur de présenter des situations pédagogiques.

Par ailleurs, la matière enseignée fait plus de différence entre les deux groupes de sexe: Pendant les séances de matières littéraires telles que les langues, l'histoire et la géographie, aux filles sont donné particulièrement le droit de participer à l'explication puisque ce domaine leur est souvent accordé. Les garçons restent au cours de ce type de séances les "idéal types" pour affirmer la domination masculine. A titre indicatif, on signale que pendant les séances scientifiques, les filles sont choisies pour être porte-parole de la classe ; en effet, les enseignants-es font semblant de non partialité pour que l'observateur ait une bonne impression de la séance observée.

D'autre part, entre les écoles classées selon la religion, la différence est plus nette, le sexisme latent est en faveur des filles dans les écoles chrétienne et laïque avec des taux de préférence égaux à 5/4 ; il est par contre en faveur des garçons dans les écoles musulmanes où le taux de sexisme est de 4/5: une première assimilation peut en être déduite ; la religion musulmane impose des coercitions qui renforcent la domination masculine. Dans les classes des écoles musulmanes, le rôle des filles, d'ordinaire, future-mères, est masqué par celui des garçons, qui



malgré l'excellence et la réussite féminine déjà notées restent les représentants des situations pédagogiques et les idéaltypes de la classe.

L'école chrétienne présente quelque particularité c'est que les garçons y sont chargés de distribution ; vu qu'ils sont turbulents dans les classes, enseignants et enseignantes leur attribuent des rôles en accord avec leur mouvement continu. Par ailleurs, le partage des rôles est plus considérablement distinctif dans l'école laïque où les garçons sont plus appelés, voire invités à être les références de connaissance et l'aide-mémoire des enseignants-es. Il leur est particulièrement confié des tâches d'envoi et de réception, laissant aux filles les missions traditionnelles de propreté et la distinction d'être les porte-parole de la classe, dans ce type d'écoles qui prétend l'effacement total de la différenciation sexuée, ou le vise au moins à travers les mécanismes quotidiens dont on a observé l'exemple durant l'enquête.

Une lecture globale de la grille de synthèse dressée, nous permet de considérer que le partage des tâches, relevé du quotidien des classes, est vraisemblablement pareil à celui assigné aujourd'hui aux hommes et aux femmes dans la société actuelle: si "présenter une situation", "être l'idéaltype de la classe", "la référence de connaissance de l'enseignant" ou "l'aide-mémoire" durant le processus pédagogique sont des rôles réservés aux filles grâce à leur excellence scolaire, par des taux de préférence respectivement égaux à (9/4, 8/5, 8/5 et 11/2); "la voie royale de la réflexion" selon l'expression de Mosconi et Loudet-Verdier (1997, p.140) reste réservée aux garçons qui sont conviés à participer à l'explication (2/11) et à porter les paroles de la classe (3/10). Il apparaît aussi une fois qu'on demande plus aux garçons d'exécuter des missions de propreté (4/9) ce qui est déjà interprété par la stratégie qu'adopte le cadre enseignant en attribuant des tels rôles au genre dominant afin de diminuer leur hyperactivité souvent observée. Les filles qui s'imposent par leur meilleure acquisition du savoir institué, n'échappent pas aux rôles qui leur sont inconsciemment dédiés, elles restent les premières dans les missions de distribution (9/4) et dans celles d'envoi ou de réception des documents (11/2).

Ayant rendu compte des données quantitatives relevées par l'enquête, on se trouve devant une autre approche qualitative; sous les lunettes du genre, on

rapporte bien comment le partage différenciateur des rôles permet de faire la part des élèves masculins et féminins, puisque ces deux types d'analyse donnent sensiblement les mêmes résultats.

Les passages suivants sont choisis pendant les séances d'observation provisoire qui a constitué l'introduction à l'enquête organisée suivant le guide d'observation.

Pourquoi ces citations et non d'autres? C'est qu'elles décrivent une discrimination sexuée à travers les situations pédagogiques, relevant des séances d'enseignement.

*"Pendant une séance de civisme, en expliquant aux élèves l'importance de l'entraide en famille, l'enseignante, en conservant le partage sexiste des rôles, propose comme exemple:*

*-Fatima m'aide à nettoyer la poussière, Nadim range ses livres et ses cahiers",*

Cependant un discours traversé par la discrimination sexuée, se déroule entre les élèves eux-mêmes et leur enseignante et se résume comme suit:

*L'enseignante s'adresse à Kamil:*

*- Est- ce que tu aides tes parents?*

*- Non.*

*Fatima intervient:*

*- Tu ne fais rien?*

*- Mais il n'est pas une fille, les garçons c'est autre chose ! défend Mohamad !*

*À ces paroles l'enseignante n'a rien fait !*

Si les instituteurs-trices mêmes ne croient pas au rôle féminin dans le cadre de la famille et ne cessent pas de transmettre à leurs élèves les images sexistes des rôles des hommes et des femmes dans la société, comment pourraient-ils donc les orienter autrement?

*"La démocratie étant le sujet traité pendant une séance de civisme, l'enseignante considère la démocratie en famille comme exemple, elle demande:*

*- Est-ce que le père est celui qui ordonne en famille?*

*- Oui, répond Léa.*

*- Est ce qu'il est le porte-parole de la famille?*

*- Sabine réclame: Non, c'est la mère.*

- *Oh! La mère! Tout se perd de cette façon ! réplique l'enseignante".*

Notons aussi que les filles d'elles-mêmes, et grâce à quelques initiations discriminatives, considèrent bien qu'elles sont obligées aux tâches ménagères.

*"Wadi'a laisse tomber une petite boîte contenant des ordures, tout est dispersé par terre. Riham, sa copine d'à côté, se penche immédiatement sous le pupitre, les ramasse et nettoie leur place tout de suite et du mieux qu'elle peut".*

Pour finir, il est clair que le cadre enseignant renforce par de fausses procédures pédagogiques, une préalable sexualisation qui transformera en hommes ou en femmes, leurs élèves.

- *"Zabila, avec curiosité, demande à l'enseignante pendant le cours de Biologie:*

- *Madame, comment l'abeille organise-t-elle la ruche?*

- *C'est exactement comme le travail de la mère à la maison, répond l'enseignante".*

(Ruche → maison), (abeille → mère) → féminin.

Cela ne signifie-t-il pas que le féminin doit, de nature, se charger d'organiser la maison?

##### **5. Déplacements de l'enseignant, contacts physiques enseignant-élèves (cas favorables):**

"Dans le silence et l'immobilité, le corps de l'enseignant ne cesse de communiquer, tous ses comportements manifestés, conscients ou inconscients ont valeur des messages"(Moulin, 2004, p.143). Autrement dit:

*Au-delà de l'émission vocale du contenu de la leçon, le corps de l'enseignant émet en permanence un autre message, plus ou moins conscient, plus ou moins maîtrisé qui crédite ou discrédite son propos didactique et qui exprime la qualité de sa relation au groupe de ses élèves: son intérêt pour eux, sa sérénité ou son enthousiasme, ses appréhensions, son angoisse ou son manque de confiance. (Moulin, 2004, p.144 ).*

Partant de ces points de vue, on a tenté de répertorier les différents éléments du langage non-verbal de l'enseignant-e en classe et de mettre en évidence l'importance de cet aspect de la communication lors des interactions en classe. Nous avons donc essayé d'étudier les gestes du contact corporel ainsi que la

mobilité de l'enseignant-e dans l'espace de la classe. Nous signalons ici qu'il ne nous a pas été possible de faire un comptage systématique dans la mesure où le champ visuel ne capte toujours des telles communications. Par contre, nous avons répertorié plus précisément les gestes de contact physique entre l'enseignant-e et les élèves de deux sexes puisqu'il est intéressant d'observer s'il y a une différence à ce niveau entre les enseignés-garçons et les enseignées-filles.

La présente thématique comporte deux volets: le premier étudie les déplacements de l'enseignant-e envers les élèves et ses contacts avec eux dans les cas favorables, elle s'attache à un deuxième qui s'intéresse à la mobilité de l'enseignant-e vers ses élèves dans les cas défavorables. Les résultats figurant dans la grille (5), mettent en évidence l'importance de l'étude de ce type d'interactions qui se déroulent pendant les séances d'enseignement.

Partant du constat que la "communication corporelle" est essentielle pour comprendre la situation pédagogique, puisqu'elle permet aux enseignants-es et aux enseignés-es d'entrer en relation par des modes s'inscrivant à l'intérieur d'un champ très large pouvant avoir cette désignation. Le corps de l'enseignant-e, celui de l'enseigné-e, leurs contacts et leurs non-contacts sont lus en filigrane. Les comportements des enseignants-es ont été analysés, prenant en compte les motifs de leurs déplacements vers les élèves de deux sexes (vérifier ou corriger le travail, présenter l'aide, inciter les apprenant-es au travail ou les encourager).

En premier lieu, entre les écoles publiques et les écoles privées, la valeur calculée de Chi2 n'est pas significative, elle indique une légère différence d'effet du secteur scolaire sur le comportement des enseignants-es selon le sexe des élèves, le sexisme totalement absent dans les écoles privées, est latent dans les écoles publiques ( $\text{Chi}^2=4.29 < \text{Chi}^2 \text{ critique} = 7.38$ ). Il s'y manifeste en faveur des garçons par un taux de préférence égal à 1/2, là, enseignants et enseignantes se déplacent envers les filles pour les aider tout en considérant leur faiblesse, vers les garçons pour les inciter au travail, les encourager ou même pour vérifier et corriger leur travail en attendant toujours un meilleur rendement.

Le non-sexisme du déplacement de l'enseignant dans le secteur privé s'explique par les instructions que donnent les directeurs-trices de ces écoles aux enseignants-es visant leur préoccupation particulière des élèves de deux genres,

pour aboutir au bon rendement et à la bonne impression des parents. Cette stratégie s'inscrit dans le cadre lucratif de ces écoles.

La région où se situe l'école se pose comme facteur touchant quant aux déplacements des enseignants-es, puisque le sexisme est totalement absent dans la région rurale, alors qu'il est présent, et sous forme apparente, dans la région urbaine où  $\text{Chi}^2 = (10.17 > 7.38 \text{ valeur critique})$ , surtout qu'il indique une suprématie masculine par un taux égal à 1/2: les filles dans les écoles urbaines sont sujet de déplacement des enseignants-es ; si ces dernières décident de leur présenter de l'aide, c'est parcequ'ils - elles considèrent qu'elles en ont toujours besoin. Vers les garçons ils-elles se déplacent pour vérifier ou corriger le travail qu'ils viennent ou qu'ils sont en train d'achever, et plus particulièrement pour les inciter et les encourager.

Si le sexisme apparaît nettement dans les écoles urbaines et s'efface totalement dans les écoles rurales c'est parce que dans ces dernières, et à cause des connaissances faites entre les parents des élèves et les enseignants-es, ces dernières se trouvent obligé-es de traiter équitablement et de la meilleure façon les filles et les garçons, dans leur comportement qu'ils-elles peuvent souvent contrôler, soit par les déplacements qu'ils effectuent vers les élèves ou par leurs contacts avec elles.

Dans la classe EB6, quand l'enseignant-e s'approche d'un garçon et le prend par ses épaules, comme c'est déjà noté plusieurs fois, c'est pour le rassurer, vérifier son travail ou le lui corriger. Quand il-elle s'avance vers une fille, c'est pour l'aider, l'inciter au travail ou l'encourager puisqu'il-elle doute sa capacité et son autonomie. Malgré que les déplacements des enseignants-es engendrent une préférence féminine ( $\text{Chi}^2 = 10.22$  et un taux de sexisme = 2/1), on note une nuance de différenciation sexuée quant aux déplacements des enseignants-es dans la classe EB4, vu que les élèves de cette classe, grâce à leur petit âge, filles ou garçons qu'ils soient, ont plus besoin d'un enseignant-e à proximité pour les soigner et être prêt-e à les aider à tout instant.

**Grille récapitulative 5: Déplacements enseignant, contacts physiques (favorables) enseignant-élèves (Voir les tableaux numéro 53→65 de l'annexe 5 et dont les données de cette grille sont recueillies).**

CRITÈRES → L'enseignant se déplace ↓	Secteur public	Secteur privé	Région rurale	Région urbaine	Classe EB4	Classe EB6	Enseignant homme	Enseignante femme	Matière scientifique	Matière littéraire	Ecole chrétienne	Ecole musulmane	Ecole laïque	Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par variable)	Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par variable)
	$\chi^2$ observé →	4.29	0.36	0.14	10.17	0.38	10.22	0.30	11.83	7.88	4.58	0.77	16.11	1.39	
Pour vérifier le travail / Corriger	g	-	-	G	-	G	-	G	G	g	-	F	g	1/4 G+	0/3 g+
Pour présenter son aide	f	-	-	F	-	F	-	F	F	f	-	F	f	5/0 F+	3/0 f+
Pour inciter au travail / encourager	g	-	-	G	-	F	-	F	F	g	-	G	f	3/2 F+	1/2 g+
Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par critère)	0/0 0	0/0 0	0/0 0	1/2 G+	0/0 0	2/1 F+	0/0 0	2/1 F+	2/1 F+	0/0 0	0/0 0	2/1 F+	0/0 0	total 9/6 ◀▲	
Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par critère)	1/2 g+	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	1/2 g+	0/0 0	0/0 0	2/1 f+		total 4/5 ▶▲

Notes interprétatives: Les valeurs de Chi2 figurants dans la seconde ligne du tableau sont comparées avec la valeur  $\chi^2$  critique = 7.38 pour déceler la présence du sexisme.

Les deux dernières lignes et les deux dernières colonnes représentent le total des cas de prévalence féminine sur les cas de prévalence masculine.

G	Prévalence masculine apparente.	F	Prévalence féminine apparente.	g	Prévalence masculine latente.
G+	Sexisme apparent masculin déduit critère/variables.	F+	Sexisme apparent féminin déduit critère/variables.	g+	Sexisme latent masculin déduit critère/variables.
f	Prévalence féminine latente	-	Absence de sexisme critère /variable, $\chi^2 < 1$ .	f+	Sexisme latent féminin déduit critère/variables.

La question de leur situation dans la classe constitue un élément différenciateur entre les enseignants-es de deux genres, puisque les enseignants-hommes, moins nombreux que leurs collègues femmes, ne révèlent pas, par les déplacements qu'ils effectuent et les contacts qu'ils font, aucune préférence sexiste à l'égard de l'un des deux sexes. Alors que les enseignantes, en circulant entre les rangées de pupitres, parcourent des trajets stratégiques, leur permettant, suivant la norme, de contrôler le travail des garçons, d'aider ou d'encourager les filles, stimulant ainsi un cas de sexisme apparent allant en faveur du genre dominé, par une valeur de ( $\text{Chi}^2 = 11.83 > 7.38$  valeur critique) et par un taux de préférence

égal à 2/1: c'est "l'amour pédagogique" selon l'expression de Moulin (2004) qui se manifeste ici en faveur des "bons" élèves, filles en majorité.

La matière enseignée paraît aussi un élément différenciateur suivant lequel les enseignants-es règlent leur mouvement selon le sexe de l'élève, de telle sorte que le sexisme semble légèrement apparent dans les séances scientifiques ( $\text{Chi}^2 = 7.88$ ), et notamment latent dans les littéraires ( $\text{Chi}^2 = 4.58$ ), tout en dotant la préférence aux filles dans le premier cas et aux garçons dans le deuxième.

À noter que les filles occupent plus les enseignants-es dans la présentation de l'aide, aux séances scientifiques ; cela se justifie par le désir des enseignants-es de maintenir leur réussite même dans le domaine des sciences pures, qui ne leur est pas accordé.

Un non-lieu du sexisme caractérise le critère de l'école chrétienne, qui, dans ce cas s'assimile au critère "rural", il n'est pas alors nécessaire de répéter la justification de l'absence d'un traitement sexiste dans telles écoles. Par contre, dans les écoles musulmanes, les résultats montrent l'aspect massif de déplacements différenciateurs où, contrairement à ce qui vient d'être observé d'autre part, les filles sont visées dans les déplacements pour vérifier et corriger leur travail, alors que les garçons sollicitent l'attention des enseignants-es qui s'intéressent à les inciter ou les encourager au travail; là, le taux de sexisme, fortement en faveur des filles (2/1), se caractérise par une valeur de  $\text{Chi}^2$  (16,11) élevée par rapport aux autres relatives au même thème.

La prévalence féminine relative aux variables étudiées, notée dans le critère (école musulmane), est en contraste avec ses apparences sexistes aux autres thèmes analysés. Cela tient au fait que toute action engendrée par l'enseignant est loin d'être affectée par quelque agent extérieur. Elle peut exprimer la bienveillance de l'enseignant envers les filles opprimées, dans une tentative personnelle de compenser le déséquilibre au niveau du traitement hors de l'école.

On signale enfin que les déplacements des enseignants-es dans l'école laïque dévoilent un léger sexisme latent ( $\text{Chi}^2 = 1.39$ ). On voit par là, que ces dernier-es réservent des motifs égaux pour se déplacer vers les élèves.

La lecture horizontale de la grille montre bien que la position du maître dans l'espace de la classe varie en fonction du sexe de l'élève. D'ailleurs, on remarque

qu'envers les filles, instituteurs et institutrices se déplacent pour présenter de l'aide (taux de sexisme 5/0), pour inciter au travail ou même pour encourager (taux = 3/2). D'ici découle une conviction que le sexe faible a besoin d'un soutien pendant les séances d'apprentissage.

On voit par contre, le cadre enseignant se diriger vers le masculin dominant et avoir plus de contact avec lui pour vérifier ou corriger son travail en train de s'achever, (1/4), presque certain de sa capacité et sa perfection. De cette manière, enseignants et enseignantes encouragent "le garçon à définir sa personnalité dans le contact avec les choses" (Baudelot & Establet, 1992, p.150), ce qui pourra avoir sans doute des effets avantageux sur son édification personnelle.

Les différences qualitatives sont aussi importantes au niveau de la communication de près, entre enseignants-es et élèves. En voici des exemples vécus dans des classes observées et pendant une séance de géographie:

*- "J'ai fini, annonce un garçon.*

*- Tu es fort! réplique l'enseignant (en l'embrassant)".*

De surcroît, les enseignants-es ne cachent pas leur renforcement des garçons; un autre exemple le montre:

*"À plusieurs reprises, durant le cours de mathématiques, l'enseignante demeure dans l'espace du tableau quand un garçon y travaille, elle s'approche de lui, l'invite à réfléchir, pose ses mains sur ses épaules. Cependant, elle se met au coin de la classe, sans aucun souci quand une fille est convoquée au tableau, et a besoin d'aide pour présenter son travail. Une seule anomalie a été notée pendant cette séance, c'est quand l'enseignante a poussé une fille, l'éloignant de l'espace du tableau pour la renvoyer à sa place".*

On voit encore que, les enseignants-es s'obligent parfois à accorder aux garçons plus d'intérêt pédagogique, comme dans l'exemple qui suit:

*"Travail manuel et collage" était le titre de la séance de ce jour-là. L'enseignante passe alors plus que la moitié de la séance près d'un même garçon, vérifiant son travail.*

Suite à ces exemples, ne pouvons-nous juger que, selon Moulin (2004, p.143), "les élèves sont sensibles à tous ces signes et indices"; leurs conduites en classe, leurs niveaux scolaires et même leur succès ne sont-ils pas directement affectés par l'impression qu'ils laissent?



## **6. Déplacements des enseignants, contacts physiques enseignants-élèves (cas défavorables):**

Outre les déplacements que font les enseignants-es pendant les moments clefs de la séance, pour visualiser de près le séquençage du cours, ou vers les apprenant-es pour rectifier la communication au niveau de la classe, on les trouve parfois sujets d'un mouvement redoutable vers les élèves ; ils changent la position pour inciter ou encourager, ils peuvent faire ainsi pour menacer un élève, lui adresser une remarque, même le gronder ou punir. De telles réactions observables dans les pratiques de la classe méritent une analyse qui porte essentiellement sur les actes indésirables de communication pouvant avoir lieu dans des situations relatives aux comportements purement verbaux. La grille (6) de la page suivante montre les indices quantitatifs et qualitatifs auxquelles cette analyse a abouti.

Le sexisme déduit dans ce cas-ci, présente la particularité d'être fictif, car s'il apparaît en faveur des filles cela signifie qu'on leur adresse plus de remarques, qu'on les menace et les gronde plus que les garçons. Ceci peut se traduire par une favorisation des garçons et par suite, un sexisme masculin. On note aussi que les variables de cette grille présentent des cas pareillement défavorables qui se différencient uniquement par leur degré de classement. Il s'agit donc de se contenter de compter les cas de préférence féminine et masculine dans la grille de la page suivante.

D'abord, on voit clairement que dans les écoles publiques, le sexisme est apparent, ( $\chi^2$  calculé = 10.02 > 7.38 valeur critique), et est en faveur des garçons par un taux de préférence de 1/2. En réalité, il indique une préférence féminine en rapport 2/1. Dans ces écoles les enseignants-es se déplacent vers les garçons pour adresser une remarque, les gronder ou punir, cependant, leurs déplacements vers les filles se limitent seulement à la menace.

D'autre part, le mouvement des enseignants-es des écoles privées ne montre pas de sexisme apparent, mais latent ( $\chi^2 = 3.85 < 7.38$  valeur critique) pour laisser aux filles en grande partie la réception des remarques et des menaces, aux garçons, les gronderies et les punitions. La différence détectée entre les deux secteurs scolaires montre que les enseignants-es du public manifestent plus d'actes verbaux incommodes à leurs élèves qu'au privé, du fait que, dans les écoles

privées, le cadre enseignant est soumis à une étroite censure de la part de l'administration, qui tend toujours à ne pas frustrer ses élèves, et pour préserver les bonnes relations avec leurs parents qu'elle considère comme une clientèle, et ne pas affecter sa réputation.

**Grille récapitulative 6: Déplacements enseignant, contacts physiques (défavorables) enseignant-élèves (Voir les tableaux numéro 66→78 de l'annexe 5 et dont les données de cette grille sont recueillies).**

L'enseignant se déplace ↙ CRITERES →	Secteur public	Secteur privé	Région rurale	Région urbaine	Classe EB4	Classe EB6	Enseignant homme	Enseignante femme	Matière scientifique	Matière littéraire	Ecole chrétienne	Ecole musulmane	Ecole laïque	Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par variable)	Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par variable)
	$\chi^2$ observé →	10.02	3.85	3.2	18.37	6.57	4.61	1.8	11.97	5.37	7.27	2.19	19.24	8.53	
Pour adresser une Remarque	G	f	f	G	g	f	f	F	g	f	f	G	F	2/3 G+	6/2 f+
Pour menace	F	f	f	F	f	f	f	F	f	f	g	F	F	5/0 F+	7/1 f+
Pour gronder / punir	G	g	g	G	g	g	g	G	g	g	g	G	G	0/5 G+	0/8 g+
Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par critère)	1/2 G+	0/0 0	0/0 0	1/2 G+	0/0 0	0/0 0	0/0 0	2/1 F+	0/0 0	0/0 0	0/0 0	1/2 G+	2/1 F+	total 7/8 ▲▲	
Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par critère)	0/0 0	2/1 f+	2/1 f+	0/0 0	1/2 g+	2/1 f+	2/1 f+	0/0 0	1/2 g+	2/1 f+	1/2 g+	0/0 0	0/0 0		total 13/11 ▲▲

Notes interprétatives: Les valeurs de Chi2 figurant dans la seconde ligne du tableau sont comparées avec la valeur  $\chi^2$  critique = 7.38 pour déceler la présence du sexisme.  
Les deux dernières lignes et les deux dernières colonnes représentent le total des cas de prévalence féminine sur les cas de prévalence masculine.

G	Prévalence masculine apparente.	F	Prévalence féminine apparente.	g	Prévalence masculine latente.
G+	Sexisme apparent masculin déduit critère/variables.	F+	Sexisme apparent féminin déduit critère/variables.	g+	Sexisme latent masculin déduit critère/variables.
f	Prévalence féminine latente.	f+	Sexisme latent féminin déduit critère/variables.	-	Absence de sexisme critère /variable, $\chi^2 < 1$ .

Cependant, dans les écoles publiques renvoyant à l'état, ce mode de contrôle est quasiment absent, enseignants et enseignantes se comportent donc à leur guise, donnant lieu aux menaces, cris et punitions envers les élèves.

Sur le deuxième volet de l'analyse, on remarque que les écoles de la région urbaine évoquent un sexisme apparent ( $\text{Chi}^2 = 18.37 > 7.38$  valeur critique), traduisant une prévalence masculine (1/2), mais réellement féminine de taux (2/1). Là, les filles sont plus menacées que les garçons, ces derniers sont les plus nombreux à recevoir des remarques et des punitions. Dans les écoles rurales, un sexisme notablement latent prend place ( $\text{Chi}^2 = 3.2 < 7.38$  valeur critique) et va en faveur des garçons puisque les filles y sont sujets à plus d'actes d'ordre punitif.

La différence établie entre les deux régions mises en comparaison s'explique par la présence des liens de connaissance entre les instituteurs-trices et leurs élèves dans les écoles rurales, ce qui pousse les enseignants-es à minimiser leurs actes dégénératifs à l'égard des élèves de deux sexes, et par la suite à alléger leurs rudolements.

La classe observée ne cède pas la place à la différenciation quant aux déplacements des enseignants-es. Ceci s'explique par le sexisme qui se révèle latent dans la classe EB<sub>4</sub>, ainsi que dans la classe EB<sub>6</sub>, puisque les valeurs de  $\text{Chi}^2$  sont respectivement égales à ( 6.57 et 4.61 < 7.38 valeur critique). On note qu'en EB<sub>4</sub>, les petits garçons subissent plus de remarques et de punitions que les petites filles souvent menacées, alors qu'en EB<sub>6</sub> ce sont les élèves filles qui reçoivent les remarques et les menaces plus que leurs copains garçons qui sont souvent grondés et punis.

Ne pas oublier la différence qui s'avère entre les deux genres des enseignants-es puisqu'on note un sexisme apparent invoqué par les comportements défavorables des élèves, et les réactions des enseignantes femmes vis-à-vis de ces comportements ( $\text{Chi}^2 = 11.97 > 7.38$  valeur critique). En revanche, on voit qu'avec les enseignants hommes, ces réactions sont beaucoup plus modérées puisque le sexisme est bien latent par une valeur de  $\text{Chi}^2$  égale à 1.8. Les enseignantes se déplacent davantage vers les élèves de leur genre, jamais par "amour pédagogique" mais pour leur adresser plus de remarques et de menaces, tandis qu'à leurs copains garçons elles projettent les punitions. La préférence féminine que montre le tableau est masculine en réalité puisque les garçons semblent ici le genre gâté par les enseignantes. Cette non-conformité des actions des enseignants-es s'interprète par l'indignation que manifestent les

enseignantes en classe, et qui est inconsciemment destinée aux filles, toujours considérées comme sexe dominé tant dans la classe qu'à l'extérieur. Côté garçons, les enseignants sont par contre plus capables de retenir leur colère en maîtrisant leurs attentes verbales surtout en présence d'un observateur.

Selon la matière enseignée, l'étude n'évoque pas d'aspect sexiste provenant des déplacements défavorables des enseignants-es: que la séance soit scientifique ou littéraire, le sexisme y reste latent ; les valeurs de Chi2 étant égales à 5.37 et 7.27 respectivement inférieurs à la valeur critique 7.38. Une différence de répartition des variables est à noter entre les deux matières puisque lors des séances de mathématiques et de sciences, classées scientifiques, instituteurs et institutrices ont plus tendance à se diriger vers les garçons pour leur adresser des remarques, les gronder et les punir, craignant leur recul dans ces domaines qui leur sont souvent attribués, et vers les élèves filles pour les menacer. Pendant les séances littéraires, de langues, d'histoire ou de géographie, les filles sont plus visées par les déplacements de leurs enseignants-es qui se meuvent dans le but d'adresser des remarques et de menacer, alors qu'ils se déplacent vers les garçons pour les gronder ou les punir.

La position du maître dans l'espace de la classe se caractérise par une différenciation sexuée si on établit une comparaison entre les différentes écoles religieuses: ceci se voit dans les écoles musulmanes et dans l'école laïque (valeurs de Chi2 égaux à 19.24 et 8.53 respectivement) ; par contre, il est latent dans l'école chrétienne puisque  $Chi2 = 2.19$ .

Dans les écoles musulmanes, les garçons sont visés davantage par les déplacements défavorables de leurs enseignants-es qui leur adressent des remarques ; les filles sont d'habitude plus visées par des menaces. Elles sont en grâce de moins d'attentes critiques, ce qui va en leur faveur. Inversement, dans l'école laïque c'est vers les filles que les enseignants-es se dirigent le plus défavorablement où les garçons, restent les plus grondés et punis.

La différence entre les écoles musulmanes et l'école laïque, réside dans la législation islamique, qui, malgré les restrictions qu'elles imposent aux individus de sexe féminin, dévalorisés, en les inculquant d'incapacité mentale et

d'impuissance, montre en revanche, un traitement vertueux vis-à-vis de ce genre supposé faible.

Le sexisme étroitement latent signalé dans l'école chrétienne présente une préférence apparemment masculine, mais féminine en réalité et corrobore l'idée déjà citée sur la religion musulmane: le christianisme, comme toutes les religions célestes, a une tendance à favoriser le sexe intimidable, qui symbolise la faiblesse, et le besoin d'être protégé.

Au final, on affirme que les enseignants-es rendent urgente l'étude dynamique de l'espace de la classe via leurs mouvements et leurs déplacements en accord avec les situations toujours renouvelées. Ils-elles occupent par suite des positions stratégiques pour exercer le meilleur contrôle sur les enseigné-es. Prenant conscience de la délicatesse du sexe féminin, auquel ils-elles leur réservent moins d'attitudes agressives, préférant les menaces qui se limitent aux paroles (5/0), aux garçons ils destinent plus de remarques (2/3), de gronderies et de punitions (0/5) puisqu'ils appartiennent au sexe fort, plus capable de les recevoir. Outre cette interprétation, ne pas oublier que les filles au primaire, dotées d'une meilleure discipline, de meilleures conduites et d'une véritable excellence scolaire par rapport aux garçons, empêchent, la plupart du temps, tout comportement provoquant envers elles.

Les observations descriptives auxquelles on a procédé, ne permettent pas d'en décrire précisément la scène réelle. Le recueil cité ci-dessous, illustre que la perception que les enseignants-es ont du sexe féminin n'est pas toujours valable:

*"Au cours d'une séance de Mathématiques, l'enseignante s'adresse à Rania:  
- Rania, tout le monde a terminé son travail sauf toi. Allez, fais-vite, sinon, tu seras punie.*

*Tout de suite, elle se penche au pupitre de Khalil (le frère de Rania):  
- Khalil, ça va? Tu as terminé? As-tu besoin d'aide?"*

## **7. Déplacements des élèves:**

Tout mouvement qu'effectue un enfant à l'intérieur ou à l'extérieur, dans la classe ou ailleurs, possède des aspects expressifs souvent inexploités. Il n'est pas seulement source de spectacle tant qu'il impose une mise en scène collective du

savoir: en se déplaçant de son pupitre, l'enfant brise son espace, tout en visant une nouvelle stratégie de s'ouvrir des mouvements objectifs.

Le cadre spatial de la classe est donc vécu comme théâtre où, chaque élève est assigné à une place, possède ses réseaux; il s'y meut, variant sa distance aux sources du savoir (le tableau, les livres, et l'enseignant).

**Grille récapitulative 7: Déplacements des élèves (Voir les tableaux numéro 79→91 de l'annexe 5 et dont les données de cette grille sont recueillies).**

Les élèves se déplacent ↓ CRITERES →	Secteur public	Secteur privé	Région rurale	Région urbaine	Classe EB4	Classe EB6	Enseignant homme	Enseignant femme	Matière scientifique	Matière littéraire	Ecole chrétienne	Ecole musulmane	Ecole laïque	Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par variable)	Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par variable)
	2.32	3.12	8.88	13.1	3.7	5.64	0.53	4.56	2.96	6.41	7.72	2.37	15.65		
χ <sup>2</sup> observé →	2.32	3.12	8.88	13.1	3.7	5.64	0.53	4.56	2.96	6.41	7.72	2.37	15.65		
Vers le tableau	f	g	g	F	g	g	-	g	f	g	g	f	F	2/0 F+	3/7 g+
Vers le bureau de l'enseignant-e	f	f	g	F	g	f	-	f	g	f	g	f	F	2/0 F+	6/4 f+
Aux toilettes	f	f	g	F	f	f	-	f	f	f	g	f	F	2/0 F+	8/2 f+
Entre eux	g	g	f	G	f	g	-	g	g	g	f	g	G	0/2 G+	3/7 g+
Des déplacements quelconques	g	g	f	G	f	g	-	f	f	g	f	g	G	0/2 G+	5/5 0
Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par critère)	0/0 0	0/0 0	0/0 0	3/2 F+	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	3/2 F+	total 6/4 ▲▲	
Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par critère)	3/2 f+	2/3 g+	2/3 g+	0/0 0	3/2 f+	2/3 g+	0/0 0	3/2 f+	3/2 f+	2/3 g+	2/3 g+	3/2 f+	0/0 0		total 25/25 ▲▲

Notes interprétatives: Les valeurs de Chi<sup>2</sup> figurant dans la seconde ligne du tableau sont comparées avec la valeur **χ<sup>2</sup> critique = 11.1** pour déceler la présence du sexisme.

Les deux dernières lignes et les deux dernières colonnes représentent le total des cas de prévalence féminine sur les cas de prévalence masculine.

G	Prévalence masculine apparente	F	Prévalence féminine apparente	g	Prévalence latente masculine
G+	Sexisme apparent masculin déduit critère/variables.	F+	Sexisme apparent féminin déduit critère/variables.	g+	Sexisme latent masculin déduit critère/variables.
f	Prévalence féminine latente.	-	Absence de sexisme χ <sup>2</sup> <1.	f+	Sexisme latent féminin déduit critère/variables

En rapportant cela à la variable genre, sujet du présent travail, on étudie les déplacements des élèves au sein de l'espace pédagogique, la grille (7) englobe une comparaison entre les déplacements des filles et des garçons.

Un premier coup d'œil jeté sur cette grille, nous permet de noter le décalage des déplacements des élèves vis-à-vis du sexe, dans les écoles de la région urbaine et celle laïque, le sexisme est apparent, les valeurs calculées de Chi2 égalent respectivement à 13.1 et 15.65 > 11.1 (la valeur critique), le prouvent.

Les autres critères d'analyse montrent un sexisme latent, étant donné que les valeurs de Chi2 correspondantes sont toutes inférieures à la valeur critique 11.1.

Le secteur scolaire qu'il soit public ou privé ne montre pas de disparité des déplacements, d'où le sexisme y est latent, les valeurs de Chi2 restent bien inférieures à la critique (2.32 et 3.12 < 11.1). Cependant, un simple trait différenciateur entre les deux secteurs peut être noté, c'est que dans le secteur public, les filles se déplacent davantage vers le tableau, les garçons le font plus fréquemment dans le secteur privé, tout simplement, c'est la meilleure réussite des filles dans le secteur public qui les encourage à s'emparer de l'espace de la classe. En revanche, quelques moyens de traitement égalitaire des deux genres au privé, donnent aux masculins plus de chance de passer au tableau.

On voit nettement en comparant les écoles rurales et urbaines qu'il y a un contraste. C'est que le sexisme est apparent dans les écoles urbaines dont le tableau de contingence montre un  $\chi^2 = (13.1 > 11.1 \text{ valeur critique})$ , et latent dans la région rurale avec une valeur de  $\chi^2 = 8.88 < 11.1 \text{ valeur critique}$ . D'autre part, les variables sont inversement réparties entre les deux types d'écoles. On lit d'abord une prévalence féminine apparente quant aux déplacements des filles dans la région urbaine (rapport de préférence = 3/2), elles se dirigent plus vers le tableau, vers les bureaux des enseignants-es et demandent davantage de permissions pour aller aux toilettes; par contre, les garçons, en se déplaçant, n'agent pas leur mouvement et se dirigent souvent vers leurs copains. Un sexisme latent masculin caractérise la région rurale en rapport de 2/3, par des rôles contraires entre filles et garçons. On y remarque que les garçons passent le plus au tableau, au bureau de l'enseignant-e et aux toilettes, et les filles font plus des déplacements quelconques ou entre elles.

L'apparence du sexisme quant aux déplacements des élèves dans les classes de la région urbaine et sa latence dans la région rurale reviennent à la différence de typologie de la personnalité féminine entre les dites régions: dans les villages,

les filles ayant plus de honte, manquent de courage, ce qui affecte leur initiative et limite leurs mouvements ; d'où elles cèdent la place aux garçons. Par contre, celles des villes, plus extraverties, essaient de s'imposer, leurs fréquents déplacements en classe en sont la preuve.

La classe dans laquelle sont inscrits-es les élèves définit leur âge. Ce critère et selon la grille (7) n'influence pas directement leurs déplacements. En EB4 aussi bien qu'en EB6, le sexisme est latent ( $\chi^2 = 3.7$  et  $5.64$  respectivement) ; cependant, une prévalence féminine règne en EB4 en rapport 3/2 face à la masculine en EB6 en rapport 2/3 puisque les filles en EB4, encore petites, n'ont pas parfaitement appréhendé leur identité sexuée, ce qui rapproche leurs comportements de ceux des garçons; en EB6, devenues de petites dames, elles sont conscientes, et selon leur appartenance, d'agir conformément aux normes préétablies, par suite elles minimisent leurs déplacements et se retirent derrière leurs pupitres.

Dans les classes enseignées par les hommes, le sexisme est nul, le  $\chi^2$  calculé étant égal à 0.53; par contre les classes qu'enseignent les femmes révèlent un sexisme latent ( $\chi^2 = 4.56$ ) caractérisé par une primauté féminine en rapport 3/2. De ce qui précède, ne pouvons-nous juger, qu'en quelque façon, la présence de l'enseignante en classe, accroît chez les filles la confiance en soi et les incite ensuite à se déplacer davantage?

Durant les séances scientifiques, les filles paraissent plus mobiles que leurs copains garçons (3/2), alors que les périodes de langues, et des sciences sociales (histoire et géographie) dévoilent une activité plutôt masculine (2/3) malgré que les deux domaines d'enseignement révèlent un sexisme latent ( $\chi^2 = 2.96$  et  $6.41$  respectivement  $< 11.1$  valeur critique). On note qu'aux séances scientifiques, les élèves-filles passent davantage au tableau, globalement, leurs déplacements sont plus nombreux pendant ces séances, comme si elles avaient à franchir un handicap culturel. Il va sans dire que l'excellence scientifique est traditionnellement réservée aux masculins, alors que lors des séances littéraires les garçons trouvent l'occasion de se déplacer vers le tableau, entre eux, et aussi d'une façon quelconque, la fréquence de leurs mouvements signale leur désintérêt pour ces matières.



Enfin, la comparaison des déplacements des élèves suivant la religion de l'école enquêtée dévoile un sexisme apparent dans l'école laïque où la valeur calculée de  $\text{Chi}^2 = 15.65 > 11.11$  valeur critique, les filles y dépassent les garçons par un taux de préférence égal à  $3/2$ , ceci en faisant leurs déplacements vers le tableau, vers le bureau de l'enseignant-e ou bien aux toilettes. Une opposition se révèle entre l'école chrétienne et les écoles musulmanes au niveau de la distribution des variables bien qu'au niveau de la préférence, qui est masculine dans l'école chrétienne (taux =  $2/3$ ), et féminine dans les écoles musulmanes (taux =  $3/2$ ). Malgré que le sexisme latent caractérise ces deux types d'écoles, il convient de dire que, dans l'école chrétienne les élèves garçons se dirigent plus au tableau, vers le bureau de l'enseignant-e et aux toilettes, au moment que les filles font des déplacements quelconques, et entre elles.

Le cas notable qui se laisse observer dans les écoles musulmanes est dû à la tentative des filles musulmanes de compenser les effets de la restriction qu'imposent les traditions d'aspect religieux, et dont elles souffrent dans leur société. Par conséquent elles tendent à se déplacer plus que les garçons dans la classe, qui représente, pour elles, une société minime, mais plus aisée. D'autre part, on note que le sexisme apparent allant en faveur des filles dans l'école laïque s'interprète par l'effet du libéralisme que ces écoles adoptent, donnant ainsi aux filles le droit de faire dans la limite des normes et des règles imposées par leurs gérants, ce qui mène à prévenir tout aspect de sexisme pouvant se manifester.

Globalement, il est clair que les filles se déplacent le plus souvent vers le tableau ( $2/0$ ), vers le bureau de l'enseignant-e ( $2/0$ ), se mettant dans une position favorable pour améliorer leur apprentissage puisque le tableau et le bureau de l'enseignant sont les matériaux les plus efficaces pour accroître l'acquisition. Elles adoptent cette stratégie pour se faire mieux reconnaître comme individus dans le milieu scolaire. Leurs déplacements aux toilettes, plus fréquents que ceux des garçons sont peut-être en étroite relation avec la physiologie du corps féminin. Et, malgré l'organisation de la classe, d'ordinaire proposée par les enseignants-es, qui vise le plus souvent à éloigner le plus possible les turbulents (masculins), on les voit effectuer des déplacements entre eux ( $0/2$ ) ou même des déplacements quelconques ( $0/2$ ), essayant ainsi de perturber le régime de la classe.

D'après ce qui précède, il est évident que le déplacement de l'élève est sexualisé suivant certaines normes d'autant plus agissantes, tant qu'elles ne sont pas clairement édictées; il y est par conséquent invité à être, à s'affirmer et à "dialoguer" dans tous les sens du terme.

### **8. Encouragements, appréciations et récompenses:**

En tant qu'un lieu d'apprentissage, l'école est considérée comme lieu de compétition entre les apprenants-es. De là, il vaut mieux étudier les effets de renforcement de la récompense sur leur motivation intrinsèque pour voir les limites auxquelles elle paraît intéressante. Cette motivation est définie par Archambault et Chouinard (1996, p.108) par "L'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit et à persévérer devant les difficultés".

Pour cette raison, croire que la récompense motive à apprendre fait partie des conceptions qui ont amené à analyser l'appropriation des élèves de deux genres, des encouragements, appréciations, et des récompenses dans les classes enquêtées. Surtout que Bandura, dans sa théorie sur l'"apprentissage social", et dans l'intention d'expliquer l'apprentissage par "les conséquences des réponses", a évoqué que "le comportement, en fait, est largement réglé par ses conséquences. Les réponses qui déterminent des effets neutres ou punitifs tendent à être abandonnées, tandis que celles qui amènent des effets positifs sont retenues" (Bandura, 1980, p.91), d'où le rôle du "renforcement" comme élément facilitateur.

La grille récapitulative (8) relève les types de renforcement et de motivation offerts par les enseignants-es à leurs élèves filles et garçons, dans le but d'influer sur le moral des élèves visés pour les motiver.

On peut voir que les renforçateurs auxquels les enseignants-es ont recours dans les classes observées ne sont pas d'ordre corporel, ils se diversifient entre encouragements oraux, applaudissements, ajout d'une note, ou même des appréciations qui s'étendent à la performance et l'organisation ou à l'apparence et la propreté.

Le sexisme apparent ne se révèle que dans la région rurale où la préférence est masculine en rapport de 2/3. Les autres critères de l'analyse montrent un sexisme latent de préférence tantôt masculine, tantôt féminine, cependant, dans quelques cas tels que, le secteur public, les classes enseignées par les femmes et pendant les séances littéraires, le sexisme est totalement absent.

Un sexisme latent ( $\text{Chi}^2 = 2.37 < \text{Chi}^2 \text{ critique} = 11.1$ ), marque les écoles au privé, la préférence s'y déclare féminine en rapport 3/2. Les filles réussissent plus que les garçons et sont gratifiées de plus d'encouragements et récompensées par des appréciations orales, des applaudissements ou par l'ajout d'une note. Dans les écoles du secteur public, une absence de sexisme est notée, ce qui y extériorise un manque de contrôle.

Il va sans dire qu'aux écoles publiques primaires du Sud-Liban, le niveau d'enseignement est bien inférieur à celui des écoles privées de cette région. C'est en fait un reflet de la différence entre les politiques qu'adoptent les deux secteurs d'enseignement ; les écoles privées se voient obligées, sous la directive de leurs administrations, d'utiliser les moyens les plus coulants dans les interactions verbales avec les élèves dont ils ont besoin en nombres élevés pour rester bien réputées et assurer le prestige voulu.

Les méthodes de motivation auxquelles les enseignants-es ont recours dans la région rurale révèlent une différenciation sexuée apparente entre les deux genres ( $\text{Chi}^2 \text{ calculée} = 12.98 > 11.1 \text{ valeur critique}$ ). Les garçons y sont prioritaires à recevoir des incitations surtout en leur adressant l'encouragement oral, les applaudissant ou appréciant leur performance et leur organisation; les filles sont primées davantage par l'ajout d'une note ou par une déclaration appréciative sur la propreté et l'apparence, comme si ces deux dernières paraissaient des critères suivant lesquels une fille est qualifiée. Par contre, les encouragements qu'adressent les professeurs-es dans les écoles urbaines ne reflètent qu'un sexisme latent, en grande partie pour les garçons et en rapport de préférence = 2/3.

Les deux classes observées (EB4 et EB6) sont révélatrices d'un sexisme latent, de préférence féminine dans les deux niveaux. Ceci est dû à la

meilleure performance de leurs filles, promues souvent aux hauts rangs scolaires dans le cycle primaire, terrain de l'enquête.

**Grille récapitulative 8: Encouragements, appréciations, récompenses (Voir les tableaux numéro 92→104 de l'annexe 5 et dont les données de cette grille sont recueillies).**

CRITERES → ↓	Secteur public	Secteur privé	Région rurale	Région urbaine	Classe EB4	Classe EB6	Enseignant homme	Enseignante femme	Matière scientifique	Matière littéraire	Ecole chrétienne	Ecole musulmane	Ecole laïque	Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par variable)	Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par variable)
	Appréciations positives	0.8	2.37	12.98	9.49	2.50	7.15	3.02	0.86	3.61	0.40	2.25	1.28	3.66	
$\chi^2$ observée →	0.8	2.37	12.98	9.49	2.50	7.15	3.02	0.86	3.61	0.40	2.25	1.28	3.66		
Encouragement oral	-	f	G	g	f	g	g	-	g	-	f	g	g	0/1 G+	3/6 g+
Applaudissement	-	f	G	f	f	f	g	-	g	-	g	f	f	0/1 G+	6/3 f+
Ajout d'une note	-	f	F	g	f	g	g	-	f	-	g	f	f	1/0 F+	5/4 f+
(+) sur performance et organisation	-	g	G	f	f	f	f	-	g	-	g	f	f	0/1 G+	6/3 f+
(+) sur propreté et apparence	-	g	F	g	g	f	g	-	f	-	g	f	f	1/0 F+	4/5 g+
Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par critère)	0/0 0	0/0 0	2/3 G+	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	total 2/3 ▲▲	
Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par critère)	0/0 0	3/2 f+	0/0 0	2/3 g+	4/1 f+	3/2 f+	1/4 g+	0/0 0	2/3 g+	0/0 0	1/4 g+	4/1 f+	4/1 f+		total 24/21 ▲▲

Notes interprétatives: Les valeurs de Chi 2 figurant dans la seconde ligne du tableau sont comparées avec la valeur  $\chi^2$  critique = 11.10 pour déceler la présence du sexisme.

Les deux dernières lignes et les deux dernières colonnes représentent le total des cas de prévalence féminine sur les cas de prévalence masculine.

G	Prévalence masculine apparente.	F	Prévalence féminine apparente.	g	Prévalence masculine latente .
G+	Sexisme apparent masculin déduit critère/variables.	F+	Sexisme apparent féminin déduit critère/variables	g+	Sexisme latent masculin déduit critère/variables.
f	Prévalence féminine latente .	-	Absence de sexisme, $\chi^2 < 1$ .	f+	Sexisme latent féminin déduit critère/variables.

En outre, et c'est à l'enjeu principal du présent travail, la grille précédente montre que les enseignantes femmes n'intendent pas de conduites discriminatives entre les élèves lors des encouragements et des appréciations qu'elles dispensent, ni par les récompenses qu'elles leur donnent en classe, à l'encontre des enseignants hommes qui prennent le parti des garçons, même

d'une façon latente, par un taux de préférence saillant de 1/4, soit avec les encouragements, et les appréciations orales ou, en les applaudissant ou en leur ajoutant des notes. Ils s'adressent rarement aux filles pour apprécier leur qualité indéniable de performance et d'organisation par comparaison à leurs copains du genre dominant.

L'absence du traitement sexiste quant aux modes de motivation adoptés par les enseignantes femmes revient à l'équilibre spontané naissant quelquefois lors des interactions entre les enseignants-es et leurs élèves; en effet, l'enseignante, tantôt attirée par la performance et la réussite féminines, apprécie les apprenantes, tantôt respectant les usages de domination masculine, récompense les apprenants. L'instance de telles situations l'oblige d'être impartiale envers les deux sexes.

Concernant la nature du savoir, on voit clairement que l'évaluation des enseignants-es des capacités de leurs élèves est subjuguée par un dualisme lié d'une part à leur sexe et d'autre part au domaine enseigné. En gros, les séances littéraires ne se caractérisent pas par un sexisme aux encouragements, appréciations et récompenses pouvant y avoir lieu. Notons alors que les filles qui maîtrisent ces séances ne reçoivent pas la motivation particulière qu'elles méritent, en dehors de leurs copains. Ce défaut du mode du traitement injuste décourage les filles et affecte leur performance. Sur un autre volet, durant les périodes scientifiques auxquelles les masculins sont plus attachés, un sexisme latent masculin se révèle ( $\text{Chi}^2 = 3.61 < 11.1$  valeur critique). Là, les garçons grâce aux incitations de leurs enseignants-es règnent et semblent plus favorisés.

En prenant la religion de l'école enquêtée comme critère de comparaison, on arrive à noter qu'une sexualisation latente a lieu quant aux moyens de motivation des élèves, les valeurs calculées de  $\text{Chi}^2$  sont égales à 2.25, 1.28 et 3.66 respectivement dans l'école chrétienne, les écoles musulmanes et l'école laïque. Les éléments renforçateurs vont dans le même sens dans les écoles musulmanes et laïques donnant lieu à une domination féminine par un taux de préférence remarquable de 4/1, alors que dans l'école chrétienne, les résultats sont à l'inverse des précédents: la domination

masculine reprend place, ceci se justifie par la rigueur du traitement des élèves dans cette école. La sévérité pousse beaucoup de garçons à bouder les comportements agréables, alors que les enseignants-es n'ont qu'à les complaire de différentes façons pour leur ramener l'enthousiasme, par suite améliorer la qualité du travail pédagogique.

En lieu dernier, une lecture horizontale des lignes, permet de déduire que les récompenses, les encouragements et les appréciations sont souvent distribués aléatoirement, et sans égard aux performances des élèves. En raison de l'excellence des filles, avouée par le cadre enseignant, on doit avoir donc une domination féminine apparente dans toutes les classes enquêtées et au niveau de tous les critères, sans exception: ce n'est pas alors surprenant que les enseignants-es, lors de leur mise en vigueur des moyens de motivations dans leurs classes, ne soient pas conscients d'en approprier ceux ou celles qui les méritent: tout comportement convenable n'est donc apprécié puisqu'il en est digne tant que les appréciations vont en désordre à tel ou telle élève. En effet, les garçons sont les premiers récepteurs d'encouragements oraux (0/1), ce sont eux qu'on applaudit (0/1) et qu'on apprécie sur la performance et l'organisation (0/1). À côté de ça on ajoute des notes aux filles (1/0) comme récompense de leurs efforts, leur propreté et leur apparence (1/0), considérées comme qualités féminines par excellence.

Dans l'ensemble, ce qui vient d'être cité fait croire que rien n'empêche les enseignants-es de mettre en place une éducation sexiste à travers les modes incitatifs qu'ils introduisent dans leurs classes; la citation qui suit affirme qu'ils-elles ne doutent jamais que les filles réussissent par leur persévérance, les garçons par leur capacité intellectuelle, partant de cette conviction ils-elles formulent des modes de motivation quelquefois hiérarchisés selon le sexe des élèves.

*"C'était pendant un cours de langue française, l'enseignante s'adresse à Céline qui a travaillé correctement.*

*- Bravo, tu l'as bien fait, c'est parce que c'est facile, un verbe du premier groupe n'est-ce- pas?*

*- Tandis qu'à Karim, plus partielle, elle s'adresse en disant:*

*- Très bien Karim, tu as bien réfléchi".*

Et quand les filles méritent être appréciées par leurs enseignants-es c'est seulement pour avoir accompli un travail lié à un savoir déjà enseigné:

*"L'enseignante de langue arabe déclare:*

*- J'ai corrigé la copie de Sabine, celle de Mohamed et d'Elie: Elie a une seule faute, Sabine a travaillé correctement car elle a bien copié du tableau.*

*- Mohamed, ta copie est pleine de fautes, tu dois faire attention!*

*- Sabine, bravo! Tu es excellente.*

*Elie, quoiqu'il la mérite, n'a reçu aucune appréciation!"*

### **9. Remarques adressées et punitions jugées:**

Les remarques qu'adressent les enseignants-es à leurs élèves ainsi que les punitions jugées à travers le système punitif, font partie d'un système socio-scolaire qui exerce beaucoup d'effets sur le champ de leur fonctionnement. Pour cette raison, on propose dans cette partie, de comprendre l'asymétrie sexuée résultant de ces processus. Il a fallu pour cela faire, émerger le comment du jugement des remarques et des punitions en fondant l'analyse sur des observations relatives faites en enquêtant quelques écoles du Sud-Liban.

De prime abord, la grille (9) de la page suivante donne un bon lieu au féminin, puisqu'il marque une représentation massive des filles en lumière de distinction sexuée. Cependant, le sexisme qui en est déduit est fictif, car si on leur adresse plus de remarques et on les punit plus souvent que les garçons, les filles sont alors défavorisées, et par suite le sexisme est masculin.

La particularité des remarques qui figurent au tableau de la page suivante est que les enseignants-es sont plus attentifs-ves aux filles quand il s'agit d'une punition, ce qui traduit leur préférence bien claire des garçons; de cette façon, le régime scolaire se voit renforçateur de l'identité stéréotypée des élèves, son rôle est alors majeur dans la construction et la reproduction des inégalités sexuées.

Parmi les dépréciations en usage dans la classe, on cite outre les remarques adressées sur la performance, les remarques adressées sur la conduite, celles adressées sur l'ordre et la propreté, les punitions pédagogiques et physiques, la notification aux parents, et l'envoi à la direction.

**Grille récapitulative 9: Remarques adressées, punitions jugées (Voir les tableaux numéro 105→117 de l'annexe 5 et dont les données de cette grille sont recueillies).**

CRITERES → Remarques et punitions ↓	Secteur public	Secteur privé	Région rurale	Région urbaine	Classe EB4	Classe EB6	Enseignant homme	Enseignante femme	Matière scientifique	Matière littéraire	Ecole chrétienne	Ecole musulmane	Ecole laïque	Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par variable)	Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par variable)
	$\chi^2$ observé →	35.13	11.13	18.12	15.33	7.41	40.26	5.94	31.63	10.23	31.49	6.81	23.89	11.91	
Remarques adressées sur la performance	G	F	G	G	g	F	f	G	g	G	f	G	F	3/6 G+	2/2 0
Remarques adressées sur la conduite	G	G	G	G	g	G	g	G	g	G	g	G	G	0/9 G+	0/4 g+
Remarques adressées sur l'ordre / la propreté	F	F	F	F	f	F	f	F	g	F	f	F	F	9/0 F+	3/1 f+
Punitions pédagogiques et physiques	F	F	F	F	g	F	f	F	f	F	f	F	F	9/0 F+	3/1 f+
Notification des parents / envoi à la direction	F	F	F	F	f	F	f	F	f	F	f	F	F	9/0 F+	4/0 f+
Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par critère)	3/2 F+	4/1 F+	3/2 F+	3/2 F+	0/0 0	4/1 F+	0/0 0	3/2 F+	0/0 0	3/2 F+	0/0 0	3/2 F+	4/1 F+	30/15 ◀▲	
Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par critère)	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	2/3 g+	0/0 0	4/1 f+	0/0 0	2/3 g+	0/0 0	4/1 f+	0/0 0	0/0 0		12/8 ◀▲

Notes interprétatives: Les valeurs de Chi2 figurant dans la seconde ligne du tableau sont comparées avec la valeur  $\chi^2$  critique = 11.1 pour déceler la présence du sexisme.

Les deux dernières lignes et les deux dernières colonnes représentent le total des cas de prévalence féminine sur les cas de prévalence masculine.

N.B.: Dans le présent cas le sexisme déduit peut être considéré comme fictif car F+, f+ signifient qu'on adresse des remarques aux filles et on les punit plus que les garçons, ceci peut se traduire par une favorisation des garçons, par suite par un sexisme masculin, le raisonnement réciproque est valable pour G+, g+.

G	Prévalence masculine apparente.	F	Prévalence féminine apparente.	g	Prévalence masculine latente .
G+	Sexisme apparent masculin déduit critère/ variables.	F+	Sexisme apparent féminin déduit critère/variables.	g+	Sexisme latent masculin déduit critère/variables.
f	Prévalence féminine latente.	f+	Sexisme latent féminin déduit critère/variables.	0	Absence de sexisme déduit.

Qu'elles soient publiques ou privées, les écoles enquêtées se caractérisent par un sexisme apparent de prévalence féminine bien définie par les valeurs de Chi2 (35.13 et 11.13 > 11.1 valeur critique), les taux de préférence y sont respectivement égaux à 3/2 et 4/1; la différenciation sexuée est apparente quant à la présente thématique, puisque dans leurs écoles, on note que les filles, concernant l'ordre et la propreté, sont sujettes aux punitions (pédagogiques et



physiques) plutôt que leurs copains, et sont les premiers à inculper et envoyer à la direction qui les reproche, et le cas échéant notifie leurs parents.

Les remarques relatives aux conduites sont adressées le plus aux garçons dans les écoles publiques et privées. Une seule différence est à noter entre les deux secteurs, c'est qu'en école publique, les remarques adressées sur la performance entraînent une prévalence masculine. Par contre, elle est féminine dans le privé, ceci s'interprète par le succès des filles que marque le secteur public: les enseignants-es, inquiets-es sur le devenir scolaire des garçons, leur adressent plus de remarques visant l'amélioration de leur performance.

Entre la région rurale et la région urbaine, on ne note pas de différence de distribution des variables, malgré le sexisme qui s'y dévoile, apparent à travers les valeurs calculées de Chi2 (18.12 et 15.33 > 11.1 valeur critique), et que la préférence se déclare de faveur féminine par des taux égaux à 3/2. Il y est bien clair que les critiques portent plus sur la performance et la conduite des garçons et sur l'ordre et la propreté des filles, l'abondance des punitions physiques et pédagogiques envers elles et l'excès des notifications de leurs parents ainsi que l'envoi à la direction. Ce critère de comparaison basée sur la région où se situe l'école est loin d'être une norme de différenciation sexuée liée au partage des dépréciations et des punitions jugées aux élèves.

L'analyse quantitative confirme d'autre part que la division des sanctions entre les deux sexes varie suivant la classe observée, puisqu'elle montre un sexisme latent dans la classe EB4, et excessivement apparent dans la classe EB6. Les valeurs de Chi2 calculées sont respectivement égales à  $7.41 < 11.1$  et  $40.26 > 11.1$  valeur critique. En EB4 la prévalence est masculine, latente et fictive (féminine), alors qu'elle est féminine, apparente et fictive (masculine) en EB6, de taux égal à 4/1. Les préparationnaires en EB4, filles et garçons qu'ils soient, ne diffèrent ni en comportement ni en réussite, vu que les schémas de genre ne sont pas encore nés chez eux-elles ; alors, les enseignants-es comme étant des individus sexués, déjà engagés par intuition dans le processus relatif au sexisme, spécifient les garçons d'une identité stéréotypée qui paraît chez eux-elles comme naturelle, puisqu'ils-elles ont la conviction de ce que ces derniers éprouvent plus des difficultés tant au niveau de compréhension qu'à celui du comportement, et ce

sont donc eux qui doivent être visés par les punisseurs. En revanche, ils-elles obligent leur clémence aux petites filles. Par contre, chez les élèves plus âgés-es, disons en EB6, une surreprésentation féminine s'impose, quatre filles sont réprimandées contre un seul garçon, la préférence féminine fictive reprend pour rendre la véritable dominance aux garçons dont les pratiques punitives se limitent aux mauvaises remarques sur les conduites. Les filles font alors l'objet de différents grondements et punitions: ce résultat contrarie les tendances égalitaires devant avoir place dans les écoles primaires.

Un deuxième axe légitime l'asymétrie sexuée dans la présente thématique: c'est à travers les acteurs adultes dans l'institution scolaire, les actes des instituteurs-trices, qui sont en contraste vis-à-vis des pratiques punitives, dénichent l'impensé à cet égard ; lorsqu'il s'agit d'adresser une remarque ou de punir, les enseignantes sont plus partiales que les enseignants, car chez les hommes, le sexisme est latent mais de prévalence féminine fictive ( $\text{Chi}^2 = 5.94 < 11.1$  et taux de préférence = 4/1), il dévoile par suite une préférence en faveur des garçons puisque les filles sont souvent réceptrices des blâmes et des pénalités.

En second lieu, comme d'habitude, chez les enseignantes, les garçons reçoivent les remarques sur leur performance et leur conduite, alors que les filles sont conseillées sur leur ordre et leur propreté, à part des punitions qui leur sont données et des notifications de leurs parents et des envois à leurs directeurs-trices. Le sexisme qu'engendrent les enseignantes se voit clairement apparent ( $\text{Chi}^2 = 31.63 \gg 11.1$  valeur critique), d'une prédominance masculine déguisée en rapport de 2/3; le sexe dominé est de nouveau victime d'une hégémonie masculine, puisque seuls les comportements anormaux des filles sont mis sous focalisation. Les institutrices travaillent ainsi comme "opérateur hiérarchique de genre" selon l'expression de Welzer-Lang (2004) citée par Ayral (2011, p.240). Dans cet ordre, quoique l'augmentation des filles indisciplinées et violentes soit incontestable, on doit avouer aussi que les enseignantes, au lieu de rectifier ces apparences, dictent des rapports différenciateurs entre les deux sexes et favorisent innocemment une pré domination masculine, en promouvant les garçons et marginalisant les filles. C'est ainsi qu'au fil du temps, elles finissent par structurer une sexualisation imprévue qui influence fortement l'organisation sociale de l'école.

Les comparaisons déjà établies à l'égard du sexisme, décèlent une véritable différence entre les deux matières enseignées, c'est ainsi qu'on voit les garçons mériter plus de remarques à tout niveau aux séances scientifiques ; tout de même, les filles sont plus soumises à d'autres formes de punitions et de menaces, par les notes adressées aux parents et l'envoi à la direction de l'école.

Lors des séances scientifiques, et comme déjà cité plus haut, les enseignants-es accordent aux garçons une plénitude de remarques sur leur performance afin de garantir leur meilleure réussite dans le domaine reconnu masculin dès le début. Le sexisme régnant ce type de séances reste latent ( $\text{Chi}^2 = 10.23 < 11.1$ ). D'autre part, pendant les séances littéraires où la valeur calculée de  $\text{Chi}^2$  est de 31,49, largement supérieure à la valeur critique 11.1, le sexisme est apparent, il reprend la part féminine en butant les filles d'un afflux de remarques et de punitions d'ordre physique ou moral (taux de sexisme = 3/2); les garçons, les moins visés pendant ces séances, sont destinataires de remarques sur la conduite et la performance; par conséquent, les moindres critiques adressées aux garçons pendant les séances littéraires, ne les mènent-elles pas à une meilleure acquisition? Ne les rendent-elles capables de rivaliser les filles, les pionnières de ce domaine?

L'enquête suivant la religion élucide un sexisme latent dans l'école chrétienne ( $\text{Chi}^2 = 6.81 < 11.1$  valeur critique) de préférence fictive extrêmement féminine (4/1). Il est par contre apparent dans les écoles musulmanes et l'école laïque, les valeurs calculées de  $\text{Chi}^2$  sont 23.89 et 11.91 respectivement. Les préférences féminines fictives y sont signalées par des taux de sexisme égaux à 3/2 et 4/1 successivement.

La grille précédente (9) montre que dans l'école chrétienne, ce sont les garçons qui, presque toujours, génèrent des problèmes de comportement, suite à cela, ils sollicitent plus l'attention de leurs enseignants-es. Les filles restent plus fréquemment producteurs d'autres types d'actes pénalisés suivant le régime de l'école, ceux-ci s'expliquent par leur sur-représentation aux remarques adressées sur la performance, puisque, dans les classes fréquentées à l'école chrétienne, les filles montrent plus d'indiscipline, ce qui contribue à augmenter leurs mésententes avec le personnel enseignant.

Dans les écoles musulmanes et à l'école laïque, les sanctions sont en vigueur sur le sexe "féminin"; sauf les remarques qui sont plus destinées aux "féminins"; à l'école chrétienne, un cas similaire est loin d'être réalisé car le sexisme est notamment latent, cela revient à ce que l'école laïque, conformément à sa mission, assure aux élèves un climat de liberté, les filles y tendent à se dévier, ce qui défavorise leur réussite, par suite oblige à leur adresser plus de remarques.

Généralement, l'analyse quantitative confirme que le régime punitif paraît comme un opérateur qui trie les élèves en fonction de leur sexe, ou à plus forte raison, un moyen de fabriquer des sexes, tout en spécifiant des remarques et des punitions conformément aux rôles sociaux destinés à chacun. Il vise les filles tant au niveau quantitatif que qualitatif alors qu'il masque la présence masculine: Ceci provoque chez les filles un sentiment de sous-estimation qui n'aide pas à la motivation ni à l'apprentissage de ce genre qui veut se dépêtrer de la dominance du sexe fort.

Au bilan, les garçons reçoivent plus fréquemment des remarques sur la performance (taux = 3/6), ce qui témoigne la réussite scolaire du féminin. Ils font exclusivement l'objet des remarques adressées sur la conduite (0/9) puisqu'ils en manifestent une mauvaise. La majorité des remarques sur l'ordre et la propreté est adressées aux filles (9/0) parce que la saleté et le désordre dénaturent leur apparence. Ici s'affirme l'expression de Baudelot et Establet (1992, p.150) indiquant que "la fille est préparée plutôt à se définir dans le regard des autres". Ensuite la totalité des punitions pédagogiques et physiques qui butent les filles (9/0) n'a aucun rapport avec leur niveau scolaire, mais elles sont souvent visées pour bavardages et sottises. Les parents des filles sont le plus souvent notifiés ; de même, ces dernières sont la plupart des fois envoyées chez les supérieurs de l'école (9/0), presque jamais pour négligence, mais puisque les garçons, beaucoup plus malins qu'elles, font tout sous cape, pour ne pas être décrits par les enseignants-es, les filles deviennent faussement le "bouc émissaire" dans la classe, les chiffres en témoignent.

Le sexe faible est donc usuellement beaucoup plus puni que le sexe fort mais pour des raisons pas nécessairement sexuées (bavardages, ...).

De l'étude qualitative complétive de l'exploration quantitative, ressort clairement que les modes sanctionneurs cachent une sorte de hiérarchisation entre les élèves de deux sexes, puisque les filles, sont apparemment plus soumises aux réprimandes. La scène qui suit témoigne de ce qui vient d'être dit.

*"Lors d'une séance de français, l'enseignante – en colère – s'adresse à Yasmin:*

*-Yasmin, pourquoi tu as crié? Mets- toi au coin.*

*- Madame, c'est Mohamed qui a crié ! se défend Yasmin.*

*- Elle aussi, madame, réplique Mohamad.*

*L'enseignante punit Yasmin, alors qu'elle passe sur la plainte contre Mohamed".*

*"Pendant une séance de langue arabe, l'enseignante était en train de distribuer aux élèves les copies corrigées, Nagham demande alors le pourquoi de lui avoir ôté une note, l'enseignante, avec rudesse, réplique en criant:*

*- À cause de ta mauvaise conduite!".*

*"Lors d'une autre séance d'art:– on va faire le cours au théâtre, déclare l'enseignante. Elissa applaudit en l'entendant.*

*Pleine d'indignation, et d'une manière agressive, l'enseignante entraîne la fille par le bras, l'emmène à la porte et demande à Karim de l'accompagner à la direction. Elle ne lui a pas pardonné malgré les pleurs et les excuses qu'elle a présentées; Karim, sans aucune hésitation, l'emmène chez le directeur".*

Ces scènes, ne donnent-elles l'image d'un traitement écrasant du féminin au niveau des punitions scolaires? Ne peuvent-ils avoir des effets désagréables au système global d'éducation, où semble passer sous silence, la construction de l'identité sexuée, révélant au public une discrimination sexiste indéniable?

### **10. Contacts physiques entre les élèves:**

Afin d'enrichir les réflexions concernant les paramètres de l'étude, la présente thématique analyse l'existence des gestes de communication non verbales dans les classes observées, et qui disent beaucoup sur les relations entre

les élèves: il arrive assez fréquemment que ces dernier-es aient des contacts physiques entre eux-elles, à travers des gestes souvent porteurs de sens, puisque selon Colin "Le toucher, même involontaire, a toujours une forte valeur affective et communicative surtout dans le milieu scolaire où les relations sont très ritualisées" (Moulin, 2004, p.151). Cette proposition trouve son origine dans les formes assez nombreuses de contacts auxquels les élèves ont recours pour se rapprocher, s'éloigner, pour manifester une affection ou une colère, etc. Ces gestes sont pourtant considérés comme des manières d'interagir, essentielles pour bien décrypter des situations pédagogiques.

Les différentes versions des contacts qu'on a pu noter entre les élèves, sont listées dans la grille suivante et rangées par ordre décroissant selon leur répétition (de 1 à 3), les trois catégories de contacts étudiés sont symbolisés selon le genre des émetteurs et des récepteurs, par (GG) ou (gg) entre deux garçons, (FF) ou (ff) entre deux filles et (GF) ou (gf) entre un garçon et une fille, puis prises comme variables aux tableaux de contingence (voir annexe 5). (N.B.: Les lettres majuscules représentent le sexisme apparent, les minuscules, le sexisme latent).

Cette grille élucide une certaine particularité, c'est qu'elle n'établit pas une comparaison directe entre les deux sexes, mais plutôt l'analyse d'un rapport physique vu sous l'angle de genre et ayant lieu entre deux élèves. Les résultats y figurant semblent se limiter aux cas les plus expressifs, puisque le test de signification de certains critères (public / privé; EB<sub>4</sub> / EB<sub>6</sub>...) n'a donné aucune valeur saillante ; et il va sans dire que la prévalence des contacts mixtes (GF ou gf) dans un cas donné signifie l'absence du sexisme apparent ou latent, puisque ces contacts entre des élèves de sexes différents nous laissent conclure que le sentiment de l'appartenance à son propre sexe est encore immature chez l'élève mis en jeu, et par suite un non-lieu de sexisme imprègne ce cas.

**Grille récapitulative 10: Contacts physiques entre élèves (Voir les tableaux numéro 118→123 de l'annexe 5 et dont les données de cette grille sont recueillies).**

CRITÈRES→ Type de contact ↓	Régions		Enseignant-e		Matière		Écoles		
	Rurale	Urbaine	Homme	Femme	Scientifique	Littéraire	Chrétienne	Musulmane	Laïque
χ <sup>2</sup> observé →	30.89 χ <sup>2</sup> critique=7.38		2.72 χ <sup>2</sup> critique=7.38		8.85 χ <sup>2</sup> critique=7.38		χ <sup>2</sup> = 4.2 χ <sup>2</sup> critique=11.1		
Contacts physiques garçon/garçon	GG3	GG1	gg2	gg2	GG3	GG1	gg 3	gg 3	gg 1
Contacts physiques fille / fille	FF2	FF2	ff1	ff3	FF1	FF3	ff2	ff1	ff2
Contacts physiques garçon / fille	GF1	GF3	gf3	gf1	GF2	GF2	gf1	gf2	gf3
Sexisme déduit par critère	0	G+	f+	0	F+	G+	0	f+	g+

Notes interprétatives: Les valeurs de Chi<sup>2</sup> figurant dans la seconde ligne du tableau sont comparées avec la valeur critique pour déceler la présence du sexisme. Les écoles chrétienne, musulmane, laïque, sont groupés dans un même tableau de contingence (3x3).

N.B: Les autres critères tels que (Public/Privé, EB4/EB6) ne montrent pas de sexisme car les χ<sup>2</sup> observés à leurs tableaux de contingence sont tous < 1. (Voir tableaux correspondants au thème, annexe 5).

La prévalence des contacts mixtes (GF1, gf1) implique l'absence du sexisme apparent ou latent, de même la prévalence des contacts GG1, gg1 ou FF1, ff1 indique la présence d'un sexisme masculin ou féminin apparent ou latent, (voir notes interprétatives ci-dessous).

G+	Sexisme déduit apparent masculin.	F+	Sexisme déduit apparent féminin
FF1	Prévalence féminine, (sexisme apparent).	GG1	Prévalence masculine (sexisme apparent).
ff 1	Prévalence féminine (sexisme latent).	gg 1	Prévalence masculine (sexisme latent).
GG 2 - 3	ou	FF 2 - 3	Prévalence masculine ou féminine non prioritaire (sexisme apparent).
gg 2 - 3	ou	ff 2 - 3	Prévalence masculine ou féminine non prioritaire (sexisme latent).
GF1	ou	gf 1	Contacts mixtes prioritaires, pas de sexisme apparent ni latent.
GF 2 - 3	ou	gf 2 - 3	Contacts mixtes non prioritaires, (présence de sexisme apparent, ou latent).
0	Absence du sexisme.		

Dans les écoles de la région urbaine, la prévalence des contacts prend la part masculine, la plupart des contacts observés sont entre deux élèves garçons, par contre, dans la région rurale, les élèves de deux sexes (GF) se touchent l'un l'autre bien plus que les élèves du même sexe féminin (FF) et masculin (GG). La valeur de Chi<sup>2</sup> est relativement élevée et égale à 30.89, largement supérieure à la valeur critique 7.38. D'où, la région scolaire a certains effets de sexualisation des

contacts entre les élèves. De cette lecture comparative on peut conclure que les contacts trouvent la majorité de leurs faiseurs, du sexe masculin dans les écoles de la région urbaine, par contre, ils sont de sexes différents dans les écoles rurales.

À propos de la région urbaine, où les maisons sont plus envahies par les nouveaux médias, bien que ses élèves de deux sexes jouissent d'une abondance de liberté et de franchise, ils ne dépassent pas les élèves des écoles rurales au niveau des contacts qu'ils ont entre eux-elles. Ceci est dû aux liens de parenté, de cognation et des relations amicales qui s'établissent facilement entre les filles et les garçons de la région rurale, souvent originaires d'un même village, ce qui leur permet de dépasser le tabou de toucher-interdit, et de donner lieu à des contacts physiques délibérés; aux villes, les filles s'assujettissent facilement aux règlements plus vigoureux portant sur les conduites, les garçons, normalement plus têtus, ne cessent pas de faire des espiègleries à travers différents contacts et interactions interdites. Dans les villages, les sociétés conservatrices fortifient le sexe féminin, surtout à l'adolescence, à tel point que les enseignants-es n'osent pas à restreindre les mouvements de ses appartenantes, et finissent ainsi par leur donner plus de liberté d'échanger des contacts avec le sexe opposé.

Si on se base sur le sexe de l'enseignant comme critère de comparaison, le sexisme s'avère latent, sa valeur calculée de Chi2 est 2.72, inférieure à la critique 7.38. On observe alors que le classement des contacts physiques entre les élèves enseignés par un homme est sous la forme suivante: Filles-filles au premier rang, garçons-garçons au deuxième rang et au troisième rang se situent les contacts entre garçons-filles.

Les filles surclassent les garçons au niveau des contacts physiques pendant les séances enseignées par l'homme, qui se contente de les regarder libres de se toucher l'une l'autre; c'est de crainte de recevoir les protestations de leurs parents. Cependant, on observe que les séances enseignées par des femmes connaissent plutôt des contacts mixtes, ce qui reflète une absence du sexisme pendant ce type de séances.

Concernant les matières enseignées, aux séances scientifiques, les contacts physiques entre les filles sont prioritaires, en second lieu, aux séances littéraires, les garçons prévalent, laissant la seconde place aux contacts mixtes entre les



élèves de deux genres. Ces résultats montrent un sexisme nettement apparent puisque les filles, pendant les séances scientifiques, ressentent la négligence, puisque les enseignants-es semblent partiaux par leur tendance d'approprier ce domaine aux garçons, les filles se trouvent ainsi sous l'effet de peu d'égard avec lequel elles sont traitées. En outre, il arrive qu'une fille aime s'informer de l'élève voisin-e sur quelques idées de la leçon en cours, ce qui mène à perturber les séances en créant quelque désordre à travers des contacts mutuels. Le raisonnement réciproque s'applique aux apprenants du genre masculin pendant les cours littéraires que les instituteurs-trices spécifient au féminin.

En regroupant les données relatives aux écoles religieuses et laïque dans un même tableau de contingence, on obtient une valeur de  $\text{Chi}^2 = 4.2 <$  la valeur critique 11.1, ce qui dévoile un sexisme latent dans l'ensemble de ces écoles. Mais en prenant à part chacune d'elles, il paraît clairement qu'à l'école laïque le sexisme latent est masculin, car la fréquence observée des contacts garçon/garçon dépasse leur fréquence théorique en rapport  $30/25 = 1.2 > 1$  et ce rapport est supérieur à ceux représentant les cas des contacts fille/fille et garçon/fille c'est-à-dire les garçons sont dotés de plus de liberté d'avoir des contacts physiques, tandis qu'à l'école chrétienne ce rapport (fréquence observée/fréquence théorique) est  $> 1$  en faveur des contacts garçon/fille et dépasse les autres, relatifs aux contacts (ff) et (gg). On en déduit alors une absence de sexisme, mais dans les écoles musulmanes, les résultats diffèrent, les contacts fille/fille prévalent puis viennent au deuxième rang les contacts garçon/fille en rapport assez proche du précédent: l'école chrétienne, à propos de la communication non-verbale qui s'y déroule se distingue donc par une prévalence mixte comme le montre le tableau suivant:

**Tableau 43: Contacts physiques entre élèves/religion de l'école**

Contacts physiques entre élèves, écoles chrétienne, musulmane, laïque:										
Fréquences:	Observées:			théoriques:			TOTAL	CHO/CHT	MUO/MUT	LAO/LAT
Contacts/École	CHR	MUS	LAÏ	CHR	MUS	LAÏ				
Garçon/Garçon	16	24	30	20,5	24,6	25	70	0,78	0,97	1,20141
Fille / Fille	16	19	18	15,5	18,6	19	53	1,03	1,02	0,95206
Garçon / Fille	18	17	13	14	16,8	17	48	1,28	1,009	0,75922
TOTAL	50	60	61	50	60	61	171	cho/cht,muo/mut,lao/lat = fréq obs/fréq théo		
	KHI DEUX =4,2			KHI DEUX CRITIQUE =11.1						

Aux écoles laïques, la fréquence des contacts physiques observés entre les garçons se ramènent à l'excès de la liberté que le régime de ce type d'école donne aux élèves, et dont les masculins profitent plus particulièrement, ce qui se manifeste au niveau de leur mouvement et de leurs contacts physiques. Dans cette même école les contacts fille/fille viennent au deuxième rang, c'est parce que ses filles sont plus strictes, attentives et conformes. Les contacts garçon/fille qui y sont les moins observés, résultent des traditions conservatrices des villages avoisinants dont les élèves sont originaires.

### **11. Emotions manifestées par les élèves:**

À part l'étude de la communication verbale et non-verbale, notre travail comporte aussi l'analyse d'un certain nombre d'expressions faciales.

Les élèves présentent une communication riche et expressive à travers leurs émotions qui indiquent la perplexité, la curiosité, la peur et la surprise, par lesquelles le corps et la physionomie de l'élève deviennent spontanément une image stéréotypée.

La grille qui suit nous présente le bilan des expressifs manifestés au cours des séances observées. On peut déclarer que dans le présent thème, le sexisme déduit à partir des tableaux initiaux (voir annexe 5) est considéré comme fictif car (F+) et (f+) signifient que les filles sont plus émues, les garçons moins émus à moins qu'ils ne soient inquiets sont donc favorisés ce qui affirme par la suite un sexisme masculin. Le raisonnement réciproque est aussi vrai quand le sexisme est apparemment masculin.

Entre les secteurs scolaires public et privé, la valeur significative de Chi<sup>2</sup> 11.87 dépasse la valeur critique de 5.02. Dans les écoles publiques, le sexisme apparent est féminin, les filles sont moins sensibilisées, les émotions qu'elles manifestent en donnent la preuve ; à l'opposé, les garçons sont donc moins rassurés ou, plus émus.

**Grille récapitulative 11: Emotions manifestées par les élèves (Voir les tableaux numéro 124→129 de l'annexe 5 et dont les données de cette grille sont recueillies).**

CRITERES → Emotions observées↓	Secteur		Classe		Ecoles		
	Public	Privé	EB4	EB6	Chrétienne	Musulmane	Laique
$\chi^2$ observé →	$\chi^2 = 11.87, \chi^2$ critique=5.02		$\chi^2 = 8.27, \chi^2$ critique=5.02		$\chi^2 = 4.57$ $\chi^2$ critique=7.38		
Emotions manifestées par les filles	G	-	-	G	g2	g1	g 2
Emotions manifestées par les garçons	-	F	F	-	f1	f 2	f 1
Sexisme déduit critère / variable	G+	F+	F+	G+	f+	g+	f+

Notes interprétatives: Les valeurs de Chi2 figurant dans la seconde ligne du tableau sont comparées avec les valeurs critiques pour déceler la présence du sexisme. Les écoles musulmane, chrétienne et laïque sont regroupées toutes les trois dans un même tableau de contingence qui montre un sexisme déduit latent.

N..B. Les autres critères tels que (région rurale/urbaine, enseignant homme/femme, matière scientifique/littéraire) ne montrent pas de sexisme car les  $\chi^2$  observés à leurs tableaux de contingence sont tous <1, (voir tableaux correspondants au thème, annexe 5).

Dans le présent cas le sexisme déduit (dans les tableaux présentés dans les annexes et relatifs à cette thématique) peut être considéré comme fictif car F+, f+ signifient que les filles sont plus émues, ce qui reflète une satisfaction des garçons qui pourraient être favorisés, par suite un sexisme masculin, le raisonnement réciproque est valable pour G+, g+.

G+	Sexisme apparent masculin déduit / critère.	↔	F+	Sexisme apparent féminin déduit / critère.
g+	Sexisme latent masculin déduit / critère.	↔	f+	Sexisme latent féminin déduit / critère.
0	Absence de sexisme déduit/ critère .	↔	-	Absence de sexisme / variable, $\chi^2 < 1$
G, F	Sexisme apparent masculin, féminin/variable	↔	g, f	Sexisme latent masculin, féminin / variable
f 1, g1	Sexisme latent féminin, masculin prévalent/ variable	↔	f 2, g 2	Sexisme latent féminin, masculin non prévalent/variable

A l'encontre des écoles publiques ce sont les filles des écoles privées qui éprouvent le plus d'émotions ce qui signifie un plus grand contentement chez les garçons. En effet, les élèves des écoles publiques proviennent en majorité d'une classe sociale inférieure, une personnalité délicate caractérise alors leurs élèves et surtout les garçons qui deviennent susceptibles d'être subitement émues et involontairement prêts à exprimer leurs sentiments émotifs. En revanche, les élèves des écoles privées provenant des milieux relativement plus aisés, subissent un soutien de la part du cadre enseignant, qui est soumis, dans ce type d'écoles, à

des strictes règlements qui normalisent au possible l'atmosphère de la classe et butent à lutter contre la sexualisation.

Les expressions faciales émises par les élèves de différentes classes démontrent en permanence un message discriminatoire, plus ou moins conscient, plus ou moins maîtrisé, révélateur d'un sexisme nettement apparent (Chi2 calculée= 8.27 > Chi2 critique 5.02). Il paraît que les filles de la classe EB4 manifestent plus d'émotions et qu'inversement, en EB6 les garçons le font. Les petites filles en EB4, n'ayant pas encore acquis leur identité sexuée, semblent avoir une sensibilité féminine; les garçons, malgré la politesse à laquelle ils sont initiés à cet âge, sont considérés par leurs enseignants-es, comme êtres forts. En EB6, les filles, devenues plus conscientes, font de leur mieux pour retenir leurs émotions, or, ces dernières apparaissent plus fréquemment chez les garçons.

Du côté des écoles religieuses et laïque, le sexisme apparent n'existe pas, le sexisme latent se trouve dans toutes les écoles: on voit bien une réciprocité entre l'école chrétienne et laïque où les filles laissent voir davantage leurs émotions, et les écoles musulmanes où les garçons sont plus émus ; le sexisme latent d'une préférence réellement masculine règne dans les écoles chrétienne et laïque, au contraire, il est de préférence réellement féminine dans les écoles musulmanes. Ceci se justifie par l'engagement des administrations des écoles musulmanes à ne pas aller trop loin dans l'oppression de leurs élèves filles, de crainte d'indigner leurs parents. Dans les écoles chrétienne et laïque, la marge de liberté qu'elles assurent, et dont les garçons sont plus capables de profiter, minimise les émotions de ces derniers et, d'une certaine manière, les accroît chez leurs copines filles. Le tableau qui suit clarifie ce qui précède:

**Tableau 44: Emotions manifestées par les élèves/religion de l'école**

Émotions manifestées, école chrétienne, musulmane, laïque										
Fréquences:	observées:			théoriques:			Total	Cho/Cht	Muo/Mut	Lao/Lat
École/émotions	Chrétienne	Musulmane	Laïque	Chrétienne	Musulmane	Laïque:				
Par les filles	20	15	16	16,585	20,7317	13,6829	51	1,20588	0,72353	1,1693
Par les garçons	20	35	17	23,415	29,2683	19,3171	72	0,85417	1,19583	0,8801
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>50</b>	<b>33</b>	<b>40</b>	<b>50</b>	<b>33</b>	<b>123</b>	<b>Cho/Cht,Muo/Mut,Lao/Lat=</b>		
	<b>KHI 2:4,57839424</b>			<b>KHI 2 CRITIQUE = 7.38</b>				<b>Fréq obs / Fréq théo.</b>		

**N.B.:** La valeur plus élevée du rapport (fréquence observée/fréquence théorique) détermine la prévalence; cho/cht=1.205 signifie que dans l'école chrétienne, les filles sont plus émus.

Au bilan, on peut conclure que, dans le système scolaire, le contrôle des élèves de leurs mimiques, leurs gestes et leurs traits corporels expressifs agit comme stimulant du champ symbolique de l'appartenance sexuée: Les différentes formes d'expression qui se voient sur le visage, constituent des éléments renforçateurs de l'accumulation des images et des reflets stéréotypés chez les élèves.

Il importe aussi de signaler que le choix des variables dans cette thématique a limité considérablement l'étendue des analyses, puisqu'on n'a pas réussi à enregistrer les émotions que manifestent les enseignants-es. C'était de peur d'affecter la représentativité des résultats qui doivent figurer la comparaison entre filles et garçons et rien d'autre; mais leur souci profond et leur indulgence, à leur avis indispensables pour favoriser le progrès, se focalisent sur les apprenantes, au préjudice des apprenants, puisqu'ils montrent une grande variété de sympathie vis-à-vis des garçons contre une relative pénurie à l'égard des filles.

Les situations scolaires observées nous laissent décrire quelques passages qui illustrent le déroulement des manifestations sentimentales de la part des élèves:

*"Pendant une séance de langue française, Marianne était en train de copier ce qui est écrit au tableau, trois de ses copains garçons (Georges, Eliano et Nadim) se mettent debout l'empêchant de continuer son travail ; très énervée et en criant, elle se dirige pour porter plainte auprès de l'enseignante".*

*"Georges, pendant le cours de langue anglaise, frappe (la petite) Céline (selon l'expression de ses enseignants-es), la fillette commence à pleurer, l'enseignante demande alors à Georges de s'excuser auprès de sa copine et de l'embrasser. Obéissant aux ordres, le garçon embrasse sa copine ce qui entraîne une énorme clameur dans la classe, les rires des élèves de deux genres en étaient la cause".*

*"Lors d'une séance de langue arabe, l'enseignante choisit une fille pour réciter au tableau, la fille demande:*

- *Est-ce nécessaire que je passe au tableau, Madame?*
- *Bien sûr, réplique l'enseignante.*

*Tout de suite, elle passe avec hésitation, aux deux premiers mots, elle commence à pleurer (par manque de confiance en elle).*

*L'enseignante, insouciante, et sans aucun encouragement, lui demande de retourner à sa place, puis choisit un remplaçant masculin pour réciter ".*

## **12. Interventions des élèves: Domination de l'espace sonore:**

Le phénomène de la prépondérance masculine dans le domaine d'interventions en classe est le sujet à analyser à travers la présente étude: si on distingue les deux aspects d'interactions, les interventions spontanées des élèves et les interventions suscitées par le maître ou la maîtresse, on conclut que les garçons ont tendance à dominer l'espace sonore de la classe, ils interviennent de leur propre initiative beaucoup plus que les filles, que ce soit pour interrompre le cours de la séance, poser une question ou même faire un commentaire.

La grille récapitulative (12) montre bien que, contrairement aux filles, les garçons demeurent à l'origine des nombreuses interventions dans la salle de la classe.

Dans le secteur scolaire privé, la dynamique de la classe ressort très souvent du groupe (garçons), le sexisme y est nettement apparent ( $\chi^2 = 26.25 > \chi^2_{\text{critique}} = 20.5$ ), le rapport de préférence masculine très expressif et égal à 2/9, signifie que 9 garçons contre deux filles seulement, interviennent sans être sollicités. Les apprenants répondent souvent aux questions de l'enseignant-e sans y avoir été expressément invités, ils n'hésitent pas à prendre spontanément la parole ou à interrompre l'enseignant-e et les autres élèves de la classe surtout s'il s'agit des filles. Ils troublent donc le déroulement de la séance et répondent les premiers à des questions posées par leurs collègues. On note aussi que leurs demandes d'information sur le contenu enseigné, sur la forme et l'organisation du cours et sur le déroulement des événements à l'école sont beaucoup plus fréquentes que celles de leurs copines. Chez les filles, on observe des comportements de retrait et de silence, elles limitent leurs interventions aux demandes d'information sur la méthode du travail puisqu'elles visent la précision, et sur les demandes de participation comme étant moins sollicitées que les garçons.

Côté secteur public, le sexisme qui s'y dévoile est latent, d'une valeur calculée de  $\chi^2 = 15.43$  qui ne dépasse pas la valeur critique (20.5), et de préférence féminine en rapport 6/5. Les filles des écoles publiques interviennent

un peu plus que les garçons, vu qu'elles sont plus réussies. Elles remplacent les apprenants masculins en répondant spontanément aux questions posées par leurs enseignants-es ou leurs collègues, en prenant l'initiative de proposer des nouvelles idées, et demander des informations sur les événements scolaires et le contenu pédagogique. Pareillement aux filles des écoles privées, elles restent les premières à demander à participer, ce qui prouve qu'elles sont les moins gratifiées des interactions pédagogiques à la demande de l'enseignant-e.

De ce qui précède découle la contribution du secteur scolaire à définir des attitudes sexualisées à travers les interventions faites par les élèves durant l'apprentissage puisque l'analyse a mis au jour un sexisme masculin apparent dans les écoles d'administration privée face à un sexisme féminin latent dans les écoles officielles.

En comparant les interventions des élèves ayant lieu entre la région rurale et la région urbaine, une prédominance masculine est relevée dans les deux régions. On ne peut donc pas considérer que la région où se situe l'école constitue un élément influençant les interventions des élèves puisque la valeur calculée de  $\chi^2$  dépasse la valeur critique dans les deux régions ( $75.8$  et  $25.86 > 20.5$ ). À noter que, malgré que le sexisme masculin apparent règne dans les deux régions, il paraît flagrant dans la région rurale ( $75.85 \gg 20.5$ ), et aussi dans les taux de préférence,  $3/8$  est bien écarté de  $5/6$ .

Dans les écoles de la région rurale, on voit que 8 garçons contre 3 filles osent dominer l'espace sonore et pédagogique de la classe ; ses filles demandent la permission de participer puisqu'elles y sont rarement invitées, elles tendent aussi répondre d'une façon spontanée aux questionnements posés en classe. Pareillement, dans les écoles urbaines, si on ne peut pas valider la proportion des deux tiers d'interventions pour les garçons contre un tiers pour les filles, c'est parce que le rapport de discrimination ne dépasse pas le  $5/6$ , il y a bel et bien une domination masculine de l'espace oral; En comparaison avec les écoles des villages, les apprenants garçons cèdent la place aux apprenantes pour demander des informations sur la méthode du travail et sur les éventualités vécues à l'école.

**Grille récapitulative 12: Interventions des élèves, domination de l'espace sonore (Voir les tableaux numéro 130→142 de l'annexe 5 et dont les données de cette grille sont recueillies)**

Type d'intervention \ CRITERES →	Secteur public	Secteur privé	Région rurale	Région urbaine	Classe EB4	Classe EB6	Enseignant homme	Enseignante femme	Matière scientifique	Matière littéraire	Ecole chrétienne	Ecole musulmane	Ecole laïque	Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par variable)	Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par variable)
	$\chi^2$ observée →	15.43	26.25	75.81	25.86	21.05	33.92	9.32	40.49	15.87	41.58	20.61	15.29	13.19	
Réponse spontanée	f	G	F	F	F	F	g	F	g	F	G	f	g	6/2 F+	2/3 g+
Interruption de l'enseignant-e	g	G	G	G	G	G	f	G	f	G	G	g	f	0/8 G+	3/2 f+
Interruption des copains	g	G	G	G	F	G	g	G	g	G	G	g	g	1/7 G+	0/5 g+
Prise d'initiative	f	G	F	F	F	G	f	G	f	G	F	f	g	4/4 0	4/1 f+
Troubles du déroulement de la séance	g	G	G	G	F	G	f	G	g	G	G	g	g	1/7 G+	1/4 g+
Réponse à une question posée par un collègue	f	G	G	G	G	F	g	F	f	G	F	g	g	3/5 G+	2/3 g+
Demande d'information sur le contenu	f	G	G	G	G	G	g	G	g	G	G	f	g	0/8 G+	2/3 g+
Demande d'information sur l'organisation et la forme	g	G	G	G	G	G	f	G	g	G	F	g	g	1/7 G+	1/4 g+
Demande d'information sur la méthode	g	F	G	F	F	G	f	G	g	G	F	g	f	4/4 0	2/3 g+
Demande d'information sur des événements	f	G	G	F	F	G	f	F	f	G	G	f	f	3/5 G+	5/0 f+
Demande de participation	f	F	F	F	F	F	f	F	f	F	F	f	f	8/0 F+	5/0 f+
Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par critère)	0/0 0	2/9 G+	3/8 G+	5/6 G+	7/4 F+	3/8 G+	0/0 0	4/7 G+	0/0 0	2/9 G+	5/6 G+	0/0 0	0/0 0	total 31/57 ◀▲	
Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par critère)	6/5 f+	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	0/0 0	7/4 f+	0/0 0	5/6 g+	0/0 0	0/0 0	5/6 g+	4/7 g+		total 27/28 ◀▲

Notes interprétatives: Les valeurs de Chi2 figurant dans la seconde ligne du tableau sont comparées avec la valeur  $\chi^2$  critique = 20. 5 pour déceler la présence du sexisme .  
Les deux dernières lignes et les deux dernières colonnes représentent le total des cas de prévalence féminine sur les cas de prévalence masculine.

G	Prévalence masculine apparente.	F	Prévalence féminine apparente.	g	Prévalence masculine latente .
G+	Sexisme apparent masculine déduit critère/variables .	F+	Sexisme apparent féminine déduit critère/variables	g+	Sexisme latent masculin déduit critère/variables .
F	Prévalence féminine latente .	-	Absence de sexisme, $\chi^2 < 1$ .	f+	Sexisme latent féminin déduit critère/variables .

En nous référant au critère des classes observées, on note que dans la classe EB4 où la valeur calculée de Chi2 franchit timidement la valeur critique (21.05 >



20.5), quelques filles maîtrisent mieux les interactions en classe (taux de préférence égal à 7/4 en faveur des filles) ; elles prennent tout simplement la parole même si elles lèvent silencieusement le doigt, ce qui montre que la prise de parole à l'audience semble être particulièrement facile pour elles. Il importe ici de signaler que les filles ayant brisé le stéréotype par lequel le genre féminin reste en silence, victime de la résignation, sont peu nombreuses. En effet, le résultat qui bascule la part féminine revient au fait que l'une ou les deux mêmes filles parviennent à parler plus souvent que la majorité des garçons tout en s'émancipant de la domination, en affirmant la liberté de leur genre. Par suite on peut rapporter l'excellence scolaire des dites filles dont les moyennes excèdent 16/20.

En EB6, la valeur calculée de  $\text{Chi}^2 = 33.92$ , largement supérieure à la critique (20.5), les garçons sont ceux qui demandent le permis de parler. Là, le fait de devancer la parole de l'instituteur-trice est plus fréquent chez les apprenants, ils tendent à monopoliser l'espace de la classe et, même, à défaut de permis, ils n'hésitent pas à en prendre l'initiative, à couper la parole des enseignants-es ou leurs collègues tout en opposant les tentatives des filles à dominer l'espace de la classe.

Les filles de la classe EB6, et comme d'habitude, limitent leurs interventions à des réponses spontanées montrant ainsi leur compétence, elles demandent davantage la participation comme y étant les moins convoquées ; de plus, elles se distinguent par leur initiative à répondre à une question posée par un-e collègue en position de défendre l'honneur féminin, puisqu'à cet âge, l'image stéréotypée du genre se laisse voir.

D'autre part, il paraît clair que le sexe de l'enseignant contribue à une intervention différenciée des élèves selon le genre: lorsqu'il s'agit d'un enseignant homme, les interventions se placent dans le cadre de l'affirmation d'une préférence féminine latente ( $\text{Chi}^2 = 9.32 < 20.5$ ) avec un taux de préférence égal à 7/4 comme si les filles, enseignées par des hommes veulent rappeler à leur voisinage masculin que leur retraite ne signifie pas l'affirmation de sa supériorité et qu'elles sont capables de se faire valoir dans l'espace de la classe, et peuvent en plus s'incliner aux apprentissages scolaires en répondant au mieux aux exigences pédagogiques, en perspective de se maintenir au rang d'excellente réussite. Elles

le font comme si elles obéissent à l'expression de Mathieu (1991, p.131): "céder n'est pas consentir".

Cependant, dans le cas d'une enseignante femme, tout se passe autrement, le "métier d'élève" est alors mieux exercé par les garçons (Chi2 calculé=40.49 largement supérieur au Chi2 critique (20.5)); avec un taux de préférence masculine de 4/7, ce qui reflète une meilleure adaptation des garçons aux situations scolaires lorsqu'ils sont enseignés par des institutrices qui, paraît-il, les privilégient. Cette disparité dans l'occupation de l'espace sonore, ne revient pas seulement aux enseignants-es mais aussi aux élèves: les garçons ont tendance à prendre davantage les initiatives, à interrompre l'enseignante et à troubler le déroulement de la séance, ils s'informent sur la méthode, sur l'organisation et la forme du travail, la plupart des cas aux séances dirigées par une enseignante femme; les filles sont à l'inverse, prioritaires à faire cela en présence d'un professeur homme. On en conclut donc que les rôles de l'enseignant et de l'enseignante sont en contraste vis-à-vis du conditionnement des comportements des élèves et de leurs interactions, puisque les filles essaient d'affirmer leur capacité féminine et par suite sauver la face de leur sexe d'appartenance devant l'instituteur masculin; par contre, les garçons montrent leur pouvoir et leur honneur viril lorsqu'ils sont sous le contrôle d'une enseignante du sexe faible.

Sur l'autre axe de comparaison qui se base sur la matière enseignée, il paraît que, que la discipline soit scientifique ou littéraire, les élèves garçons s'impliquent dans un plus grand nombre d'interactions que les élèves filles. L'étendue de ce critère de comparaison est importante puisqu'elle nous fait croire que la matière enseignée n'influence pas l'aptitude des élèves à intervenir selon leur genre. Il n'existe pas donc de lien entre le sexe des enfants et la fréquence de leurs interventions quand le domaine pédagogique change de scientifique en littéraire. Le test de Chi2 permet d'attester une domination masculine dans les deux domaines même s'il démontre un sexisme latent aux matières scientifiques avec un  $\text{Chi}2 = 15.87 < 20.5$  et un taux de préférence = 5/6 contre un sexisme véritablement apparent durant les séances littéraires ( $\text{Chi}2 = 41,58 \gg 20.5$ ). Il est vraiment surprenant que les garçons président les interventions quand il s'agit d'un domaine littéraire déjà considéré féminin, et par un taux de préférence presque

incroyable (2/9); ils gardent leur place en ayant l'intention d'intervenir partout, sans être conviés par leurs enseignants-es, les prises de parole se voient assez mal réparties parmi les élèves puisque qu'on remarque les filles, en mathématiques et en sciences, comme en langues et en géographie, s'abstenir à prendre la parole et manifestent la moindre intervention quelle que soit la discipline. Mais, il semble utile de mentionner que quelques tentatives féminines de participation spontanée hors du contexte de sollicitation sont systématiquement ignorées par leurs enseignants-es, ce qui conduit à une manque de confiance en soi et à un sentiment de sous-estimation, et par suite favorise la tendance à abdiquer l'espace de la classe aux matières déjà reconnues comme domaine de réussite féminine.

Le dernier axe de comparaison porte sur la religion dominante dans la région de l'école enquêtée, où une différenciation notée peut valider l'effet de ce critère sur les interventions des élèves.

La religion des enseignants-es et des élèves n'a pas d'impact sur la différenciation sexuée des écoles au niveau des interventions, sujet de la présente thématique, puisqu'on la voit affirmer une dominance masculine quelle que soit l'appartenance religieuse des intervenants ; elle se manifeste par un sexisme apparent, tel qu'est le cas de l'école chrétienne, et par un sexisme latent, dans le cas des écoles musulmanes et laïque. Dans l'école chrétienne, la valeur de Chi2 calculée dépasse timidement la valeur critique ( $20.61 > 20.5$ ), le taux de préférence masculine est de 5/6: les garçons de cette école sont plus exigeants d'informations sur les événements, ses filles demandent plus particulièrement des informations sur l'organisation et la forme, c'est à partir de ces variables essentielles, les professeur-es distinguent le "bon" du "mauvais" des élèves de cette école, et, moins discriminées en comparaison avec les écoles d'autre appartenance religieuse, ses filles répondent fréquemment aux questions posées par leurs camarades.

Un sexisme latent caractérise les écoles musulmanes, puisque du test statistique découle un Chi2 calculé inférieur à la valeur critique ( $15.29 < 20.5$ ), et un rapport de préférence masculine égal à 5/6. Les réponses spontanées aux questions posées plus vite chez les filles des écoles musulmanes reviennent au fait de leur excellence en comparaison à leurs camarades, elles montrent cette

excellence en s'informant davantage sur le contenu du cours pour bien fixer les idées apprises. C'est alors que les garçons, inhabituellement caractérisés par une discipline pendant l'explication, demandent le plus l'information sur la méthode du travail.

En finale, la valeur calculée de Chi2 dans l'école laïque est inférieure à la valeur critique ( $13.19 < 20.5$ ), elle implique un sexisme latent de prévalence masculine égale à 4/7. Comme cas particulier, on note dans cette école, que les filles, jouissant de plus de courage et de liberté, interrompent leurs enseignants-es plus que les garçons, ces derniers, profitant de l'indulgence des professeurs, dépassent aux interventions leurs copines filles à la prise d'initiative.

En fin de compte, il s'agit d'un exposé des rapports entre les élèves de deux genres, qui sont intervenus dans une classe sans être personnellement désignés par les enseignants-es; autrement dit, nous avons compté les nombres des élèves spontanément intervenus sans que l'enseignant-e ne les y ait invités: ces façons de participer en classe, dans leurs formes et leurs variétés, méritent d'être revalorisées par l'école dans le but de manier les interactions des élèves pour faire en temps utile des modifications pouvant mener à une parfaite déssexualisation. Globalement, les filles, à cause de leur meilleure connaissance, sont plus nombreuses à répondre spontanément aux questions posées en classe (6/2), elles sont aussi dominantes dans les demandes de participation (8/0) puisqu'elles sont rarement – sauf à demande – évoquées par leurs enseignants-es pour exécuter des tâches pédagogiques.

En revanche, les facteurs favorisant la prépondérance masculine sont plus variés. En effet, ce sont les élèves masculins reconnus par leur interruption de l'enseignant-e (0/8) et de leurs camarades (1/7), qui troublent le déroulement de la séance d'apprentissage (1/7) et qui sont souvent fiers de répondre aux questions posées par un-e copain-copine (3/5); et puisqu'ayant toujours la tête ailleurs pendant l'explication des leçons, ils sont plus demandant d'informations sur le contenu (0/8) ou sur la forme et l'organisation (1/7); en outre, ils se soucient d'événements extérieurs au contexte d'apprentissage, d'où ils s'informent davantage sur leur déroulement (3/5).

On voit enfin que le taux de sexisme total conclu, englobant toutes les variables et les critères exposés atteint 31/57, exprime sans doute une domination masculine et conforme à la loi des deux tiers sur un tiers déduit de plusieurs études antérieures au niveau des échanges en classe.

Il reste à signaler enfin, que la présence dans les classes enquêtées a permis d'affirmer que les élèves qui n'interviennent jamais en classe de leur propre initiative sont des filles en majorité, (lors de plusieurs séances, on n'a entendu aucune voix féminine dans la classe), de plus, l'étude descriptive laisse citer les passages suivants qui témoignent les conclusions tirées de la grille précédente (grille 12).

Plus d'une fois, la demande de participation de la part des filles est ignorée et elles sont réprimandées quand même dans quelques classes fréquentées, le passage ci-dessous le montre bien:

*"Enthousiasmées pendant une séance de français, deux élèves filles lèvent le doigt, l'enseignante arrête subitement son travail et réplique en criant:*

*- "Pourquoi levez-vous vos doigts? Est-ce que j'ai posé de nouvelles questions?"*

Et si la participation féminine se passe spontanément, l'enseignant-e ne la considère pas comme bon signe:

*"L'enseignante de la langue française demande aux élèves de rédiger des phrases comprenant la formule 'ne ... qu'a'. Trissa propose: 'Marianne ne pense qu'à jouer'.*

*L'enseignante intervient:*

*- Mais non, je ne vois pas que Marianne se comporte si mal sauf qu'elle répond sans permission".*

Il existe pourtant chez les filles une bonne façon d'intervenir, c'est se référer à la parole de garçons au cas où l'enseignant-e les en empêche:

*"Rania demande toujours à participer au cours des sciences, l'enseignante l'ignore plusieurs fois. Alors qu'elle donne le rôle à un garçon, Rania commence à couper la parole de son camarade, fouillant ses fautes linguistiques pour les corriger".*

### **13. Jugements mis en rôle:**

La dévaluation des élèves et ses formes traditionnelles d'expression, nous conduisent à mener cette étude pour répondre aux éternelles questions qui se posent: Que se passe-t-il en classe? Comment arrive-t-on à juger un "bon" et un "mauvais" élève? Doit-on juger l'élève en se basant sur ses résultats scolaires ou sur son comportement envers le cadre enseignant et ses copains? Demandons-nous aussi: peut-on juger un élève partant de son sexe d'appartenance?

La grille récapitulative suivante (grille 13), à partir de laquelle on essaie d'analyser les jugements inconvenants à l'égard des élèves mis en scène, prenant leur genre comme critère de distinction, montre qu'il n'est plus temps de passer outre la viciation des élèves. Le sexisme déduit de cette grille est éventuellement fictif puisque l'excès des filles jugées signifie l'excès des garçons favorisés. La réciprocité est aussi vraie: plus nombreux les garçons jugés impliquent une favorisation des filles.

Tout d'abord, le secteur scolaire paraît comme élément différenciateur quant au lancement des jugements aux élèves, le sexisme apparent dans les deux secteurs étudiés, dégage une prévalence fictive, féminine au public, et masculine au privé.

Dans les écoles publiques, la valeur calculée de  $\chi^2 = 46.84$ , est supérieure à la critique 17.5, et de taux de préférence de 5/4 ce qui montre que 5 filles sont mal jugées contre 4 garçons, le sexisme y est donc réel et en faveur des masculins. Dans ces écoles, les filles reçoivent des menaces, et sont aussi plus contrecarrées que dans les écoles privées malgré leur niveau scolaire reconnu. En face de cela, les garçons deviennent plus passifs. D'autre part, dans les écoles privées, le sexisme réel est en faveur des filles puisque les élèves masculins mal jugés sont plus nombreux: ils sont plus ridiculisés, plus ignorés et plus menacés que les filles bien que ces dernières semblent avoir besoin d'aide de la part de leurs enseignants-es dont elles attendent le minimum. Il vaut mieux dire que les garçons des écoles publiques sont plus gâtés par leurs enseignants-es ; tandis que dans les écoles privées les filles le sont. C'est parce que dans les écoles publiques, les enseignants-es impuissant-es à équilibrer le niveau scolaire entre les deux sexes, recourent à modifier leur mode de traitement du genre qui, à l'accoutumée

manque de docilité et se montre par des jugements, parfois rudes, adressés aux garçons dans le but de les ranimer pour dégauchir leur déviation. En échange, dans les écoles privées, où les niveaux des filles et des garçons ne sont pas expressivement différenciés, instituteurs et institutrices ont soin des élèves-filles, et, partant peut-être des préjugés sociaux, émettent plus de désapprobations envers les garçons.

**Grille récapitulative 13: Jugements mis en rôle (Voir les tableaux numéro 143→155 de l'annexe 5 et dont les données de cette grille sont recueillies).**

CRITERES → Caractère jugé à l'élève ↓	Secteur public	Secteur privé	Région rurale	Région urbaine	Classe EB4	Classe EB6	Enseignant homme	Enseignante femme	Matière scientifique	Matière littéraire	Ecole chrétienne	Ecole musulmane	Ecole laïque	Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par variable)
$\chi^2$ observé →	46.84	73.16	33.99	44.44	21.72	60.94	23.39	54.48	30.01	39.77	44.68	22.81	34.85	
Ridiculisé-e	F	G	F	G	G	F	F	G	F	G	F	G	F	7/6 F+
Ignoré-e	F	G	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	12/1 F+
Menacé-e / Contrecarré-e	F	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	F	G	2/11 G+
A une capacité doutée	F	F	F	F	G	F	G	F	F	F	F	F	F	11/2 F+
Passif-ve	G	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	G	F	11/2 F+
Hésitant-e	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	13/0 F+
A besoin d'aide	G	F	G	G	G	G	G	G	G	F	G	G	G	2/11 G+
Désobeissant-e	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	F	G	1/12 G+
Inattentif-ve	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	0/13 G+
Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par critère)	5/4 F+	4/5 G+	5/4 F+	4/5 G+	3/6 G+	5/4 F+	4/5 G+	4/5 G+	5/4 F+	5/4 F+	5/4 F+	5/4 F+	5/4 F+	total 59/58 ◀▲

Notes interprétatives: Les valeurs de Chi2 figurant dans la seconde ligne du tableau sont comparées avec la valeur  $\chi^2_{critique} = 17.5$  pour déceler la présence du sexisme.

La dernière ligne et la dernière colonne représentent le total des cas de prévalence féminine sur les cas de prévalence masculine.

G	Prévalence masculine apparente	F	Prévalence féminine apparente.
G+	Sexisme apparent masculin déduit critère/variables.	F+	Sexisme apparent féminin déduit critère/variables.

Concernant la nature du sexisme, la région, qu'elle soit rurale ou urbaine, n'harmonise pas les tendances des enseignants à infliger des

dépréciations aux élèves, un sexisme apparent se découvre dans les deux régions. Il est d'aspect féminin (réellement masculin), avec un Chi2 calculé  $33.99 > 17.5$ , la valeur critique, et un taux de préférence  $=5/4$  dans la région rurale ; dans les écoles urbaines le sexisme apparent se renverse en masculin (réellement féminin), avec un Chi2 calculé  $= 44.44$ , et un taux de préférence  $=4/5$ .

La répartition des variables dans les deux régions paraît équitable, surtout que les deux sexes paraissent pareillement jugés mis à part le cas d'être ridiculisé (féminin en rurales et masculin en urbaines). C'est parce que dans les villages, les élèves se font mieux connaître que dans les villes, en raison du voisinage et des rencontres incessantes aux places du village, ce qui pousse les garçons, plus forts et plus insolents à ridiculiser leurs amies du sexe faible, même en classe. De l'autre côté, la diversité d'origine des élèves des écoles urbaines impose quelque séparation et rend inopportun l'action de railler.

La comparaison basée sur la classe scolaire nous fait croire que les professeur-es se comportent différemment selon l'âge des apprenant-es en ce qui concerne les jugements qu'ils décernent. En effet, en EB4, ils favorisent plus les filles (Chi2 =  $21.72 > 17.5$ ), le taux de préférence réel étant égal à  $6/3$ , alors qu'en EB6, leurs bienfaits coulent en faveur des garçons (Chi2 =  $60.94 > 17.5$  et taux de préférence réel =  $4/5$ ). En EB4 on note que les garçons, plus disciplinés, sont les plus ridiculisés, et aussi les plus doutés par leur capacité face à l'excellence de leurs copines filles, qui s'emprennent de ces deux caractères dans la classe EB6.

Ne pas oublier que les petites filles de la classe EB4, touchantes de faiblesse et de sérénité, profitent du soin de leurs enseignants et en reçoivent par la suite moins de réprimandes, des menaces et d'autres jugements désagréables. En EB6, grandies et considérées comme jeunes, une bonne part de tels jugements leur est destinée, vu qu'elles deviennent plus capables de mouvementer la classe.

Le genre de l'enseignant-e ne constitue pas un critère de différenciation sur lequel on peut se baser pour étudier les différents jugements mis en rôle pendant les séances d'étude, surtout que la grille précédente, malgré qu'elle atteste un sexisme apparent chez les enseignants-es des deux genres (Chi2 =  $23.39$  et  $54.48$  supérieures à  $17.5$ ), nous fait constater que ceux-là émettent plus de jugements



vis-à-vis des garçons; sauf les enseignants hommes, en vertu de l'appartenance au genre dominant, qui submergent les filles d'un afflux de rires, alors que les enseignantes femmes voyant la réussite féminine s'imposer, présentent les cas réciproques; c'est grâce à leurs conformité aux normes sociales de domination masculine qu'elles ne se plaisent à voir la promotion des élèves de leur appartenance et ne cessent de douter leurs capacités.

À son tour, la matière enseignée n'est pas révélatrice de différenciation sexuée quant aux jugements émis en classe: que la séance appartienne au domaine scientifique ou littéraire, les filles y ont la part du lion des jugements mis en rôle, les deux valeurs respectives de Chi2 (30.01) et (39.77) dépassent le Chi2 critique (17.5), leurs taux de préférence féminine fictive étant pareils = 5/4. On articule ce résultat à l'absence du courage féminin démontrée par la rareté de leurs interventions que prouve la précédente thématique.

Les filles qui s'ôtent de l'espace oral et pédagogique de la classe, sont plus susceptibles de recevoir des mauvais jugements de la part de enseignants-es qui les ridiculisent davantage pendant les cours de sciences spécifiés aux garçons, et considèrent faussement qu'elles ont besoin d'aide dans les séances littéraires, se basant sur le peu d'interventions qu'elles font. De l'autre côté, le désintérêt des garçons aux matières littéraires, inquiète les enseignants-es sur leur devenir et les mène involontairement à les juger comme ayant besoin d'aide et d'excès de stimulation en matières scientifiques.

En dernier lieu, dans les écoles étudiées selon la religion dominante, un sexisme réel d'ordre masculin se fait remarquer: quelle que soit la religion prévalant à l'école désignée les filles y sont plus jugées, les valeurs calculées de Chi2 prouvent un sexisme apparent puisqu'elles sont égales à 44.68; 22.81 et 34.85 successivement dans l'école chrétienne, les écoles musulmanes et l'école laïque et toutes supérieures à la valeur critique 17.5. Une prépondérance féminine irréaliste se laisse voir à travers le tableau précédent en lisant les taux de préférence tous égaux à 5/4, ce qui atteste derechef une prédominance réelle en faveur des masculins.

Dans l'école chrétienne fréquentée, les garçons de deux classes enquêtées se caractérisent par une mobilité excessive, ce qui fait que les enseignants-es les

considèrent comme désobéissants. Plusieurs traits de particularité fondent la différence entre les écoles musulmanes et les autres, d'après le tableau, les garçons y sont plus ridiculisés puisque les filles sont plus pudiques suivant leurs mœurs, ses garçons sont considérés comme passifs, telles sont les filles dans les autres écoles. Ici s'impose une contradiction qui émerge du fait que les filles au lieu d'être respectées selon la législation musulmane, sont plus menacées et plus contrecarrées, cela se justifie par la fausse perception des enseignements religieux chez beaucoup de gens. Finalement, l'école laïque s'harmonise avec les autres quant à la distribution des jugements.

Au final les résultats montrent que le rapport total du sexisme est égal à 59/58, impliquant que 59 filles sont jugées face à 58 garçons, il n'y a donc pas un écart significatif entre les deux genres. Cependant, on distingue que les filles, malgré leur productivité scolaire, restent les plus ridiculisées (7/6), ignorées (12/1) comme étant minorées et d'esprit fluctuant au regard des enseignants-es, leurs capacités sont toujours mises en doute (11/2) et parfois éclipsées par leurs instituteurs-trices, d'où considérées comme passives (11/2) et hésitantes (13/0), leur bravoure semble se retourner contre elles. Alors que les garçons restent les plus menacés et contrecarrés (2/11) comme réponse à leur mauvaise conduite, ils accaparent l'excès de l'attention des maîtres puisqu'on estime leur besoin d'aide (2/11) craignant leur recul scolaire, ils sont sans doute reconnus par leur désobéissance (1/12), leur inattention (0/13) ; ces qualifications quelles qu'elles soient, signalent leur entrée dans le monde viril turbulent.

Outre la méthode quantitative, il est intéressant de faire appel à quelques scènes révélatrices du sexisme émergeant des jugements mis en rôle dans une classe.

*"Pendant une séance de langue arabe, Léa était en train d'écrire au tableau les réponses de quelques questions proposées, Céline intervient à haute voix. En la contrecarrant, l'enseignante s'écrie:*

*- Si tu es si savante, pourquoi tu ne l'as pas écrit sur ton papier? Hein?!"*

Les jugements désagréables découlent aussi des images distordues des filles tracée dans l'inconscient des enseignants-es:

*"Au cours d'une séance de langue française, Kamil propose la phrase suivante: la fille ne pense qu'à s'amuser.*

*L'enseignante, d'accord avec ce jugement, réplique:- Très bien Kamil, tu as raison, Mélissa ne pense qu'à s'amuser".*

L'excellence que prouvent les filles dans la résolution des exercices et des problèmes ne conduit pas nécessairement à une appréciation de leur capacité, on hésite à croire en leur raisonnement logique, les enseignants-es restent à en douter, surtout quand il s'agit des matières scientifiques.

*"L'enseignante pose un problème de math qu'elle considère difficile, une construction de plusieurs médiatrices sur une même figure géométrique. Ensuite elle appelle des garçons à le résoudre. Incapables de le faire, ils se retirent l'un après l'autre. Rania, une fille, demande alors la permission de passer au tableau. L'enseignante passe outre sa demande, l'ignore et résout elle-même le problème proposé ; comme elle veut dire à la fille enthousiaste: Tu es impuissante à faire un travail que plusieurs garçons n'ont pas réussi".*

Pour finir, on déclare que des jugements dont les filles sont victimes, s'enracinent au péché d'Ève, au moins, pour la part des enseignants hommes.

*"Pendant une séance de musique, quand Georges commence à bavarder, l'enseignant, un moine demande:*

- *Georges, pourquoi tu bavardes?*
- *C'est Elissa qui me parle.*
- *Et même si elle t'a parlé, tu lui réponds? Elle est l'image de Hawwa (Ève) qui a commis le grand péché et veut t'entraîner avec elle!"*

#### **14. Patrimoine gestuel observé:**

Nombreuses sont les actions qui communiquent à l'enfant son rôle actif dans la réception des contenus sexués de la socialisation de la part de sa famille ou de son entourage social. Dans ce cadre, Françoise Héritier souligne que:

*Par leurs offres et leurs sollicitations, les parents encouragent les aptitudes et les comportements qu'ils jugent appropriés au sexe de leur nourrisson. L'enfant répond dans le sens souhaité et il apprend à se positionner de façon interactive en tant que personne qui participe à sa propre élaboration. (Héritier, 2005, p.31 - 32).*

D'autre part, la théorie de "*Doing gender*" élaborée par West et Zimmerman en 1987 et la "*microsociologie interactionniste*" dont Goffman est l'un de ses pionniers se focalisent davantage sur l'individu en se concentrant sur la manière

dont le genre et les différences sont fabriqués dans la pratique, ils s'intéressent donc à "l'analyse des micro-relations au sein de la classe, des raisons qui poussent les élèves à faire des choix ou à adopter des comportements afin de s'affirmer en tant que fille ou garçon" (Cros, 2013, p.87).

**Grille récapitulative 14: Patrimoine gestuel observé (Voir les tableaux numéro 156→168 de l'annexe 5 et dont les données de cette grille sont recueillies).**

CRITERES→ Gestualité observée↓	Secteur public	Secteur privé	Région rurale	Région urbaine	Classe EB4	Classe EB6	Enseignant homme	Enseignante femme	Matière scientifique	Matière littéraire	Ecole chrétienne	Ecole musulmane	Ecole laïque	Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par variable)
$\chi^2$ observée →	29.95	53.48	32.12	32.43	29.38	30.11	20.66	50.81	18.03	44.62	42.47	27.18	29.13	
Vif-ve / Motif-vé	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	0/13 G+
Confiant-e en soi	G	G	F	G	G	G	G	G	G	G	F	G	G	2/11 G+
Autonome	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	13/0 F+
Obéissant-e	F	G	F	F	F	F	G	F	F	F	F	F	G	10/3 F+
Attentif-ve	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	13/0 F+
Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par critère)	3/2 F+	2/3 G+	4/1 F+	3/2 F+	3/2 F+	3/2 F+	2/3 G+	3/2 F+	3/2 F+	3/2 F+	4/1 F+	3/2 F+	2/3 G+	total 38/27 ◀▲

Notes interprétatives: Les valeurs de Chi2 figurant dans la seconde ligne du tableau sont comparées avec la valeur  $\chi^2$  critique = 11.1 pour déceler la présence du sexisme.

La dernière ligne et la dernière colonne représentent le total des cas de prévalence féminine sur les cas de prévalence masculine.

G	Prévalence masculine apparente	F	Prévalence féminine apparente.
G+	Sexisme apparent masculin déduit critère/variables.	F+	Sexisme apparent féminin déduit critère/variables.

D'ici s'engage notre présente analyse qui porte sur les élèves, visant à questionner leurs représentations des normes de genre. On se centre sur les qualifications qui se montrent plus fréquemment chez leurs genres pour déceler le comment de leur appréhension de l'identité sexuée. La grille (14) donne la preuve que la coexistence de deux sexes au sein d'une même classe pousse chaque parti à réaffirmer son identité en attestant sa spécifié face à son opposé.

Si on commence à dénombrer les caractères plus fréquents chez les élèves du secteur public et ceux du secteur privé prenant le sexe d'assignation comme critère de base, il s'avère nettement que le sexisme est apparent dans les deux secteurs ( $\text{Chi}^2 = 29.95$  et  $53.48 > 11.1$ ). Il est en faveur des filles dans le secteur public (taux de préférence =  $3/2$ ) et de prévalence masculine dans le secteur privé (taux de préférence =  $2/3$ ). Ce qui implique que le patrimoine gestuel est plus riche chez les filles du secteur public et chez les garçons du secteur privé.

Dans les deux types d'écoles, les garçons sont plus vifs et plus motivés, les filles plus attentives et plus autonomes. Cependant, la différence notée entre les deux groupes de genre c'est que les filles sont normalement plus obéissantes dans le secteur public, les garçons le sont dans le secteur privé ce qui revient à ce que les enseignants-es au secteur privé sont plus indulgentes avec les filles, ce qui leur facilite l'infraction des règlements favorisant ainsi leur mise en position de désobéissance.

Entre les écoles de la région rurale et celles de la région urbaine, les filles et garçons développent des caractères différents à travers les appréhensions acquises. Le test de signification dans les deux régions donne des valeurs de  $\text{Chi}^2$  supérieures à la valeur critique ( $32.12$  et  $32.43 > 11.1$ ), il révèle que les filles manifestent plus d'actions gestuelles quel que soit la région où se situe l'école (taux =  $4/1$  et  $3/2$ ). Le seul trait différenciateur de genre se résume à la variable d'être confiant-e en soi: les filles en sont douées dans la région rurale, cédant la place d'être plus confiant en soi aux garçons de la région urbaine.

Sur un autre axe, on voit que la gestuelle des élèves ne franchit pas les normes à la comparaison des deux classes EB4 et EB6. Les variables  $y$  sont également réparties dans les deux classes où se manifeste apparent le sexisme féminin ( $\text{Chi}^2 = 29.38$  et  $30.11 > 11.1$ ) avec un taux de préférence équivalent de  $3/2$  dans les deux cas. Encore une fois ceci montre que les filles en s'édifiant, se conforment aux normes sexuées, et investissent efficacement le second plan tout en restant incontestablement autonomes, obéissantes et attentives.

La position des deux modalités "professeur homme" et "professeur femme" influe modestement sur l'éclosion des caractères masculins et féminins chez les élèves (valeurs de  $\text{Chi}^2$  supérieures à la valeur critique:  $20.66$  et  $50.81 > 11.1$ ).

Plus précisément, des différences comportementales entre les élèves de deux sexes se définissent selon le genre du professeur: les professeurs de sexe masculin, par leur manière de gérer l'opération pédagogique, augmentent les cas d'obéissance des garçons qui d'habitude chahutent le professeur; cela ne signifie pas l'insensibilité des filles à l'autorité masculine mais elles respectent les traditions vécues en classe et s'opposent le moins aux directives du personnel enseignant quel que soit son genre. La répartition des autres variables concernant la motivation, la confiance, l'autonomie et la concentration en classe, est pareille au niveau de deux critères en question.

La matière enseignée ne formule pas une différenciation selon le sexe des élèves. Quel que soit la discipline enseignée les filles restent autonomes, obéissantes et attentives, elles semblent se comporter d'une façon idéale donnant l'exemple d'un bon élève afin de parvenir à la meilleure réussite.

Par contre, les garçons se montrent moins respectueux des normes comportementales, ils sont plus agités en classe, mais grâce au soutien moral qu'ils reçoivent comme étant le sexe fort, restent les plus confiants en eux tant aux séances des matières scientifiques qu'à celles des matières littéraires.

Les résultats demeurent presque inchangés en comparant le patrimoine gestuel observé entre les filles et les garçons des écoles enquêtées à partir des religions dominantes sauf que les filles de l'école chrétienne et les garçons de l'école laïque occupent deux positions exceptionnelles rendant la religion un facteur influençant à certaines limites l'apparition d'une gesticulation sexualisée chez les élèves, (valeurs de Chi<sup>2</sup> égales respectivement à 42.47, 27.18 et 29.13 successivement dans les écoles chrétienne, musulmanes et laïque).

Dans l'école chrétienne, on voit, à l'exception des cas précédant, les filles plus confiantes en elles que les garçons. Cette confiance trouve son origine dans la complaisance que montrent les enseignants-es envers les élèves de l'école chrétienne et l'école privée à laquelle les filles se voient bien accommodées. D'autre part, d'après la grille précédente, les garçons de l'école laïque se laissent noter plus obéissants que les filles ce qui contrarie la norme masculine et provient probablement de que les garçons s'assouvissent de la liberté dans cette école, ce

qui les rend contents et obéissant aux ordres de leurs enseignants-es, reconnaissant de leurs efforts déployés toujours pour leur bien.

Pour récapituler, la lecture horizontale de la grille révèle des résultats attendus: on constate qu'en présence d'élèves de sexes opposés, filles et garçons ont tendance à se comporter d'une manière plus stéréotypée, l'affirmation de leur identité se montre d'après ce qui suit: pour les garçons, les caractères prestigieux qui forgent leur identité masculine sont la vivacité (0/13) et la confiance en soi (2/11), ces caractères sont les plus tolérés par les enseignants-es même s'ils provoquent chez les apprenants une forte tendance à s'agiter, ce qui peut entraver le déroulement du travail scolaire. A leur tour, les élèves filles se conforment aussi aux stéréotypes, en effet, les traits de leurs comportements sont reconnus: malgré que leurs enseignants-es prévoient souvent qu'elles auront besoin d'aide, elles sont les plus autonomes (13/0) et aussi les plus calmes et obéissantes (10/3) ; se comportant ainsi dans l'espoir d'avoir le contentement de leurs enseignants-es. Exclusivement, elles sont les plus attentives (13/0), elles s'accoutument à s'appliquer sur le travail et savent mieux pratiquer de véritables techniques telles que l'appui du regard et le contrôle de n'importe quelle manifestation accidentelle pouvant nuire au fil de la séance d'apprentissage.

En outre, la présence répétitive parmi les élèves observés a montré que les filles recourent souvent au silence absolu, cela résulte de leur conformité involontaire aux normes stéréotypées qui les obligent à aliéner la place à la domination masculine ; parfois elles tendent à coopérer avec leurs voisins pour leur vérifier les informations reçues, ce qui marque chez elles la soumission et l'amour de collaborer. Quant aux garçons on en a observé plusieurs, engagés dans des gestes étrangers à la leçon ; on les voit jouer avec leurs objets, bavarder avec leurs copains, etc. Ces scènes concrétisent l'idée de filles plus calmes, obéissantes et studieuses, et au contraire, des garçons plus agités, déconcentrés et rarement obéissants, puisque quant à eux, il n'est pas acceptable de "perdre la face" (Goffman 1974) cité par Depoilly (2008, p.68) en copiant un caractère féminin dévalorisé qu'est le silence, sachant que "le masculin est plus clairement défini, plus valorisé et plus saillant que le féminin" (Williams et al. 1975) cité par Rouyer (2007, p.97).

### **Globalement...**

Faisons une simple comparaison des sommes des indices du sexisme apparent et latent/critère (voir grille récapitulative globale de la page ci-après, les deux dernières lignes):

(Somme des cas de prévalence féminine apparente) / (Somme des cas de prévalence masculine apparente) =  $4/8 \rightarrow 4$  cas de sexisme apparent féminin contre 8 apparent masculin.

(Somme des cas de prévalence féminine latente) / (Somme des cas de prévalence masculine latente) =  $4/7 \rightarrow 4$  cas de sexisme latent féminin contre 7 latent masculin.

Ce qui entraîne que le sexisme déduit critères/thèmes **est notablement masculin** dans les deux cas d'apparence et de latence.

Revenons aux deux dernières colonnes à droite de la dite grille et traitons de la même manière les indices du sexisme déduit par thème qui y sont inclus:

(Somme des cas de prévalence féminine apparente) / (Somme des cas de prévalence masculine apparente) =  $4/8 \rightarrow 4$  cas de sexisme apparent féminin contre 8 apparent masculin.

(Somme des cas de prévalence féminine latente) / (Somme des cas de prévalence masculine latente) =  $3/7 \rightarrow 3$  cas de sexisme latent féminin contre 7 latent masculin.

Ce qui entraîne que le sexisme déduit /thèmes **est aussi notablement masculin** dans les deux cas d'apparence et de latence.



**GRILLE RECAPITULATIVE FINALE (copie 1), thème / critère:**  
(voir notes interprétatives ci-dessous).

Thèmes étudiés ↓	Critères →													Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par variable)	Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par variable)
	Secteur public	Secteur privé	Région rurale	Région urbaine	Classe EB4	Classe EB6	Enseignant homme	Enseignant femme	Matière scientifique	Matière littéraire	Ecole chrétienne	Ecole musulmane	Ecole laïque		
Modes de désignation/vocabulaire employé, ( $\chi^2_{critique}=17.5$ )	G+	G+	g+	G+	G+	F+	G+	G+	G+	F+	F+	G+	G+	3/9 G+	0/1 g+
Echanges ( $\chi^2_{critique} = 7.38$ )	g+	f+	G+	-	g+	g+	-	g+	-	g+	g+	g+	-	0/1 G+	1/7 g+
Domaine de participation ( $\chi^2_{critique}=14.4$ )	G+	g+	g+	G+	f+	g+	f+	g+	f+	g+	g+	F+	g+	1/2 G+	3/7 g+
Attribution des rôles ( $\chi^2_{critique}=17.5$ )	g+	g+	f+	f+	g+	f+	f+	f+	f+	f+	f+	g+	f+	0/0 0	9/4 f+
Déplacements enseignant contacts physiques favorables enseignant élèves, ( $\chi^2_{critique}=7.38$ )	g+	-	-	G+	-	F+	-	F+	F+	g+	-	F+	f+	4/1 F+	1/2 g+
Déplacements enseignant contacts physiques défavorables enseignant élèves, ( $\chi^2_{critique}=7.38$ )	F+	g+	g+	F+	f+	g+	g+	G+	f+	g+	f+	F+	G+	3/2 F+	3/5 g+
Déplacements des élèves ( $\chi^2_{critique}=11.1$ )	f+	g+	g+	F+	f+	g+	-	f+	f+	g+	g+	f+	F+	2/0 F+	5/5 0
Encouragements, appréciations, récompenses, ( $\chi^2_{critique}=11.1$ )	-	f+	G+	g+	f+	f+	g+	-	g+	-	g+	f+	f+	0/1 G+	5/4 f+
Punitions jugées/remarques adressées, ( $\chi^2_{critique}=11.1$ )	G+	G+	G+	G+	f+	G+	g+	G+	f+	G+	g+	G+	G+	0/9 G+	2/2 0
Contacts physiques entre élèves.	-	-	-	G+	-	-	f+	-	F+	G+	-	f+	g+	1/2 G+	2/1 f+
Emotions manifestés filles/garçons.	F+	G+	-	-	G+	F+	-	-	-	-	g+	f+	g+	2/2 0	1/2 g+
Interventions/domination de l'espace sonore, ( $\chi^2_{critique}=20.5$ )	f+	G+	G+	G+	F+	G+	f+	G+	g+	G+	G+	g+	g+	1/7 G+	2/3 g+
Jugements mis en rôle ( $\chi^2_{critique}=17.5$ )	G+	F+	G+	F+	F+	G+	F+	F+	G+	G+	G+	G+	G+	5/8 G+	0/0 0
Patrimoine gestuel observé ( $\chi^2_{critique}=11.1$ )	F+	G+	F+	F+	F+	F+	G+	F+	F+	F+	F+	F+	G+	10/3 F+	0/0 0
Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par critère)	3/4 G+	1/5 G+	1/5 G+	4/6 G+	3/2 F+	4/3 F+	1/2 G+	3/4 G+	3/2 F+	2/4 G+	2/2 0	4/3 F+	1/5 G+	total 32/47 ◀▲	
Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par critère)	2/3 g+	2/4 g+	1/4 g+	1/1 0	5/2 f+	2/4 g+	4/3 f+	2/2 0	5/2 f+	1/5 g+	2/6 g+	4/3 f+	3/4 g+	total 34/43 ◀▲	

G Prévalence masculine apparente.

F Prévalence féminine apparente.

g Prévalence masculine latente .

G+ Sexisme apparent masculine déduit critère/variables .

F+ Sexisme apparent féminine déduit critère/variables

g+ Sexisme latent masculin déduit critère/variables.

f Prévalence féminine latente .

- Absence de sexisme,  $\chi^2 < 1$  .

f+ Sexisme latent féminin

**le rapport ( $\Sigma F+$ )** (Somme des cas de prévalence féminine apparente) / **( $\Sigma G+$ )** (Somme des cas de prévalence masculine apparente) est l'indicateur significatif qu'il faut prendre en considération car il indique la proportion des cas de sexisme apparent féminin et masculin trouvés par croisements critère/thème voir croisement **Ligne<sub>16</sub>  $\cap$  Colonne<sub>15</sub> (32/47)** qui signifie qu'au seuil de signification 0.025 (certitude 97.5%) parmi 79 cas de sexisme apparent rencontrés **il y a 32 féminins contre 47 masculins**. Par conséquent on peut conclure que dans les écoles enquêtées le sexisme est en **rapport approximatif de 2/3** conformément avec la célèbre loi déjà mentionnée.

Pour conclure ...

Notre travail a donc souligné le fait que, sur la question de la production et reproduction des normes de genre, les pratiques des enseignants-es ne sont pas innocentes: À partir desquelles on a prouvé qu'il subsiste encore dans l'enseignement primaire au Liban deux modèles de genre différenciés avec un ensemble de règles explicites pour chacun d'eux. Ces pratiques déterminent, selon le sexe, les manières de voir et d'éduquer des enfants.

Implicitement, deux codes de genre sont donc maintenus, nous pourrions les identifier par la différence d'intensité dans l'intérêt accordé par les enseignants-es aux filles et aux garçons ; leurs conséquences sur les élèves sont très concrètes surtout du côté des filles qui, fondamentalement, vont être conduites à accepter leur rôle secondaire, à côté de la passivité et la dévalorisation associés à leur propre sexe. Par conséquent, les attitudes des enseignants-es méritent d'être poursuivies afin que soient mieux identifiées, comprises et traitées les permanences et les processus concernant la transmission des normes de genre à l'école.

**Chapitre 4: L'investigation des résultats;  
production et reproduction des différences  
sexuées**

Depuis cinq années je me suis efforcée, dans le cadre de mon travail de thèse, de vérifier que parmi la multitude des facteurs qui contribuent à la mise en place des stéréotypes sexistes, l'école se situe en premier ligne. En effet, les résultats de mon enquête y ont corroboré l'aspect massif de l'asymétrie sexuée. C'est ainsi qu'en plaçant la variable "genre" au centre de mon intérêt et en revisitant le système scolaire à la lumière des "rapports sociaux de sexe" cette recherche m'a permis de générer les résultats figurant dans ce chapitre.

### **A-) Discussion des résultats: De l'interprétation des faits au test des hypothèses:**

#### **1. Les directeurs des écoles et le sexisme: Affirmation initiale de la non-différence, puis par preuve ... les différences abondent:**

Les différenciations engendrées par l'école peuvent creuser davantage celles émanant d'autres secteurs sociaux, et il nous faut admettre que la présence du sexisme à l'école révèle, et reflète, les préjugés de la société. L'école n'est qu'une de ses institutions qui – à travers son cadre administratif et enseignant – renforce le sexisme inculqué aux enfants avant l'entrée dans la maternelle. L'enquête par entretien semi-directif, déjà menée auprès des directeurs des établissements scolaires qui représentent l'en-tête de du système éducatif Sud-libanais, butait à déceler leurs perspectives générées.

Il apparaît au départ que les directeurs pensent que:

- Les filles et les garçons ont d'égaux chances à l'école.
- Les parents jouent des rôles similaires en éduquant leurs enfants.
- Les individus de deux genres présentent une ressemblance au niveau des capacités intellectuelles et des caractéristiques de personnalité.
- Les enseignants-es les dirigeant ne sont pas en cause dans la mise en place des inégalités, c'est-à-dire que le traitement qu'ils pratiquent ne renforce pas le féminin au préjudice du masculin et vice versa.
- Le sexe de l'enseignant n'affecte pas la manière dont il se comporte avec les élèves de deux sexes.
- Dans la cour, à la récréation, et pendant les temps libres, les jeux des garçons et des filles sont disparates.

- Le statut de l'enseignant à l'école ne dépend pas de son genre.

Mais, qu'a-t-on constaté à l'analyse minutieuse de leurs réponses? A-t-on pu juger à partir de leurs discours que les écoles qu'ils gèrent occasionnent un traitement discriminatoire entre les élèves de deux sexes? Prennent-ils conscience de ce qui se passe véritablement au sein de ces écoles?

Le discours des chefs d'établissements scolaires, après analyse formelle puis structurale, a permis de traduire leurs pensées en ce qui suit:

- Le mot garçon, quoi que moins fréquent que le mot fille, le précède souvent: aux garçons adhèrent toujours l'agressivité et les punitions, aux filles la réussite et l'excellence; l'égalité des chances que prétendent les directeurs est donc absente puisque l'image du garçon semble distordue.
- Selon eux la meilleure réussite des filles ne revient jamais à sa capacité intellectuelle, mais à sa persévérance et son obéissance, et la peur d'échouer la pousse à réussir. L'impuissance et l'incapacité mentale caractérisent donc les filles, leur intelligence n'est que rarement avouée.
- Le mot "mère" surreprésenté et le mot "père", ne sont jamais présents simultanément, ce qui traduit la séparation de leurs rôles envers leurs enfants-élèves; à la mère, analphabète dans l'inconscient des directeurs, on attribue toujours les rôles traditionnels maternels et familiaux; alors qu'au mot "père", le plus prestigieux d'après les conversations, correspond l'autorité familiale. Donc, d'une manière ou d'autre, ils supportent la domination masculine.
- Dans leurs écoles, les filles provenant des sociétés patriarcales et des maisons masculinisées, ne peuvent pas être indépendantes, elles ont toujours besoin d'une protection parentale, surtout de la part du père. Il existe alors l'idée d'un sexe fort et d'un sexe faible, à laquelle se réfèrent inconsciemment les directeurs.
- Le mot "enseignant" domine quantitativement le mot "enseignante" malgré la prépondérance des femmes dans ce domaine: aux enseignants se rapportent des rôles impératifs, cependant les enseignantes s'assimilent aux mères de classes qui fournissent l'affection même en

exerçant leur métier: la femme ne peut pas alors s'échapper à sa féminité.

- La féminisation de l'enseignement au Liban a été interprétée par plusieurs facteurs tels que la capacité émotionnelle dont la femme est douée et qui lui permet de donner tous les soins nécessaires aux enfants, la concordance entre le rôle d'enseignante, de mère et d'épouse qu'offre le travail dans ce domaine, et les raisons économiques qui en repoussent les hommes comme étant mal rétribués. Les chefs d'établissements ferment les yeux sur les efforts qu'exercent les femmes dans le domaine culturel et ne croient pas à leur accès aux grades universitaires.
- La distribution des rôles à l'école se fait selon le sexe de l'élève, les directeurs déclarent que les filles et les garçons sont automatiquement séparés pendant les récréations puisqu'ils pratiquent des jeux différents: Les filles, à les en croire, sont physiquement moins capables, vu leur mobilité restreinte pendant les temps libres. Ceci introduit un déclassé physio-corporel des filles déjà considérées comme sexe faible.
- Les filles investies comme accessoires pédagogiques pendant les séances d'enseignement, assurent le calme en classe, les caractères féminins sont assujettis au service des caractères masculins et les rôles ne sont pas équitablement attribués entre les deux sexes.
- Il existe pourtant une "nature" masculine et une "nature" féminine et, selon eux, la "violence" qui marque les garçons renvoie à leur "nature": ils innocentent alors la "culture" et la socialisation du processus de la catégorisation suivant le genre.
- La fille, dès sa petite enfance est prédestinée au rôle maternel, alors que le garçon est accommodé au monde viril diversifié.
- Au cas où une fille tend à échapper aux stéréotypes féminins, elle deviendra un garçon manqué où on lui attribue la virilité, il en résulte une totale privation de la féminité.

- Un reniement de la discrimination sexuée et de la présence du sexisme chez les parents et les enseignants se sont révélés des récits des chefs d'écoles.

On conclut donc la présence d'une situation paradoxale puisque les directeurs ont en général une méconnaissance des pratiques sexistes dans leurs écoles, ils croient en l'absence de réactions différenciées des enseignants-es dans leur travail avec des filles ou des garçons, et par suite, ne regardent pas les conséquences de leur comportement sur l'assimilation par les élèves, des stéréotypes différenciés en fonction du sexe.

C'est pour cette raison qu'il semblait intéressant de rapporter ces attentes aux résultats récoltés via un autre dispositif méthodologique. Il s'agissait en fait d'une observation minutieuse des interactions au sein des classes et d'une approche particulière des manuels scolaires à l'usage des enfants. Ceux-ci offrent une meilleure source d'information sur les événements réels de la classe.

## **2. Les manuels scolaires: Emergence des positions sexuellement différenciées:**

En se basant encore une fois sur la notion de genre, ainsi que sur d'autres notions telles que la représentation, la stéréotypie ou le préjugé, et en mettant en œuvre une analyse quantitative, on a cherché à explorer les images sexuées des manuels de mathématiques à l'usage des classes EB4 et EB6 des écoles choisies comme terrain de l'enquête. Les résultats tirés ont montré que les manuels sont des agents efficaces de sexualisation puisque l'exploration affirme qu'ils communiquent aux élèves, des valeurs et des normes propres à leur environnement social.

En effet, dès le cycle primaire, les élèves se trouvent en face des modèles stéréotypés, assortis de qualités prédéterminées qui leur sont attribuées en fonction de leur sexe. Ils apprennent inconsciemment à en développer quelques-unes, ce processus aboutit à les enfermer dans des limites restreintes d'une personnalité sexuée, outre la commensalité des instituteurs-trices avec lesquels, les enfants sont en échange permanent, qui ont la culture, les représentations et les mentalités notablement empreintes de sexisme.

Comment donc les stéréotypes dominants dans la société sont-ils renforcés par les contenus des informations? Pourquoi a-t-on jugé que les livres destinés aux enfants se classent parmi les agents dynamiques de transmission de l'idéologie sexiste?

Les fondements principaux de réponse à ces questionnements peuvent être résumés en ce qui suit:

**a- La surreprésentation masculine** attendue a été affirmée tout le long de l'investigation: Que le secteur scolaire soit (public ou privé), le niveau de la classe (EB4 ou EB6), l'emplacement du personnage au sein du livre (cours, exercice ou illustration) et même son âge (enfant ou adulte), on le trouve fréquemment du genre masculin.

Dans le contenu des manuels, les personnages dénombrés collectivement ou individuellement appartiennent à la gente masculine. De cette façon, les auteurs n'occasionnent pas aux élèves, en feuilletant cet outil pédagogique, surtout les garçons, de prendre conscience de la présence féminine dans leur entourage, sans dessein ils les font méconnaître cette présence pendant les différentes étapes, tout cela mène à un déclassement des personnes apprenantes du beau sexe. Donc, le fait de l'absence des femmes ou la rareté de leur présence dans les livres, reflète bien le statut inférieur dans lequel elles étaient et restent enfermées dans l'environnement social, et contribue, d'une façon indirecte, à aggraver cette situation.

On signale aussi, qu'au fur et à mesure que l'apprenant avance dans le parcours scolaire, la prépondérance numérique masculine accompagnée d'une raréfaction féminine, persiste, ce qui affirme aux élèves au fil de leur parcours scolaire que "le deuxième sexe" selon l'expression de Beauvoir, reste au deuxième rang tant au niveau quantitatif que qualitatif comme il a été prouvé, spécialement dans le domaine des sciences pures auquel appartiennent les manuels de mathématique, sujets de la présente analyse.

Il importe enfin de signaler que les livres destinés aux écoles publiques font preuve d'un attrait au sexisme masculin contrairement aux livres à l'usage des écoles privées, qui, en majorité sont de provenance étrangère. Cela confirme que



leurs rédacteurs sont largement influencés par la mentalité orientale encore empreinte des représentations différenciées selon le sexe.

**b- les modes de désignation, une nouvelle preuve du sexisme:** La manière dont on désigne une personne contribue à former dans l'inconscient des élèves, des scènes pouvant s'exprimer plus tard sous forme de jugements stéréotypés. Si, comme déjà supposé, les personnages féminins étaient moins désignés par des noms de société, des noms exprimant un métier ou un statut professionnel et plus simplement par des noms et des prénoms, et si on tenait compte de la place qu'occupe actuellement les femmes dans les différents domaines, on oserait dire que ces manuels cachent la réalité par la présentation des modèles féminins statiques et moins variés, qu'ils provoquent une distorsion des images réelles en faisant disparaître les véritables statuts auxquels accèdent les femmes d'aujourd'hui. Absolument dit, puisque les auteurs des livres scolaires, sous l'effet des préjugés auxquels ils sont involontairement soumis et malgré l'évolution des sociétés modernes, ne cessent de diffuser via des expressions manquant un statut social prestigieux, l'ancienne image féminine traditionnelle n'ayant pas le droit d'être nommée. Donc, par la preuve de démarche analytique, on a pu affirmer que, pour leur part, la femme doit se tenir close et coite à la vie domestique où on la reconnaît par les surnoms habituels tels que la mère, la ménagère, etc., ce qui sous-entend que, le mariage et la maternité sont le devenir préférable du sexe féminin.

**c- Les rôles attribués aux personnages: un clivage entre le masculin et le féminin:** Dans le corpus étudié, les images décrivant le genre féminin ne sont pas seulement succinctes et partiales quant aux rôles que ses individus sont donnés, mais aussi appauvrissant et partitives. En effet, on a supposé et vérifié que dans les différentes pages des manuels, les acteurs principaux sont quasiment des personnages masculins; leur effectif dépasse le double des féminins. Un seul trait significatif marque ces supports pédagogiques, c'est qu'ils font apparaître les femmes dans des rôles plutôt secondaires, quoique ces dernières aient le droit de partager le deuxième plan de la vie actuelle. Ils tendent donc à survaloriser le rôle

des garçons et des hommes, et, en revanche, à ensevelir le rôle des filles et des femmes, ce qui concrétise l'idée de notre hypothèse. Par cette stratégie, volontaire ou involontaire qu'elle soit, les créateurs et les illustrateurs des manuels préparent les enfants à des rôles sociaux distincts dépendant en grande partie de leur sexe, ils éveillent chez eux l'idée de l'existence d'une typification des rôles adultes, en étroite complémentarité, mais toujours connexe avec les stéréotypes sexistes en vigueur dans la société.

D'autre part, bien qu'un bon nombre de femmes à l'exemple d'Emilie de Chatelet, Sophie Germain et autres, aient joué des rôles remarquables et contribué à l'évolution de cette science, les personnages féminins célèbres sont totalement absents en feuilletant les manuels de mathématiques. Il s'agit alors de trouver pourquoi on tait leurs noms et on ignore leurs apports, vu l'impact que cela peut avoir sur le "rapport au savoir" chez les filles.

De cette façon, les filles n'ont pas la possibilité de s'imaginer pouvoir apporter une contribution notable dans ce domaine scientifique, ni de se classer parmi les créateurs de la science. Ces statuts restent pour elles, destinés et réservés aux individus du genre masculin doué, à qui elles doivent céder la place, vu que leurs manuels leur offrent fort peu des "héros culturels" féminins, comme les a nommés Zavalloni (1986) cité par Duru-Bellat (2004, p.105).

**d- Les activités exercées par les acteurs des manuels: une anomalie du réel.** Les auteurs des livres scolaires, par les activités qu'ils accordent aux personnages qui y sont présents, empêchent les apprenants d'être conscients de ce que d'autres types d'activités peuvent être offerts à tel sexe ou tel sexe.

Si on commence par le domaine éducatif, un paradoxe émanant d'une contradiction avec notre hypothèse s'impose nettement: on reconnaît partout, surtout au Liban, que les femmes occupent les métiers d'enseignement par des pourcentages dépassant illusoirement ceux des hommes. Malgré ce postulat affirmé au cours de l'enquête, on a vu que les personnages hypothétiques des métiers et des activités éducatifs d'après les exercices et les illustrations des manuels, sont en majorité des personnages masculins ; ce qui prouve que ces

derniers, par leurs propositions, contredisent la scène réelle et que les stéréotypes de genre se perpétuent malgré ce qui se déroule dans la société.

En continuant notre exploration des activités accordées aux acteurs principaux des manuels, on voit un conformisme à ce qui est prévu, puisque les masculins qui profitent le plus des activités commerciales et sportives profitent davantage des activités professionnelles; ils sont aussi majoritaires à conduire, à voyager, manger et à parler ; à l'encontre des personnages féminins qu'on a rarement vu en train de pratiquer telles activités.

Enfin il n'était pas surprenant dans la pratique des activités domestiques de voir les femmes dépasser remarquablement en nombre, les hommes, puisqu' inconsciemment, les auteurs des livres diffusent l'image de la femme-mère ou ménagère ; ni que le quart des filles et des femmes présentes dans la totalité des livres analysés sont inactives. Filles et garçons n'apprennent pas donc d'égales choses à l'école, ils confrontent des modèles différenciés et vivent des épreuves discriminatoires. En un mot, ils reçoivent les termes d'une pédagogie sexuellement différenciée et ne sont pas réellement soumis-es à une même scolarisation.

**e- Le monde professionnel: un univers majoritairement masculin:** Le peu d'allusion fait à la vie professionnelle des femmes était l'un des objectifs à traiter au cours de l'exploitation des manuels. L'affirmation de cette réalité n'a pas été difficile, vu, d'après les manuels analysés, que la différence entre les hommes et les femmes qui exercent un métier était si importante qu'elle nous a fait imaginer que le travail féminin a peu d'importance socio-économique, et par suite craindre qu'une telle abdication des femmes du monde professionnel fasse croire aux enfants que la place de la femme est le foyer, tandis que l'homme occupe le monde illimité des affaires et des métiers diversifiés. De ce qui précède on déduit que le métier est considéré comme activité particulièrement masculine.

Attendu que les métiers exercés par les hommes soient de haute importance et beaucoup plus variés par rapport à ceux étroitement choisis, offerts aux femmes, il convenait au cours du travail de distinguer le champ professionnel masculin du féminin. La confirmation de ce point de vue était facile, vu le peu des femmes exerçant une activité professionnelle et représentées dans certains métiers

modestes face à une palette étendue des choix des hommes. Cela revient à ce que les auteurs, influencés par des normes sociales sexistes, sont convaincus de l'incapacité féminine à occuper d'autres métiers plus prestigieux ou des postes de décision desquels elles sont pratiquement absentes.

Un point essentiel était à noter c'est la prépondérance masculine dans les métiers reconnus féminins, par opposition à cette évidence ainsi qu'à notre prévoyance la concernant: les métiers d'enseignement et de secrétariat ont constitué, comme plein d'autres, des professions masculines. L'action de limiter les femmes dans des métiers peu valorisés tel que la jardinière ou la vendeuse renforce les images et les stéréotypes sexistes, ils ont un pouvoir insoupçonné d'amener les lectrices de ces manuels à restreindre leurs aspirations professionnelles aux limites conventionnelles qui leur sont offertes et qui ne cessent pas d'assigner aux femmes des fonctions de subordination, de bas salaires, et de les pousser à préférer la vie conjugale. Ce manque de modèles offerts aux filles au niveau professionnel face au vaste champ de métiers réservés aux garçons nous alerte sur les effets que peuvent induire, dès l'enfance, les représentations stéréotypées mises à la portée des petits élèves, étant donné qu'elles continuent à illustrer l'image dévalorisée et restrictive du monde féminin, ce qui décourage les filles à se diriger au monde professionnel et, sur un autre volet, encourage les garçons à tout choisir.

#### **f- Les loisirs pratiqués; un autre aspect de la prévalence masculine:**

Même si le recensement des personnages nous a montré que rares sont ceux qui s'adonnent aux loisirs, il était facile de déceler la présence d'une catégorisation sexiste dans leur répartition puisqu'on a pu affirmer les prédictions qui veulent prégnants les personnages du sexe masculin dans les activités ludiques et récréatives, celles des sorties et des fêtes, ainsi que dans les activités de détente ou de bricolage, par comparaison aux personnages féminins qui les dépassent modestement en pratiquant la lecture comme loisir. On parvient à vérifier donc que le droit au repos ne concerne pas les femmes ni les filles, à qui sont dédiées les activités de servir les autres, de leur assurer le confort, tout en étant un complémentaire du masculin sur la scène sociale. Ici, et qui plus est, les

représentations stéréotypées des hommes et des femmes se transmettent aux élèves via les contenus éducatifs affirmant ainsi la contribution de la pédagogie dans la fabrication des élèves-filles et des élèves-garçons de personnalités différenciées selon le genre.

**g- Les lieux fréquentés par les personnages: une ségrégation spatiale sexuellement déterminée:** Une nouvelle dimension stéréotypée a attiré les regards, c'est le cadre spatial dans lequel les personnages dénombrés se situent. Là, s'affirme de nouveau notre hypothèse de départ puisqu'on a vérifié une séparation nette entre deux cadres spatiaux bien distincts: d'une part public/extérieur, d'autre part privé/intérieur; les deux premiers termes s'accompagnent souvent par une présence masculine, les deux autres par une persistance féminine. Ici, on s'est choqué de cette situation, puisqu'on sait bien que les femmes d'aujourd'hui et depuis plusieurs décennies se sont libérées des restrictions de leur existence à l'intérieur des lieux privés, elles découvrent ainsi l'ampleur et la diversité du monde public extérieur autrefois réservé aux hommes.

**h- Attributs et possessions associées aux personnages: un partage sexiste qui mérite la prise en considération:** Conformément à ce qui était préalablement attendu, les attributs et les possessions à l'intérêt des personnages que les créateurs des manuels leur ont associé, ont été choisis adéquatement conformes au sexisme, c'est ainsi que les hommes jouissent de la possession d'argent, des voitures et des diverses grâces bien plus des aliments et des animaux. Le matériel scolaire devant être d'apanage féminin, surtout que les filles exercent mieux le métier d'élève, est aussi saisi par les garçons, outre les jouets, qui doivent être en possessions équitables selon notre prédiction, font encore partie des avoirs masculins. Seuls les vêtements, pris comme bon critère de jugement filles-femmes restent nettement basculés en faveur du féminin.

D'autre part, le partage des attributs qui étoffent les personnages à qui ils appartiennent a vérifié l'hypothèse de départ; en effet, on a prévu une large attribution des objets prestigieux tels que le porte-documents, le journal, les lunettes et les moyens symbolisant le confort comme le fauteuil, à la gente

masculine ; par contre, on a prévu le tablier de cuisine, les gâteaux et les confitures comme part féminine, ce que témoigne justement notre analyse. Cependant, et contre toute attente, les fleurs, reconnues comme attributs féminins ont été majoritairement en possession des hommes, surtout ceux qui exercent le métier du fleuriste: la perpétuation de la perspective sexiste des auteurs est donc affirmée derechef.

**i- Des apparences physiques sexuées:** Sachant que les personnages qui peuplent les pages des manuels sont d'apparences différentes selon les sexes auxquels ils appartiennent, on a cherché à investiguer l'empreinte sexiste pouvant être nichée dans leurs aspects physiques qui constituent une source de variabilité entre les deux sexes.

Les femmes se distinguent plutôt par plusieurs aspects sexués qui sont les critères identificateurs de leur sexe, tels que les bijoux, les accessoires et plein d'autres, cette supposition est vérifiée en dénombrant un bon nombre de femmes qui en possèdent. D'autre part, la tenue professionnelle est montrée comme possession masculine selon l'énoncé de notre hypothèse car les créateurs des manuels considèrent les hommes comme ayant la priorité d'accéder au monde professionnel. Les vêtements et les chaussures dont l'aspect sexué, prévu féminin au départ, l'ont signalé masculin, ils soutiennent en effet l'existence d'une identité masculine si forte qu'elle s'impose au niveau de l'apparence extérieure.

**j- Les dimensions socio-émotifs: une domination masculine presque exclusive:** Selon les hypothèses de départ, les comportements socio-émotifs qui se basent sur la prestance ont été prévus pour les personnages du genre masculin, ceux qui surgissent du caractère mou, sont adhésifs au féminin. Les résultats des analyses ne conformait pas à ce qu'on avait supposé puisqu'en général, les comportements des personnages masculins n'ont pas connu une évolution notable en comparaison avec les personnages féminins, mais, même si cette différence paraissait faible, un décalage entre le caractère masculin et le profil féminin a persisté: en effet, les personnages du genre dominant se caractérisent par l'ambition effrénée, la bravoure et le courage qui leur permettent

de garder le prestige de dominance. C'est ainsi qu'ils peuvent paraître forts, capables et indépendants en comparaison aux personnages du sexe adverse.

En revanche, l'autonomie qui contrarie ce qui en a été prédit, a fait partie des caractéristiques féminines, à l'encontre de la mollesse du caractère, déjà prévue féminine, mais parue masculine au cours de l'analyse.

La contradiction avec notre hypothèse a été établie d'après les défauts caractériels apparents puisque les auteurs des manuels n'ont pas fait passer sous silence les expériences masculines manquantes, tels que la faiblesse déjà mentionnée, la peur, la dépendance et l'impuissance ainsi que l'échec et l'agressivité qu'ils ont attribué en majorité au genre masculin.

A cet égard, on se demande: Est-il fortuit que les créateurs des manuels y dégradent davantage des personnages masculins? Ou bien tentent-ils de corriger le profil féminin dépourvu des traits agréables dans d'autres domaines?

**k- Les accompagnants des filles et des garçons: un faible signe discriminatif:** Vu la prépondérance numérique masculine prévue qui a été validée par la fréquente coexistence des personnages masculins et leur compagnie d'autres personnages, le dénombrement de ces états a vérifié notre prévoyance et a montré une large différence entre les effectifs des personnages masculins et féminins dans ce cadre.

Outre la compagnie et la coexistence, d'autres critères ont servi comme détecteurs de décalage sexiste entre les personnages de deux genres. C'est ainsi que lorsqu'il s'agissait d'une comparaison des caractéristiques personnelles, on devait tenir compte du sujet en question: comme prévu, les personnages masculins comparés sur la base du caractère physique, des compétences et des possessions s'avèrent plus nombreux que les féminins du même état, puisque le qualificatif rapporté aux possessions renforce la fierté masculine. Cependant, conformément à l'hypothèse, on a recensé des personnages comparés sur la base de l'effectif sexe/âge: les féminins paraissent plus nombreux que les masculins comparés dans ce cas, ce qui établit une nouvelle cloison entre les deux genres.

Une autre dimension a été prise en considération, c'est l'étude des interactions entre les acteurs des livres: on distingue ainsi les interactions

unilatérales ayant lieu dans le cadre scolaire ou social où les effectifs des personnages masculins sont proches des présupposés, pareillement aux interactions unilatérales de gratification les personnages féminins tiennent leur place. Enfin, viennent les interactions réciproques dans leurs trois types (scolaire, professionnel ou social) pour voir de nouveau la faveur masculine s'harmoniser à l'hypothèse.

**I- le langage d'expression: un sexisme devenu ordinaire:** Sans répéter ce qu'on vient longuement de citer, un nouvel axe d'analyse a été le centre de notre occupation: il s'agit de sonder la hiérarchie sexuée probablement véhiculée par le langage inscrit dans les manuels. En effet, on a préétabli que dans le domaine langagier la relation du masculin et du féminin au sein des livres est hiérarchique et aussi coupable.

Dans les six manuels analysés, et d'après le mode d'expression utilisé, on a vu le masculin primer sur le féminin, c'est la célèbre règle d'accord grammatical qu'on apprend depuis tout petit: Un seul homme ou un seul garçon parmi une foule de femmes ou de filles oblige à désigner l'ensemble au masculin. Cette règle transmet à l'enfant un message sexiste: Le masculin l'emporte sur le féminin.

D'autre part, et conformément à la suprématie masculine déjà admise, on enseigne aux enfants que, désigner les êtres humains par le mot "homme" est une règle à ne pas braver. Cette désignation abusive en masculin, de tous les individus humains, établit chez les élèves les premiers fondements de la "domination masculine".

Ensuite, la primauté de la parole masculine qu'a désigné Maurice Godelier en signifiant son aptitude à être "neutre et universelle", permet, à son avis, au masculin de servir de référence ou de prototype au genre féminin. Ce qui a été mis en relief, à son tour, durant notre investigation linguistique au cœur des supports pédagogiques, pour arriver à la preuve d'une des hypothèses proposées au début.

Pour finir avec les manuels, on peut dire que l'objectif de départ était de comprendre dans une perspective sociologique le comment de la construction du masculin et du féminin dans le matériel pédagogique à l'usage des enfants. En



effet, une approche particulière de ces écrits a permis d'apporter quelques éléments de réponse en tant que ce matériel peut induire d'une façon considérable ce qui se jouerait ultérieurement sur la scène de réalité. Après avoir subi l'analyse suffisante, les données quantitatives recueillies révèlent des représentations sociales considérées acceptables par notre société, du fait qu'elle les diffuse en gardant à chaque sexe ses places distinctes, les stéréotypes sexistes se perpétuent donc et n'apparaissent pas comme anecdotiques surtout en prenant au sérieux leur forte capacité à modeler la pensée enfantine.

Mais, quelle influence le sexisme des manuels scolaires peut-il avoir sur les élèves? Après les diverses analyses auxquelles on s'est adonné en se basant sur des approches théoriques connues, nous sommes en mesure de répondre à cette question.

Les personnages des manuels, représentés dans des rôles traditionnels peuvent servir des supports au processus d'identification chez l'enfant, sachant que cette identification est motivée par le désir de fusionner avec une personne distincte dans le but de l'imiter. Ayant affirmé que le curriculum présenté par les manuels offre aux enfants des représentations et des images qui conduisent d'une façon ou d'autre à les intérioriser, et prouvant que ces manuels ne donnent aux filles que des modèles dévalorisants auxquels elles s'identifient, on craint en premier lieu qu'ils mettent les filles devant la difficulté de ne trouver que de tels modèles d'identification, puisque l'enfant assimile davantage son comportement à celui d'un modèle de son sexe, comme l'a affirmé Bandura ; et vu que les portraits types proposés par les manuels, définissent les manières d'être ou d'agir qui se transforment chez les enfants en des modèles imitables, les filles risquent alors de s'intégrer aux modèles de type masculin qui leur sont présentés d'une façon plus prestigieuse. En second lieu, les garçons apprennent à valoriser chez les filles quelques aspects restreints tel que la maternité, en revanche, ils prennent l'habitude de se distancer de ce faible genre, de le regarder d'en haut, et par conséquent de la carence numérique féminine, les garçons tendent à dissimuler les filles autant qu'elles le sont en réalité.

Sur un autre volet, concernant le sexisme linguistique dans les manuels tant en mathématiques qu'en autres matières, les apports que Berger et Luckman ont

avancés dans ce cadre en parlant de la "typification du réel", forment une base théorique qui facilite la compréhension des reflets et des implications menées par le langage discriminatoire sur la construction des personnalités chez les élèves. Pour expliquer cela plus amplement, l'assimilation du féminin par le masculin, qui est au cœur de la structure langagière française et même arabe est intrinsèquement liée à la domination masculine d'autrefois. Le genre grammatical est construit, à l'en croire, sur le modèle de la subsomption du féminin par le masculin; la hiérarchie devient ici constitutive du genre grammatical et non social, même si les frontières sont tenues entre les deux.

C'est ainsi que les élèves de deux genres, confrontés à cette hiérarchie tout le long de leurs parcours scolaire, et à travers de la majorité des matières données, apprennent à se placer hiérarchiquement, les uns par rapport aux autres prenant le sexe comme critère principal de différenciation.

A part les possibilités d'identification très réduites fournies aux élèves-filles et la sous-estimation dont le sexe féminin devient victime sous différents effets véhiculés, et outre les rapports hiérarchiques qui sont mis en jeu comme conséquence au sexisme linguistique, il paraît évident d'avoir recours à la théorie émanant de la notion de "rôle" énoncée par Rocheblave Spenlé puisqu'elle nous attire l'attention sur d'autres effets oubliés des rôles sexistes parus dans les manuels. En effet, la sociologue signale que les rôles rigides risquent d'emprisonner la personnalité des individus dans des limites étroites. Par contre, les rôles flexibles leur offrent plusieurs formes de comportements desquels ils choisissent celui qui convient à leurs tendances sans être obligés de se modifier eux-mêmes. Ce point de vue nous pousse à nous focaliser sur les désavantages des rôles rigides et restreints qu'on associe aux filles dans les manuels puisque ces derniers, excluant les modèles agréables, proposent aux filles deux choix: soit qu'elles s'enferment dans les modèles présents en friche ignorant tous les talents dont elles sont douées, en cherchant parfois à créer des modifications radicales de leurs personnalités, soit qu'elles se transportent aux modèles du sexe opposé. Là, la problématique s'accroît puisque, diffuser les normes de la masculinité entre les individus de deux sexes ne contribue pas, comme déjà prétendu, à un traitement efficace pour mettre fin au sexisme.

Quant au matériel utilisé, il est souvent destiné aux garçons, et ne référant pas à la doublure de genre puisque rares y sont les références et les exemplaires féminins qui, s'ils existaient, auraient une incidence beaucoup plus pesante sur les filles. Cette absence féminine répétée défavorise les filles et influe à long terme sur le développement de leurs comportements et de leurs différents intérêts, surtout en ce qui concerne la décision de choix du domaine ou de spécialité dans la poursuite de leurs études lycéennes et universitaires.

Il est rappelé que la mentalité qui guide le traitement des élèves est influencée par une multitude de facteurs dont le sexe est le principal. Par conséquent les stéréotypes de genre semblent se perpétuer. Une véritable prise de conscience devrait prendre place, il faudrait que les manuels scolaires soient révisés pour y changer l'image de la femme, en en proposant d'autres plus commodes, et que certaines consignes subissent une modification par de simples interventions. Bien plus, il fallait intégrer davantage les personnages féminins pour aboutir au seuil de la parité sinon à la suppression de quelques stéréotypes.

Il faut aussi, et avant tout, comprendre à quelle limite nous (adultes, parents, enseignants-es et pédagogues...) sommes impliqués, puisque par nos représentations, nous véhiculons involontairement des valeurs en désaccord avec ce que nous visons de faire: il existe en nous des schémas stéréotypés inscrits, qui influencent en bonne partie nos relations avec autrui, et celles avec l'autre sexe en particulier. Tout cela mène à agir inconsciemment, et à transmettre – même à travers quelques écrits dont les manuels sont partie importante – ce que, par ailleurs nous refusons.

### **3. Les classes observées: des laboratoires sociaux socialisateurs:**

Comme preuve de l'analyse des manuels scolaires, il nous semble que le système pédagogique expose les filles et les garçons à une dynamique relationnelle dominée par le groupe masculin, qu'il renvoie les filles à une contrainte de féminité qui implique une position d'infériorité, et les garçons à une option de masculinité amenant à une position de dominance.

L'école nous est apparue comme un lieu de socialisation sexuée. On s'est attendu à ce qu'elle participe, également dans les supports pédagogiques, au

maintien du système catégorial asymétrique de sexe puisque les élèves y sont évidemment des filles et des garçons. Pour cette raison, le contexte des interactions enseignants-es/élèves qui s'y déroulent, a été le sujet d'une investigation à laquelle on a procédé, par une observation méthodique efficace dans la dernière étape de l'enquête.

C'est à partir du concept de dominance qui a été au cœur de l'analyse, qu'on a préétabli que les stéréotypes de sexe sont présents tant que le monde de la classe n'est pas isolé du contexte social global qui transmet ses effets sur la socialisation qui s'infiltré dans le quotidien de la classe.

Partant donc des perspectives ouvertes par Nicole Mosconi qui a indiqué que l'étude de la manière dont les enseignants-es traitent les filles et les garçons dans la classe, oblige d'entrer dans l'analyse très fine de la vie quotidienne de ces classes et des interactions didactiques y ayant lieu, et insistant sur le fait que les inégalités de traitement des élèves selon leur sexe passent par des voies imperceptibles, on a prévu que l'école ne reflétait pas seulement la différence des sexes socialement préexistante, mais qu'elle contribuait aussi à la reproduire, ce qui nous a incité à fouiller l'observation des classes scolaires.

Comme déjà appréhendé, suite aux entretiens semi-directifs faits avec les chefs d'établissements scolaires, qui ont dévoilé que le cadre administratif et professoral des écoles n'est pas capable de s'identifier à ses propres comportements sexistes via ses attitudes envers ses élèves, les enseignants-es n'acceptent pas l'idée d'avoir des conduites différenciées quand ils-elles s'adressent aux filles ou aux garçons. C'est pour cette raison que les directeurs des écoles ont considéré que les enseignants-es qu'ils commandent ont des attitudes individualisées en fonction de la personne de l'élève et non en fonction de son appartenance à un groupe de genre donné. Et bien que ces gens sachent bien qu'il y a des différences comportementales à l'égard des filles et des garçons dans la société, hors de l'école, ils ont nié l'existence de tels actes différenciateurs au sein de leurs classes; mais, en réalité, les observations effectuées dans les classes où ils interviennent ne confirment pas leurs paroles.

**GRILLE RECAPITULATIVE FINALE (copie 2), thème / critère:**  
(voir notes interprétatives ci-dessous).

Thèmes étudiés ↓	Critères →													Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par variable)	Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par variable)
	Secteur public	Secteur privé	Région rurale	Région urbaine	Classe EB4	Classe EB6	Enseignant homme	Enseignant femme	Matière scientifique	Matière littéraire	Ecole chrétienne	Ecole musulmane	Ecole laïque		
Modes de désignation/vocabulaire employé, ( $\chi^2_{critique}=17.5$ )	G+	G+	g+	G+	G+	F+	G+	G+	G+	F+	F+	G+	G+	3/9 G+	0/1 g+
Echanges ( $\chi^2_{critique} = 7.38$ )	g+	f+	G+	-	g+	g+	-	g+	-	g+	g+	g+	-	0/1 G+	1/7 g+
Domaine de participation ( $\chi^2_{critique}=14.4$ )	G+	g+	g+	G+	f+	g+	f+	g+	f+	g+	g+	F+	g+	1/2 G+	3/7 g+
Attribution des rôles ( $\chi^2_{critique}=17.5$ )	g+	g+	f+	f+	g+	f+	f+	f+	f+	f+	f+	g+	f+	0/0 0	9/4 f+
Déplacements enseignant contacts physiques favorables enseignant élèves, ( $\chi^2_{critique}=7.38$ )	g+	-	-	G+	-	F+	-	F+	F+	g+	-	F+	f+	4/1 F+	1/2 g+
Déplacements enseignant contacts physiques défavorables enseignant élèves, ( $\chi^2_{critique}=7.38$ )	F+	g+	g+	F+	f+	g+	g+	G+	f+	g+	f+	F+	G+	3/2 F+	3/5 g+
Déplacements des élèves ( $\chi^2_{critique}=11.1$ )	f+	g+	g+	F+	f+	g+	-	f+	f+	g+	g+	f+	F+	2/0 F+	5/5 0
Encouragements, appréciations, récompenses, (=11.1)	-	f+	G+	g+	f+	f+	g+	-	g+	-	g+	f+	f+	0/1 G+	5/4 f+
Punitions jugées/remarques adressés, ( $\chi^2_{critique}=11.1$ )	G+	G+	G+	G+	f+	G+	g+	G+	f+	G+	g+	G+	G+	0/9 G+	2/2 0
Contacts physiques entre élèves.	-	-	-	G+	-	-	f+	-	F+	G+	-	f+	g+	1/2 G+	2/1 f+
Emotions manifestés filles/garçons.	F+	G+	-	-	G+	F+	-	-	-	-	g+	f+	g+	2/2 0	1/2 g+
Interventions/domination de l'espace sonore. ( $\chi^2_{critique}=20.5$ )	f+	G+	G+	G+	F+	G+	f+	G+	g+	G+	G+	g+	g+	1/7 G+	2/3 g+
Jugements mis en rôle ( $\chi^2_{critique} = 17.5$ )	G+	F+	G+	F+	F+	G+	F+	F+	G+	G+	G+	G+	G+	5/8 G+	0/0 0
Patrimoine gestuel observé ( $\chi^2_{critique}=11.1$ )	F+	G+	F+	F+	F+	F+	G+	F+	F+	F+	F+	F+	G+	10/3 F+	0/0 0
Sexisme féminin/sexisme masculin (apparent par critère)	3/4 G+	1/5 G+	1/5 G+	4/6 G+	3/2 F+	4/3 F+	1/2 G+	3/4 G+	3/2 F+	2/4 G+	2/2 0	4/3 F+	1/5 G+	total 32/47 ◀▲	
Sexisme féminin/sexisme masculin (latent par critère)	2/3 g+	2/4 g+	1/4 g+	1/1 0	5/2 f+	2/4 g+	4/3 f+	2/2 0	5/2 f+	1/5 g+	2/6 g+	4/3 f+	3/4 g+	total 34/43 ◀▲	

G Prévalence masculine apparente.

F Prévalence féminine apparente.

g Prévalence masculine latente .

G+ Sexisme apparent masculin déduit critère/variables .

F+ Sexisme apparent féminin déduit critère/variables

g+ Sexisme latent masculin déduit critère/variables.

f Prévalence féminine latente .

- Absence de sexisme,  $\chi^2 < 1$  .

f+ Sexisme latent féminin

En fait, dans les classes, face à la neutralité pédagogique dont ils font semblant, les enseignants-es ont tendance à mener des comportements différenciés prétendant – en se justifiant – la facilitation de la conduite de la classe tout en considérant leurs attitudes comme un mode de gestion de l'espace social réduit à l'institution scolaire.

Préalablement à toute exposition des résultats auxquels ont abouti les observations de l'enquête, il paraît nécessaire de noter que bien évidemment, le facteur "sexe" n'est pas le seul opérateur des différences pouvant avoir lieu dans les interactions entre enseignants-es et élèves. En effet, la position et le niveau scolaires, outre l'origine sociale, bien que plein d'autres facteurs importants influencent cette différenciation de traitement. En réalité, ces facteurs, et encore d'autres se combinent de manière qu'ils contraignent les enseignants-es à des différenciations et des étiquetages qu'on peut facilement observer en classe. Ayant conscience de ces causes, il vaut mieux donc de se contenter dans ce qui suit, des résultats de la recherche proprement dite, du point de vue "sexe".

Au niveau méthodologique pratique, pour faciliter la lecture des résultats recueillis sur le terrain et les présenter d'une façon plus généralisée, il convenait de les rassembler dans une grille récapitulative finale figurant dans la page précédente, et qui met en relation les divers thèmes étudiés d'une part et les critères de comparaison sur lesquels s'est basée notre étude d'autre part.

Nous procédons ainsi à une double lecture, sa première entrée concerne chaque thème étudié selon tous les critères prédéfinis, la deuxième part de chaque critère et parcourt tous les thèmes présents.

## **I- La lecture par thème:**

### **a- Les modes de désignation des élèves et le vocabulaire employé ; des mots différents pour chaque sexe:**

Le pouvoir symbolique du langage étant au centre de notre hypothèse concernant les méthodes par lesquelles enseignants et enseignantes désignent leurs élèves, nous avons abouti à une analyse approfondie du vocabulaire que les maitres-ses utilisent pour débiter la communication orale avec les apprenant-es en classe.

Ayant prévu que les garçons soient les plus désignés quelque soit le secteur, la région ou la religion de l'école, la classe, le genre de l'enseignant ou la matière enseignée, notre supposition est fortement affirmée par un sexisme apparent, envahissant les différents critères, à l'exception de la région rurale où s'est mis en relief un sexisme latent de prévalence masculine. Le taux de sexisme apparent total étant égal à 3/9 indique, concernant ce thème, une dominance masculine suivant 9 critères face à 3 féminins, et un cas latent dans la région rurale précédemment annoncé; en conséquence la préférence du genre masculin est globalement déduite.

Les cas exceptionnels qui se sont manifestés au sein de cette thématique se résument dans la prépondérance féminine notée dans la classe EB6, pendant les séances des matières littéraires et dans l'école chrétienne, où, contrairement à l'hypothèse proposée, ce sont les filles qui ont joui de plus de désignations de la part de leurs instituteurs-trices: on signale cependant que leur prévalence émanait d'une légère différence d'effectifs par comparaison aux garçons puisque si on revient à la grille récapitulative (1) relative à ce thème, on voit nettement que le rapport de préférence féminine figurant dans ces trois est 5/4, cela résulte du fait qu'en EB6, ainsi que dans l'école chrétienne les maîtres-ses s'engagent à complaire les filles devenues grandes. Aux séances littéraires, ils agissent ainsi pour y maintenir leur présence.

Concernant le langage, il a été d'après l'analyse, le moyen essentiel de transmettre l'infériorisation aux filles, vu que le traitement langagier utilisé par le personnel enseignant, semble renforcer le sexisme.

Disons aussitôt que la nonchalance des enseignants-es à appeler les filles (apparemment 3 filles contre 9 garçons et 0 fille contre 1 garçon au cas latent), et leur tendance à simplifier leurs désignations, affectent l'estime de soi chez elles, puisqu'elles défont leur élan et les mènent aussi à ressentir de la négligence.

#### **b- les échanges faits avec les élèves: l'enseignant-e régule inégalement la scène pédagogique:**

L'hypothèse de départ a été formulée dans ce cadre puisqu'on a admis que les idéologies des enseignants-es ont une incidence sur leurs échanges avec les

élèves, et qui reflètent leurs représentations; ce sont des grilles de lecture déjà apprises par cœur qui guident, selon Duru-Bellat, toutes leurs interactions envers autrui. Pour cette raison, on a présumé que les interactions initiées par les enseignants-es au sein des classes, malgré leurs prétentions, ne sont plus réparties équitablement entre les filles et les garçons.

C'est ainsi qu'au niveau primaire, avec une méthode fondée sur l'observation directe des classes, on a relevé les interactions initiées par les enseignants s'adressant davantage aux garçons, et suivant les divers autres critères révélant un sexisme, il y a un seul cas d'apparence masculine (rapport de sexisme apparent déduit par thème 0/1) dans la région rurale; un autre de latence féminine dans le secteur privé, d'où l'on déduit que celles qui ciblent un garçon sont significativement plus nombreuses.

Notre objectif principal était donc d'étudier les interactions qui se nouent au sein de la classe, à travers lesquelles, les élèves, poussés par leurs enseignants-es se construisent comme garçons ou filles. On insiste particulièrement sur les consignes posées comme variables à analyser. Les résultats obtenus ont généralement satisfait à l'hypothèse formulée dans ce cadre, du fait que les garçons ont été presque exclusivement dominants dans tous les critères, sauf que le sexisme déduit, était latent. Le rapport global de prévalence masculine latente étant de 1/7 puisque les filles ont été dominantes dans les écoles privées et que le sexisme a été totalement absent suivant quelques critères, tels que la région urbaine, l'enseignant homme, les séances d'apprentissage scientifique et aussi l'école laïque.

Bien que les filles étaient choisies les premières pour participer aux échanges dans les écoles privées, il importe de signaler que ces échanges se sont limités aux questions simples et aux confirmations d'appréhension comme le montre la grille récapitulative (2), ce qui n'est point un signe prestigieux de faveur féminine, puisque de cette manière, les enseignants-es se méfient de l'aptitude des filles de répondre aux questions complexes, ou d'endurer des longues discussions.

Sur un autre volet, l'absence du sexisme dans quelques critères déjà mentionnés peut se rapporter à plusieurs causes: si on suppose que le sexisme concernant les échanges professeurs-es/élèves disparaît par le fait du hasard dans



la région urbaine, on ne peut pas passer sous silence sa disparition chez les enseignants hommes qui, peu nombreux, ont réussi à prendre garde pendant notre présence. Nos présuppositions sur la base d'une différenciation selon le sexe de l'enseignant-e n'ont donc pas été justifiées.

D'autre part la carence du sexisme durant les séances scientifiques se met en relief surtout si on la confronte avec la prévalence masculine aux échanges des enseignants-es pendant les séances littéraires: On se demande alors ; s'agit-il d'une tentative chez les enseignants-es, tenant compte des difficultés qu'affrontent les filles dans les filières scientifiques, à créer un équilibre en s'adressant tant aux filles qu'aux garçons pendant ces séances?

Malheureusement, notre présupposition précédente ne trouve pas son affirmation surtout lorsqu'on aborde le cas des séances littéraires où les garçons ont été plus présents que les filles aux interactions.

Enfin, dans l'école laïque, les échanges des enseignants-es avec leurs élèves sont équitablement réparties entre les élèves de deux sexes, et ne contredisent notre hypothèse, étant donné que cette dernière aime parvenir à un traitement équitable des deux sexes.

Au final, les interactions qui ont pris place dans le déroulement quotidien de la classe ont été fortement empreintes par le sexe de l'élève ; on a considéré donc une différenciation des relations maitres-ses/élèves en fonction de leur sexe et notamment un privilège des élèves garçons qui se manifeste par une plus grande partie d'échanges avec eux; ce qui s'interprète de deux manières: on pense tout d'abord que les enseignants-es obéissent à des stéréotypes de sexe qui les poussent à faire avancer les garçons par une multitude d'interactions: ou bien qu'ils leur sont plus attentifs, les considérant comme sujets d'une inadaptation aux normes sous l'effet de l'éducation préscolaire. C'est pour cela que les enseignants-es déploient envers eux cet effort particulier; en échange, les filles, ayant subi une bonne formation, s'adaptent mieux et n'obligent pas par la suite le professeur à beaucoup échanger avec elles. Elles semblent alors négligées. Il en résulte la présence des garçons "visibles" et des filles "invisibles" dans la classe: c'est de cet acheminement que les enseignants-es paraissent renforçateurs des inégalités sociales.

Mais, quels effets cela peut avoir sur les apprenants-es différenciés-es au sein de la même classe?

Même si la réserve des enseignants-es du moindre soin aux filles lors des échanges, les incite à être plus autonomes, et bien que ceci les oblige à développer en elles des compétences qui favorisent une meilleure réussite, on ne peut pas ignorer que, faire plus d'interactions avec les garçons les valorise davantage. Ici il importe de citer l'"effet maître" dont a parlé Duru-Bellat, qui dit que les attentes des enseignants-es, forgées sur les stéréotypes de sexe ont de fortes chances de renforcer chez les élèves des façons d'être conformes à ces stéréotypes: il est donc légitime que les filles qui reçoivent moins d'attention que les garçons aient une place secondaire dans l'espace pédagogique de la classe. On craint alors que leurs intérêts au niveau scolaire et plus tard au niveau social aient moins d'importance que ceux des garçons puisqu'elles ont l'impression de que leurs enseignants-es ne comptent pas sur elles. À la longue, les garçons s'initient à la domination, tandis que les filles se retirent, elles s'entraînent à être bornées: Ces situations au long du parcours scolaire, renforcent chez les élèves des rapports sociaux de sexe.

### **c- Domaines de participation des élèves: Un axe à double sens.**

Les enseignants-es stimulent moins les filles, c'était l'une des hypothèses prouvées au cours de notre travail. Admettons d'abord cette proposition: quels types d'interactions peuvent alors avoir lieu, et par quels actes les enseignants-es réconcilient-ils les élèves des deux genres? Partant de ce questionnement on a fouillé les modes de participation accordés à chaque sexe, prévoyant le choix des enseignants-es des garçons pour les actions compliquées, et des filles pour les activités relativement modestes. En tout cas, les garçons sont les plus choisis pour participer en classe.

À cet effet, les données recueillies ont validé notre prévision, preuve que des participations se révèlent un sexisme masculin latent à la majorité des critères étudiés. Son rapport de prévalence apparente est de 1/2 et de 3/7 aux cas de latence, ceci signifie que les garçons ont eu plus de chance à participer à l'opération pédagogique en classe.

Revenons à la grille récapitulative finale. Elle montre que le sexisme s'est rarement avéré en faveur des filles, Il paraît latent en classe EB4, aux séances enseignées par les hommes et aux séances scientifiques où une plus grande participation masculine est déjà prévue ; en outre il se révèle apparent seulement dans les écoles musulmanes contre deux cas de sexisme masculin au secteur public et à la région urbaine ; il y a aussi 3 cas de sexisme féminin latent contre 7 masculin, cela est interprété dans l'analyse thématique correspondante.

Ceci au niveau de la participation, qui se compte comme étant une action pédagogique, mais, les actions qu'on demande aux élèves d'accomplir en classe, ont-elles différencié les garçons des filles?

Dans les classes fréquentées, tout se passait comme si les filles n'étaient que des outils, des moyens, plutôt des "auxiliaires pédagogiques" qui servent à faire tout ce qui est simple tel que lire, répéter ou écrire, alors que le plus difficile a été demandé aux garçons, considérés plus capables de résoudre les situations difficiles, de discuter avec leurs enseignants-es, ce qui aplanit les difficultés et assure leur progrès. Garçons et filles ont été donc, conformément à notre supposition, placés sur un axe à double sens: Avant et arrière.

Quels peuvent être en fin de compte les incidences de ces contrastes de traitement pédagogique?

La fille, parfois n'ayant pas le droit de se montrer, de déclarer ses idées, se trouve obligée à travailler en silence, ce qui lui offre une bonne atmosphère d'apprentissage, et constitue un élément explicatif de sa réussite scolaire constatée au cours de l'enquête. De l'autre côté et conformément à ce qu'ont prouvé certaines études, les résultats des élèves peuvent quelquefois traduire une réponse aux attentes des professeurs-es, c'est ce qu'on appelle l'"effet pygmalion". Les attitudes des enseignants-es dépendant du sexe de l'élève contribuent non seulement à maintenir certaines différenciations préexistantes mais aussi à les renforcer; or, les professeurs-es paraissent sensibles à la catégorisation par sexe à partir de laquelle ils organisent sans dessein les représentations différenciées des potentialités des filles et des garçons, s'attendant à ce que les garçons soient supérieurs et plus capables que les filles. Ces dernières apprennent peu à peu que les intérêts aux garçons précèdent tout soin aux autres, cela diminue leur créativité

et développe chez elles le sentiment de "la crainte de succès" selon l'expression de Marta Horner qui est l'un des conséquences les plus évidentes du traitement sexiste. Sur un autre volet, la peur de réussite ressentie chez elles est d'abord liée à l'incertitude de ne pas être "féminines" et par suite être incommodes dans leur société puisque les attitudes sexistes implicites de leurs enseignants-es leur font croire à l'appropriation du succès par le masculin ce qui entraîne sa rupture avec les stéréotypes traditionnellement associés à leur sexe.

**d- Attribution des rôles aux élèves: une fonction au masculin, l'autre au féminin:**

Contrairement à notre attente, une irrégularité de distribution des rôles entre les élèves de deux sexes est parue. En fait, l'hypothèse se résumait à l'existence des rôles proposés aux garçons de façon que les rôles attribués aux deux sexes soient tout à fait réciproques. Cependant, l'étude empirique a prouvé l'inéquitable distribution attendue dirigée dans le sens imprévu, puisqu'on a énuméré davantage les rôles accordés aux filles de telle sorte que le sexisme latent caractérisant ce thème paraît de prévalence féminine, dont le taux atteint 9/4. L'attribution d'excès de rôles aux filles n'est qu'une conséquence de la confiance qu'implique leur réussite, les professeur-es, volontiers, leur accordent les rôles dont l'exécution exige le meilleur niveau d'apprentissage, c'est pour cela qu'on voit plus fréquemment les filles dans les présentations au sein de la classe où elles sont souvent considérées comme idéaltypes, références de connaissance de leurs enseignants-es et aussi aide-mémoire de ces derniers-ères. Ces données, bien qu'elles répondent au rôle de l'"auxiliaire pédagogique", ont fortement franchi notre prévoyance à cet égard. En outre, d'autres rôles préétablis comme féminins et considérés comme un prolongement du rôle de la fille imaginée dans la mentalité sexiste traditionnelle, lui ont été encore associés. On note parmi ces rôles: la mission de la distribution des copies à leurs copains qui s'inscrit dans le cadre de son obligation au service d'autrui, le rôle des "bonnes élèves" qui aident leurs camarades garçons est attribué aux fillettes.

Selon la lecture de la grille récapitulative finale, et à la majorité des critères, la surreprésentation des apprenantes dans les rôles attribués s'affirme pour les

causes précédemment citées; cependant une prépondérance masculine a marqué quatre cas exceptionnels: C'est dans la classe EB<sub>4</sub> et les écoles musulmanes où les garçons jouent la majorité des rôles, pour "ne pas fatiguer les petites". Le cas pareil qui se manifeste dans les écoles publiques et privées nous laisse déduire que le secteur scolaire a peu d'effet sur la répartition des rôles selon le genre.

Il importe de signaler, que les garçons, bien qu'étant moins nombreux dans le jeu des rôles, assument des positions plus importantes puisque selon la grille récapitulative (4) ils restent surreprésentés au choix pour participer à l'explication. Ils sont aussi élus davantage comme porte-parole de leurs camarades; les instituteurs-trices les encouragent ainsi à se montrer, ce que n'occasionne pas la multitude des rôles minimes attribués aux filles.

Globalement, on déduit que garçons et filles ont été invités à jouer des rôles différents; ce qui donne lieu à des répercussions importantes sur leurs personnalités et pousse quelques-un-es à ressentir de l'injustice.

#### **e- Les déplacements de l'enseignant et ses contacts physiques avec les élèves (cas favorables): une nouvelle dimension sexiste:**

Au-delà de la communication orale au cours de la scène pédagogique, les mouvements des enseignants-es ont été le sujet d'une analyse minutieuse, dans le but d'en déceler une différenciation sexiste des élèves.

Partant de l'hypothèse préconçue, on prévoit que les enseignants-es se déplacent davantage vers les garçons, par conséquent ils font avec eux plus des contacts physiques signifiants.

Des analyses déjà faites à cet égard et de la grille récapitulative (5), on peut juger l'invalidité de la dite hypothèse: ce sont en effet les filles qui ont été plus ciblées aux déplacements des enseignants-es, le sexisme apparent se démontre dans cinq critères face à trois où il s'avère latent. Il importe de noter les cas d'absence de sexisme résultant des déplacements favorables de l'enseignant dans le secteur privé, en région rurale, en classe EB<sub>4</sub>, dans le cas de l'enseignant homme, et en école chrétienne, ce qui donne une idée globale sur des déplacements non sexualisés au niveau du thème. Enfin, contrairement à ce qu'est déjà prévu, les déplacements des enseignants-es vers les garçons et leurs contacts

avec eux se réduisent à un seul cas de sexisme apparent et deux cas de sexisme latent, ce qui ne s'accorde pas avec l'hypothèse.

Au premier abord, il paraît étonnant d'admettre de telles constatations, mais si on revient à l'analyse thématique correspondante, on constate que les filles sont visées par leurs enseignants-es dans le but de leur présenter l'aide ou les inciter au travail, et les garçons pour leur vérifier et corriger le travail. Il nous serait possible d'accepter les résultats obtenus par l'exploration empirique puisque dans ce dernier cas ils conforment mieux les représentations sexistes déjà attendues.

On en déduit donc, que les instituteurs et les institutrices jouent parfois un rôle capital dans la fixation du sexisme, non seulement par le contenu pédagogique qu'ils communiquent à leurs élèves, mais aussi par les relations et les contacts qu'ils-elles établissent avec eux-elles. Ils ne préméditent pas de comportements sexistes, vu l'absence du sexisme dans nombreux critères et l'équilibre des rapports du sexisme déduit critère/variable apparent et latent, (voir grille récapitulative 5).

**f- Les déplacements des enseignants-es et leurs contacts physiques avec les élèves (cas défavorables): un sexisme étroitement signalé:**

À partir des thématiques précédentes on a pu démontrer que les enseignants-es n'ont pas les mêmes attitudes vis-à-vis des élèves, et qu'ils tendent souvent à donner plus de soin aux garçons, ce qui mène à l'étude des attitudes du côté désagréable, en se limitant aux interactions qui semblent défavorables à leurs élèves.

Ayant supposé que les garçons qui éprouvent des problèmes de réussite et d'adaptation aux normes, doivent être les premiers sujets des déplacements et des contacts physiques des enseignants aux cas des attentes pénales et qui se manifestent souvent sous forme de rudes remarques, de menaces ou de grondements, sous les lunettes du genre on a développé l'idée sur l'éventualité de ces variables suivant les treize critères de la comparaison thématique.

Le recueil provisoire des données nous a fait croire que, pareillement à la prévoyance, ce sont les garçons qui ont été visés davantage par les déplacements défavorables des enseignantes puisqu'un sexisme apparent total de taux 7/8 se

révèle d'après la grille récapitulative (6). Ce sexisme est fictif en réalité car l'excès de remarques, menaces, grondements, et punitions adressés aux garçons exprime une préférence féminine qui va en même sens que l'hypothèse. Mais si on va plus loin dans les détails, on ose à dire que, par les formes latentes, c'est vers les filles que les enseignants-es se dirigent davantage exprimant leur mécontentement, réalisant alors une préférence masculine de taux égal à 3/5; ce résultat ne conduit pas à affirmer ce qu'on a préalablement établi, vu que la présente différence risque de changer en modifiant le seuil de confiance du test statistique (si on modifie par exemple ce seuil à 0.05 au lieu de 0.025, le  $\chi^2$  critique devient 5.99); d'où en classe EB4, le sexisme devient d'apparence féminine ce qui change notamment les résultats sur lesquels nos analyses ont été basées.

On peut donc en déduire que lorsque l'enseignant-e se dirige vers un élève ou s'en approche pour interagir avec lui à travers des contacts physiques, il entérine à certaines limites des pratiques de catégorisation sexuée.

De cette façon on aperçoit des rapports sociaux inégaux, et se confirment alors les identités de genre où les filles peuvent être des bonnes réceptrices des menaces et des gronderies dans les jours qui viennent ; autrement dit, c'est la façon par laquelle les élèves s'entraînent à la soumission, surtout les fillettes.

Ici, il va de soi croire que les enseignants-es sont encore conservateurs-trices dans tout le sens du mot puisqu'il nous est apparu qu'ils transmettent inconsciemment les valeurs et les rapports hiérarchisés tels qu'ils les ont reçus, et ne cherchent pas à modifier leur vétuste fondement sexiste.

#### **g- Les déplacements des élèves: Des filles qui dominant l'espace de la classe:**

Il s'agit des divers déplacements des élèves dans les salles des classes: Quelques-uns-es se déplacent vers le bureau de l'enseignant-e, d'autres effectuent des déplacements quelconques ou entre eux, des tiers vont plus loin pour solliciter la permission d'aller aux toilettes. L'analyse porte sur ces variables prises comme point de départ pour confirmer l'hypothèse qui laisse entendre que les garçons se déplacent davantage pendant les séances d'enseignement et que les filles soumises à l'hégémonie masculine, restent à leurs places.

Les résultats, encore une fois, contrarient l'hypothèse puisque la grille récapitulative finale montre que les filles font en réalité plus de déplacements dans les classes fréquentées en rapport apparent (2/0), alors qu'au niveau du sexisme latent, une équivalence a été notée concernant les déplacements des garçons et des filles; il est évident de signaler aussi l'absence totale de sexisme durant les séances gérées par des enseignants hommes et qui provient probablement de leur fermeté. En outre, le mouvement des filles a été plus apparent dans les écoles urbaines et l'école laïque, ce qui vient de s'interpréter en détails lors de l'analyse précédente du présent thème.

Au niveau qualitatif, la grille thématique (7) permet de voir que les filles effectuent des déplacements prémédités ; or, elles se déplacent fréquemment vers le tableau pour montrer leur compétence, vers le bureau de l'enseignant-e pour s'enquérir et aussi vers les toilettes pour certains besoins; cependant, les déplacements des garçons se caractérisent par l'anarchie, ils se font souvent quelconques, ou visant d'autres camarades, ils sont alors à l'origine de turbulence dans l'espace de la classe.

Bien que ces données ne valident pas la proposition de départ, elles peuvent déceler une certaine configuration du sexisme si on s'intéresse aux modalités des déplacements effectués par les garçons et les filles et qui répondent inconsciemment aux représentations sexistes appréhendées, d'abord présumées typiques puis accentuées au fil d'une socialisation scolaire sexiste; en d'autres termes on peut dire que les enfants, à l'école, apprennent à devenir élèves, mais bien plus des élèves-filles et des élèves-garçons. Cela nous oblige à tenir compte des différenciations observées entre les deux sexes, aux divers niveaux comportementaux.

#### **h- Les encouragements, les appréciations et les récompenses adressés aux apprenants-es: Des modes incitatifs, mais sexués:**

Pour voir si la récompense motive également les deux sexes, on a mené une analyse de quelques gratifications au cours de l'acte pédagogique, en se limitant sur les modes d'incitation les plus commodes dont: les encouragements oraux, les



applaudissements, l'ajout de notes et même les appréciations orales sur la performance, l'organisation, la propreté ou l'apparence.

Parallèlement à l'hypothèse principale qui suppose l'existence du sexisme à toutes les interactions enseignant-e/élève, celle de cette thématique attend davantage d'appréciations de toutes sortes adressées plutôt aux garçons qu'aux filles. Les résultats auxquels on a abouti se résument par ce qui suit:

Tout d'abord, un non-conformisme à l'hypothèse a été noté: il provient d'une absence totale de sexisme aux renforcements moraux des classes observées dans les écoles publiques, chez les enseignantes femmes et pendant les séances des matières littéraires. Les interprétations possibles de ces cas sont détaillées dans l'analyse thématique déjà faite. Cependant, quand il s'agit d'un sexisme apparent, ce sont les garçons qui se qualifient aux incitations agencées par les enseignants-es, et, le taux de sexisme apparent masculin est 0/1 et une légère modification du seuil de confiance à 0.05 entraîne un sexisme apparent masculin en région urbaine, ce qui en change le rapport (0/2, 5/3 voir grille récapitulative finale); on peut alors rapprocher le résultat, de l'hypothèse, vu que le sexisme latent féminin au taux de (5/4), est loin de se convertir à l'apparent (les valeurs des  $\chi^2$  correspondants sont bien loin de la critique).

A signaler qu'au niveau des variables de cette thématique, si on se limite aux cas du sexisme apparent, on arrive à voir les garçons plus gratifiés d'encouragements oraux, d'applaudissements ainsi que d'appréciations sur leurs performance et leur organisation, ce qui a, sans doute, une bonne incidence sur leur niveau. C'est alors que les filles ont reçu bien des appréciations sur la propreté et l'apparence. Bien plus, elles ont été les premières à se faire ajouter des notes; cela peut-il avoir des effets sur l'édification de leurs personnalités?

De cette façon la fille risque de se convaincre que plaire aux enseignants-es n'est que se soigner de l'apparence extérieure, ce qui pousse à omettre les autres motifs menant à la bonne acquisition des connaissances ; mais l'ajout de notes l'aide à se maintenir en situation de succès.

Pour conclure, on peut résumer qu'au niveau quantitatif et qualitatif, les appréciations des élèves pour leurs comportements et de leurs performances, restent de quelque façon, dépendantes du sexe, même si quelques catégories

d'observables ont favorisé les garçons au détriment des filles; l'excès d'encouragement des fillettes aux cas latents, rappelle la persistance des comportements typiques.

**i- Les remarques adressées et les punitions jugées aux élèves: Un système nettement sexué:**

Pareillement au thème précédent, on a analysé dans le présent travail les diverses formes de remarques que les enseignants-es adressent aux élèves et les punitions qu'ils leur infligent. Les remarques adressées sur la performance, sur la conduite ou bien sur l'ordre et la propreté d'une part, les punitions physiques ou pédagogiques ainsi que les notifications des parents et les envois au principalat de l'école d'autre part, ont été tous des variables qui ont servi à prouver l'existence du sexisme dans le système punitif scolaire.

Comme point de départ on prend le non-conformisme aux normes scolaires qu'éprouvent souvent les garçons et les conflits qu'ils engendrent à cet égard. On a prévu que les élèves de sexe masculin soient significativement plus nombreux à recevoir des remarques dépréciatives et à subir les punitions. L'hypothèse de départ a été fortement faussée puisqu'un sexisme apparent a démontré une prépondérance féminine par un taux très significatif (9/0) (voir grille récapitulative 9). Cela signifie que les filles font presque exclusivement l'objet des remarques et des punitions dans les écoles enquêtées, surtout que le taux de sexisme latent (2/2) a marqué une équitable distribution entre le féminin et le masculin (absence du sexisme) ; en fait, les garçons semblent surreprésentés, mais d'une façon latente, dans la classe EB4 et aux séances scientifiques pour des raisons précédemment citées. On note, dans ce cadre, que les indications de la grille récapitulative contrarient celles de la grille thématique correspondante (grille 9) qui expriment un favoritisme apparent féminin mais les garçons (peu punis) sont favorisés en réalité.

Mais, pour quelles raisons filles et garçons ont-ils reçu des remarques et des punitions?

Un retour à la grille thématique (9) permet de répondre à cette question; en effet, on remarque que les filles sont spécifiquement présentes dans les remarques

adressées sur l'ordre et la propreté ainsi que dans toutes sortes de punitions, outre leur prépondérance aux notifications des parents et les envois à la direction de l'école.

Cependant, les garçons ne reçoivent que les remarques sur leur mauvaise conduite ainsi que sur leur performance incorrecte.

La prévoyance est donc affirmée en partie. Les résultats au niveau qualitatif conforment partiellement l'hypothèse de départ, puisqu'elle propose les mêmes types de conduites masculines pénalisés.

Au final, en revenant à la grille récapitulative globale et en notant l'équilibre sexiste latent filles/garçons en rapport 2/2, et le déséquilibre apparent flagrant en rapport réel 0/9 défavorisant les filles, on peut déduire que ces dernières, encore petites et traitées modérément chez les parents, attendent la pareille chez les enseignants-es qui, au cas où elles ne cessent pas de perturber les séances et de manquer aux règlements, se trouvent obligés-es de leur adresser des remarques et de les punir.

Quelles incidences cela peut-il avoir sur les élèves des deux genres?

Ayant prouvé que les remarques sur l'apparence physique ont été dirigées vers filles, on peut formuler l'hypothèse que les filles peuvent ainsi apprendre que leur performance mérite moins l'attention des professeurs-es, et que leur conduite et leur réussite distinguée ne présentent pas d'intérêt pour eux. Alors que les garçons qui reçoivent plus de critiques sur la conduite et la performance, acquièrent la constance et la détermination de se rectifier pour rendre plus efficace leur scolarité. D'autre part, les nombreuses remarques dégradantes adressées aux filles contribuent à les cataloguer comme "mauvaises" élèves ; un effet "boule de neige" risque alors de se produire puisque telle catégorisation pourra l'accompagner durant toute sa scolarité vu qu'il est difficile pour un élève de modifier sa réputation surtout si elle est mal étiquetée. Côté filles, la dégradation permanente atténue leur ambition surtout qu'elle leur dissimule le niveau et la compétence. Les dévaluations des garçons, relativement rares, leur donnent l'occasion de se rectifier pour qu'ils les considèrent comme un véritable avertissement sur leurs compétences et leurs capacités.

En somme, les attentes et les représentations des enseignants-es motiveront chez les élèves des modes d'attribution différenciée selon le sexe, de leurs échecs et leurs réussites; ce qui contribue de quelque façon à rendre acceptables les substrats de la "domination masculine" telle qu'elle a été désignée par Bourdieu.

**j- Les contacts physiques entre les élèves: Des corps qui se communiquent:**

Il arrive souvent que les élèves se touchent en classe, et comme étant de deux genres différents, leurs contacts corporels peuvent signifier la présence d'un sexisme. C'est ainsi qu'on a considéré que, légitimer les contacts physiques entre deux élèves de sexes différents implique faire absenter le sexisme, puisque, dans ce cas, une certaine cloison est dépassée, et les élèves de deux groupes de genre ne sont plus obligatoirement éloignés les uns des autres. D'autre part, la fréquence des contacts entre deux élèves d'un même sexe, qu'ils soient deux garçons ou deux filles marque un parapet entre les 2 sexes et implique la présence d'un sexisme rapportée au groupe sexué dont les membres se sont touchés davantage, car les enseignants-es semblent indulgents avec ses élèves en fermant les yeux sur leurs contacts.

L'hypothèse à la base de cette rubrique attend à ce que les contacts les plus répétés soient entre les élèves de deux genres, que les garçons se touchent plus que les filles et que les échanges corporels entre deux élèves de genres différents soient les plus rares. Nos résultats présentés par la grille (10), puis résumés d'une façon globale dans la grille récapitulative globale, nous laissent observer que la dimension sexiste n'a pas été fortement présente via la communication corporelle entre les élèves dans les classes étudiées (absence du sexisme dans 7 critères).

En effet, le sexisme masculin a été apparemment présent dans les écoles de la région urbaine et pendant les séances des matières littéraires, alors qu'il était latent dans l'école laïque. Cependant, les filles, par la fréquence de leurs contacts, ont manifesté un sexisme apparent pendant les cours des matières scientifiques et latent chez les enseignants hommes ainsi que dans les écoles musulmanes: les inductions de ces phénomènes ont été détaillées au cours de l'analyse s'attachant à ce thème.

Ces données recueillies puis analysées minutieusement ont permis de conclure que l'hypothèse s'est vérifiée quant à la présence du sexisme aux contacts physiques dans les écoles urbaines où (GG1) signifie la prévalence masculine apparente et les matières littéraires et l'école laïque où (gg1) signifie une prévalence masculine latente. Les critères dont le  $\chi^2 < 1$ , où les contacts GF ou gf y sont prioritaires (GF1 ou gf1) sont considérés comme sexuellement neutres. Tels sont le secteur public, le secteur privé, la région rurale, la classe EB4, la classe EB6, l'enseignante femme, et l'école chrétienne ; ceux ayant (FF1), telle que la matière scientifique sont empreints d'un sexisme apparent féminin, et (ff1) telles que l'enseignant homme et l'école musulmane qui sont empreints d'un sexisme latent féminin ont contredit l'hypothèse, (voir grille récapitulative globale).

Globalement, les données recueillies ont permis, dans une limite étroite, d'observer une façon de se conduire chez la population de deux sexes: les manifestations discriminantes liées au genre disparaissent dans la majorité des critères. Mais la présence de deux cas de sexisme apparent masculin contre un seul féminin nous permet d'inculper les contacts physiques d'un léger sexisme masculin loin de se changer puisque les valeurs de  $\chi^2$  dans les cas latents sont bien loin des valeurs critiques.

**k- Les émotions manifestées par les élèves de deux genres: Une modeste tendance à l'homogénéisation:**

Il était pertinent lors de la présence dans les classes observées de noter quelques émotions expressives que les filles et les garçons manifestent au cours de leur apprentissage et qui reflètent des caractères de personnalité pouvant se conformer aux stéréotypes désignés pour chaque sexe.

Alors que l'hypothèse de base était qu'il subsiste encore dans l'enseignement primaire deux modèles de genre différenciés, c'est à dire deux types de personnalité, et que chacun évoque des émotions différentes en qualité ainsi qu'en quantité. Les résultats ont montré autre chose.

Selon la pré-croyance, les filles connues comme sexe délicat sont présumées être surreprésentées aux émotions manifestées; les garçons, symbole du sexe fort,

qui ont la capacité de modérer leurs émotions sont chargés de "sauver la face" de ce sexe pour consolider la place de la domination masculine. La grille (11) révèle des expressions faciales presque équitablement réparties entre les élèves de deux genres. Cependant, une différence entre les critères s'est déclarée quand les filles ont manifesté l'excès d'émotions dans les écoles privées, la classe EB4 et le peu dans les écoles chrétienne et laïque, alors que les garçons le font davantage dans les écoles publiques, la classe EB6 et peu dans les écoles musulmanes; l'interprétation de ces faits est détaillée au chapitre relatif à ce thème.

Au final, on peut dire que notre supposition n'a pas trouvé sa validation, puisque les situations observées n'ont pas permis de constater si les preuves scolaires provoquent chez les élèves des expressifs différenciés selon le genre ; sur le plan quantitatif, il paraît difficile d'obtenir des conclusions précisément démonstratives à cet égard, vu que les données recueillies se limitent au dénombrement des émotions sans en préciser les types, excluant aussi pour éviter l'interférence, les expressifs manifestés par les enseignants-es.

#### **1- Interventions des élèves: Les garçons dominant l'espace sonore de la classe:**

Au cœur de notre travail, et dans une perspective générée, les interventions des élèves en classe ont été au centre de l'analyse basée sur la différenciation entre les deux sexes.

La prépondérance numérique masculine dans ce domaine marquant la conclusion de plusieurs études antérieures, a défini notre point de référence ; en effet, l'hypothèse présumée était que les garçons interviennent souvent de leur propre initiative et les filles choisissent en général la stratégie de latence, plutôt du silence relatif sous l'effet de la dynamique interactionnelle de la classe supposée dominée par le groupe des garçons.

Les descriptions de la grille thématique (12) et de la grille récapitulative globale sont en coïncidence avec notre hypothèse: ils montrent que les garçons demeurent à l'origine de nombreuses interventions à l'intérieur de la classe et par suite toute action qui s'y passe en ressort le plus probablement. C'est donc qu'au cas apparent et latent, la dominance du sexe (garçons) a été notée par des taux

marquant un large décalage entre les interactions menées par les élèves de deux sexes (1/7 et 2/3) et qui font un total de 3/10 en faveur des garçons. À remarquer aussi que le total du sexisme déduit critère/variable = 31/57 (voir la grille 12) vérifie la loi des 2/3 d'interactions masculines versus 1/3 des féminines déjà conclue par la plupart des investigateurs dans des cadres spatio-temporels différents concernant les échanges se déroulant sur la scène de la classe.

Cependant, l'absence des filles n'a pas été absolue puisque la préférence féminine, bien que rare, est apparue dans certains cas: En effet, les filles ont dominé l'espace de la classe dans les écoles du secteur public, durant les séances enseignées par un homme et dans la classe EB4 ; le sexisme latent dans les deux premiers cas, et apparent au troisième, affirme que les filles ne sont pas encore tout à fait soumises à la dynamique imposée par les garçons. Cela contredit partiellement notre hypothèse; les justifications probables de ces cas exceptionnels de prépondérance féminine figurent au cours de l'analyse rapportée à ce thème.

Quant au niveau qualitatif, les filles ont brisé leur silence par leurs interventions en réponses spontanées ( $F^+$ : 6/2), par les prises d'initiatives ( $f^+$ : 4/1) et surtout en réalisant un sexisme particulièrement apparent par les demandes de participation dont elles sont souvent privées ( $F^+$ : 8/0) malgré les sollicitations permanentes. Par contre, et par des ressources variées, les garçons s'emparent de l'espace sonore et n'hésitent pas à interrompre leurs enseignants-es ni leurs collègues troublant ainsi le déroulement de la séance d'apprentissage ; ils sont les plus nombreux à répondre aux questions posées par leurs copains, et les pionniers des demandes d'information de différents types, répondant par ces interactions aux exigences de la "domination masculine".

Pour quelles raisons les filles interviennent- elles moins que les garçons?

Ceci s'interprète du fait qu'elles ont déjà intériorisé leur rôle secondaire et sont presque certaines que leur expérience sollicite peu d'intérêt dans le domaine public, qu'elles sont moins capables d'introduire des éléments valables de connaissance. Autrement dit, si les filles n'occupent pas l'espace sonore pédagogique c'est qu'elles ont la préconception de n'en avoir pas le droit ; en d'autres termes la défense de s'exprimer n'a d'effet que sur les filles.

En revanche, les garçons se sentent plus légitimistes pour introduire dans le domaine pédagogique leurs innovations personnelles valorisées par leur entourage; ils ont l'impression d'avoir le droit de manquer aux règlements scolaires par des comportements incompatibles aux normes prédéfinies.

Mais, l'exposition répétée des filles à une telle dynamique, quels effets peut-elle avoir?

La domination continue de l'espace vocal de la classe par les élèves masculins peut, à long terme, donner aux filles l'impression qu'elles ne comptent pas et que leurs contributions sur la scène pédagogique sont vaines. Elles risquent d'intérioriser inconsciemment l'idée que leurs apprentissages et leurs apports aux savoirs scolaires sont secondaires par rapport à ceux des garçons. Ajoutons qu'en l'absence d'un feedback convenable de la part de leurs enseignants-es, elles peuvent s'entraîner à méconnaître leurs véritables potentiels et capacités et se convaincre enfin de la stratégie encore préférée: rester silencieuses !

Quant aux garçons, ils vont apprendre à s'exprimer, à s'affirmer en tant que sexe fort, à contester l'autorité des professeur-es tout en intégrant les normes de genre qui leur permettent d'imposer leur "domination masculine".

#### **m- Les jugements mis en rôle pendant les séances d'apprentissage; Des filles sous-estimées:**

Partant de la conviction que les "effets d'attentes" des maîtres-ses sont décisifs quant au rendement des élèves et en supposant que les garçons et les filles construisent d'eux-mêmes leurs images à travers une relation enseignant-élève au sein de l'ensemble de la classe, on a décidé d'étudier les jugements dégradants que les enseignants et les enseignantes ont émis au cours des séances pédagogiques observées, tout en considérant l'incidence que ces "effets-maître" peut avoir sur le devenir des élèves surtout sur leur réussite. Cela en admettant qu'ils fonctionnent, selon l'expression de Sarrazin comme des "prophéties auto-réalisatrices".

Au départ, on a prévu que les professeurs-es considèrent les filles moins capables. C'est pourquoi ils les visent davantage par des critiques et des jugements inconvenants favorisant innocemment une forme de sexualisation.



Les résultats auxquels l'étude a abouti coïncident en effet avec cette présupposition, vu qu'ils ont montré que les élèves du genre féminin ont reçu de leurs enseignants-es, de mauvais jugements. Le taux de préférence fictive est de 8/5, le sexisme apparent domine tous les critères d'analyse de cette thématique pour aboutir à un sexisme apparent réellement masculin comme l'explique la grille récapitulative (13) qui concorde avec l'hypothèse.

C'est sur le plan quantitatif, sur un autre plan, les jugements fréquemment lancés aux filles ne se correspondent pas à ceux adressés souvent aux garçons: les filles sont jugées à être ridiculisées, ignorées, passives, hésitantes et aussi d'une capacité mise en doute, tandis que les garçons sont menacés, contrecarrés ; les enseignants-es estiment toujours qu'ils ont besoin d'aide, ils sont plus jugés désobéissants et inattentifs.

Les règles sexistes se sont imposées de nouveau puisque la nature des jugements contre les filles diffère radicalement de ce qu'on a lancé vers les garçons. La personnalité féminine telle qu'elle est décrite à travers les qualificatifs leur étant attribués répond suffisamment aux exigences de l'infériorisation du sexe féminin, encore enracinée dans la mentalité des instituteurs-trices. Quant aux jugements relatifs aux masculins, ils constituent tout simplement une réponse à leur incompatibilité aux normes scolaires, en résumé ce sont des jugements engendrés par les garçons eux-mêmes.

Il apparaît donc que les comportements des enseignants-es étaient pesants, indésirables et pleins de stéréotypes au regard des élèves, surtout les filles, et on peut préjuger que ces comportements naissant de certaines attentes des professeurs-es risquent d'agir comme prophéties à partir desquelles les élèves réalisent automatiquement ce qui en est attendu. Or, l'élève dont l'enseignant attend la "bonté" ou la "malignité" a de fortes chances de la simuler effectivement. Il semble essentiel d'avouer que les jugements adressés aux garçons n'ont rien à voir avec leur scolarité, alors que dans le cas des filles, ils sont plus opportuns puisqu'ils butaient souvent sur la qualité de leur travail.

De cette façon, et par conséquent des barrières psychologiques leur étant déjà imposées, les filles risquent de ressentir plus profondément la subordination et le peu d'estime de leur entourage. Ceci provient de la conviction que l'école, par

les interactions qui s'y déroulent, joue un rôle fondamental dans la construction de l'image de soi des garçons et des filles.

**n- Le patrimoine gestuel observé: Des filles féminines, des garçons virils:**

Au-delà du constat des diverses différences entre filles et garçons, il était convenable de signaler comment se sont conduits les élèves de même sexe au cours de l'enquête, puisque leurs écoles, par une multitude de processus fins, les ont confronté à l'antagonisme entre deux modèles sociaux différents en harmonie avec leurs personnalités. Ce travail nous a renseignés sur le nombre de caractères "masculins" et "féminins" qui constituent les stéréotypes traditionnels, qui ont été inculqués et favorisés pendant les longues journées de la vie scolaire.

Tenant compte que la socialisation des filles et des garçons telle qu'elle se fait à la maison les prépare à adopter à l'école des attitudes correspondantes à leur sexe, et admettant que l'école contribue à son tour à la construction des élèves-filles et des élèves-garçons sur la base des référents sexués, on attendait à observer chez les filles, traitées souvent comme un groupe constituant la "masse féminine" en classe, des comportements en adéquation non seulement avec les attentes de l'instituteur-trice, mais aussi avec celles de la société toute entière (soumission, calme, conformisme, obéissance...), face à des comportements en adhésion avec la domination masculine chez le groupe des garçons (confiance, non conformisme, motivation...). D'autre part, on a prévu que les garçons, dont l'enseignement est plus personnalisé, investissent plus les stéréotypes prestigieux jugés typiques à leur sexe et facilement applicables par eux: c'est "la masculinité comme noblesse", selon l'expression de Bourdieu, qui stimule leurs attitudes et comportements.

De la lecture étroitement quantitative, on conclut d'après la grille récapitulative finale que, contrairement à la deuxième supposition, les filles manifestent davantage d'attitudes conformes à leur sexe, elles adhèrent aux stéréotypes leur étant destinés dans la plupart des critères de comparaison (10/3); cependant, les garçons ayant bien appréhendé leur identité sexuée, dépassent les filles dans trois critères sur treize et cela dans les écoles privées, le cas des

enseignants hommes et dans l'école laïque pour des raisons déjà détaillées précédemment .

Conformément à l'hypothèse préétablie, la grille récapitulative (14) relative à ce thème révèle que les petites filles se montraient plus attentives, plus obéissantes et plus autonomes, elles ne manquent aucun mot de ce que dit l'enseignant-e, elles sont d'un caractère modeste et plus répondantes aux attentes de leurs instituteurs-trices. Elles exercent mieux leur métier d'élève et restent dissimulées dans la classe, elles attirent le moins d'attention des professeur-es. En revanche, les garçons apparaissent plus vifs, plus motivés et aussi bruyants que désobéissants, mais jamais attentifs ou autonomes, surtout qu'ils paraissent confiants en eux. Par conséquent, ils attirent davantage l'attention de l'enseignant-e. En plus, et hors du cadre des observables sur lesquels a porté la grille, on a noté que les filles étaient en majorité appliquées, jusqu'à l'obsession, leur cahiers reflétaient l'ordre et la propreté, contrairement à ceux des garçons qui laissaient voir un modèle de désordre et de saleté.

En dernier lieu, bien qu'on n'en parle que rarement, il y avait dans les classes observées des filles qui n'hésitaient pas à s'affirmer inattentives et désobéissantes, essayant d'échapper à la féminisation qui leur est imposée ; c'est alors avec elles que les enseignants-es étaient plus sévères.

Comment peut-on alors interpréter la différence d'intégration des traits féminins et masculins chez les enfants?

Comme interprétation possible de ces faits, on peut dire que les filles réagissent plus sensiblement aux interactions, et bien que les enseignants-es leur prêtent moins d'attention, elles tendent à maintenir leur calme, ce qui favorise leur autonomie, leur excès d'attention et leur obéissance aux normes, par lesquelles elles sont reconnues ; d'où l'on peut conclure que ce caractère n'oppose pas le rôle secondaire qu'on leur accorde et qui leur apprend à se sentir moins valorisées, à se soumettre à l'autorité des enseignants-es, à se limiter aux échanges, à occuper des places physiques et intellectuelles modestes et, en définitive, à supporter la domination du groupe des garçons telle qu'elle est sur le théâtre de la classe.

Une autre explication peut se faire: c'est que les filles, face à cet ensemble de traitements inéquitables ont recours à diverses "stratégies de résistance" qui

consistent à s'adonner au travail et remporter l'excellence scolaire. De cette façon, elles se classent comme de bons élèves en facilitant la tâche des enseignants-es qui, en revanche, en font l'objet d'un jugement méritant.

On se demande avant de terminer si l'acquisition des caractères masculins aide les garçons à envahir l'espace de la classe et plus tard la scène sociale, quels sont de l'autre côté, les avantages que peut présenter l'acquisition des caractères féminins par les filles?

Les caractéristiques féminines se résument en une meilleure collaboration en classe via l'étroite adhésion aux règlements, qui avec une réponse plus conforme aux attentes, peut présenter à court terme l'avantage de contenter les enseignants-es. Mais, à long terme, elles se retournent en désavantage par comparaison aux caractères cultivés chez les garçons. En effet, l'indépendance, la motivation et la confiance en soi que l'éducation scolaire discriminatoire développe chez les élèves masculins les rend plus ambitieux de meilleurs résultats.

Contrairement, la bienveillance que montrent les enseignants-es à l'égard des filles dépend essentiellement du caractère "féminin" qui découle de leur patrimoine gestuel, et peut à la longue véhiculer chez elles l'idée que leur ambition est suffisante vu qu'elle peut se conjindre avec d'autres stratégies qu'elles peuvent adopter, et qui leur permettent de parvenir au contentement des enseignants-es. C'est ainsi qu'elles finissent par croire que "être féminine" équivaut à "être excellente" puisque cela plaît également aux enseignants-es qu'elles ont comme modèle à suivre.

## **II- La lecture par critère:**

### **a- Secteur public / secteur privé: une large différence décelée:**

Le secteur public et le secteur privé sont pris comme deux critères suffisamment opposés pour établir une comparaison basée sur l'expérience personnelle dans le domaine de l'enseignement ; leur nature permet d'y confronter plusieurs distinctions émanant des caractéristiques socio-économiques tels que la classe sociale des élèves et du cadre enseignant dans chacun, et qui peut être à

l'origine des différentes représentations sociales chez les protagonistes de la scène pédagogique.

Quant aux modes de désignation il paraît que ces deux critères s'harmonisent pour donner lieu à un sexisme masculin figé à travers des valeurs de  $\chi^2$  dépassant considérablement la valeur critique.

Le sexisme latent que révèlent les échanges permet une certaine différenciation entre ces deux secteurs: c'est qu'il est masculin dans le public et féminin dans le privé, et leurs  $\chi^2$  calculés loin de la critique (7.38) soutiennent cette différenciation.

Le domaine de participation marque un sexisme masculin dans les deux secteurs, sous une forme apparente dans le public, son aspect latent dans le privé semble inchangé à cause de l'écart entre son  $\chi^2$  et la valeur critique ( $6.44 < 14.4$ ).

Le sexisme latent imprègne le thème d'attribution des rôles des deux secteurs, mais, dès qu'on change le seuil de confiance (de 0.025 à 0.05)  $\chi^2$  devient 15.5 et le sexisme se rend apparent dans public.

Aux déplacements de l'enseignant et ses contacts physiques avec les élèves dans les deux secteurs, ces derniers paraissent neutres, vu l'absence du sexisme du privé et la modestie du sexisme latent du public.

A l'encontre des cas favorables, les déplacements de l'enseignant et ses contacts physiques avec les élèves révèlent un sexisme apparent féminin dans le public et latent masculin dans le privé, ce qui révèle quelque opposition entre les deux secteurs au thème en question.

En ce qui concerne les déplacements des élèves, les deux secteurs sont en opposition: le sexisme latent jugé constant (2.32 et 3.12  $< 11.1$ ) féminin dans le public et masculin dans le privé, permet de désinculper ces deux secteurs de la flagrance du sexisme.

Les encouragements, les appréciations, et les récompenses, ne sont pas révélateurs d'un sexisme dans ces deux secteurs, le sexisme latent féminin (modéré) du privé et l'absence de tout sexisme du public imprègnent ces derniers d'une certaine neutralité par rapport au thème en question.

Dans les deux secteurs, les punitions jugées et les remarques adressées, marquent un sexisme apparent masculin abusif dans le public et presque atteint au

privé ( $\chi^2=11.1$ , la valeur critique), d'où leur accusation du sexisme masculin paraît impérative.

Quant aux contacts physiques entre les élèves, les deux secteurs ne présentent aucun sexisme et sont en opposition aux émotions manifestées par les élèves par la présence d'un sexisme apparent, féminin dans le public et masculin dans le privé.

Aux interventions des élèves s'avère un sexisme masculin apparent dans le privé et le sexisme féminin latent du public est sur le point de s'annuler vu le rapport du sexisme déduit par critère égal ( $6/5 \approx 1$ ) (voir grille récapitulative 12); d'où l'on peut accuser le secteur privé et passer outre le public, aux interventions des élèves.

Les jugements mis en rôle montrent une opposition incontestable entre les secteurs public et privé qui se traduit par une faveur apparente, masculine dans le public et féminine dans le privé et loin de changer ( $\chi^2 \gg$  la valeur critique).

Le patrimoine gestuel laisse voir des résultats contraires à ceux des jugements où il y a une faveur apparente féminine dans le public et masculine dans le privé.

Le rassemblement des résultats suivant critère montre que les écoles vues sous l'angle du secteur scolaire a révélé un sexisme apparent de préférence masculine (taux respectivement égaux à  $3/4$  et  $1/5$ ). En rapportant ces résultats à ceux d'autres thèmes étudiés, on trouve une différence notable entre les écoles des deux secteurs. On en déduit que le secteur scolaire est un élément influençant du sexisme, ce qui mérite sa prise en considération.

Cette différence clairement marquée au niveau quantitatif montre que le taux de sexisme dans le secteur privé ( $G^+$ :  $1/5$ ) a dépassé considérablement celui du secteur public ( $G^+$ :  $3/4$ ). En fait, le premier a déniché une importante différenciation entre les élèves de deux genres, ce qui oppose l'hypothèse qui dit que le secteur public comporte plus de représentations sexistes; cela s'interprète par la particularité de l'échantillon pris, surtout que les critères public/privé et rurale/urbaine coïncidaient, au cours du choix de l'échantillon et qui résulte du site des deux écoles publiques choisies en ville et au village, contrairement aux écoles privées dont l'une se trouve dans un village et l'autre dans une banlieue considérée

comme environnement presque rural; il convient de dire que les régions rurales sont plus caractérisées par une idéologie traditionnelle.

**b- Région rurale/région urbaine: Traditionnelles mais à différents degrés:**

La classification des écoles choisies sur la base de la région a eu comme point de départ une réalité bien connue au niveau social libanais: c'est que la région rurale est plus conservatrice, ses habitants se caractérisent par une mentalité traditionnelle; tandis que la région urbaine est plus influencée par l'évolution technologique qui modernise ses habitants, par la diversité de provenances: l'acquisition scientifique et culturelle et l'appartenance à des classes sociales plus aisées contribuent à son progrès indéniable.

D'abord, au niveau de la désignation et du vocabulaire employé on note dans la région urbaine un fort sexisme masculin apparent en un rapport de sexisme déduit critère/variables 3/6 ce qui définit une prégnance masculine à la majorité des variables, tandis que dans la région rurale le rapport 4/5 $\approx$ 1 exprimant un sexisme latent permet dans certaines limites d'admettre sa neutralité.

Les échanges révèlent dans la région rurale un sexisme à peine apparent ( $\chi^2=7.51\approx 7.38$  valeur critique), et une complète absence de sexisme en région urbaine. Alors concernant le sexisme apparent, on hésite à en accuser la région rurale.

Dans le domaine de la participation, la région rurale présente un sexisme latent qui demeure ainsi même si on change le seuil de confiance dans les limites acceptables (de 0.025 à 0.05). Le sexisme apparent dans la région urbaine est de même rapport (3/4) que le latent, d'où l'on ose à incriminer la région urbaine d'un sexisme masculin apparent aux participations des élèves.

L'attribution des rôles, s'est distinguée dès le début par un sexisme latent au niveau de tous les critères, dans les régions rurale et urbaine: il est féminin à des valeurs de  $\chi^2$  proches (8.13 et 7.15), mais loin de la valeur critique 17.5, ce qui assure leur persistance au changement du seuil de confiance. N'oublions pas que dans la région urbaine ce sexisme est modéré au rapport du sexisme déduit critère/variable (5/4) tandis qu'il n'en est pas ainsi dans la région rurale accusée

davantage du sexisme latent féminin (rapport du sexisme déduit critère/variable 6/3).

Les déplacements de l'enseignant et ses contacts physiques avec les élèves dans les cas favorables ne présentent aucun sexisme dans la région rurale, mais en région urbaine elle présente un sexisme masculin apparent notable, en rapport du sexisme déduit critère/variable (1/2), dont on peut l'accuser.

Aux cas défavorables des déplacements et des contacts physiques enseignant/élèves, et dans la région urbaine en particulier, un sexisme apparent féminin se déclare. Son rapport réel de sexisme déduit variable/critère est 2/1, identique à celui du cas masculin latent en région rurale, la modicité des variables et la valeur du  $\chi^2$  relativement élevée par rapport à la critique  $18.36 \gg 7.38$  rendent indéniable le sexisme du présent cas. Le sexisme latent en région rurale paraît loin de se transformer, vu la valeur réduite du  $\chi^2$  correspondant.

Un cas pareil à celui des déplacements défavorables figure aux déplacements des élèves dans les deux régions rurale et urbaine et trouve presque les mêmes justifications.

Pour ce qui est des encouragements, appréciations et récompenses, les filles semblent s'en passer dans les régions rurale et urbaine pour ce que le sexisme y est masculin, apparent dans la première et latent dans la deuxième et dans le même rapport sexisme déduit critère variable 2/3. À noter que le sexisme latent dans la région urbaine risque de changer au seuil de signification 0.05 ( $\chi^2 = 9.49$  valeur critique). D'où ces deux régions peuvent devenir un champ de sexisme masculin apparent.

Pauvres les filles des régions rurales et urbaines, ce sont elles qui subissent davantage les punitions, et auxquelles on adresse des remarques. Pour preuve l'existence du sexisme masculin apparent dans les deux régions et dans un même rapport du sexisme fictif déduit variable/critère 3/2, l'accusation de sexisme va sans dire.

Du point de vue des contacts physiques entre les élèves de la région rurale, le sexisme est pratiquement absent, vus prioritaires les contacts GF (GF1 signifie que les contacts physiques garçon/fille viennent au premier rang, ce qui démontre que les filles et les garçons sont libres de se mêler, ce qui égale les deux et néglige



la discrimination) ; en région urbaine le sexisme masculin paraît flagrant, les contacts (GG1, garçon/garçon) y priment et les contacts GF3 au troisième rang mettent le comble au sexisme masculin apparent dans cette région.

Les élèves des régions rurale et urbaine ne manifestent pas d'émotions lors des séances d'étude, valeur de  $\chi^2$  est très réduite par rapport à la critique ( $0.43 \ll 5.02$ ).

Le sexisme masculin apparent dépasse les limites aux interventions des élèves dans la région rurale ce qui se traduit par un  $\chi^2=75.8 \gg$  par rapport à la critique 20.5 ; ainsi que le rapport du sexisme déduit critère/variable est très élevé  $3/8$ , on note qu'à mesure que le  $\chi^2$  diminue, ce rapport se rapproche de l'unité à  $\chi^2 = 25.85$  il devient  $5/6$  dans la région urbaine où le sexisme apparent masculin est peu allégé. Ces constats mènent à juger la présence d'une partialité en faveur des garçons au niveau des régions.

Quant aux jugements mis en rôle, deux sexismes apparents de natures différentes prennent place: le premier, masculin, en région rurale et le deuxième, féminin, en région urbaine. Ceci affirme la mentalité traditionnelle des gens de la première qui consiste à ménager les garçons, et il permet d'autre part de juger sexuellement différenciatrices ces deux régions.

Le patrimoine gestuel montre une préséance féminine dans les deux régions, et que la fille en dépit de la marginalité qu'elle endure retient ses qualifications que personne ne peut dissimuler ; c'est pourquoi le sexisme féminin apparent règne dans les régions rurale et urbaine.

Globalement, on a prévu de trouver des situations sexistes plus volumineuses dans les régions rurales, vu que la pensée discriminatoire se trouve adéquatement au sein de ses sociétés traditionnelles. Les données analysées ont montré en premier lieu que les deux sociétés, situées en ville ou au village véhiculent un sexisme de part masculine que les écoles enquêtées ont pleinement découvert, et par des taux de sexisme égaux à  $1/5$  et  $4/6$  respectivement dans la région rurale et urbaine. Ce qui confirme la prévision c'est le décalage des deux rapports qui laisse voir qu'en milieu rural, les discriminations sont plus expressives puisque la différence d'effectifs entre le masculin et le féminin (numérateur et dénominateur du rapport de préférence) est plus grande dans le

milieu rural qu'en cas des écoles urbaines. Il vaut mieux aussi noter que le sexisme latent absent en zone urbaine est masculin et en rapport très poché de l'apparent (1/5 et 1/4) dans la région rurale. On peut dire enfin que le site de l'école est sans doute, l'un des facteurs provoquant des scènes sexistes au sein des classes.

C'est ainsi que la présupposition fut prouvée, les élèves des écoles rurales se noyaient dans des interactions sexuées d'une façon plus accentuée. On peut alors en conclure que, bien que ces deux régions fassent partie de l'ensemble plus vaste qu'est la société entière, et qui tient à favoriser le sexe masculin, l'étude de chaque milieu a dévoilé une persistance abusive du traitement sexiste plus discriminatoire dans les écoles des villages visitées.

#### **c- Classe EB<sub>4</sub> / classe EB<sub>6</sub>: "Des schémas de genre" qui progressent:**

Admettant que le genre ne constitue pas une propriété invariable et qu'il s'acquiert progressivement durant le processus de socialisation des garçons et des filles, alors une évolution prévue en terme d'appréhension de l'identité sexuée, pouvait être détectée à travers des intervalles d'âges différents, définis à partir de deux classes scolaires peu décalées (EB<sub>4</sub>: 8ème et EB<sub>6</sub>: 6ème) correspondant aux groupes d'âges 9-10 ans et 11 - 12 ans.

Dans ce cadre, on a présupposé que les élèves les plus âgés de la classe EB<sub>6</sub> vont manifester plus d'appréhension de leur identité sexuée, et qu'à l'encontre des filles, les garçons ont acquis leur identité plus prestigieuse d'une façon précoce, et que les attentes discriminatoires des enseignants-es évoluent au fur et à mesure que l'enfant grandit.

Commençons par les traitements qu'ont subi les élèves de la part de leur instituteurs-trices ajoutés à d'autres aspects sexistes manifestés par eux-mêmes. La lecture globale des recueils d'observations dans les deux classes différentes montre qu'en EB<sub>4</sub>, et au niveau de désignation il y a un sexisme masculin apparent surprenant ; en EB<sub>6</sub> se présente l'opposé, les valeurs de  $\chi^2$  sont élevées. D'où l'idée que ce thème est apparemment différenciateur entre les sexes.

Dans les échanges, la présence d'un sexisme masculin latent dans les deux classes prouve l'indifférencié entre elles, mais rapportées aux autres thèmes, elles ne cachent pas leur allure sexiste latente.

Les deux classes s'opposent dans le domaine de la participation: l'EB4 révèle un sexisme latent féminin tandis que l'EB6 le révèle masculin, elles ne peuvent pas être nullement innocentées vu qu'elles se différencient au niveau du sexisme latent (EB4 ; f+, EB6 ; g+).

Le sexisme latent se convertit à l'attribution des rôles où il devient masculin en EB4 et féminin en EB6 avec des  $\chi^2$  bien loin de la critique. D'où l'on n'a qu'à dire que ces deux classes présentent quelque différenciation sexuée au dit thème.

Pour les déplacements et contacts physiques favorables de l'enseignant, la classe EB4 ne présente aucun sexisme alors que dans le même cas l'EB6 présente un sexisme apparent féminin dont on peut l'accuser.

Aux déplacements et contacts physiques défavorables de l'enseignant, un sexisme féminin latent se découvre en EB4 avec un  $\chi^2 = 6.57$ , qui risque de se convertir en apparent au seuil de signification 0.05 où  $\chi^2$  critique devient  $5.99 < 6.57$ . Le sexisme masculin latent en EB6 fait qu'au cas de latence, ces deux classes sont sexuellement discriminatrices au thème en question.

La justification de la présence du sexisme aux déplacements des élèves trouve la même du thème ci-dessus à cause de la similitude.

Les encouragements, les appréciations et les récompenses laissent voir un sexisme féminin latent dans les deux classes, d'où elles ne sont pas différenciatrices entre elles mais, par rapport aux autres critères, incriminées du sexisme dont on vient de parler.

Aux punitions jugées et des remarques adressées, la classe EB4 montre un sexisme féminin latent et l'EB6 un sexisme masculin nettement apparent ( $\chi^2 = 40.2 \gg 11.1$   $\chi^2$  critique), on se trouve alors devant l'obligation de juger la différenciation sexuée de deux classes au thème punitions et remarques.

Quant aux contacts physiques entre les élèves, les deux classes sont neutres puisqu'aucun sexisme n'y est apparu. Cela revient à ce qu'à l'âge de l'enfance, les petits n'obéissent à aucune restriction à leurs contacts où à n'importe quel type d'intervention.

En ce qui concerne les émotions manifestées par les élèves, un sexisme masculin apparent paraît nettement en classe EB4, et son contraire en EB6, ce qui mène à en déduire une différence de traitement des enfants où les garçons sont plus ménagés dans la première et les filles le sont dans l'autre.

Aux interventions se présente le cas réciproque, les filles interviennent davantage en EB4, et les garçons font ainsi en EB6. Encore une fois ces deux classes sont l'objet d'une discrimination sexiste apparente.

Pareillement au cas d'interventions, le même raisonnement se répète aux jugements mis en rôle à cause de la similitude des cas.

Le patrimoine gestuel semble le plus souvent partisan des filles, il laisse paraître un sexisme féminin notablement apparent dans les deux classes. Les classes en question paraissent non différenciatrices, mais empreintes d'un sexisme apparent féminin par rapport aux autres critères.

La lecture du résultat global au bas des colonnes relatives aux critères EB4 et EB6 dans la grille récapitulative globale, laisse voir un sexisme féminin dominant puisqu'il est ainsi en cas d'apparence dans les deux et de latence en EB4, alors que le sexisme latent masculin en EB6 n'est pas tellement efficace qu'il peut changer la nature si on modifie le seuil de mesure statistique.

#### **d- Enseignant homme/ enseignante femme: pionnier-es du sexisme:**

Un des principaux objectifs de l'étude était de tester la différence de traitement des élèves qui peut avoir lieu au changement du genre de l'enseignant-e. À cette fin, et malgré la rareté des enseignants hommes dans les écoles enquêtées, surtout au cycle primaire sujet de notre exploration, on a tenté de faire varier les séances d'observation, de façon que des professeur-es de deux genres y soient présents-es.

L'hypothèse déjà formulée à ce sujet est basée, en grande partie, sur les discours avec les directeurs-trices des écoles pré-enquêtées et qui ont prouvé que les enseignantes femmes font partie renforçatrice des petites filles en classe; d'ici, on a attendu de fréquenter des enseignants partisans des garçons face aux enseignantes favorisant les filles.

De prime abord, au thème désignations et vocabulaire employé, les deux genres d'enseignant montrent un sexisme notamment apparent, d'où on ne peut pas les accuser d'une discrimination au niveau du dit thème, mais l'inculpation y retourne en les rapportant aux autres critères d'où ils occasionnent un favoritisme masculin.

Aux échanges, le sexisme est nul chez l'enseignant homme et masculin latent chez la femme enseignante, d'où on ose dire que la femme tend à privilégier les garçons.

Le domaine de participation des élèves révèle un sexisme féminin latent ( $\chi^2=12.9$ ) chez l'enseignant homme et un sexisme masculin latent chez l'enseignante ( $\chi^2=13.5$ ) ; l'état de latence est instable car au seuil de signification 0.05,  $\chi^2$  devient = 12.6, dépasse par les deux valeurs précédentes qui imposent deux cas d'apparence; d'où, aux participations, le sexe de l'enseignant est sur le point d'incriminer d'une différenciation féminine chez l'enseignant homme et masculine chez l'enseignante femme.

L'attribution des rôles aux élèves paraît non discriminative suivant le sexe de l'enseignant vu que les deux critères en question montrent un même sexisme féminin latent qui, à la rigueur leur donne l'aspect de prendre le parti des filles.

Les cas favorables des déplacements de l'enseignant et ses contacts physiques avec les élèves semblent montrer une absence du sexisme chez l'enseignant homme et un sexisme féminin apparent chez l'enseignante qui paraît alors partisane des filles.

Les cas défavorables des déplacements de l'enseignant et ses contacts physiques avec les élèves montre chez les deux genres un sexisme masculin, latent chez l'homme et apparent chez la femme. Ce dernier s'oppose à celui trouvé au cas favorable, ceci soutient l'avis des directeurs d'écoles sur l'intimité de relation enseignante-fille et imprègne les déplacements de l'enseignante d'un sexisme masculin apparent.

Aux déplacements des élèves, un léger sexisme féminin latent paraît chez l'enseignante femme.

Les encouragements, appréciations et récompenses, présentent par contre un léger sexisme masculin latent chez l'enseignant homme.

Les punitions infligées et les remarques adressées prouvent un sexisme masculin latent chez le maître et apparent chez la maîtresse ce qui laisse croire une favorisation des garçons chez les deux genres d'enseignants.

Il paraît qu'aux contacts physiques, l'enseignant homme n'a pas le courage parfait d'empêcher les filles d'avoir des contacts, c'est pourquoi le sexisme féminin latent règne en sa présence.

En cas d'émotions, les élèves les manifestent d'égale manière quelque soit le genre de l'enseignant; c'est que le sexisme est absent en présence de deux genres de professeurs.

Aux interventions le sexisme latent féminin domine les séances enseignées par un homme, et à celles enseignées par une femme domine le sexisme apparent masculin ; il en résulte alors que les femmes enseignantes s'occupent davantage des garçons.

Pour jugements mis en rôle les deux genres d'enseignants présentent un sexisme féminin notamment apparent, c'est-à-dire que le sexe de l'enseignant n'a pas d'effet sur le jugement d'un élève. Dans ce cas tous les deux jugent le garçon et agissent en faveur de la fille, ils reviennent ainsi à la raison en donnant à la fille la considération qu'elle mérite.

Le patrimoine gestuel laisse voir une nette différenciation relative au genre de l'enseignant de telle manière que chaque sexe prend le parti de son appartenance où les hommes agissent en faveur des garçons et inversement, ce qui permet d'accuser ce thème d'une discrimination flagrante au niveau de deux critères étudiés.

En résumé, le sexisme masculin apparent envahit les deux critères, il est plus significatif dans le cas de l'enseignant homme (1/2 une fille contre deux garçons); l'équilibre du rapport du sexisme latent dans le cas de l'enseignant femme, 2/2, signifie son absence, et dans l'autre cas il est bien proche de l'unité ce qui atténue son effet.

La présupposition a été faussée puisque les résultats obtenus montrent dans quatre cas une ressemblance nette des attitudes des enseignants-es quant au traitement des élèves et qu'elles ne se contrarient effectivement que dans un seul

cas (patrimoine gestuel); on note enfin qu'elles cèdent la place au sexisme apparent masculin.

Selon une vue globale, le genre de l'enseignant ne paraît pas un élément favorisant l'application d'actes sexistes aux deux genres d'élèves. Cependant, si on analyse à part chaque taux, on aboutit à un traitement sexiste masculin chez les enseignantes femmes ce qui contrarie ce qu'a été dit à cet égard. Les enseignantes, au lieu de renforcer les élèves de leur sexe, se trouvent comme enchaînées par la dominance masculine en lui assurant les piliers essentiels de supériorité.

Le cadre enseignant semble donc mandataire de la société pour mettre en œuvre ses deux projets essentiels: former des élèves sexués conformément à des caractères typiques bien donnés, puis assurer la persistance des "normes fautives" de supériorité.

#### **e- Matière scientifique / matière littéraire: Frontières sexuées brisées:**

Au cours de l'étude il était pertinent de classer les séances observées selon le domaine académique de la matière enseignée puisque le système pédagogique libanais a catégorisé les matières en scientifique, littéraire etc. Ce tri facilite le choix du domaine d'études aux lycées, et oriente plus tard vers la spécialité universitaire qui définit l'avenir professionnel.

On sait que chez la plupart des gens, les garçons sont plus aptes à maîtriser les matières scientifiques, et qu'ils délaissent les matières littéraires considérées comme féminines. On a donc prévu de viser davantage les garçons pendant les cours scientifiques et les filles pendant les cours littéraires où elles règnent.

Conférmement à ce qui était attendu, le domaine enseigné a un effet discriminatoire sur la scène de la classe. Le thème de désignation vérifie la présupposition qu'aux cours littéraires, les filles sont plus concernées et les garçons le sont pendant les séances scientifiques. Il n'est pas nécessaire d'y reparler d'une différenciation.

Au cours des échanges, le sexisme est absent au cours des séances scientifiques, et latent masculin au cours des séances littéraires.

Aux demandes de participations s'avère un sexisme latent, féminin aux matières scientifiques, et masculin aux matières littéraires. Le  $\chi^2$  proche du

critique au premier cas (12.1 ; 14.4), permet de parler d'une certaine discrimination en faveur du féminin aux matières scientifiques.

L'attribution des rôles aux séances scientifiques et littéraires présente un sexisme féminin latent, ceci indique la prédisposition permanente des filles à servir sa classe.

Les enseignants, à leurs déplacements et leurs contacts physiques aux cas favorables avec les élèves, prennent le parti des filles durant la séance scientifique enseignée et laissent la place au sexisme masculin latent durant la littéraire.

Aux cas défavorables des déplacements et des contacts physiques enseignant/élèves lors des matières à analyser, le sexisme est latent, féminin aux scientifiques et masculin aux littéraires. Ici se confirme dans certaines limites l'idée de l'intérêt des enseignants aux filles pendant les séances scientifiques dans le but de les encourager, et aux garçons pendant les séances littéraires pour créer une concordance entre les deux sexes vis-à-vis de ces matières.

En se déplaçant lors des séances d'étude, on voit les filles se déplacer davantage aux séances scientifiques où le sexisme paraît féminin latent, pour cause de lassitude et les enfants-garçons le font aux séances littéraires où le sexisme paraît masculin latent. De tels comportements traduisent comme déjà dit, le désintérêt de chaque sexe pour la matière en cours.

L'allocation notable des gratifications aux garçons pendant les séances scientifiques (où le sexisme paraît latent masculin) se fait dans le but d'y soutenir leur présence, tandis qu'aux séances littéraires la discrimination disparaît (sexisme nul).

Quant aux punitions infligées et aux remarques adressées, les filles en reçoivent peu pendant les séances scientifiques pour des raisons déjà dites ; le  $\chi^2=10.2$  correspondant à ce cas exprime un sexisme latent qui risque de se convertir en apparent au seuil de signification 0.05 où  $\chi^2$  critique =9.49 ; les deux matières deviennent alors différenciatrices puisque le sexisme en matières littéraires est apparent et de faveur masculine.

Ce qu'on peut dire des matières enseignées quant aux contacts physiques entre les élèves, c'est qu'elles sont nettement différenciatrices pour ce que le sexisme est apparent féminin aux séances scientifiques et apparent masculin aux



séances littéraires, cette situation donne une nouvelle preuve de l'insouciance féminine aux matières scientifiques vu que les filles y font des interactions souvent inutiles, la même chose s'applique aux garçons pendant les séances littéraires.

La matière scientifique et la matière littéraire se distinguent par l'absence de sexisme par rapport aux émotions manifestées par les élèves des deux genres.

Les garçons imprègnent les interventions des élèves d'un sexisme masculin latent aux matières scientifiques et apparent aux matières littéraires, tandis qu'aux jugements mis en rôle les filles en paraissent victime car le sexisme masculin est notamment apparent aux séances de deux matières analysées.

La lésion qu'ont subie les filles aux jugements mis en rôle est compensée par la présence d'un sexisme féminin apparent aux deux critères en question en étudiant le patrimoine gestuel observé.

En résumé, dans les deux cas, le sexisme déduit est apparent dans les deux matières enseignées, cela revient à ce que la frustration n'est pas encore disparue. Il est féminin dans le domaine scientifique et masculin dans le domaine littéraire; en se reportant au sexisme latent relatif aux deux matières, il paraît utile de noter aussi qu'aux séances scientifiques les enseignants-es soutiennent les filles, et aux littéraires le font avec les garçons: Reconnaisant l'excellence féminine en toutes les matières, ils/elles se chargent de rétablir l'équilibre entre les élèves de deux genres. En effet, pour faciliter cette tâche en enseignant des matières scientifiques, une multitude de différents échanges est provoquée avec les filles excellentes, considérées autrefois comme "auxiliaires pédagogiques" ce qui assure un climat en faveur de la bonne acquisition du contenu pédagogique en classe et par suite éveille la jalousie des garçons pour progresser. D'autre part, la lacune entre les filles et les garçons revient, dans l'inconscient des enseignants-es à la nonchalance de ces derniers des matières littéraires. Ils trouvent donc avantageux de multiplier les échanges avec eux pendant les séances littéraires dans le but de stimuler leur zèle dans le domaine qu'ils négligent, et de les inciter à réussir dans toutes les matières. C'est ainsi qu'en veillant à améliorer leur niveau, on arrive innocemment à renforcer l'hégémonie des masculins.

**f- École musulmane / école chrétienne / école laïque: Différentes ou différenciatrices:**

La structure de la société libanaise se base, dans une large mesure, sur la diversité des religions qui y existent. Pour cette raison, la répartition des écoles étudiées selon la religion des élèves et du cadre enseignant ou même son absence est l'un des critères sur lesquels s'appuient nos approches analytiques.

Plus connus entre autres, et plus répandus, le Christianisme, l'Islam, ajoutés au nouveau dogme social récemment apparu au Sud-Liban ; le laïcisme, sont des critères selon lesquels les écoles de notre échantillon ont été réparties.

Déjà connues les restrictions qu'imposent les règlements religieux, surtout la doctrine musulmane quant au traitement des femmes, et en admettant que des sociétés chrétiennes du Sud-Liban connaissent une ample ouverture aux idéologies modernes adoptées par la mission laïque, on a formulé notre hypothèse prévoyant l'existence d'un traitement sexiste allant en faveur des garçons dans les écoles musulmanes, un peu modéré dans les écoles chrétiennes, et neutre dans les écoles laïques, où on a attendu une absence de tout traitement discriminatoire.

Commençons par l'école chrétienne: elle montre un sexisme apparent féminin aux désignations par ce que ses enseignants-es conforment aux consignes qui les obligent de ménager les filles. Dans les échanges et participations, le sexisme est latent masculin pour ce qu'on tient compte de l'incapacité des garçons, à l'attribution des rôles et aux déplacements défavorables de l'enseignant, le sexisme est féminin latent ; aux premières l'obéissance des filles les favorise, tandis qu'aux déplacements défavorables, les consignes qui se trouvent dans les directives de l'école normalisent les relations enseignant-e/élève. Aux déplacements des élèves et aux encouragements le sexisme est masculin latent, ceci découle de la volonté d'être plus indulgent avec les garçons qu'on encourage davantage, considérant leur arriération.

Le ménagement des filles aux déplacements n'empêche pas de leur adresser des remarques plutôt qu'aux garçons ce qui les rend plus émotives. C'est pour cela que le sexisme réel est masculin latent au premier thème ainsi qu'au deuxième.

Aux interventions et aux jugements mis en rôle, l'école chrétienne présente un sexisme masculin apparent ce qui est expliqué en détails aux thématiques correspondantes. Le favoritisme des filles que montre le sexisme féminin apparent quant au thème du patrimoine gestuel témoigne de la bonne considération des filles de l'école chrétienne.

Il importe de signaler l'absence du sexisme aux cas favorables des déplacements et contacts physiques enseignant/élèves et aux contacts physiques entre élèves dans l'école chrétienne.

On peut enfin résumer par une déduction surprenante regardant le sexisme apparent déduit par critère qui y paraît nul contrairement à tous les autres critères.

A l'école musulmane les désignations révèlent un sexisme apparent masculin vu qu'il y a quelque vocabulaire tel que (ma chère...) qu'on ne peut pas utiliser avec ses filles. Bien plus, les filles y paraissent conservatrices suite à l'éducation religieuse à laquelle elles sont soumises. Dans les échanges, le sexisme masculin latent montre que ses garçons en ont plus besoin pour égaler ses filles plus studieuses et aux demandes de participation, ses filles le sont puisqu'on est sur du profit qu'on en tire, ce que prouve le taux de sexisme féminin apparent correspondant.

Le sexisme masculin latent aux attributions des rôles prouve qu'à l'école musulmane les filles jouissent d'une certaine position qui fait des garçons les serviteurs de la classe. Et aux déplacements de l'enseignant et ses contacts physiques avec les élèves qu'ils soient favorables ou non, le sexisme apparent féminin notable y déniche une partialité en faveur des filles. Le sexisme féminin latent qui imprègne les déplacements des élèves et les encouragements montre que dans ces écoles, aux filles, plus sages et plus dociles est donné le permis de se déplacer à des fins utiles et elles sont aussi gratifiées, pas nécessairement pour les motiver, mais pour leur bonne conduite.

Les filles de l'école musulmane ne sont pas idéales, il arrive qu'il y en ait quelques unes qui changent de temps en temps et qui suite à des fautes qu'elles commettent, méritent la punition ou au moins les remarques. La preuve de ces cas est le sexisme apparent masculin paru à l'école musulmane au thème des punitions et des remarques adressées. Un autre indicateur de sexisme féminin

latent aux contacts physiques et aux émotions manifestées par les élèves, c'est que les filles y sont presque libres d'avoir des contacts entre elles et que les garçons sont plus émotifs qu'elles.

Pareillement à l'attribution des rôles, le sexisme masculin latent imprégnant les interventions aux écoles musulmanes montre que comme les garçons se chargent davantage de quelques missions, ils sont aussi plus intervenants en classe. Cela a été prouvé par diverses études antérieures, comme on vient de le dire.

Le thème jugements mis en rôle semble completif de celui des punitions jugées et des remarques adressées dans l'école musulmane. Les filles y paraissent plus jugées, ce que démontre le sexisme masculin apparent correspondant à ce thème. Enfin le sexisme féminin apparent qui marque le patrimoine gestuel compense tous les faux jugements ayant touché les filles de ces écoles.

Ne pas oublier que le sexisme féminin déduit par critère en cas d'apparence à l'école musulmane est de rapport 4/3, il est identique en cas de latence ce qui indique une certaine conformité des résultats obtenus.

L'école laïque présente aux désignations un sexisme apparent masculin notable. C'est parce que son entourage social est musulman en majorité et que beaucoup de ses élèves en viennent, d'où le cas de l'école musulmane qui s'y répète quant au ménagement des filles. Dans les échanges, le sexisme est totalement absent ce qui indique la bonne édification de la totalité de ses élèves. Un léger sexisme latent masculin marque le domaine de participation, preuve que ces garçons nés dans les régions rurales voisines sont un peu plus participatifs à l'opération pédagogique. Le sexisme féminin latent que présente l'attribution des rôles signifie l'absence de maniérisme chez les filles de cette école qui acceptent l'excès de rôles afin d'assurer le cours pédagogique correct.

Aux cas favorables des déplacements et des contacts physiques enseignants-élèves un sexisme féminin latent se présente donnant aux filles le plus de souci en les visant davantage, c'est ainsi qu'aux déplacements défavorables elles sont encore les plus visées comme l'indique le sexisme apparent masculin relatif à ce dernier thème. D'ici découle un décalage entre les niveaux scolaires des deux sexes dans cette école.

Les déplacements des élèves montrent un sexisme féminin apparent, cela se ramène aux directives de l'école qui impose l'indulgence avec les élèves, surtout les filles. Les enseignants-es dirigent aussi les gratifications vers le sexe féminin souvent visé par leurs déplacements, ils/elles les jugent méritantes pour progresser.

Dans les situations dont on a précédemment parlé et qui paraissent difficiles pour les filles de l'école laïque, les enseignants-es se trouvent obligé-es de leur adresser des remarques et de les punir afin de les redresser. Le sexisme apparent masculin relatif au thème des punitions et des remarques adressées dans cette école, affirme ce qu'a été dit à ce propos.

Aux contacts physiques entre les élèves, aux émotions manifestées par eux et aux interventions règne un sexisme latent masculin qui provient de la liberté donnée aux élèves et qui permet aux garçons de se toucher davantage, d'être plus content en manifestant un peu d'émotion et d'intervenir librement.

Les filles, sont toujours plus visées dans les déplacements et reçoivent encore des remarques et des punitions. En raison de tout cela on est obligé de la juger, on voit alors aux jugements mis en rôle un sexisme masculin apparent, bien plus, ce qui démontre la primauté masculine dans cette école est le sexisme masculin apparent au patrimoine gestuel observé.

Au bilan, les résultats ne sont pas allés dans le même sens que les prévisions. Par ailleurs, l'école laïque, prévue innocente quant aux représentations sexistes a été un témoignage flagrant du sexisme masculin apparent (1/5) et latent (3/4). Ils accordent la dominance apparente et latente au masculin. De l'autre côté, les écoles musulmanes, par les interactions sexistes opposant notre hypothèse et exercées par leurs enseignants-es et leurs élèves, ont accordé la prépondérance aux filles par un sexisme apparent de taux 4/3 et par un sexisme latent de taux identique marquant un modeste décalage entre le féminin et le masculin. Alors que dans les écoles chrétiennes, les résultats obtenus, présentent une réponse quasiment adéquate à l'idée préétablie, le sexisme apparent y est absent, et le latent est en faveur du sexe masculin (2/6).

Que peuvent être alors les causes de ces profondes contradictions découvertes?

Si on commence par l'école laïque, qui a dévoilé un décalage important avec ce qu'on attendait, on peut avancer l'idée que cette école se situe dans une banlieue presque villageoise, de fraîche date, et que les enseignants-es qui y travaillent sont en majorité originaires du Sud-Liban et ont, eux et leurs élèves, des appartenances socioreligieuses sous-jacentes auxquelles ils ne peuvent pas échapper si facilement, et qui régularisent, en grande partie, leurs échanges avec autrui.

Sur un autre axe, la préférence féminine minime que les écoles musulmanes laissent apparaître au traitement de deux genres peut être soit une réponse aux efforts qu'exercent les mouvements sociaux à cet égard, soit une réaction occasionnée par la présence d'un chercheur, ce qui découle dans l'ensemble de faits psychologiques. Cela peut être aussi dû à l'interférence des deux critères public/musulmane sous lesquels sont classées les deux écoles musulmanes enquêtées qui sont aussi publiques et connues par l'excellence scolaire de leurs filles, ce qui oblige de promouvoir les interactions et diversifier les échanges avec elles.

Finalement, l'école chrétienne qui a été apparemment égalitaire, a véhiculé un sexisme latent qui a favorisé les garçons ce qui signifie que, même si les mentalités sont, dans une certaine limite, en route de libération, les représentations sexistes sont encore enracinées dans l'inconscient des enseignants-es et par suite de leurs élèves.

---

## **B-) Conclusion intermédiaire: Le genre au sein de l'école primaire: Implications et conséquences:**

Il paraît clair que l'apprentissage et la sexualisation sont indissociables: Les élèves d'une certaine classe devant encourir des interactions strictement pédagogiques acquièrent quand même une bonne quantité d'informations qui affectent leurs comportements individuels et risquent de les sexualiser. Celle-ci s'intègre par l'intermédiaire des attitudes des enseignants-es et celles des chefs d'établissements scolaires qui s'accordaient lors des *interviews* à penser que les garçons et les filles devraient avoir les mêmes chances dans le domaine éducatif ; mais, s'ils se présentaient volontiers comme modernes et égalitaires, l'égalité par rapport à eux serait comprise de façon que tous les élèves sont à considérer comme des garçons; elle ne tient pas compte de l'appréhension équilibrée des caractéristiques de deux genres, mais de la dissimulation de l'un au préjudice de l'autre. De cette manière ils travaillent à dénuder les filles des qualificatifs moins prestigieux pour les reconstituer de façon à les assimiler aux garçons. Par suite tels sont les acteurs sociaux, ils restent neutralistes quant à l'émergence des inégalités au quotidien de la classe, ils partagent avec leur environnement les conceptions sexuées du masculin et du féminin. Par ailleurs, les élèves sont confrontés chaque jour à un personnel enseignant de mentalité fortement sexuée. De plus, des contenus pédagogiques véhiculés par les représentations de genre, servent à renforcer ces situations sexistes par les réactions qui divergent des pré-acquisitions sexuées.

Donc, les comportements sexistes détectés dans les classes expriment des rapports de sexes produits par plusieurs acteurs. Ici se pose la question suivante: Qui est à l'origine de ce traitement inéquitable?

Quelques enseignants-es, confrontés aux résultats de nos analyses effectuées dans leurs classes, ont ramené leurs attitudes aux différences des comportements des élèves. Quant à eux, c'est la nécessité de maintenir le calme en classe et de stabiliser le groupe garçons, qui entraîne à prêter l'attention aux élèves déjà masculinisés et de la même manière ils expliquent l'exploitation des filles en tant qu' "auxiliaires pédagogiques". Ceci traduit leur désir d'avoir une meilleure efficacité en aidant les garçons à être plus attentifs.

Les élèves ont certainement subi une socialisation familiale préalable relativement remarquée par les catégorisations sexuées qui les poussent à se comporter différemment. À leur tour, les enseignants-es, déjà imprégnés d'une sexualisation sociale, arrivent en classe et là, une dynamique sexiste se déclenche entre eux et leurs élèves: Face à ceux-là, ils s'appuient sur les caractéristiques de genre qui est à l'origine de la socialisation préalable au sein de la famille pour justifier la manière dont ils traitent leurs élèves. Ces derniers, à leur tour, vont consolider les attentes de leurs enseignants-es via des réactions qui expriment leur intégration avec la dite socialisation.

Mais, quelles conséquences peut avoir cette inégalité de traitement pédagogique que subissent les élèves de deux genres?

Si les enseignants continuent à assimiler les filles aux garçons par leurs attitudes improvisées, on risque de se trouver face à un modèle de genre unique, à des individus de "sexes" différents mais de même "genres". Autrement dit, le genre féminin, par les multiples processus dont on a parlé, ne formerait plus un éventail de comportements reconnus aux filles d'école, les élèves vont tous apprendre qu'il n'y a plus lieu au genre féminin. Dans ce cas, un effet à double tranchant peut surgir:

Face aux exigences contradictoires qui leur sont proposées, les filles peuvent adopter des stratégies de résistance plus ou moins conscientes; cette résistance se fait de plusieurs façons (le silence, le retrait, la réussite) et se reflète en général sous forme de comportements hyper-conformes à leur scolarité; dans ce cas on peut affirmer leur choix du rôle qui se résume à l'expression "Je suis apprenant" présentée par Diana Lee Simon dans son article sur l'alternance codique. De cette manière, elles privilégient le rôle de l'apprentissage réalisé à travers le respect des codes pédagogiques et l'ordre en classe. Par contre, elles risquent d'intégrer une abondance d'attributs prestigieux de la masculinité tout en cherchant à s'assimiler au groupe dominant d'image toujours agréée, réalisant ainsi le comportement typique d'un "garçon manqué".

Côté garçons, et selon l'avis de Pierre Bourdieu, ils risquent d'éprouver une grande difficulté à garder leur position de dominance. Ils doivent ainsi sauver la face de leur genre dans l'espace de la classe, sinon, ils perdent leur splendeur, et



vont tout faire pour ne pas se voir attribuer des caractéristiques féminines. Pour cette raison, il n'est plus question de préférer le statut "je suis une personne" opposé au "je suis apprenant" adopté par les filles. Par conséquent, ils recourent à la présentation de la personnalité masculine qu'ils font de la meilleure façon, tout en satisfaisant leurs ambitions et en assurant leur supériorité ; ils tendent à s'affirmer en tant que personnes, en primant leur identité sociale au détriment de leur apprentissage. Alors, que dirait-on si les garçons, ne réussissaient pas bien à l'école? Ils ont une multitude de choix et une diversité de solutions, ils peuvent se rassurer par le contentement de leur entourage via les normes de "virilité" qui compensent, par excellence, ceux de la "réussite".

Globalement, par les différentes méthodes auxquelles on avait recours, on a pu affirmer que l'intégration des normes de genre se fait à l'école, tout d'abord par des idéologies sexistes sous-jacentes dans la mentalité des directeurs-trices d'écoles, ensuite par l'intermédiaire des interactions enseignant-e/apprenant-es, puis à travers les contacts avec le groupe des camarades (condisciples et hors de l'école) et enfin par la confrontation aux contenus sexués des manuels. Bref, via un "curriculum caché" qui exerce des effets différenciés selon le sexe de l'élève. Cette intégration complémentaire avec celle qui débute en milieu familial, se fait au sein des établissements scolaires dans une proportion considérable selon notre étude, ainsi que selon de nombreuses autres qui ont précédé dans le domaine socio-éducatif.

## **Conclusion:**

Le rôle de l'école primaire dans la socialisation des jeunes au Liban n'est plus à démontrer. Sa contribution à la reproduction des rapports discriminants de sexe devient considérable puisqu'on a vérifié qu'elle n'a pas pu établir l'égalité dans une société partielle, ni même jouer son rôle de la manière attendue. La différence reproduite entre les élèves de deux sexes ne fait donc qu'illustrer une future différence sociale: l'école, par la suite, constitue un miroir de la société.

Il importe ici de signaler que, si on a observé quelque part une tendance à homogénéiser les normes masculin et féminin, ceci s'inscrit dans le cadre de l'"universalisation" du genre masculin en le tyant à tous les individus, garçons et filles. Ce phénomène si rarement observé n'implique pas que l'égalité est réalisée puisque deux codes de genre persistent encore, et qu'on a pu avant tout détecter une différence d'intensité de l'intérêt accordé par les enseignants-es aux écoliers et aux écolières. Partant d'ici, et comme réponse à notre question de départ on peut avancer que le monde scolaire au Liban, équitable du point de vue légal, ne pratique pas l'homogénéisation des comportements des garçons et des filles. Par contre, la tendance discriminatoire y persiste via un traitement différencié des élèves des deux sexes. De cette façon, nos hypothèses qui ont prévu que la construction identitaire ne s'effectue pas dans les mêmes conditions pour les deux genres, et qu'elle se traduit contrairement suivant la conception de la parité, plutôt que celui de l'égalité réelle, ont été validées.

En effet, l'étude de l'école en tant qu'institution sociale et qu'un lieu essentiel de l'apprentissage nous a poussés à adopter la théorie de l'"apprentissage social" lancée par Mischel et développée par Bandura à travers laquelle on a pu vérifier que les élèves apprennent les normes relatives à leur sexe par les "conséquences des réponses" qu'ils reçoivent de la part de leurs enseignants-es ; ceci s'effectue suivant une "fonction informative" directe traduite à travers le contenu pédagogique, une "fonction motivante" résumée par les récompenses et les punitions qu'ils reçoivent, et une "fonction renforçante" qui comporte les remarques et les appréciations dont ils font l'objet. Ce sont les "renforcements positifs" et "les renforcements négatifs" si on emprunte les expressions de Rouyer.

L'ensemble de ces fonctions, comme on l'a prouvé, encourage les élèves à adopter les comportements adéquats à leur genre.

L'apprentissage par "modelage" ou par observation d'autrui a été aussi mis en évidence tout le long de notre travail, c'est ainsi que les élèves, par l'observation du cadre enseignant, et par l'application des "processus attentionnels" retiennent les conduites stéréotypées et acquièrent par la suite la tendance à la "reproduction comportementale" des mêmes conduites.

Le genre est donc vérifié comme étant quelque chose que l'on construit ou que l'on fait en interagissant avec autrui, ce qui est conforme avec une des théories de base de notre travail, celle de "*doing gender*" élaborée par West et Zimmerman.

On a démontré également que l'incorporation du capital symbolique de la société se fait en grande partie à l'école, ce qui va en parallèle avec la conception du "curriculum caché" de Forquin. Cependant, cet apprentissage ne se fait pas seulement d'une façon latente dans le quotidien scolaire mais aussi en "texte intégral" via le contenu des manuels scolaires. Cet apprentissage sexué encourage les élèves à appréhender les stéréotypes comme étant des schémas qui organisent et structurent les connaissances tout en les poussant à catégoriser leurs comportements selon les deux types de schémas: Le "*in group*" et le "*out group*" décrits par Martin et Halverson pour arriver en fin de lieu à adopter une conduite véritablement sexuée.

Au Final, on ne peut pas nier que l'école et surtout les enseignants-es peuvent jouer un rôle très important dans la construction de l'égalité effective entre les hommes et les femmes: Il leur convient d'abord de prendre conscience de la problématique du sexisme pour pouvoir mettre en place des processus de déconstruction des stéréotypes sexistes, ceci dans le but de former des individus égaux qui puissent lutter contre le sous- développement que l'on constate dans nos pays et que l'on peut attribuer essentiellement aux stratégies éducatives défaillantes, et par parenthèse à caractère fortement sexiste selon la description de Bianka Zazzo. Dans ce cadre, et pour les années à venir, on recommande que les futurs enseignants-es soient conscients-es de ce problème de façon qu'ils-elles

soient capables de mener une vie scolaire égalitaire vis à vis du genre des élèves, dans le but d'obtenir des élèves-filles et des élèves-garçons mieux orienté-es vers une vie professionnelle et plus généralement vers des carrières qui s'harmonisent avec leurs aptitudes et qui se passent des normes imposées par la société. Bref, pour que le "plafond de verre", dont parlent les sociologues américaines, soit définitivement brisé.

D'autre part, on conseille l'élaboration et la diffusion d'outils pédagogiques qui mettent à exécution des pratiques pour mettre à égalité les filles et les garçons, et éviter le fait que les rôles masculins et féminins soient enfermés dans des modèles culturels dépassés; il s'agit là d'un effort exigé de la part des dépositaires du pouvoir pour contribuer à un travail de redéfinition du genre.

Il est évident d'avouer enfin que la question sexisme/apprentissage est plus complexe et qu'elle ne s'éclaircit pas dès le premier examen. Pour cette raison, les conclusions qu'on a proposées se limitent au terme d'hypothèses d'une première recherche exploratoire. Leur perfectionnement exigera l'application des observations quantitatives plus détaillées et plus systématiques, effectuées dans un plus grand nombre d'écoles. Il va de soi que ce travail mérite d'être poursuivi afin que soient mieux identifiées et comprises les évolutions et les conséquences de la reproduction des normes de genre à l'école: pour cela, observer d'autres classes, questionner d'autres contextes permettra d'éclaircir différemment et de nuancer certains propos, d'aborder d'autres questions, bien plus, de préciser la problématique sur l'effet-genre dans le contexte scolaire libanais peu abordé jusqu'à présent.

## *Bibliographie*

Abi Nasr, J., Lorfing, I., & Mikati, J. (1983). *Détermination et suppression de quelques modes discriminatifs des livres scolaires*. Beyrouth, Liban: Institut des études féministes à la faculté universitaire de Beyrouth.

Acioly-Regnier, N., Filiod, J. P., & Morin, C. (1999). *Milieux scolaires et questions de genre: Eléments de réflexion pour la pratique d'enseignement*. Lisboa, Portugal: Commissao para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Al-Haydari, I. (2003). *Le régime patriarcal et la problématique de sexe chez les Arabes* (1<sup>è</sup> éd.). Beyrouth-Liban: Dar al-Saqi.

Al Moussawi, A. (1988). *Les relations sociales dans l'Islam* (1<sup>è</sup> éd.). Beyrouth, Liban: Dar Al Mourtada.

Al Saadawi, N. (1990). *La femme et le sexe*. Beyrouth, Liban: Institut arabe des études et de publication.

Al-Wardi, A. (1965). *Traité sur la nature de la société Iraquienne*. Baghdâd, Iraq: Dar Al Warek.

Amine, K. (1899). *La libération de la femme*. Le Caire, Egypte: Maison de l'instruction.

Amine, K. (1901). *La nouvelle femme*. Le Caire, Egypte: Al Chaab.

Andrée, M. (1986). *Non aux stéréotypes! Vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires*. Paris: Unesco.

Archambault, J., & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Canada: Gaëtan Morin.

Ayral, S. (2011). L'appareil punitif scolaire, vecteur de construction de l'identité masculine. In D. Welzer-Lang & C. Zaouche-Gaudron (dir.), *Masculinités: état des lieux* (pp.233–243). Toulouse: ERES "Poche - Société".

Ayyoub, F. (2003-2004). Le discours pédagogique et le sexisme dans les manuels d'éducation civique. In *Bahithat (Chercheuses): Les femmes dans le discours arabe contemporain* (pp.382-400). Beyrouth, Liban: Centre culturel Arabe.

Bacha, H., Bostros, K., Mansour, Y., & Fakhoury, H. (Trad.). (1999). *L'enseignement chrétien de l'église catholique*. Jounié, Liban: Librairie Pauliste.

Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. (Traduit par J.-A. Rondal). Bruxelles, Belgique: Mardaga.

Barrère, A. (2003). Que font-ils en classe ? *Le Télémaque*, 24(2), 65-80. doi: 10.3917/tele.024.0065

Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles !*. Paris: Éditions du Seuil.

Baudelot, C., Establet, R., Chiland, C., Marry, C., & Beaucamp, J. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? : Entre stéréotypes et libertés*. Paris: Nathan.

Baudoux, C. & Noircent, A., (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue française de pédagogie*, 110(1), 5-15. doi: 10.3406/rfp.1995.1236

Baurens, M. (2006). Différenciations sexuées en classes de langues-cultures: Palimpseste du genre, nouvelle friche pour la didactologie des langues-cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 142(2), 239–255. Consulté à l'adresse: <http://www.cairn.info/revue-ela-2006-2-page-239.htm>

Baydoun, A. C. (2007). *La virilité et le changement de la situation des femmes* (1<sup>è</sup> éd.). Al-Dar al-Bayda, Algérie: Centre culturel Arabe.

Baydoun, A. C. (2012). *Le genre... Qu'en dis-tu?* (1<sup>è</sup> éd.). Beyrouth, Liban: Dar al-Saqi.

Belotti, E. G. (1974). *Du côté des petites filles*. Paris: Éditions des Femmes.

Béreni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. & Revillard, A. (2008). *Introduction aux Gender Studies: Manuel des études sur le genre*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.

Berger, P.L., & Luckmann, T. (2006). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin.

Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., & Trognon, A. (1998-2000). *Les techniques d'enquête en sciences sociales: Observer, interviewer, questionner*. Paris: Dunod.

Bourdieu, P.(1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347. Consulté à l'adresse: [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc\\_0035-2969\\_1966\\_num\\_7\\_3\\_2934](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934)

Bourdieu, P.(1998). *La domination masculine*. Paris: Seuil.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C., & Chamboredon, J.-C. (1968). *Le Métier de sociologue*. Paris: Mouton.

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

Brugeilles, C., Cromer, S., & Panissal, N. (2009). Le sexisme au programme ? : Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école. *Travail, genre et sociétés*, 21(1), 107-129. doi: 10.3917/tgs.021.0107

Cacouault-Bitaud, M. (2001). La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ? *Travail, genre et sociétés*, 5(1), 91-115. doi: 10.3917/tgs.005.0091

Chaarani, A. K., & Charafeddine, F. (2006). *La discrimination dans les manuels de lecture arabe et d'éducation civique au cycle primaire*. Beyrouth, Liban: Comité autochtone de poursuite des causes de la femme.

Chaarani, A. K., & Charafeddine, F. (2008). *La discrimination dans les manuels de lecture arabe et d'éducation civique au cycle moyen*. Beyrouth, Liban: Comité autochtone de poursuite des causes de la femme.

Chevet, M. (2006). L'impact du genre dans la relation entre enseignants-es et apprenant-es. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 142(2), 163–174. Consulté à l'adresse: <http://www.cairn.info/revue-ela-2006-2-page-163.htm>

Chiland, C. (1999). *Le sexe mène le monde*. Paris: Calmann-Lévy.

Crabbé, B., Delfosse, M-L., Gaiardo, L., Verlaeckt, G. & Wilwerth, E. (1985). *Les Femmes dans les livres scolaires*. Bruxelles, Belgique: Editions Mardaga.

Cros, M. (2013). *De l'école mixte à l'école non sexiste (Mémoire de recherche)*. Institut d'études politiques de Toulouse, Toulouse.

Decroux-Masson, A. (1979). *Papa lit, maman coud*. Paris: Denoël-Gonthier.

Delcroix, C. (2011). Les professeur-es des écoles au regard du genre: Des carrières à deux vitesses? *Carrefours de l'éducation*, 31(1), 193–216. doi: 10.3917/cdle.031.0193

Delphy, C. (2002). Penser le genre: Quels problèmes?. In M.-C. Hurtig, M. Kail & H. Rouch (Eds.), *Sexe et genre: De la hiérarchie entre les sexes* (pp.89-101). Paris: CNRS.



Delphy, C. (2008). *Classer, dominer: qui sont les « autres » ?*. Paris: La fabrique.

Depoilly, S. (2008). Genre, parcours scolaires et rapports aux savoirs en lycée professionnel. *Le français aujourd'hui*, 163(4), 65–72. doi: 10.3917/lfa.163.0065

Develay, M. (2010). La science et le problème. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 15(37), 53–68. doi: 10.3917/rips.037.0053

Devereux, G., & La Barre, W. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. (Traduit par H. Sinaceur). Paris: Flammarion.

Dhavernas, M.-J., & Kandel, L. (1983). Le sexisme comme réalité et comme représentation. *Les Temps Modernes*, 40(444), 3–27.

Direction du recensement central au Liban. (1995-2014). *Statistical yearbook*. Consulté à l'adresse: <http://www.cas.gov.lb/index.php/gender-statistics-en>.

Duru-Bellat, M. (1994a). Filles et garçons à l'école: Approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 109(1), 111-141. Consulté à l'adresse: [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1994\\_num\\_109\\_1\\_1250](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1250).

Duru-Bellat, M. (1994b). La "découverte" de la variable sexe et ses implications théoriques dans la sociologie de l'éducation française contemporaine. *Nouvelles questions féministes*, 15(1), 35–68.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école: Genèse et mythes*. Paris: Presses universitaires de France.

Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux ?*. Paris: L'Harmattan.

Duru-Bellat, M. (2008). La (re) production des rapports sociaux de sexe: Quelle place pour l'institution scolaire? *Travail, genre et sociétés*, 19(1), 131–149. doi: 10.3917/tgs.019.0131

Fakhoury, H. (Trad.). (1992). *Deuxième assemblée Vaticane* (1<sup>è</sup> éd.). Jounié, Liban: Librairie Pauliste.

Ferrand, M. (1994). Sciences, système éducatif et domination masculine. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 41–56. doi: 10.7202/1002247ar

Forquin, J.-C. (1983, mai). *La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne*. Exposé présenté au colloque national sur "La sociologie de l'éducation face aux transformations des systèmes scolaires et aux nouveaux enjeux sociaux de la scolarisation", Université de Toulouse - Le Mirail, Toulouse.

Héritier, F. (2002). *Masculin-féminin*. Paris: Odile Jacob.

Héritier, F. (2005). *Hommes, femmes: la construction de la différence*. Paris: Le Pommier.

Hoteit, F. (1997-1998). Le rôle public obscuri des filles dans les contes pour enfants. In *Bahithat ( Chercheuses): La situation politique de la femme au Liban et dans le monde arabe* (pp.224-245). Beyrouth, Liban: Groupement des chercheuses libanaises.

Hoteit, F. (2003-2004). Le féminisme maternaliste; Les femmes du foyer au Liban: Quel rôle, quel discours? In *Bahithat (Chercheuses): Les femmes dans le discours arabe contemporain* (pp.297-322). Beyrouth, Liban: Centre culturel Arabe.

Houzam, Z. (2002). Les causes de la femme arabe contemporaine. *Le futur arabe*, (275), 133-145.

Jarlégan, A. (2009). De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation. *Recherches & éducations*, (2), 11-21. Consulté à l'adresse: <http://rechercheseducations.revues.org/500>

Kallab, I. (1983). *Elle cuisine, il lit: L'image de la femme dans les livres scolaires au Liban*. Beyrouth, Liban: Institut des études féministes au monde arabe, faculté universitaire de Beyrouth.

Kallas, G. (1996). *Mouvement intellectuel féministe à l'époque de la renaissance*. Beyrouth, Liban: Dar El Jil.

Kobeissy, H. (2012). *Le régime éducatif au Liban* (1<sup>è</sup> éd.). Beyrouth, Liban: (s. éd.).

Kohn, R.-C., & Nègre, P.(2003). *Les voies de l'observation: Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris: L'Harmattan.

Kouayter, E. (1985). *Ton Evangile, lumière pour ma vie* (Vol. 2). Liban: Troisième centenaire de la congrégation Salvatorienne.

La constitution Libanaise publiée en mai 1926 .

Lafortune, L. (dir.). (1986). *Femmes et mathématique*. Montréal: Éditions du Remue-ménage.

Lapassade, G. (2002). Observation participante. In J. Barus-Michel, *Vocabulaire de psychosociologie références et positions* (pp.375–390). Ramonville Saint-Agne: Érès. doi: 10.3917/eres.barus.2002.01.0375

Lavigne, C. (2007). À qui appartient l'objet de recherche? Penser l'implication du chercheur dans son objet: Le handicap (surdité). *Nouvelle revue de psychosociologie*, 4(2), 23–39. doi: 10.3917/nrp.004.0023

*Le bulletin statistique*. (1973-2012). Document non publié. Centre national de recherche et de développement pédagogiques (CNRDP). Beyrouth, Liban.

Le code des obligations et des contrats libanais publié en mars 1932 et mis en vigueur depuis 11 octobre 1934.

Le code du travail libanais publié le 23 septembre 1946 et modifié plusieurs fois dont la dernière est en mai 2000.

Le code pénal Libanais publié en mars 1943.

Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris: Dunod.

Lucas, N. (2009). *Dire l'histoire des femmes à l' cole: Les représentations du genre en contexte scolaire*. Paris: Armand Colin.

Luria, Z. (1978). Genre et étiquette: l'effet Pirandello. In E. Sullerot & O. Thibault (dir.), *Le fait féminin* (pp.233–242). Paris: Fayard.

Makdessi, J. (2003-2004). Lecture dans le discours féministe arabe. In *Bahithat (Chercheuses): Les femmes dans le discours arabe contemporain* (pp.323-356). Beyrouth, Liban: Centre culturel Arabe.

Mansour, Y., Bostros, K., & Fakhoury, H. (Trad.). (2002). *Ensemble des codes des  glises orientales*. Jounié, Liban: Librairie Pauliste.

Marro, C., & Vouillot, F. (2004). Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité. *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 2–21. doi: 10.3917/cdle.017.0002

Mathieu, N.-C. (1991). *L'anatomie politique: Cat gorisations et idéologies du sexe*. Paris: Côté-femmes.

Moghaizel, L. (1997-1998). L'assiduité, pas à pas. In *Bahithat (Chercheuses): La situation politique de la femme au Liban et dans le monde arabe* (pp.344-355). Beyrouth, Liban: Groupement des chercheuses libanaises.

Molinier, P.(2002). Le continent noir de la féminité : sexualité et/ou travail ? *Cliniques méditerranéennes*, 66(2), 105-123. doi: 10.3917/cm.066.0105

Morley-Lavoisier, C. (2004). Masculin/féminin: Le genre des technologies de l'information. *Revue française de gestion*, 158(1), 67-86. doi: 10.3166/rfg.148.67-86

Mosconi, N. (1999). Limites de la mixité laïque et républicaine. *Les Cahiers pédagogiques*, 372, 8–11.

Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51(1), 31–38. doi: 10.3917/lett.051.38

Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 11(1), 165–174. doi: 10.3917/tgs.011.0165

Mosconi, N., & Loudet-Verdier, J. (1997). Inégalités de traitement entre les filles et les garçons. In C. Blanchard-Laville (dir.), *Variations sur une leçon de mathématique* (pp.127-150). Paris: L'Harmattan.

Moulin, J.-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 142–159. doi: 10.3917/cdle.017.0142

Parini, L. (2010). Le concept de genre: constitution d'un champ d'analyse, controverses épistémologiques, linguistiques et politiques. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, (5), (s.p). Consulté à l'adresse: <https://socio-logos.revues.org/2468>

Paly, P.(1999). Manuels de lecture: que font les filles, où sont les femmes. *Les Cahiers pédagogiques*, 372, 44–45.

Pfefferkorn, R. (2007). *Inégalités et rapports sociaux: Rapports de classes, rapports de sexes*. France: La Dispute.

Pourtois, J.-P.& Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège: P.Mardaga.

Ratcliff, B. G. (2002). *Le développement de l'identité sexuée: Du lien familial au lien social*. Bruxelles, Belgique: Peter Lang.

Rignault, S., & Richert, P.(1997). *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*. Paris: La Documentation française.

Rocheblave-Spenlé, A.-M. (1969). *La notion de rôle en psychologie sociale: Etude historicocritique*. Paris: Presses Universitaires de France.

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

Roventa-Frumusani, D. (2009). *Concepts fondamentaux pour les études de genre*. Paris: Archives contemporaines.

Sarrazin, P., Trouilloud, D., & Bois, J. (2005). Attentes du superviseur et performance sportive du pratiquant. Amplitude et fonctionnement de l'effet Pygmalion en contexte sportif. *Bulletin de psychologie*, 475(1), 63–68. doi: 10.3917/bupsy.475.0063

Schärer, F. (2008). *Père, mère, roi et sorcière: La représentation des deux sexes et de la catégorie du genre dans les manuels scolaires de l'école primaire de la Suisse alémanique et de la Suisse romande*. Suisse: Peter Lang.

Spiegel, M. R. (1982). *Théorie et applications de la statistique*. (Traduit par A. Ergas). Paris: McGraw-Hill.

Tarabishi, G. (1988). *Une femme contre son sexe: Une critique de Nawal Al Saadawi*. Beyrouth, Liban: Dar al-Saqi.

Turin, A. (2004). Promouvoir la mixité culturelle dans l'éducation des enfants. *VEI enjeux*, (138), 39–46.

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

Zazzo, B. (1993). *Féminin-masculin à l'école et ailleurs*. Paris: Presses universitaires de France.

## *Annexes*

## **Annexe 1:**

### **Les techniques d'enquête utilisées**

*Guide d'entretien avec les directeurs d'établissements  
scolaires:  
"Parlez-moi de votre école"*

Les axes de l'entretien:

- 1- Données personnelles.
- 2- L'école comme institution sociale.
- 3- Typologie sociale au sein de l'école.
- 4- Gestion des conflits à l'école.
- 5- Représentation du genre à l'école.



A- Démarche de l'entretien:

- Circonstances générales:

- Ecole
- Date
- Temps
- Fixation du rendez-vous
- Lieu
- Durée
- Accueil
- Enregistré/non enregistré
- Demande d'un justificatif: Oui/Non
- Difficultés affrontées

- Déroulement de l'entretien:

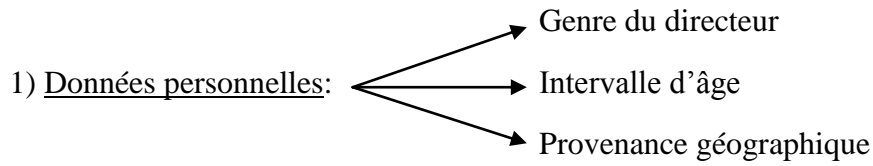
\* L'ouverture: Il s'agit d'une recherche menée dans le cadre d'une préparation d'une thèse de doctorat, portant sur des élèves des écoles du Sud-Liban, et c'est pour cette raison que je me trouve obligée de prendre contact avec vous pour solliciter un entretien (enregistré) dans votre bureau, au cours duquel, des questions précises vous seront posées afin de pouvoir aborder votre expertise et votre point de vue quant au sujet de ma recherche.

\* L'entretien se déroule suivant les axes ci-dessous:

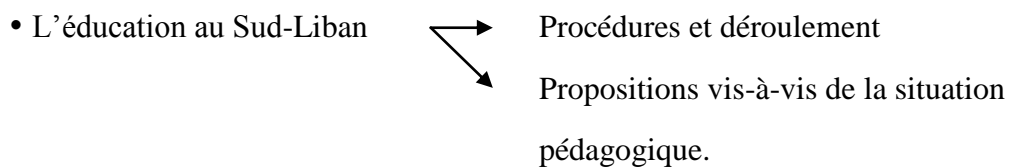
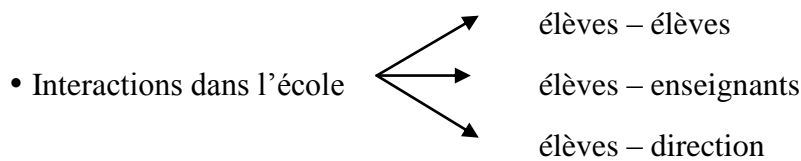
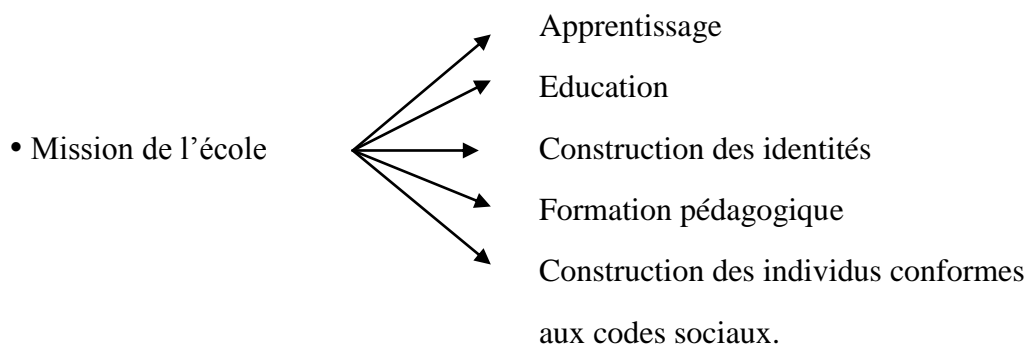
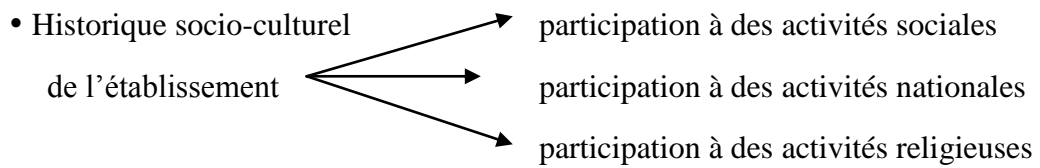
- 1- Données personnelles.
- 2- L'école comme institution sociale.
- 3- Typologie sociale au sein de l'école.
- 4- Gestion des conflits à l'école.
- 5- Représentation du genre à l'école.

\*Clôture de l'entretien: Je vous remercie Monsieur/Madame de votre collaboration et des informations précises que vous m'avez fournies, dans l'espoir de voir réservé le bon accueil aux prochaines étapes de ma recherche.

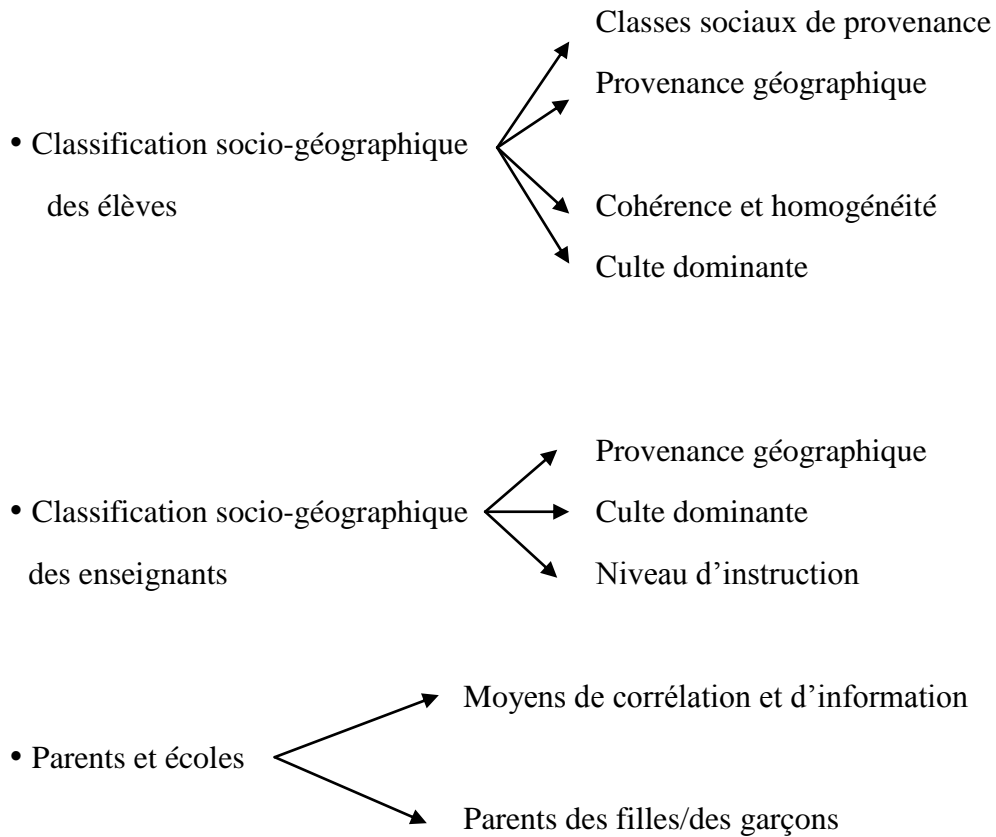
B) Les axes de l'entretien:



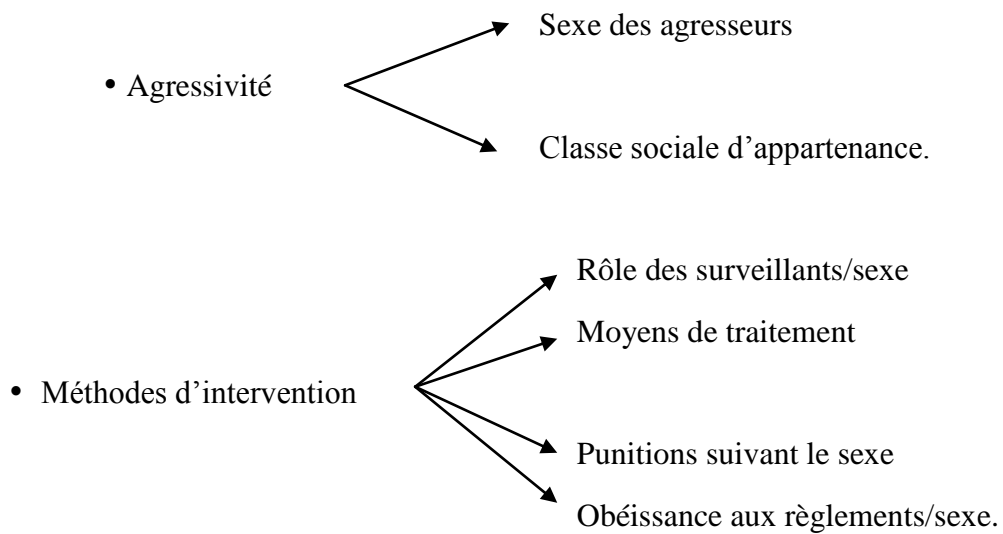
2) L'école comme institution sociale:



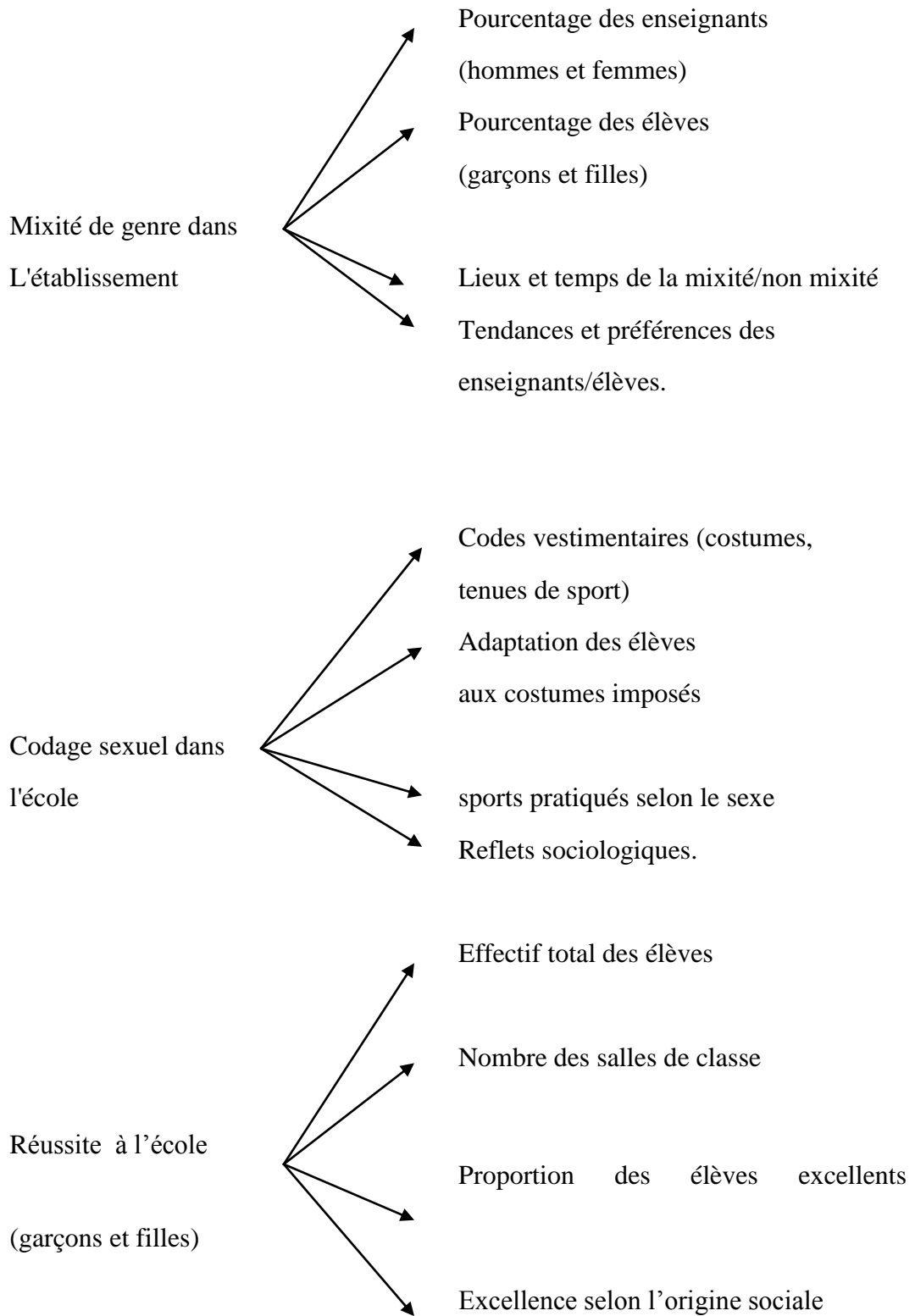
3) Typologie sociale au sein de l'établissement scolaire:



4) Gestion des conflits à l'école:



5) Représentations du genre à l'école:



*Grille de collecte des données  
pour l'analyse du contenu  
des manuels scolaires*

**D) Fiche d'identité du manuel / couverture / titres:**

**A- Fiche d'identité:**

1. Numéro d'identification du livre
2. Matière
3. Titre
4. Niveau scolaire
5. Age du lectorat
6. Éditeur/pays
7. Année de l'édition étudiée
8. Auteurs(s):      Homme(s)               Femme(s)
9. Nombre de pages
10. Illustrateur(s) de la couverture:      Homme(s)               Femme(s)
11. Illustrateur(s) du manuel:              Homme(s)               Femme(s)

**B- Sur la Couverture, les personnages illustrés:**

1.

Personnage No.	de sexe masculin		de sexe féminin		de sexe non identifié	
	Adulte	Enfant	Adulte	Enfant	Adulte	Enfant
1						
2						
3						
4						

2. Au cas où il s'agit d'un groupe de plus de 4 personnages:

Sexe	Âge
<input type="checkbox"/> Que des personnes masculins	<input type="checkbox"/> Que des enfants
<input type="checkbox"/> Que des personnes féminins	<input type="checkbox"/> Que des adultes
<input type="checkbox"/> Dominance masculine	<input type="checkbox"/> Dominance des enfants
<input type="checkbox"/> Dominance féminine	<input type="checkbox"/> Dominance des adultes
<input type="checkbox"/> Sans Dominance	<input type="checkbox"/> Sans dominance
<input type="checkbox"/> Majorité de sexe non identifié	

C- Dans les titres, les personnages mentionnés:

1.

Personnage No.	De sexe masculin		De sexe féminin		De sexe non identifié	
	Adulte	Enfant	Adulte	Enfant	Adulte	Enfant
1						
2						
3						

Ou:

4- Un groupe de personnages, lequel? \_\_\_\_\_

























### III) Au niveau du vocabulaire / Sexisme grammatical:

#### 1- Vocabulaire:

- Pour désigner l'humanité, le genre employé:  
Masculin           Féminin           Neutre
  
- Noms des métiers:  
Classiques           Féminisés où ils le doivent
  
- Les insinuations, les passages sexistes:
  - 
  - 
  - 
  - 
  - 
  - 
  - 
  - 
  - 
  -

#### 2- Grammaire

- Le masculin remporte sur le féminin
- Règle de proximité

#### 3- Dialogues: les interlocuteurs sont:

- Des hommes           Des femmes

*Guide d'observation des séances d'enseignement*

## A –Guide d’observation pour une Séance d’enseignement

Date:

Etablissement:

Séance:

Matière:

Classe:

Genre de l’enseignant:

### 1- Attitudes de l’enseignant-e vis-à-vis des élèves:

A- L’élève est identifié / appelé:

a- Par son prénom:

F .....  G .....

b- Par son nom:

F .....  G .....

c- Par son nom+prénom:

F .....  G .....

d- En utilisant un terme marquant l’appartenance à un sexe:

F .....  G .....

e- En utilisant le pronom personnel (tu/toi):

F .....  G .....

f - En s’adressant directement à lui /à elle:

F .....  G .....

B- Echanges faits avec les élèves:

a- Questions simples:

F .....  G .....

b- Questions composées ou compliquées:

F .....  G .....

c- Longue discussion:

F .....  G .....

d- Confirmation d’appréhension:

F .....  G .....

C- Choix de participation pour:

a- Lire un texte, l'énoncé d'un problème, d'une consigne ... etc...:

F .....  G .....

b- Ecrire au tableau un exercice, une réponse déjà apprise ou dictée par l'enseignant-e:

F .....  G .....

c- Répondre à une nouvelle question, résoudre un nouvel exercice:

F .....  G .....

d- Répéter une réponse déjà énoncée, rappeler ce qui est récemment institué:

F .....  G .....

e- Corriger une réponse:

F .....  G .....

f- Passer au tableau pour présenter oralement ou écrire sa réponse:

F .....  G .....

g- Aboutir à une synthèse, produire un savoir:

F .....  G .....

h- Résolution d'une situation devenue difficile:

F .....  G .....

D- Attribution des rôles:

a- Elèves choisis pour présenter une situation:

F .....  G .....

b- Elèves convoqués pour participer à l'explication:

F .....  G .....

c- Elèves considérés comme idéaltypes ( élites ) de la classe:

F .....  G .....

d- Les élèves –références de connaissance de l'enseignant-e:

F .....  G .....

e- Les aide-mémoire de l'enseignant-e:

F .....  G .....

f- Les porte –paroles de la classe:

F .....  G .....

g- Elèves chargés des missions dans/hors la classe:

- Propreté:

F .....  G .....

- Distribution:

F .....  G .....

- Envoi/réception des documents:

F .....  G .....

h- Coordinateurs des activités communes:

F .....  G .....

i- Elèves défendus par l'enseignant-e:

F .....  G .....

## **2- Mouvements au cours de la séance:**

A- L'enseignant-e se déplace pour:

a- Corriger:

F .....  G .....

b- Adresser une remarque:

F .....  G .....

c- Vérifier le travail:

F .....  G .....

d- Présenter son aide:

F .....  G .....

e- Inciter au travail:

F .....  G .....

f- Gronder/punir:

F .....  G .....

B- Les élèves se déplacent vers:

a- la poubelle:

F .....  G .....

b- Le tableau:

F .....  G .....

c- Le bureau de l'enseignant-e:

F .....  G .....

d- Les toilettes:

F .....  G .....

e- Entre eux:

F .....  G .....

f- Déplacements quelconques:

F .....  G .....

**3- Appréciations, encouragements, récompenses et punitions:**

A-

Critères	Appréciations positives		Appréciations négatives	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Performance /organisation				
Conduite				
Propreté/ Apparence				

B- Encouragements/récompenses:

a- Encouragement oral:

F .....  G .....

b- Applaudissement:

F .....  G .....

c- Remise d'un visage souriant:

F .....  G .....

d- Ajout d'une note:

F .....  G .....

C- Punitions:

a- Punitions pédagogiques:

F .....  G .....

b- Punitons Physiques:

F .....  G .....

c- Notes adressées aux parents:

F .....  G .....

d- Envoi à la direction:

F .....  G .....

**4- Vocabulaire fréquemment employé par l'enseignante:**

A- Mots et adjectifs employés pour désigner les filles:

- a- Ma chère .....
- b- Ma petite .....
- c- Ma fille .....
- d- Mademoiselle .....
- e- Autre .....

B- Mots et adjectifs employés pour désigner les garçons:

- a- Mon cher: .....
- b- Mon petit: .....
- c- Mon fils: .....
- d- Monsieur: .....
- e- Autre: .....

C- Politesses répétées pour ordonner:

- a- Les filles: .....
- b- Les garçons: .....

**5- Expressifs/Contacts physiques observés:**

A- Enseignante /élèves:

a- Pour représenter une situation:

F .....  G .....

b- Pour menacer

F .....  G .....

c- Pour encourager:

F .....  G .....



B- Elève/élève:

- Garçon / fille: .....
- Garçon / garçon: .....
- Fille /fille .....

C- Emotions explicites:

- Par l'enseignante: .....
- Par les élèves: .....

**6- Interventions des élèves: Domination de l'espace sonore:**

a- Réponses spontanées:

F .....  G .....

b- Interruption de l'enseignant-e:

F .....  G .....

c- Interruption, intervention lors du travail des autres copains:

Fille.....

Garçon.....

d- Prises d'initiative:

F .....  G .....

e- Trouble du déroulement de la séance:

F .....  G .....

f- Réponse à une question posée par un collègue:

Fille .....

Garçon .....

g- Demandes d'information:

- Sur le contenu:

F .....  G .....

- Sur l'organisation et la forme:

F .....  G .....

- Sur les méthodes de traitement:

F .....  G .....

- Autre (événements,...):

F .....  G .....

h- Demandes de participation:

F .....  G .....

**7- Remarques adressées par l'enseignante:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

	Filles	Garçons
Performance		
Conduite		
Ordre/Propreté		

**8- Déroulement d'une activité en groupe:**

A- La division en groupes est:

- a- Automatique ( )
- b- Choisie par l'enseignant-e: ( )

B- Nombre des groupes:

- a- Homogènes selon le genre: ( )
- b- Mixtes: ( )

C- Le rapporteur est:

F .....  G .....

**9- Jugement mis en rôle durant la séance:**

a- Elèves contrecarré-es:

F .....  G .....

b- Elèves ridiculisé-es:

F .....  G .....

c- Elèves ignoré-es:

F .....  G .....

d- Elèves menacé-es:

F .....  G .....

e- Elèves dont la capacité est doutée:

F .....  G .....

**10- Patrimoine gestuel observé: Elèves considérés comme:**

a- Vif-ves / motivé-es F ( ) G ( )

b- Passifs-ves: F ( ) G ( )

c- Confiant-es en soi: F ( ) G ( )

d- Hésitant-es: F ( ) G ( )

e- Autonomes: F ( ) G ( )

f- A besoin d'aide: F ( ) G ( )

g- Obéissant-es: F ( ) G ( )

h- Désobéissant-es: F ( ) G ( )

i- Attentif-ves: F ( ) G ( )

j- Inattentif -ves: F ( ) G ( )

**11- Scènes révélatrices du sexisme:**

.....  
.....  
.....

## **Annexe 2:**

### **Justificatif employé pour l'entrée au terrain**



Beyrouth, le 4 octobre 2012

M. le Directeur

M<sup>me</sup> Fatima ABBOUD, doctorante en 3<sup>ème</sup> année souhaiterait avoir accès à votre institution en vue de récolter un certain nombre d'informations concernant la thèse de doctorat qu'elle prépare en cotutelle entre l'Université de Lyon et l'Université Libanaise dans le cadre de l'Institut des Sciences sociales.

Je vous saurais gré de bien vouloir lui accorder la facilité d'accès aux informations dont elle a besoin.

Avec mes remerciements anticipés,

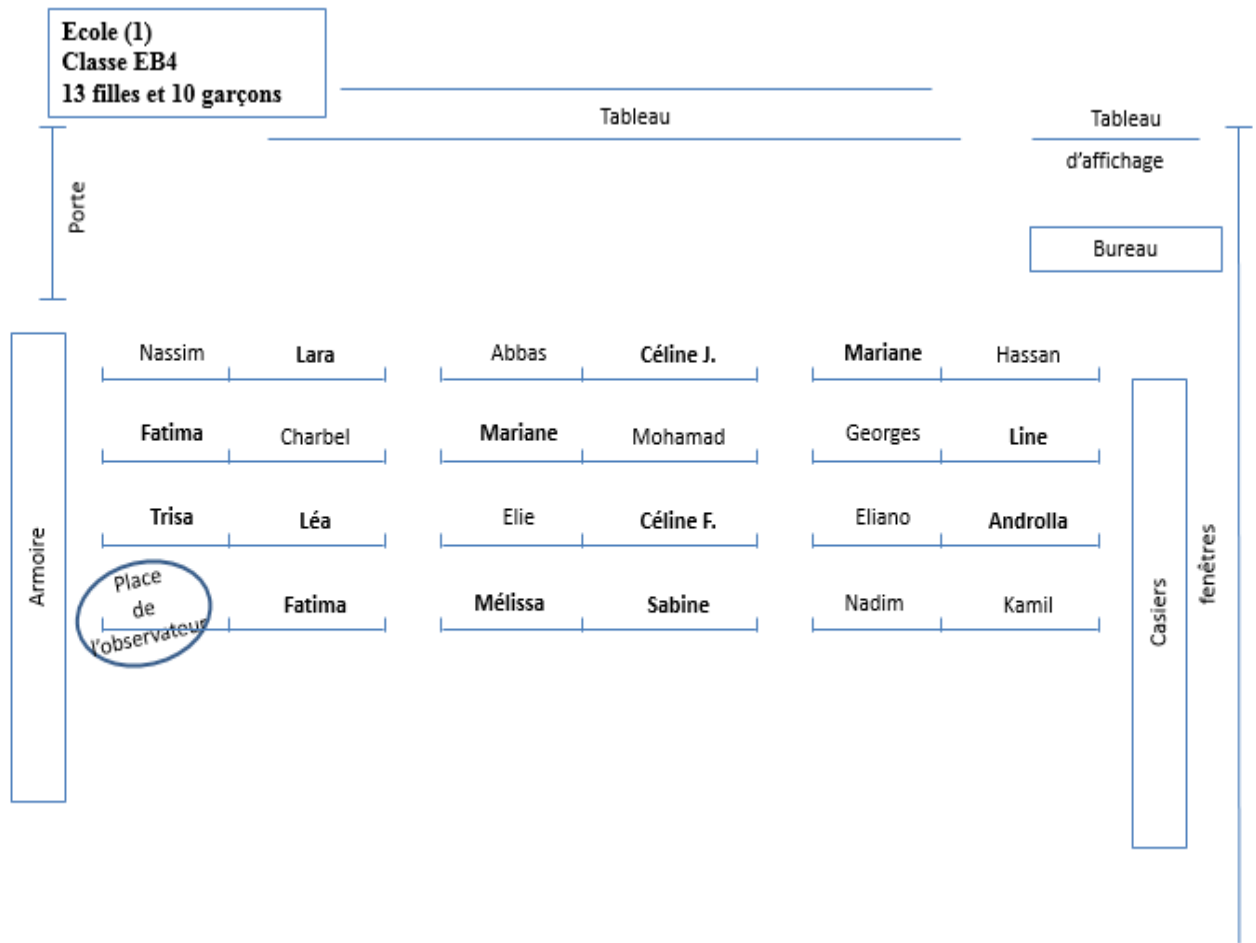


Le Doyen

Frédéric MAATOUK

## **Annexe 3:**

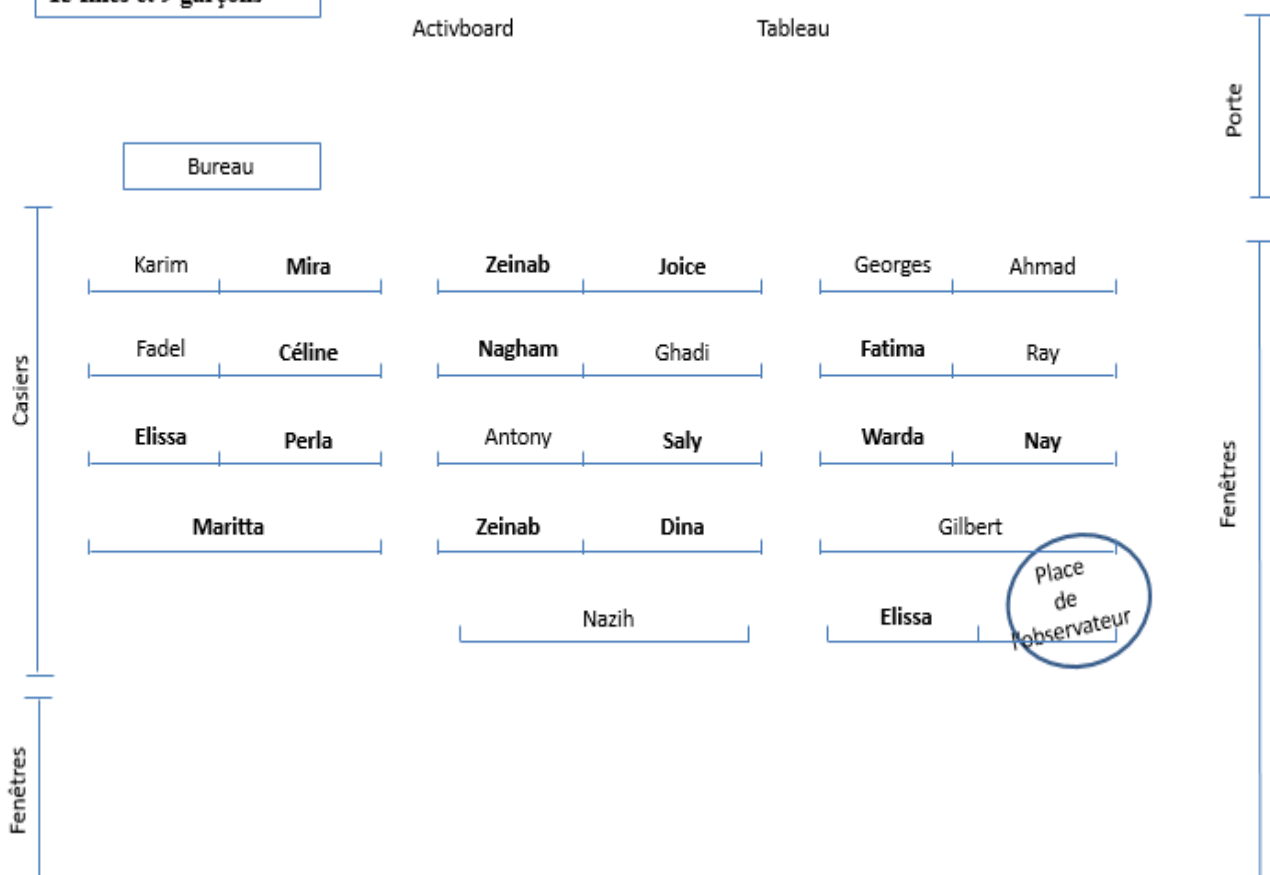
### **Présentation des classes observées**



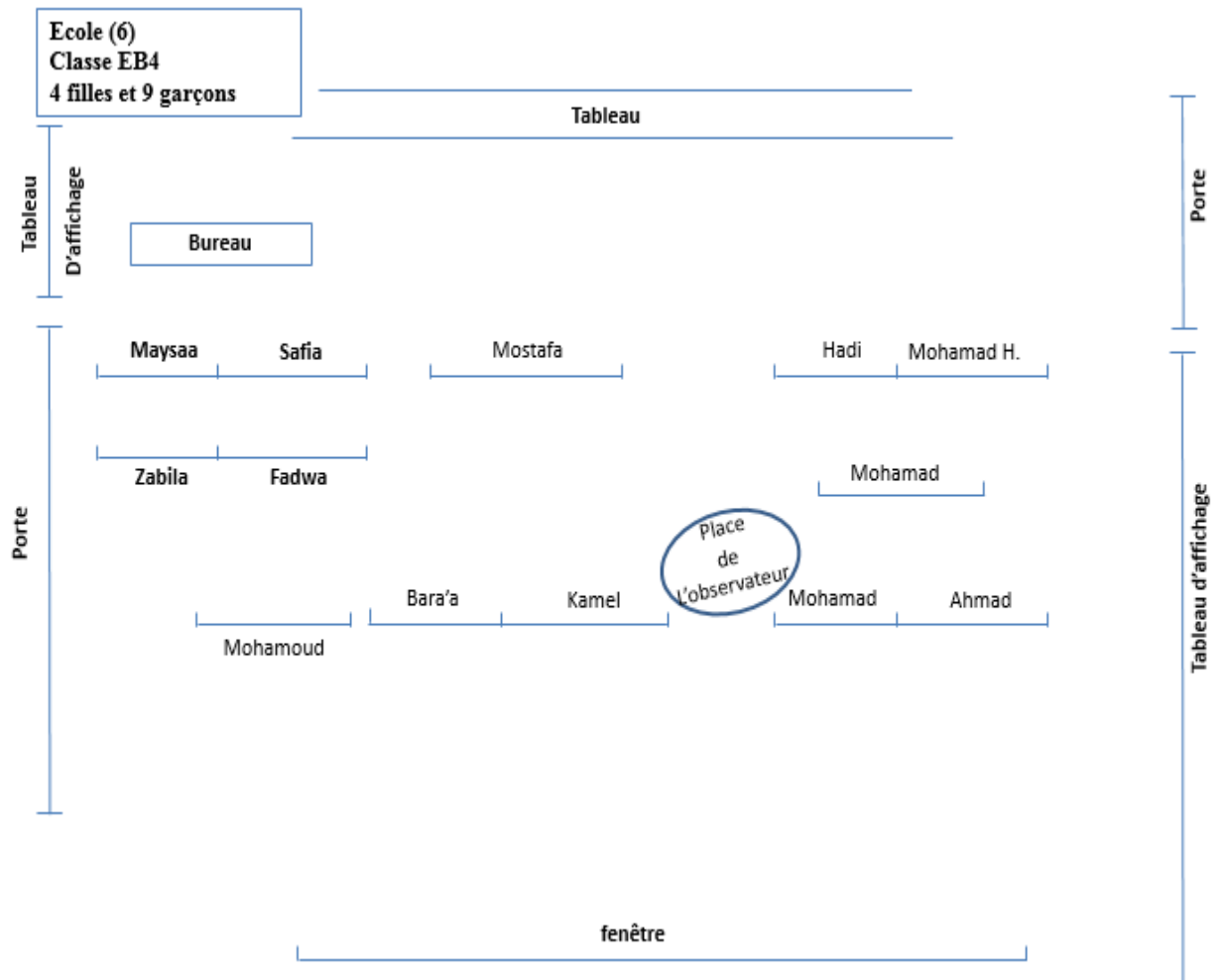
Ecole (1)  
Classe EB6  
15 filles et 9 garçons

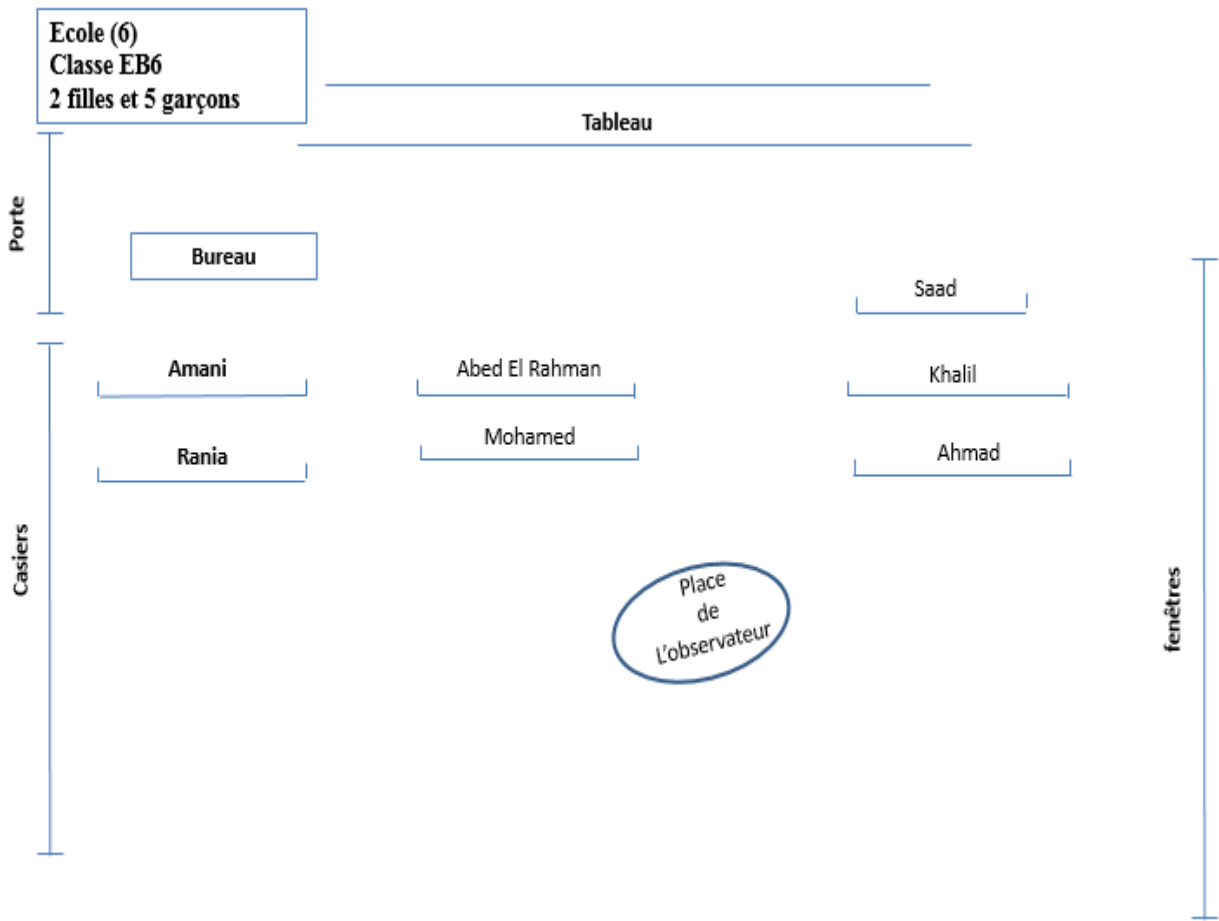
Activboard

Tableau



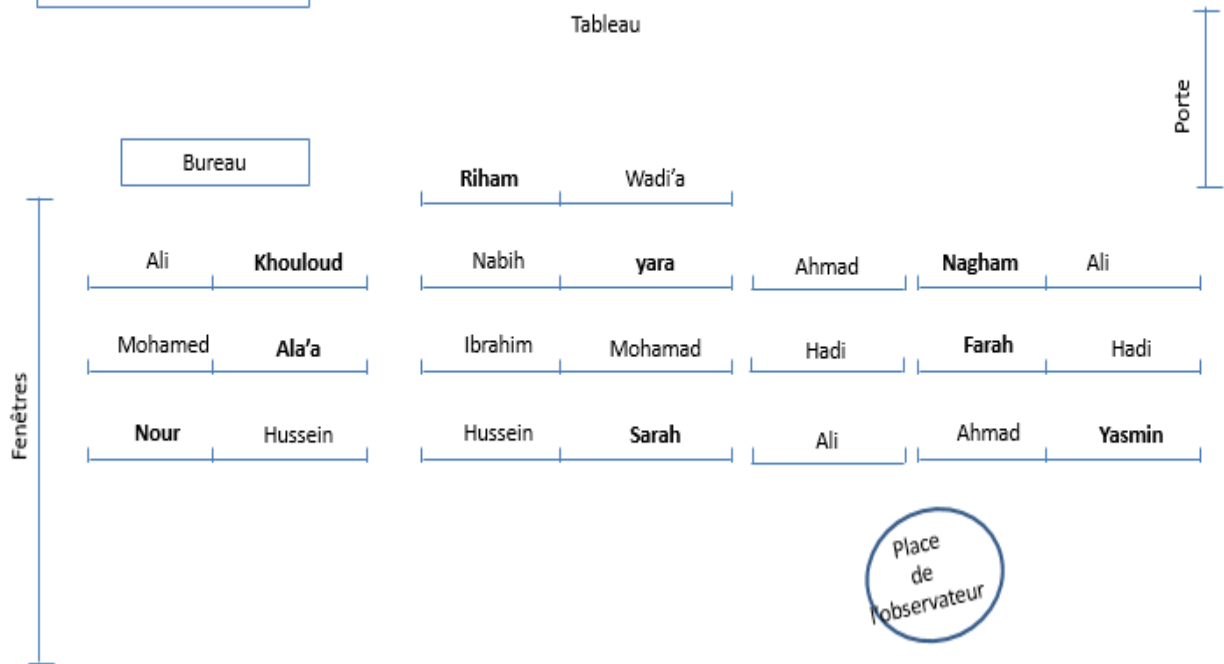




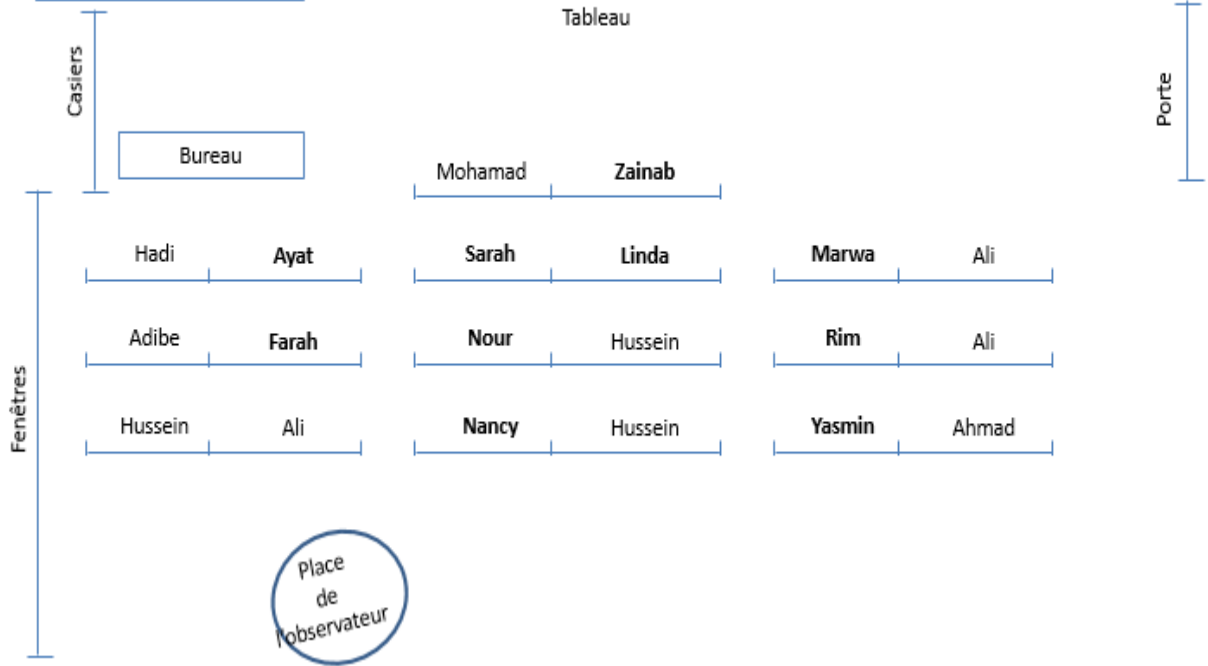


Ecole (17)  
Classe EB4  
9 filles et 14 garçons

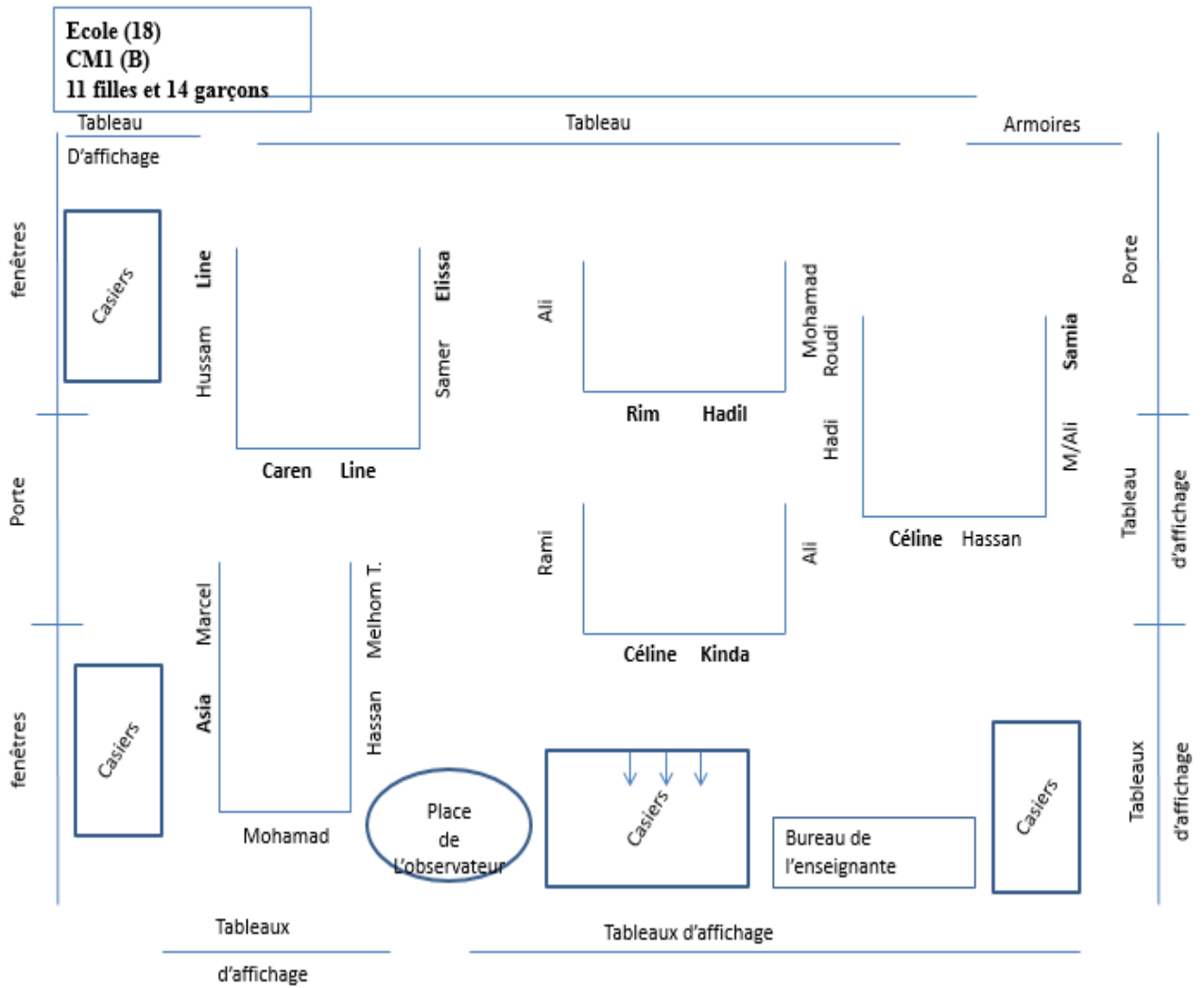
Tableau



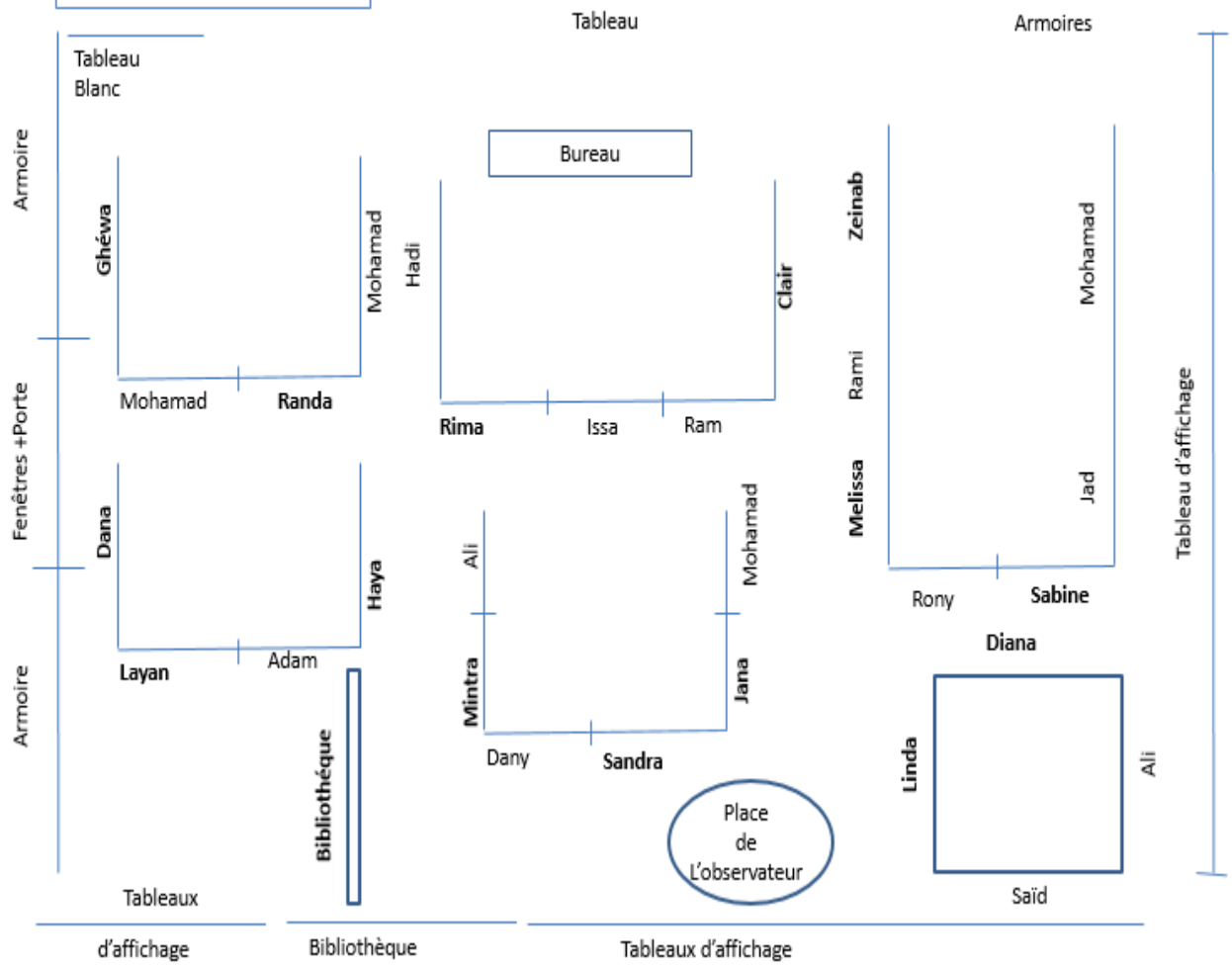
Ecole (17)  
Classe EB6  
10 filles et 10 garçons







Ecole (18)  
 Classe mixte: CMI(C)+CM2  
 15 filles et 15 garçons



**Annexe 4: Le discours des directeurs-trices  
traduit selon le système de translitération**



## SYSTEME DE TRANSLITTERATION

' / ā / ā	ا / آ / آ		
b	ب		د
t	ت		ط
ṭ	ث		ظ
j	ج		ع
ḥ	ح		غ
ḫ	خ		ف
d	د		ق
<u>d</u>	ذ		ك
r	ر		ل
z	ز		م
s	س		ن
š / ch	ش		هـ
ṣ	ص		و / و
			ي / ي

1. BLACHERE et SAUVAGET, *Règles pour éditions et traductions de textes arabes*, Ed. Maisonneuve, Paris, 1945, p. 7.

## *Le discours des directeurs-trices: Un support affirmant la socialisation sexuée*

### **1. L'Analyse Formelle:**

#### a-) Les termes garçon/fille/enfant:

1- "La plupart des élèves punis sont des garçons, ils sont les plus perturbateurs, les filles sont les plus calmes" → " Âktâr ly 'âm yit 'âsâsu hénnî subyéen, lsubyéen âe 'wâ w âchrâs, lbânét âhda"(Ecole 6).

2- «Ce sont les filles, mais pas toujours, ce n'est pas une règle, ça change en général, mais en majorité ce sont les filles» → «L bânéet yâlli 'âm yéglbû, méch déymân, méch déyman, ma fi qâ'dé, bichakl 'âm fi tâbédûl bil tâfâwûq, bâs éjmelân, lbânét âktâr» (Ecole 5).

3- «Ce sont les filles, mais cela dépend, on ne peut pas s'assurer, cette année ci, je suis presque certaine que ça serait un garçon» → «Bânéet hâsâb, mâ finâ nhâdéd, bâs, l séné mét'âkdé énnô sabî» (Ecole 2).

4- «La plupart des excellents sont des filles, les garçons ont la tête ailleurs, les filles sont plus excellentes» → «Aglâb L métfaw'in bânéet, lâ'énû lsubyéen méch hâtîn bî râsûn», L bânéet âchtâr mén l sûbyén» (Ecole 16).

5- «La fille est plus disciplinée, plus présente chez elle pour faire ses devoirs, tandis que le garçon est souvent attiré par la distraction» → «L bénéet i'ndâ éndîbât âktâr, i'ndâ tâwéjûd bél bét âktâr lâ tédrûs, bâynâmâ L sâbî chéddû llahou» (Ecole 12).

6- «La fille est plus répondant, elle se progresse d'elle-même, elle est plus peureuse» → «L bénéet bétlâbî âktâr w btetâddam âktâr w béikhâf âktâr»: (Ecole 4).

7- «Son rythme de vie à l'intérieur de sa maison lui permet de mieux étudier» → «L bénéet nâmât hâyethâ bî âlb lbét bî khâlîhâ tédrûs âktâr»: (Ecole 15).

b-) Les termes père/mère:

8- «On voit toujours la mère venir s'informer sur ses enfants» → «Bétlé'î l'ém éjét tés 'âl 'ân wlédâ»: (Ecole 6).

9- «La mère, c'est donc la maison» → «L'ém, yâ'nî Lbéit»: (Ecole 6).

10- «La mère vient pour s'informer sur lui et le soigne à la maison» → «Btéjî émû btés 'âl 'ânnû, wbté'ûd hâdû bél béit»: (Ecole 9).

11- «Parfois la mère est analphabète mais s'occupe toujours de ses enfants» → «Âw'ât bétkûm l'ém ûmîyî bäs 'âynâ sâhrânî 'â wlédhâ»: (Ecole 12).

12- «Aujourd'hui, la fille est venue avec son père pour qu'il lui défende les droits» → «L yûm jéyî l bénét mâ' bâyâ lâ ydéfé'lâ 'ân h'ou'â»: (Ecole 8).

13- «Quoi faire avec les pères, c'est la masculinité des sociétés patriarcales» → «Chû bâddî âa'mûl bél bâyyét, hâydi zûkûrîyî, mûjtâmâ'ât âbâwîyyî zûkûrîyî» (Ecole 10).

c-) Les termes enseignant/enseignante:

14- «L'enseignante réserve toujours le sentiment de maternité à son élève» → «L m'âlmé béthés énnû hâyda Lwâlâd ébnâ»: (Ecole 2).

15- «Elle est la source de tendresse, elle peut fournir de l'affection» → «Hîyî mânbâa' Lhânén, fî 'âtfé fîyâ tâ'tîyâ»: (Ecole 10).

16- «L'enseignante en classe est telle une mère au foyer» → «L m'âlmé bel sâf métl l'ém bél béyt»: (Ecole 14).

17- «C'est pourquoi on dit au primaire que, l'enseignante est plus importante, parce qu'elle est l'affection même.» → «Lâ hek bî'ûlû bél ébtidé'é âhâm chî Lm'âlmé, lé'ânnû lm'âlmé hîyî L'âtfé»: (Ecole 10).

18- «On ne trouve pas des jeunes hommes spécialisés à l'enseignement, tu trouves rarement un jeune homme patient à enseigner» → «Mâ bétlâ'î châbék mkhasâsîn lâl mâdérés, 'âlîl mâ tlé'î châb 'éndû tûlét bél lâl mâdrâsé». (Ecole 1).

19- «La femme est plus malléable, c'est pour cela qu'elle se dirige vers l'enseignement» → «Lmârâ mâréné âktâr, lâ hék btétwâjâh lâl té'lîm»: (Ecole 3).

20- «L'enfant durant cet âge a besoin des enseignantes, pour vivre il doit avoir de l'amour et de la tendresse, ce qu'il ne trouve pas avec l'enseignant, mais chez l'enseignante» → «L'ûmûr lmâwjûd hûn bâdû m'âalmét, lé'ânnû hâyda l

télmîz lézîm y'îch 'âl hénîyî wl hânén, whâl hénîyî wl hânén mâ bî chûfûn mâ' l éstéz, bî chûfûn mâ' l m'âlmé»: (Ecole 14).

21- «La profession de la femme comme enseignante peut s'accommoder avec ses devoirs familiaux» → «Wâzîfî L mârâ kâ m'âlmé yâtânésâb mâ' wéjbétâ l mânzîlyî»: (Ecole 17).

22- «Il convient pour une femme de travailler à mi-temps» → «L mârâ bî nésébhâ ykûn 'éndâ nûs nhâr dâwém» (Ecole 17).

23- «On n'est pas bien considéré si on est enseignant» (Ecole 18).

24- «La féminité envahit la profession d'enseignante, car le salaire d'enseignant ne répond pas aux exigences de la vie actuelle de l'homme oriental, d'autre part, les filles d'à présent s'apprentent mieux à ce sujet» → «L wâdé' L ûnsâwî yâglûb fî wâzîfât âl tâ'lîm, lé'ân l éntéj l mâdrâsî lâ yâkfî tûmûh L râjûl l chârki mén nahîyâ, wâ mén nâhîyâ ûkhrâ lé'anâ l tâ'âlûm lyâwm bâtâ wâdîhân 'énd L bént âktâr mén 'énd l sâbî»: (Ecole 13).

## 2. L'Analyse structurale:

a-) La distribution sexuée des rôles:

25- «Je vous dis, moi, je n'encourage pas les filles à jouer le football» → «Ânâ bâynî wbâynik mâ bhéb lbénét tél'âb gûl»: (Ecole 2).

26- «Quand les garçons jouent au football, les filles regardent» → «Bâs lsûbyén yél'âbû gûl lbânét b yétfârâjû»: (Ecole 5).

27- «Les jeux séparent la fille du garçon» → «Lâl'âb bétfâré' béyn L bénét wissâbî»: (Ecole 5).

28- «Pendant les séances de sport, on fait jouer les garçons, les filles non» → «Bî sé'âat rryâdâ, byî lâa'bû lsûbyén w mâ byî lâa'bû lbânét: (Ecole 12).

29- «On sait très bien que lorsque dans une classe on a trop de garçons, la classe est beaucoup plus difficile qu'en cas des filles» (Ecole 18).

30- «On insiste toujours sur la présence des filles dans la classe: ça aide» → «Néhnâ ménrakéz 'â hdûr lbânét bél sâflé'anû fî mûsé'âdé»: (Ecole 4).

31- «J'encourage les enfants à s'exprimer, surtout les filles». → «L wléd lâmmâ bâddûn y'âabbrû ânâ bchâje'ûn, khâssâ L bânét»: (Ecole 8).

32- «Tôt ou tard, Cette petite fille va devenir une mère» → «Hâl bénét z̄zgîrî bâddâ tsir émm»: (Ecole 10).

b-) La violence: la gestion des conflits à l'école:

33- «Les perturbations proviennent beaucoup plus des garçons que des filles» → «L mûchégâbét mén l sùbyén âktâr mén L bânét»: (Ecole 4).

34- «Vous connaissez bien que les filles sont plus régulières que les garçons → «Entî btâa'rfî énnû l bânét âktâr éltizém mén l sùbyén»: (Ecole 4).

35- «Les garçons jouent à part des filles pendant la récréation ainsi que les filles, il en résulte que les querelles et les mésententes entre les deux genres sont presque néants » → « L sùbyén bél fûrsâ byél'âabû lâ wâhdûn, wl bânét kâmén, bel sùdfé tâ ysîr fî tâchéjûr bâyn bént w sâbî »: (Ecole 11).

36- «Un garçon a dans le sang d'être différent des autres» → «L sâbî bî dâmmû ykûn mûkhtâléf 'ân l bée'yîn»: (Ecole 11).

37- «Les garçons ont toujours quelque aberration, parce que le garçon jouit d'une virilité et la fille d'une féminité» → «L sùbyén bî dâl 'éndûn chwâyét chûzûz 'ân lnîzâm, lé'ân lsâbî bî tâbû'tû yâtâmâtâ' bél rûjûlî wâl bénét bél ûnûsî»: (Ecole 11).

38- «Les infractions commises par les garçons sont plus nombreuses car ils veulent montrer leur virilité» → Châwâzét lsùbyén btéjî 'âlâ âkbâr lé'ân bādûn yébrzû rjûlyîyîtûn»: (Ecole 9).

39- «Les jeux des garçons mènent obligatoirement aux disputes» → «L sùbyén ânwé' âl'âbhûn btéstâd'î l khîléfét»: (Ecole 7).

40- «La fille, en effet, ne t'oblige pas à la punir» → «Aslan lbénét mâ btéjébrék t'âsîsîhâ»: (Ecole 2)

41- «Parmi quatre écoliers punis, dont trois sont des garçons, la fille se condamne et trouve scandaleux d'être punie avec des « gamins », par suite, elle renonce à jamais, répéter sa faute» → «Lâmmâ bétlé'î lbénét tlét sùbyén m'âsâsîn w hîyî lâ wâhdhâ bénét, bétlé'ihâ sâa' bé w mâ'âach btâ'mélhâ» (Ecole 11).

c-) Des filles ..... Mais:

42- «Il y a des filles hommasses» → «Fî bânét fâhûchét»: (Ecole 1).

43- «Il y a des filles qui se comportent comme des garçons». → «Fî'éndî bânét tâsârrûfétûn sûbyânîyyî»: (Ecole 9)

44- «Actuellement, Il y a des filles qui se prennent comme des hommes» → «Fî bânét êkhwét rrjel hâl iyyém»: (Ecole 4).

45- «Actuellement, les filles s'imposent Malgré tous» → «Hâllâ' L bânét fârdîn hâlûn bî ghâséb 'ân lkéll»: (Ecole 2).

d-) Le sexisme existe-t-il?

46-«Cette discrimination existe dans nos sociétés orientales». → «Hâyâdâ L tâmyîz mâwjûd bî mûjtâmâ 'âatnâ l châr'îyyî» (Ecole 10).

47- «Ces sont des sociétés patriarcales» → «Hâyâdî mûjtâmâ 'ât zûkûrîyyî» (Ecole 10).

48- «La fille est en général un élément faible». → «L bânét éjmélân 'ûnsûr d'îf» (Ecole 10).

49- «Notre éducation orientale est insane». → «Târbîyîtnâ lchâr'îyyî Târbîyî mârîdâ» (Ecole 10).

50- «Les enseignantes sont sensibles à l'égard des garçons» → «Lm'âlmét 'éndûn hâsâsîyyî téjéh l ssûbyén»: (Ecole 8).

51-«Avec les professeures femmes, il y a le rôle maternel qu'elles jouent avec les filles et les garçons» (Ecole 18).

e-) Synthèse: Cette mentalité est-elle sexiste?

52- «Enseigner, c'est permettre à l'enfant de construire une identité, c'est développer une personnalité» (Ecole 18).

## **Annexe 5:**

### **Les résultats détaillés de l'enquête**

### Thème(1): Mode de désignation des élèves:

Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	Filles:	Garçons				
Prénom	509	687	481,178	714,8	1196	0,7409	0,6731	1,10066
Nom	6	49	22,1278	32,87	55	0,1224	0,6731	0,18191
Prénom + nom	7	55	24,944	37,06	62	0,1273	0,6731	0,18907
Appartenance sexuée	6	9	6,03485	8,965	15	0,6667	0,6731	0,99038
Pronom personnel	6	11	6,83949	10,16	17	0,5455	0,6731	0,81031
Mademoiselle/Monsieur	4	9	5,2302	7,77	13	0,4444	0,6731	0,66025
Ma chère/Mon cher	15	27	16,8976	25,1	42	0,5556	0,6731	0,82531
Ma fille/Mon fils	14	15	11,6674	17,33	29	0,9333	0,6731	1,38653
En s'adressant à elle/lui	195	270	187,08	277,9	465	0,7222	0,6731	1,07291
Total	762	1132	762	1132	1894	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo filles,garçons		
	KHI 2:46,31		KHI 2 CRITIQUE: 17,5					

Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	Filles:	Garçons				
Prénom	559	681	528,422	711,6	1240	0,8209	0,7426	1,10537
Nom	19	85	44,3193	59,68	104	0,2235	0,7426	0,30101
Prénom + nom	23	74	41,3362	55,66	97	0,3108	0,7426	0,41854
Appartenance sexuée	6	10	6,81835	9,182	16	0,6	0,7426	0,80797
Pronom personnel	8	11	8,09679	10,9	19	0,7273	0,7426	0,97935
Mademoiselle/Monsieur	24	30	23,0119	30,99	54	0,8	0,7426	1,07729
Ma chère/Mon cher	20	40	25,5688	34,43	60	0,5	0,7426	0,6733
Ma fille/Mon fils	14	8	9,37523	12,62	22	1,75	0,7426	2,35657
En s'adressant à elle/lui	256	312	242,051	325,9	568	0,8205	0,7426	1,10491
Total	929	1251	929	1251	2180	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo filles,garçons		
	KHI 2:50,2		KHI 2 CRITIQUE: 17,5					

Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	Filles:	Garçons				
Prénom	601	557	594,936	563,1	1158	1,079	1,0566	1,02119
Nom	5	6	5,65138	5,349	11	0,8333	1,0566	0,78869
Prénom + nom	23	41	32,8807	31,12	64	0,561	1,0566	0,53092
Appartenance sexuée	8	5	6,6789	6,321	13	1,6	1,0566	1,51429
Pronom personnel	10	13	11,8165	11,18	23	0,7692	1,0566	0,72802
Mademoiselle/Monsieur	19	21	20,5505	19,45	40	0,9048	1,0566	0,85629
Ma chère/Mon cher	25	36	31,3394	29,66	61	0,6944	1,0566	0,65724
Ma fille/Mon fils	17	9	13,3578	12,64	26	1,8889	1,0566	1,7877
En s'adressant à elle/lui	300	266	290,789	275,2	566	1,1278	1,0566	1,0674
Total	1008	954	1008	954	1962	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo filles,garçons		
	KHI 2:13,02		KHI 2 CRITIQUE: 17,5					

Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	Filles:	Garçons				
Prénom	466	810	412,646	863,4	1276	0,5753	0,478	1,20368
Nom	20	128	47,8617	100,1	148	0,1563	0,478	0,32691
Prénom + nom	7	87	30,3987	63,6	94	0,0805	0,478	0,16834
Appartenance sexuée	5	12	5,49763	11,5	17	0,4167	0,478	0,87177
Pronom personnel	5	13	5,82102	12,18	18	0,3846	0,478	0,80471
Mademoiselle/Monsieur	9	18	8,73153	18,27	27	0,5	0,478	1,04612
Ma chère/Mon cher	10	31	13,259	27,74	41	0,3226	0,478	0,67492
Ma fille/Mon fils	11	14	8,08475	16,92	25	0,7857	0,478	1,6439
En s'adressant à elle/lui	150	316	150,7	315,3	466	0,4747	0,478	0,99315
Total	683	1429	683	1429	2112	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo filles,garçons		
	KHI 2:63,78		KHI 2 CRITIQUE: 17,5					



Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	Filles:	Garçons				
Prénom	153	207	133,913	226,1	360	0,7391	0,5923	1,24788
Nom	2	27	10,7874	18,21	29	0,0741	0,5923	0,12506
Prénom + nom	1	27	10,4155	17,58	28	0,037	0,5923	0,06253
Appartenance sexuée	2	12	5,20773	8,792	14	0,1667	0,5923	0,28139
Pronom personnel	3	11	5,20773	8,792	14	0,2727	0,5923	0,46045
Mademoiselle/Monsieur	10	6	5,95169	10,05	16	1,6667	0,5923	2,81385
Ma chère/Mon cher	0	21	7,81159	13,19	21	0	0,5923	0
Ma fille/Mon fils	20	5	9,29952	15,7	25	4	0,5923	6,75325
En s'adressant à elle/lui	40	74	42,4058	71,59	114	0,5405	0,5923	0,9126
Total	231	390	231	390	621	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.theo filles,garçons		
	KHI 2:70,57		KHI 2 CRITIQUE: 17.5					

Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	Filles:	Garçons				
Prénom	913	1156	873,778	1195	2069	0,7898	0,7311	1,08034
Nom	25	106	55,3238	75,68	131	0,2358	0,7311	0,32261
Prénom + nom	30	103	56,1684	76,83	133	0,2913	0,7311	0,39841
Appartenance sexuée	6	7	5,49014	7,51	13	0,8571	0,7311	1,17247
Pronom personnel	12	16	11,8249	16,18	28	0,75	0,7311	1,02591
Mademoiselle/Monsieur	18	33	21,5383	29,46	51	0,5455	0,7311	0,74612
Ma chère/Mon cher	35	46	34,2078	46,79	81	0,7609	0,7311	1,04078
Ma fille/Mon fils	8	18	10,9803	15,02	26	0,4444	0,7311	0,60795
En s'adressant à elle/lui	410	508	387,689	530,3	918	0,8071	0,7311	1,104
Total	1457	1993	1457	1993	3450	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.theo filles,garçons		
	KHI 2:57,67		KHI 2 CRITIQUE: 17.5					

Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	Filles:	Garçons				
Prénom	172	204	172,24	203,8	376	0,8431	0,8453	0,99744
Nom	2	10	5,49701	6,503	12	0,2	0,8453	0,2366
Prénom + nom	5	8	5,95509	7,045	13	0,625	0,8453	0,73938
Appartenance sexuée	4	7	5,03892	5,961	11	0,5714	0,8453	0,676
Pronom personnel	5	6	5,03892	5,961	11	0,8333	0,8453	0,98584
Mademoiselle/Monsieur	10	7	7,78743	9,213	17	1,4286	0,8453	1,69001
Ma chère/Mon cher	0	17	7,78743	9,213	17	0	0,8453	0
Ma fille/Mon fils	20	7	12,3683	14,63	27	2,8571	0,8453	3,38002
En s'adressant à elle/lui	88	96	84,2874	99,71	184	0,9167	0,8453	1,08442
Total	306	362	306	362	668	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.theo filles,garçons		
	KHI 2:29,31		KHI 2 CRITIQUE: 17.5					

Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	Filles:	Garçons				
Prénom	896	1164	837,669	1222	2060	0,7698	0,6853	1,12324
Nom	23	124	59,7754	87,22	147	0,1855	0,6853	0,27066
Prénom + nom	25	120	58,9621	86,04	145	0,2083	0,6853	0,304
Appartenance sexuée	8	8	6,50617	9,494	16	1	0,6853	1,45921
Pronom personnel	9	16	10,1659	14,83	25	0,5625	0,6853	0,8208
Mademoiselle/Monsieur	18	32	20,3318	29,67	50	0,5625	0,6853	0,8208
Ma chère/Mon cher	35	50	34,564	50,44	85	0,7	0,6853	1,02144
Ma fille/Mon fils	8	16	9,75925	14,24	24	0,5	0,6853	0,7296
En s'adressant à elle/lui	363	491	347,267	506,7	854	0,7393	0,6853	1,0788
Total	1385	2021	1385	2021	3406	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.theo filles,garçons		
	KHI 2:80,94		KHI 2 CRITIQUE: 17.5					

Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	Filles:	Garçons				
Prénom	355	482	334,419	502,6	837	0,7365	0,6654	1,10687
Nom	0	28	11,1873	16,81	28	0	0,6654	0
Prénom + nom	4	36	15,9818	24,02	40	0,1111	0,6654	0,16698
Appartenance sexuée	3	10	5,19409	7,806	13	0,3	0,6654	0,45085
Pronom personnel	6	8	5,59363	8,406	14	0,75	0,6654	1,12713
Mademoiselle/Monsieur	12	19	12,3859	18,61	31	0,6316	0,6654	0,94917
Ma chère/Mon cher	12	24	14,3836	21,62	36	0,5	0,6654	0,75142
Ma fille/Mon fils	7	9	6,39272	9,607	16	0,7778	0,6654	1,16888
En s'adressant à elle/lui	128	176	121,462	182,5	304	0,7273	0,6654	1,09298
Total	527	792	527	792	1319	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,garçons		
	KHI 2:38,65		KHI 2 CRITIQUE: 17.5					

Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	Filles:	Garçons				
Prénom	711	886	674,16	922,8	1597	0,8025	0,7305	1,0985
Nom	25	106	55,3005	75,7	131	0,2358	0,7305	0,32285
Prénom + nom	26	92	49,8127	68,19	118	0,2826	0,7305	0,38686
Appartenance sexuée	9	5	5,90998	8,09	14	1,8	0,7305	2,46397
Pronom personnel	9	15	10,1314	13,87	24	0,6	0,7305	0,82132
Mademoiselle/Monsieur	16	20	15,1971	20,8	36	0,8	0,7305	1,0951
Ma chère/Mon cher	23	43	27,8613	38,14	66	0,5349	0,7305	0,73219
Ma fille/Mon fils	21	14	14,775	20,23	35	1,5	0,7305	2,05331
En s'adressant à elle/lui	323	411	309,852	424,1	734	0,7859	0,7305	1,07578
Total	1163	1592	1163	1592	2755	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,garçons		
	KHI 2:61,97		KHI 2 CRITIQUE: 17.5					

Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	Filles:	Garçons				
Prénom	301	275	304,205	271,8	576	1,0945	1,1192	0,97793
Nom	4	7	5,80948	5,191	11	0,5714	1,1192	0,51055
Prénom + nom	18	6	12,6752	11,32	24	3	1,1192	2,68037
Appartenance sexuée	8	3	5,80948	5,191	11	2,6667	1,1192	2,38255
Pronom personnel	6	5	5,80948	5,191	11	1,2	1,1192	1,07215
Mademoiselle/Monsieur	10	17	14,2596	12,74	27	0,5882	1,1192	0,52556
Ma chère/Mon cher	13	27	21,1254	18,87	40	0,4815	1,1192	0,43018
Ma fille/Mon fils	8	6	7,39388	6,606	14	1,3333	1,1192	1,19128
En s'adressant à elle/lui	167	132	157,912	141,1	299	1,2652	1,1192	1,13036
Total	535	478	535	478	1013	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,garçons		
	KHI 2:18,3		KHI 2 CRITIQUE: 17.5					

Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	Filles:	Garçons				
Prénom	506	697	474,584	728,4	1203	0,726	0,6515	1,11425
Nom	1	49	19,725	30,27	50	0,0204	0,6515	0,03132
Prénom + nom	5	54	23,2755	35,72	59	0,0926	0,6515	0,14212
Appartenance sexuée	4	10	5,523	8,477	14	0,4	0,6515	0,61394
Pronom personnel	5	8	5,1285	7,871	13	0,625	0,6515	0,95928
Mademoiselle/Monsieur	7	10	6,7065	10,29	17	0,7	0,6515	1,0744
Ma chère/Mon cher	12	29	16,1745	24,83	41	0,4138	0,6515	0,63511
Ma fille/Mon fils	11	10	8,28451	12,72	21	1,1	0,6515	1,68834
En s'adressant à elle/lui	195	278	186,599	286,4	473	0,7014	0,6515	1,07661
Total	746	1145	746	1145	1891	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,garçons		
	KHI 2:61,08		KHI 2 CRITIQUE: 17.5					

Tableau(13):Mode de désignation - vocabulaire employé, école laïque:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	Filles:	Garçons				
Prénom	256	403	227,796	431,2	659	0,6352	0,5283	1,20247
Nom	21	78	34,2212	64,78	99	0,2692	0,5283	0,50964
Prénom + nom	7	68	25,9251	49,07	75	0,1029	0,5283	0,19486
Appartenance sexuée	5	10	5,18503	9,815	15	0,5	0,5283	0,94647
Pronom personnel	4	12	5,5307	10,47	16	0,3333	0,5283	0,63098
Mademoiselle/Monsieur	11	12	7,95038	15,05	23	0,9167	0,5283	1,7352
Ma chère/Mon cher	10	11	7,25904	13,74	21	0,9091	0,5283	1,72086
Ma fille/Mon fils	9	7	5,5307	10,47	16	1,2857	0,5283	2,43379
En s'adressant à elle/lui	88	177	91,6022	173,4	265	0,4972	0,5283	0,94112
Total	411	778	411	778	1189	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,garçons		
	KHI 2:41,83		KHI 2 CRITIQUE: 17.5					

## Thème(2):Echanges faits avec les élèves:

Tableau(14):Echanges faits avec les élèves, secteur public:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Question simple	373	511	363	521	884	0,73	0,697	1,047763
Question composée/discussion	20	35	22,58	32,42	55	0,571	0,697	0,820232
Confirmation d'appréhension	25	54	32,44	46,56	79	0,463	0,697	0,66454
Total:	418	600	418	600	1018	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,garçons		
	KHI 2:3,865		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(15):Echanges faits avec les élèves, secteur privé:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Question simple	322	429	318,2	432,8	751	0,751	0,735	1,0210
Question composée/discussion	26	49	31,78	43,22	75	0,531	0,735	0,721
Confirmation d'appréhension	35	43	33,05	44,95	78	0,814	0,735	1,1072
Total:	383	521	383	521	904	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,garçons		
	KHI 2:2,101		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(16):Echanges faits avec les élèves, région rurale:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Question simple	396	353	383,1	365,9	749	1,122	1,047	1,071394
Question composée/discussion	23	41	32,74	31,26	64	0,561	1,047	0,535763
Confirmation d'appréhension	26	31	29,16	27,84	57	0,839	1,047	0,801015
Total:	445	425	445	425	870	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,garçons		
	KHI 2:7,514		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(17):Echanges faits avec les élèves, région urbaine:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Question simple	299	587	299,8	586,2	886	0,509	0,511	0,99585
Question composée/discussion	23	43	22,33	43,67	66	0,535	0,511	1,04573
Confirmation d'appréhension	34	66	33,84	66,16	100	0,515	0,511	1,00715
Total:	356	696	356	696	1052	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,garçons		
	KHI 2:0,035		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(18):Echanges faits avec les élèves, classe EB4:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Question simple	91	146	91,09	145,9	237	0,623	0,624	0,998363
Question composée/discussion	16	19	13,45	21,55	35	0,842	0,624	1,348859
Confirmation d'appréhension	6	16	8,456	13,54	22	0,375	0,624	0,600664
Total:	113	181	113	181	294	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,garçons		
	KHI 2:1,942		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(19):Echanges faits avec les élèves, classe EB6:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Question simple	603	793	590	806	1396	0,76	0,732	1,03892
Question composée/discussion	31	66	40,99	56,01	97	0,47	0,732	0,64174
Confirmation d'appréhension	54	81	57,05	77,95	135	0,667	0,732	0,91085
Total:	688	940	688	940	1628	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo filles,garçons		
	KHI 2:5,001		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(20):Echanges faits avec les élèves, enseignant homme:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Question simple	88	110	87,09	110,9	198	0,8	0,785	1,018803
Question composée/discussion	14	21	15,39	19,61	35	0,667	0,785	0,849003
Confirmation d'appréhension	15	18	14,52	18,48	33	0,833	0,785	1,061254
Total:	117	149	117	149	266	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo filles,garçons		
	KHI 2:0,271		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(21):Echanges faits avec les élèves, enseignante femme:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Question simple	607	830	593,5	843,5	1437	0,731	0,704	1,03925
Question composée/discussion	32	63	39,24	55,76	95	0,508	0,704	0,7218
Confirmation d'appréhension	45	79	51,22	72,78	124	0,57	0,704	0,80946
Total:	684	972	684	972	1656	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo filles,garçons		
	KHI 2:4,081		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(22):Echanges faits avec les élèves, matière scientifique:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Question simple	154	216	153,9	216,1	370	0,713	0,712	1,001626
Question composée/discussion	18	22	16,63	23,37	40	0,818	0,712	1,149446
Confirmation d'appréhension	33	50	34,51	48,49	83	0,66	0,712	0,92722
Total:	205	288	205	288	493	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo filles,garçons		
	KHI 2:0,306		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(23):Echanges faits avec les élèves, matière littéraire:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Question simple	541	724	527,6	737,4	1265	0,747	0,715	1,04438
Question composée/discussion	28	62	37,54	52,46	90	0,452	0,715	0,6312
Confirmation d'appréhension	27	47	30,86	43,14	74	0,574	0,715	0,80291
Total:	596	833	596	833	1429	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo filles,garçons		
	KHI 2:5,57		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(24):Echanges faits avec les élèves, école chrétienne:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Question simple	151	125	143,6	132,4	276	1,208	1,084	1,114044
Question composée/discussion	12	23	18,21	16,79	35	0,522	1,084	0,481159
Confirmation d'appréhension	17	18	18,21	16,79	35	0,944	1,084	0,870988
Total:	180	166	180	166	346	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo filles,garçons		
	KHI 2:5,377		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(25):Echanges faits avec les élèves, école musulmane:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Question simple	373	511	360,9	523,1	884	0,73	0,69	1,05789
Question composée/discussion	16	35	20,82	30,18	51	0,457	0,69	0,66253
Confirmation d'appréhension	25	54	32,25	46,75	79	0,463	0,69	0,67096
Total:	414	600	414	600	1014	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo filles,garçons		
	KHI 2:5,328		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(26):Echanges faits avec les élèves, école laïque:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Question simple	171	303	174,6	299,4	474	0,564	0,583	0,967858
Question composée/discussion	18	27	16,57	28,43	45	0,667	0,583	1,143317
Confirmation d'appréhension	18	25	15,84	27,16	43	0,72	0,583	1,234783
Total:	207	355	207	355	562	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo filles,garçons		
	KHI 2:0,778		KHI 2 CRITIQUE:7,38					

### Thème(3):Domaine de participation des élèves:

Tableau(27):Domaine de participation des élèves, secteur public:								
Fréquences	observées:		Théoriques		Total :	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles	Garçons:	filles	Garçons				
Participation								
Lire un texte, répéter un énoncé	135	155	127,646	162,4	290	0,871	0,786	1,10779
Ecrire au tableau	28	15	18,9269	24,07	43	1,8667	0,786	2,37422
Répondre à une question	53	61	50,1782	63,82	114	0,8689	0,786	1,1051
Corriger une réponse	46	60	46,6569	59,34	106	0,7667	0,786	0,97513
Passer au tableau pour répondre	58	109	73,5066	93,49	167	0,5321	0,786	0,67679
Produire un savoir	6	8	6,16223	7,838	14	0,75	0,786	0,95393
Résoudre une situation difficile	5	13	7,92287	10,08	18	0,3846	0,786	0,48919
TOTAL:	331	421	331	421	752	Fo,Go=Fréq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=Fréq.Théo filles,Garçons		
	KHI 2:16,6		KHI 2 CRITIQUE = 14,40					

Tableau(28):Domaine de participation des élèves, secteur privé:								
Fréquences	observées		Théoriques		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles	Garçons				
Participation:								
Lire un texte, répéter un énoncé	148	161	152,015	157	309	0,9193	0,9683	0,94931
Ecrire au tableau	15	23	18,6944	19,31	38	0,6522	0,9683	0,67349
Répondre à une question	116	94	103,311	106,7	210	1,234	0,9683	1,27439
Corriger une réponse	46	55	49,6878	51,31	101	0,8364	0,9683	0,86371
Passer au tableau pour répondre	162	163	159,886	165,1	325	0,9939	0,9683	1,02636
Produire un savoir	22	24	22,6301	23,37	46	0,9167	0,9683	0,94663
Résoudre une situation difficile	11	17	13,7748	14,23	28	0,6471	0,9683	0,66821
TOTAL:	520	537	520	537	1057	Fo,Go=Fréq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=Fréq.Théo filles,Garçons		
	KHI 2:6,442		KHI 2 CRITIQUE = 14,40					

Tableau(29):Domaine de participation des élèves, région rurale:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Participation:								
Lire un texte, répéter un énoncé	167	143	169,811	140,2	310	1,1678	1,211	0,96411
Ecrire au tableau	9	15	13,1467	10,85	24	0,6	1,211	0,49533
Répondre à une question	121	85	112,842	93,16	206	1,4235	1,211	1,17521
Corriger une réponse	60	42	55,8733	46,13	102	1,4286	1,211	1,17937
Passer au tableau pour répondre	114	105	119,963	99,04	219	1,0857	1,211	0,89632
Produire un savoir	14	9	12,5989	10,4	23	1,5556	1,211	1,2842
Résoudre une situation difficile	8	8	8,76444	7,236	16	1	1,211	0,82556
TOTAL:	493	407	493	407	900	Fo,Go=Fréq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=Fréq.Théo filles,Garçons		
	KHI 2:6,121		KHI 2 CRITIQUE = 14,40					

Tableau(30):Domaine de participation des élèves, région urbaine:								
Fréquences:	observées		Théoriques		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles	Garçons	filles:	Garçons				
Participation								
Lire un texte, répéter un énoncé	116	173	113,82	175,2	289	0,6705	0,6497	1,032
Ecrire au tableau	34	23	22,4488	34,55	57	1,4783	0,6497	2,2752
Répondre à une question	48	70	46,473	71,53	118	0,6857	0,6497	1,05539
Corriger une réponse	32	73	41,3531	63,65	105	0,4384	0,6497	0,67468
Passer au tableau pour répondre	106	167	107,518	165,5	273	0,6347	0,6497	0,97692
Produire un savoir	14	23	14,5721	22,43	37	0,6087	0,6497	0,93685
Résoudre une situation difficile	8	22	11,8152	18,18	30	0,3636	0,6497	0,55967
TOTAL:	358	551	358	551	909	Fo,Go=Fréq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=Fréq.Théo filles,Garçons		
	KHI 2:15,55		KHI 2 CRITIQUE = 14,40					

Tableau(31):Domaine de participation des élèves, classe EB4:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Participation:								
Lire un texte, répéter un énoncé	51	75	48,6397	77,36	126	0,68	0,629	1,08152
Ecrire au tableau	7	9	6,17647	9,824	16	0,7778	0,629	1,23704
Répondre à une question	11	24	13,511	21,49	35	0,4583	0,629	0,72897
Corriger une réponse	7	14	8,10662	12,89	21	0,5	0,629	0,79524
Passer au tableau pour répondre	14	29	16,5993	26,4	43	0,4828	0,629	0,76782
Produire un savoir	9	8	6,5625	10,44	17	1,125	0,629	1,78929
Résoudre une situation difficile	6	8	5,40441	8,596	14	0,75	0,629	1,19286
TOTAL:	105	167	105	167	272	Fo,Go=Fréq.obs.filles, Garçons Ft,Gt=Fréq.Théo filles, Garçons		
	KHI 2:3,616		KHI 2 CRITIQUE = 14.40					

Tableau(32):Domaine de participation des élèves, classe EB6:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Participation:								
Lire un texte, répéter un énoncé	232	241	229,576	243,4	473	0,9627	0,9431	1,02072
Ecrire au tableau	36	29	31,5485	33,45	65	1,2414	0,9431	1,31626
Répondre à une question	158	131	140,269	148,7	289	1,2061	0,9431	1,27886
Corriger une réponse	85	101	90,2772	95,72	186	0,8416	0,9431	0,89235
Passer au tableau pour répondre	206	243	217,927	231,1	449	0,8477	0,9431	0,89887
Produire un savoir	19	24	20,8705	22,13	43	0,7917	0,9431	0,83942
Résoudre une situation difficile	10	22	15,5316	16,47	32	0,4545	0,9431	0,48196
TOTAL:	746	791	746	791	1537	Fo,Go=Fréq.obs.filles, Garçons Ft,Gt=Fréq.théo filles, Garçons		
	KHI 2:11,65		KHI 2 CRITIQUE = 14.40					

Tableau(33):Domaine de participation des élèves, enseignant homme:								
Fréquences :	observées:		Théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Participation:								
Lire un texte, répéter un énoncé	51	49	53,1835	46,82	100	1,0408	1,136	0,91621
Ecrire au tableau	3	13	8,50936	7,491	16	0,2308	1,136	0,20314
Répondre à une question	25	12	19,6779	17,32	37	2,0833	1,136	1,83392
Corriger une réponse	10	6	8,50936	7,491	16	1,6667	1,136	1,46714
Passer au tableau pour répondre	33	26	31,3783	27,62	59	1,2692	1,136	1,11728
Produire un savoir	14	10	12,764	11,24	24	1,4	1,136	1,23239
Résoudre une situation difficile	6	9	7,97753	7,022	15	0,6667	1,136	0,58685
TOTAL:	142	125	142	125	267	Fo,Go=Fréq.obs.filles, Garçons Ft,Gt=Fréq.Théo filles, Garçons		
	KHI 2:12,92		KHI 2 CRITIQUE = 14.40					

Tableau(34):Domaine de participation des élèves, enseignante femme:								
Fréquences :	observées:		Théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Participation:								
Lire un texte, répéter un énoncé	232	267	229,436	269,6	499	0,8689	0,8511	1,02088
Ecrire au tableau	40	25	29,8865	35,11	65	1,6	0,8511	1,87983
Répondre à une question	144	143	131,96	155	287	1,007	0,8511	1,18311
Corriger une réponse	82	109	87,8204	103,2	191	0,7523	0,8511	0,88387
Passer au tableau pour répondre	187	246	199,09	233,9	433	0,7602	0,8511	0,89311
Produire un savoir	14	22	16,5525	19,45	36	0,6364	0,8511	0,74766
Résoudre une situation difficile	10	21	14,2536	16,75	31	0,4762	0,8511	0,55947
TOTAL:	709	833	709	833	1542	Fo,Go=Fréq.obs.filles, Garçons Ft,Gt=Fréq.Théo filles, Garçons		
	KHI 2:13,57		KHI 2 CRITIQUE = 14.40					

Tableau(35):Domaine de participation des élèves, matière scientifique								
Fréquences :	observées:		Théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Participation:								
Lire un texte, répéter un énoncé	72	93	79,1489	85,85	165	0,7742	0,922	0,83975
Ecrire au tableau	27	22	23,5048	25,5	49	1,2273	0,922	1,3312
Répondre à une question	30	18	23,0251	24,97	48	1,6667	0,922	1,8078
Corriger une réponse	22	24	22,0658	23,93	46	0,9167	0,922	0,99429
Passer au tableau pour répondre	72	76	70,9942	77,01	148	0,9474	0,922	1,02759
Produire un savoir	20	19	18,7079	20,29	39	1,0526	0,922	1,14177
Résoudre une situation difficile	5	17	10,5532	11,45	22	0,2941	0,922	0,31902
TOTAL:	248	269	248	269	517	Fo,Go=Fréq.obs.filles, Garçons Ft,Gt=Fréq.Théo filles, Garçons		
	KHI 2:12,12		KHI 2 CRITIQUE = 14.40					

Fréquences :	observées:		Théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Participation:								
Lire un texte, répéter un énoncé	211	223	202,556	231,4	434	0,9462	0,8752	1,08113
Ecrire au tableau	16	16	14,935	17,07	32	1	0,8752	1,14262
Répondre à une question	139	137	128,814	147,2	276	1,0146	0,8752	1,1593
Corriger une réponse	70	91	75,1416	85,86	161	0,7692	0,8752	0,87894
Passer au tableau pour répondre	148	196	160,551	183,4	344	0,7551	0,8752	0,86279
Produire un savoir	8	13	9,80108	11,2	21	0,6154	0,8752	0,70315
Résoudre une situation difficile	11	13	11,2012	12,8	24	0,8462	0,8752	0,96683
TOTAL:	603	689	603	689	1292	Fo,Go=Fréq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=Fréq.théo filles,Garçons		
	KHI 2:5,44		KHI 2 CRITIQUE = 14,40					

Fréquences :	observées:		Théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Participation:								
Lire un texte, répéter un énoncé	84	66	87,1429	62,86	150	1,2727	1,386	0,91803
Ecrire au tableau	7	8	8,71429	6,286	15	0,875	1,386	0,63115
Répondre à une question	79	48	73,781	53,22	127	1,6458	1,386	1,18716
Corriger une réponse	31	15	26,7238	19,28	46	2,0667	1,386	1,49071
Passer au tableau pour répondre	89	66	90,0476	64,95	155	1,3485	1,386	0,97268
Produire un savoir	10	8	10,4571	7,543	18	1,25	1,386	0,90164
Résoudre une situation difficile	5	9	8,13333	5,867	14	0,5556	1,386	0,40073
TOTAL:	305	220	305	220	525	Fo,Go=Fréq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=Fréq.Théo filles,Garçons		
	KHI 2:6,546		KHI 2 CRITIQUE = 14,40					

Fréquences :	observées:		Théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Participation:								
Lire un texte, répéter un énoncé	135	155	128,589	161,4	290	0,871	0,7967	1,09329
Ecrire au tableau	28	15	19,0666	23,93	43	1,8667	0,7967	2,34314
Répondre à une question	53	61	50,5486	63,45	114	0,8689	0,7967	1,09063
Corriger une réponse	46	60	47,0013	59	106	0,7667	0,7967	0,96236
Passer au tableau pour répondre	58	109	74,0493	92,95	167	0,5321	0,7967	0,66793
Produire un savoir	8	8	7,09454	8,905	16	1	0,7967	1,25526
Résoudre une situation difficile	5	10	6,65113	8,349	15	0,5	0,7967	0,62763
TOTAL:	333	418	333	418	751	Fo,Go=Fréq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=Fréq.Théo filles,Garçons		
	KHI 2:15,54		KHI 2 CRITIQUE = 14,40					

Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Participation:								
Lire un texte, répéter un énoncé	64	95	63,5403	95,46	159	0,6737	0,666	1,01211
Ecrire au tableau	8	15	9,19137	13,81	23	0,5333	0,666	0,80125
Répondre à une question	37	46	33,1689	49,83	83	0,8043	0,666	1,20841
Corriger une réponse	15	40	21,9794	33,02	55	0,375	0,666	0,56338
Passer au tableau pour répondre	73	97	67,9362	102,1	170	0,7526	0,666	1,13063
Produire un savoir	10	16	10,3902	15,61	26	0,625	0,666	0,93897
Résoudre une situation difficile	6	11	6,79362	10,21	17	0,5455	0,666	0,81946
TOTAL:	213	320	213	320	533	Fo,Go=Fréq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=Fréq.Théo filles,Garçons		
	KHI 2:5,499		KHI 2 CRITIQUE = 14,40					

#### Thème (4): Attribution des rôles aux élèves:

Fréquences:	Observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons:	Filles	Garçons				
Rôles attribués:								
Présenter une situation	8	9	8,46531	8,5347	17	0,889	0,992	0,89617
Participer à l'explication	21	29	24,898	25,102	50	0,724	0,992	0,73007
Idéal type de la classe	17	4	10,4571	10,543	21	4,25	0,992	4,28484
Référence de connaissance	11	7	8,96327	9,0367	18	1,571	0,992	1,58431
Aide mémoire de l'enseignant	19	14	16,4327	16,567	33	1,357	0,992	1,36827
Porte-parole de la classe	9	16	12,449	12,551	25	0,563	0,992	0,56711
Mission de propreté	16	26	20,9143	21,086	42	0,615	0,992	0,62043
Mission de distribution	5	7	5,97551	6,0245	12	0,714	0,992	0,72014
Mission envoi / réception	16	11	13,4449	13,555	27	1,455	0,992	1,46647
TOTAL	122	123	122	123	245	Fo,Go=fréq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=fréq.théofilles,Garçons		
	KHI 2:16,629		KHI 2 CRITIQUE: 17,5					

Fréquences :	Observées :		Théoriques :		Total:	Fo/Go	Fu/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons	Filles:	Garçons				
Rôles attribués:								
Présenter une situation	14	9	11,7018	11,298	23	1,556	1,036	1,50192
Participer à l'explication	6	6	6,10526	5,8947	12	1	1,036	0,96552
Idéal type de la classe	4	14	9,15789	8,8421	18	0,286	1,036	0,27586
Référence de connaissance	9	12	10,6842	10,316	21	0,75	1,036	0,72414
Aide mémoire de l'enseignant	6	6	6,10526	5,8947	12	1	1,036	0,96552
Porte-parole de la classe	6	6	6,10526	5,8947	12	1	1,036	0,96552
Mission de propreté	15	11	13,2281	12,772	26	1,364	1,036	1,31661
Mission de distribution	15	10	12,7193	12,281	25	1,5	1,036	1,44828
Mission envoi / réception	12	10	11,193	10,807	22	1,2	1,036	1,15862
TOTAL	87	84	87	84	171	Fo,Go=freq obsfilles,Garçons Ft,Gt=freq théo filles,Garçons		
		KHI 2:8,8184		KHI 2 CRITIQUE: 17,5				

Fréquences :	Observées :		Théoriques :		Total:	Fo/Go	Fu/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Rôles attribués:								
Présenter une situation	17	6	12,896	10,104	23	2,833	1,276	2,21993
Participer à l'explication	18	24	23,5491	18,451	42	0,75	1,276	0,58763
Idéal type de la classe	7	5	6,72832	5,2717	12	1,4	1,276	1,09691
Référence de connaissance	9	4	7,28902	5,711	13	2,25	1,276	1,76289
Aide mémoire de l'enseignant	7	5	6,72832	5,2717	12	1,4	1,276	1,09691
Porte-parole de la classe	8	4	6,72832	5,2717	12	2	1,276	1,56701
Mission de propreté	12	13	14,0173	10,983	25	0,923	1,276	0,72324
Mission de distribution	8	6	7,84971	6,1503	14	1,333	1,276	1,04467
Mission envoi / réception	11	9	11,2139	8,7861	20	1,222	1,276	0,95762
TOTAL	97	76	97	76	173	Fo,Go=freq obsfilles,Garçons Ft,Gt=freq théo filles,Garçons		
		KHI 2:8,1376		KHI 2 CRITIQUE: 17,5				

Fréquences :	Observées :		Théoriques :		Total:	Fo/Go	Fu/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Rôles attribués:								
Présenter une situation	5	9	6,45267	7,5473	14	0,556	0,855	0,6498
Participer à l'explication	8	11	8,7572	10,243	19	0,727	0,855	0,85065
Idéal type de la classe	14	13	12,4444	14,556	27	1,077	0,855	1,25962
Référence de connaissance	10	15	11,5226	13,477	25	0,667	0,855	0,77976
Aide mémoire de l'enseignant	19	18	17,0535	19,947	37	1,056	0,855	1,23462
Porte-parole de la classe	7	18	11,5226	13,477	25	0,389	0,855	0,45486
Mission de propreté	20	23	19,8189	23,181	43	0,87	0,855	1,01708
Mission de distribution	12	12	11,0617	12,938	24	1	0,855	1,16964
Mission envoi / réception	17	12	13,3663	15,634	29	1,417	0,855	1,65699
TOTAL	112	131	112	131	243	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq théof illes,Garçons		
		KHI 2:7,1501		KHI 2 CRITIQUE: 17,5				

Fréquences :	Observées :		Théoriques :		Total:	Fo/Go	Fu/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Rôles attribués:								
Présenter une situation	7	5	5,8705	6,1295	12	1,4	0,958	1,46176
Participer à l'explication	11	15	12,7194	13,281	26	0,733	0,958	0,76569
Idéal type de la classe	16	12	13,6978	14,302	28	1,333	0,958	1,39216
Référence de connaissance	5	8	6,35971	6,6403	13	0,625	0,958	0,65257
Aide mémoire de l'enseignant	8	4	5,8705	6,1295	12	2	0,958	2,08824
Porte-parole de la classe	5	7	5,8705	6,1295	12	0,714	0,958	0,7458
Mission de propreté	4	9	6,35971	6,6403	13	0,444	0,958	0,46405
Mission de distribution	5	6	5,38129	5,6187	11	0,833	0,958	0,8701
Mission envoi / réception	7	5	5,8705	6,1295	12	1,4	0,958	1,46176
TOTAL	68	71	68	71	139	Fo,Go=freq obsfilles,Garçons Ft,Gt=freq théo filles,Garçons		
		KHI 2:6,1646		KHI 2 CRITIQUE: 17,5				



Fréquences :	Observées :		Théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Rôles attribués:								
Présenter une situation	15	13	14,2527	13,747	28	1,154	1,037	1,11293
Participer à l'explication	16	20	18,3249	17,675	36	0,8	1,037	0,77163
Idéal type de la classe	5	6	5,59928	5,4007	11	0,833	1,037	0,80378
Référence de connaissance	15	11	13,2347	12,765	26	1,364	1,037	1,31528
Aide mémoire de l'enseignant	17	16	16,7978	16,202	33	1,063	1,037	1,02482
Porte-parole de la classe	10	15	12,7256	12,274	25	0,667	1,037	0,64303
Mission de propreté	27	28	27,9964	27,004	55	0,964	1,037	0,93009
Mission de distribution	15	11	13,2347	12,765	26	1,364	1,037	1,31528
Mission envoi / réception	21	16	18,8339	18,166	37	1,313	1,037	1,26596
TOTAL	141	136	141	136	277	Fo,Go=freqobs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo filles,Garçons		
	KHI 2:3,544		KHI 2 CRITIQUE: 17,5					

Fréquences :	Observées :		Théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Rôles attribués:								
Présenter une situation	9	5	7	7	14	1,8	1	1,8
Participer à l'explication	7	7	7	7	14	1	1	1
Idéal type de la classe	4	7	5,5	5,5	11	0,571	1	0,57143
Référence de connaissance	5	7	6	6	12	0,714	1	0,71429
Aide mémoire de l'enseignant	7	6	6,5	6,5	13	1,167	1	1,16667
Porte-parole de la classe	5	6	5,5	5,5	11	0,833	1	0,83333
Mission de propreté	6	7	6,5	6,5	13	0,857	1	0,85714
Mission de distribution	6	5	5,5	5,5	11	1,2	1	1,2
Mission envoi / réception	6	5	5,5	5,5	11	1,2	1	1,2
TOTAL	55	55	55	55	110	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo filles,Garçons		
	KHI 2:2,7209		KHI 2 CRITIQUE: 17,5					

Fréquences :	Observées :		Théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Rôles attribués:								
Présenter une situation	13	13	13,085	12,915	26	1	1,013	0,98701
Participer à l'explication	20	28	24,1569	23,843	48	0,714	1,013	0,70501
Idéal type de la classe	17	11	14,0915	13,908	28	1,545	1,013	1,52538
Référence de connaissance	15	12	13,5882	13,412	27	1,25	1,013	1,23377
Aide mémoire de l'enseignant	18	14	16,1046	15,895	32	1,286	1,013	1,26902
Porte-parole de la classe	10	16	13,085	12,915	26	0,625	1,013	0,61688
Mission de propreté	25	30	27,6797	27,32	55	0,833	1,013	0,82251
Mission de distribution	14	12	13,085	12,915	26	1,167	1,013	1,15152
Mission envoi / réception	22	16	19,1242	18,876	38	1,375	1,013	1,35714
TOTAL	154	152	154	152	306	Fo,Go=freq obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo filles,Garçons		
	KHI 2:6,38		KHI 2 CRITIQUE: 17,5					

Fréquences :	Observées :		Théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Rôles attribués:								
Présenter une situation	8	7	7,7027	7,2973	15	1,143	1,056	1,08271
Participer à l'explication	16	28	22,5946	21,405	44	0,571	1,056	0,54135
Idéal type de la classe	13	6	9,75676	9,2432	19	2,167	1,056	2,05263
Référence de connaissance	7	6	6,67568	6,3243	13	1,167	1,056	1,10526
Aide mémoire de l'enseignant	12	8	10,2703	9,7297	20	1,5	1,056	1,42105
Porte-parole de la classe	9	4	6,67568	6,3243	13	2,25	1,056	2,13158
Mission de propreté	17	16	16,9459	16,054	33	1,063	1,056	1,00658
Mission de distribution	5	8	6,67568	6,3243	13	0,625	1,056	0,59211
Mission envoi / réception	8	7	7,7027	7,2973	15	1,143	1,056	1,08271
TOTAL	95	90	95	90	185	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theofilles,Garçons		
	KHI 2:9,3793		KHI 2 CRITIQUE: 17,5					

Fréquences :	Observées :		Théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Rôles attribués:								
Présenter une situation	14	11	12,3377	12,662	25	1,273	0,974	1,30622
Participer à l'explication	11	7	8,88312	9,1169	18	1,571	0,974	1,61278
Idéal type de la classe	8	12	9,87013	10,13	20	0,667	0,974	0,68421
Référence de connaissance	13	13	12,8312	13,169	26	1	0,974	1,02632
Aide mémoire de l'enseignant	13	12	12,3377	12,662	25	1,083	0,974	1,11184
Porte-parole de la classe	6	18	11,8442	12,156	24	0,333	0,974	0,34211
Mission de propreté	14	21	17,2727	17,727	35	0,667	0,974	0,68421
Mission de distribution	15	9	11,8442	12,156	24	1,667	0,974	1,71053
Mission envoi / réception	20	14	16,7792	17,221	34	1,429	0,974	1,46617
TOTAL	114	117	114	117	231	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo filles,Garçons		
	KHI 2:12,011		KHI 2 CRITIQUE: 17,5					

Fréquences :	Observées :		Théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Rôles attribués:								
Présenter une situation	7	6	6,72807	6,2719	13	1,167	1,073	1,08757
Participer à l'explication	6	6	6,21053	5,7895	12	1	1,073	0,9322
Idéal type de la classe	8	5	6,72807	6,2719	13	1,6	1,073	1,49153
Référence de connaissance	8	4	6,21053	5,7895	12	2	1,073	1,86441
Aide mémoire de l'enseignant	8	4	6,21053	5,7895	12	2	1,073	1,86441
Porte-parole de la classe	3	10	6,72807	6,2719	13	0,3	1,073	0,27966
Mission de propreté	7	7	7,24561	6,7544	14	1	1,073	0,9322
Mission de distribution	5	7	6,21053	5,7895	12	0,714	1,073	0,66586
Mission envoi / réception	7	6	6,72807	6,2719	13	1,167	1,073	1,08757
TOTAL	59	55	59	55	114	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo filles,Garçons		
	KHI 2:7,4842		KHI 2 CRITIQUE: 17,5					

Fréquences :	Observées :		Théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Rôles attribués:								
Présenter une situation	6	7	6,18717	6,8128	13	0,857	0,908	0,94382
Participer à l'explication	14	22	17,1337	18,866	36	0,636	0,908	0,70072
Idéal type de la classe	6	7	6,18717	6,8128	13	0,857	0,908	0,94382
Référence de connaissance	9	5	6,6631	7,3369	14	1,8	0,908	1,98202
Aide mémoire de l'enseignant	11	9	9,51872	10,481	20	1,222	0,908	1,34582
Porte-parole de la classe	5	7	5,71123	6,2888	12	0,714	0,908	0,78652
Mission de propreté	16	26	19,9893	22,011	42	0,615	0,908	0,67761
Mission de distribution	7	6	6,18717	6,8128	13	1,167	0,908	1,28464
Mission envoi / réception	15	9	11,4225	12,578	24	1,667	0,908	1,83521
TOTAL	89	98	89	98	187	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo filles,Garçons		
	KHI 2:7,1491		KHI 2 CRITIQUE: 17,5					

Fréquences :	Observées :		Théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons	filles:	Garçons				
Rôles attribués:								
Présenter une situation	9	5	7,42609	6,5739	14	1,8	1,13	1,59344
Participer à l'explication	7	7	7,42609	6,5739	14	1	1,13	0,88525
Idéal type de la classe	7	6	6,89565	6,1043	13	1,167	1,13	1,03279
Référence de connaissance	3	10	6,89565	6,1043	13	0,3	1,13	0,26557
Aide mémoire de l'enseignant	6	7	6,89565	6,1043	13	0,857	1,13	0,75878
Porte-parole de la classe	7	5	6,36522	5,6348	12	1,4	1,13	1,23934
Mission de propreté	8	4	6,36522	5,6348	12	2	1,13	1,77049
Mission de distribution	8	4	6,36522	5,6348	12	2	1,13	1,77049
Mission envoi / réception	6	6	6,36522	5,6348	12	1	1,13	0,88525
TOTAL	61	54	61	54	115	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo filles,Garçons		
	KHI 2:7,6683		KHI 2 CRITIQUE: 17,5					

### Thème(5): Déplacements de l'enseignant (cas favorables):

Tableau(53):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas favorables) secteur public								
Fréquences:	Observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Déplacements:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Pour vérifier le travail / corriger	42	137	45,7444	133,26	179	0,3066	0,343	0,89305
Pour présenter son aide	17	28	11,5	33,5	45	0,6071	0,343	1,76863
Pour inciter au travail / encourager	10	36	11,7556	34,244	46	0,2778	0,343	0,80918
TOTAL:	69	201	69	201	270	Fo,Go=freq.obs.filles, Garçons Ft,Gt=freq.théo filles, Garçons		
	KHI 2:4,297		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(54):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas favorables) secteur privé:								
Fréquences:	Observées:		théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Déplacements:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Pour vérifier le travail / corriger	33	48	35,069	45,93	81	0,688	0,764	0,90044
Pour présenter son aide	43	52	41,1303	53,87	95	0,827	0,764	1,08305
Pour inciter au travail / encourager	37	48	36,8008	48,2	85	0,771	0,764	1,00959
TOTAL:	113	148	113	148	261	Fo,Go=freq.obs.filles, Garçons Ft,Gt=freq.théo filles, Garçons		
	KHI 2:0,367		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(55):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas favorables) région rurale:								
Fréquences:	Observées:		théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Déplacements:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Pour vérifier le travail / corriger	30	40	30,6486	39,351	70	0,75	0,779	0,96296
Pour présenter son aide	19	22	17,9514	23,049	41	0,8636	0,779	1,10887
Pour inciter au travail / encourager	32	42	32,4	41,6	74	0,7619	0,779	0,97825
TOTAL:	81	104	81	104	185	Fo,Go=freq.obs.filles, Garçons Ft,Gt=freq.théo filles, Garçons		
	KHI 2:0,142		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(56):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas favorables) région urbaine:								
Fréquences:	Observées:		théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Déplacements:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Pour vérifier le travail / corriger	45	148	55,8539	137,1	193	0,304	0,407	0,74659
Pour présenter son aide	41	59	28,9398	71,06	100	0,695	0,407	1,70633
Pour inciter au travail / encourager	15	41	16,2063	39,79	56	0,366	0,407	0,89833
TOTAL:	101	248	101	248	349	Fo,Go=freq.obs.filles, Garçons Ft,Gt=freq.théo filles, Garçons		
	KHI 2:10,17		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(57):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas favorables) classe EB4:								
Fréquences:	Observées:		théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Déplacements:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Pour vérifier le travail / corriger	13	27	11,6667	28,333	40	0,4815	0,412	1,16931
Pour présenter son aide	5	13	5,25	12,75	18	0,3846	0,412	0,93407
Pour inciter au travail / encourager	10	28	11,0833	26,917	38	0,3571	0,412	0,86735
TOTAL:	28	68	28	68	96	Fo,Go=freq.obs.filles, Garçons Ft,Gt=freq.théo filles, Garçons		
	KHI 2:0,381		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(58):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas favorables) classe EB6:								
Fréquences:	Observées:		théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Déplacements:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Pour vérifier le travail / corriger	61	157	76,4738	141,5	218	0,389	0,54	0,71904
Pour présenter son aide	55	69	43,4989	80,5	124	0,797	0,54	1,47516
Pour inciter au travail / encourager	38	59	34,0273	62,97	97	0,644	0,54	1,19194
TOTAL:	154	285	154	285	439	Fo,Go=freq.obs.filles, Garçons Ft,Gt=freq.théo filles, Garçons		
	KHI 2:10,22		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(59):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas favorables) enseignant homme:								
Fréquences:	Observées:		théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Déplacements:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Pour vérifier le travail / corriger	19	31	18,797	31,203	50	0,6129	0,602	1,01742
Pour présenter son aide	13	25	14,2857	23,714	38	0,52	0,602	0,8632
Pour inciter au travail / encourager	18	27	16,9173	28,083	45	0,6667	0,602	1,10667
TOTAL:	50	83	50	83	133	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo filles, Garçons		
		KHI 2:0,3		KHI 2 CRITIQUE:7.38				

Tableau(60):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas favorables) enseignante femme:								
Fréquences:	Observées:		théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Déplacements:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Pour vérifier le travail / corriger	56	157	70,1147	142,9	213	0,357	0,491	0,72689
Pour présenter son aide	47	56	33,9052	69,09	103	0,839	0,491	1,71036
Pour inciter au travail / encourager	29	56	27,98	57,02	85	0,518	0,491	1,05533
TOTAL:	132	269	132	269	401	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo filles, Garçons		
		KHI 2:11,83		KHI 2 CRITIQUE:7.38				

Tableau(61):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas favorables) matière scientifique:								
Fréquences:	Observées:		théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Déplacements:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Pour vérifier le travail / corriger	36	104	47,3038	92,696	140	0,3462	0,51	0,67832
Pour présenter son aide	33	49	27,7065	54,294	82	0,6735	0,51	1,31973
Pour inciter au travail / encourager	30	41	23,9898	47,01	71	0,7317	0,51	1,43385
TOTAL:	99	194	99	194	293	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo filles, Garçons		
		KHI 2:7,881		KHI 2 CRITIQUE:7.38				

Tableau(62):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas favorables) matière littéraire:								
Fréquences:	Observées:		théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Déplacements:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Pour vérifier le travail / corriger	39	84	42,361	80,64	123	0,464	0,525	0,88382
Pour présenter son aide	27	32	20,3195	38,68	59	0,844	0,525	1,60617
Pour inciter au travail / encourager	17	42	20,3195	38,68	59	0,405	0,525	0,77051
TOTAL:	83	158	83	158	241	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo filles, Garçons		
		KHI 2:4,584		KHI 2 CRITIQUE:7.38				

Tableau(63):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas favorables) école chrétienne:								
Fréquences:	Observées:		théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Déplacements:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Pour vérifier le travail / corriger	21	23	23,2941	20,706	44	0,913	1,125	0,81159
Pour présenter son aide	17	13	15,8824	14,118	30	1,3077	1,125	1,16239
Pour inciter au travail / encourager	25	20	23,8235	21,176	45	1,25	1,125	1,11111
TOTAL:	63	56	63	56	119	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo filles, Garçons		
		KHI 2:0,771		KHI 2 CRITIQUE:7.38				

Tableau(64):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas favorables) école musulmane:								
Fréquences:	Observées:		théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Déplacements:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Pour vérifier le travail / corriger	39	131	37,7778	132,2	170	0,298	0,286	1,04198
Pour présenter son aide	17	29	10,2222	35,78	46	0,586	0,286	2,05172
Pour inciter au travail / encourager	0	36	8	28	36	0	0,286	0
TOTAL:	56	196	56	196	252	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo filles, Garçons		
		KHI 2:16,11		KHI 2 CRITIQUE:7.38				

Tableau(65):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas favorables) école laïque:								
Fréquences:	Observées:		théoriques :		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Déplacements:								
Pour vérifier le travail / corriger	17	35	20,3614	31,639	52	0,4857	0,644	0,75473
Pour présenter son aide	25	36	23,8855	37,114	61	0,6944	0,644	1,07906
Pour inciter au travail / encourager	23	30	20,753	32,247	53	0,7667	0,644	1,19128
TOTAL:	65	101	65	101	166	Fo,Go=freq.obs.filles, Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles, Garçons		
	KHI 2:1,397		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

### Thème(6): Déplacements de l'enseignant (cas défavorables):

Tableau(66):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas défavorables) secteur public:								
Fréquences:	Observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Déplacements:								
Pour adresser une remarque	14	32	15,2097	30,79	46	0,4375	0,494	0,88567
Pour menacer	20	19	12,8952	26,1	39	1,0526	0,494	2,13094
Pour gronder / punir	7	32	12,8952	26,1	39	0,2188	0,494	0,44284
TOTAL:	41	83	41	83	124	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,garçons		
	KHI 2:10,02		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(67):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas défavorables) secteur privé:								
Fréquences:	Observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Déplacements:								
Pour adresser une remarque	23	35	22,3077	35,69	58	0,6571	0,625	1,05143
Pour menacer	30	38	26,1538	41,85	68	0,7895	0,625	1,26316
Pour gronder / punir	7	23	11,5385	18,46	30	0,3043	0,625	0,48696
TOTAL:	60	96	60	96	156	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,garçons		
	KHI 2:3,855		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(68):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas défavorables) région rurale:								
Fréquences:	Observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Déplacements:								
Pour adresser une remarque	25	24	21,9545	27,05	49	1,0417	0,812	1,28321
Pour menacer	30	33	28,2273	34,77	63	0,9091	0,812	1,11989
Pour gronder / punir	14	28	18,8182	23,18	42	0,5	0,812	0,61594
TOTAL:	69	85	69	85	154	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,garçons		
	KHI 2:3,202		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(69):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas défavorables) région urbaine:								
Fréquences:	Observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Déplacements:								
Pour adresser une remarque	12	40	13,5285	38,47	52	0,3	0,352	0,85313
Pour menacer	20	24	11,4472	32,55	44	0,8333	0,352	2,36979
Pour gronder / punir	0	27	7,02439	19,98	27	0	0,352	0
TOTAL:	32	91	32	91	123	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,garçons		
	KHI 2:18,37		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(70):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas défavorables) classe EB4:								
Fréquences:	Observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Déplacements:								
Pour adresser une remarque	7	11	8,05263	9,947	18	0,6364	0,81	0,7861
Pour menacer	23	17	17,8947	22,11	40	1,3529	0,81	1,67128
Pour gronder / punir	4	14	8,05263	9,947	18	0,2857	0,81	0,35294
TOTAL:	34	42	34	42	76	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,garçons		
	KHI 2:6,575		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(71):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas défavorables) classe EB6:								
Fréquences:	Observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Déplacements:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Pour adresser une remarque	30	56	28,81	57,19	86	0,5357	0,504	1,06343
Pour menacer	27	40	22,445	44,56	67	0,675	0,504	1,33993
Pour gronder / punir	10	37	15,745	31,26	47	0,2703	0,504	0,53651
TOTAL:	67	133	67	133	200	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,garçons		
	KHI 2:4,616		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(72):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas défavorables) enseignant homme:								
Fréquences:	Observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Déplacements:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Pour adresser une remarque	10	12	9,55263	12,45	22	0,8333	0,767	1,08586
Pour menacer	16	16	13,8947	18,11	32	1	0,767	1,30303
Pour gronder / punir	7	15	9,55263	12,45	22	0,4667	0,767	0,60808
TOTAL:	33	43	33	43	76	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,garçons		
	KHI 2:1,806		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(73):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas défavorables) enseignante femme:								
Fréquences:	Observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Déplacements:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Pour adresser une remarque	27	52	26,7264	52,27	79	0,5192	0,511	1,01555
Pour menacer	34	41	25,3731	49,63	75	0,8293	0,511	1,62195
Pour gronder / punir	7	40	15,9005	31,1	47	0,175	0,511	0,34228
TOTAL:	68	133	68	133	201	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,garçons		
	KHI 2:11,97		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(74):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas défavorables) matière scientifique:								
Fréquences:	Observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Déplacements:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Pour adresser une remarque	17	27	17,1111	26,89	44	0,6296	0,636	0,98942
Pour menacer	20	20	15,5556	24,44	40	1	0,636	1,57143
Pour gronder / punir	5	19	9,33333	14,67	24	0,2632	0,636	0,41353
TOTAL:	42	66	42	66	108	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,garçons		
	KHI 2:5,371		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(75):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas défavorables) matière littéraire:								
Fréquences:	Observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Déplacements:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Pour adresser une remarque	20	37	19,8994	37,1	57	0,5405	0,536	1,00779
Pour menacer	30	37	23,3905	43,61	67	0,8108	0,536	1,51168
Pour gronder / punir	9	36	15,7101	29,29	45	0,25	0,536	0,4661
TOTAL:	59	110	59	110	169	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,garçons		
	KHI 2:7,273		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(76):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas défavorables) école chrétienne								
Fréquences:	Observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Déplacements:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Pour adresser une remarque	14	17	11,046	19,95	31	0,8235	0,554	1,48767
Pour menacer	10	26	12,8276	23,17	36	0,3846	0,554	0,69479
Pour gronder / punir	7	13	7,12644	12,87	20	0,5385	0,554	0,9727
TOTAL:	31	56	31	56	87	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,garçons		
	KHI 2:2,199		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(77):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas défavorables) école musulmane:								
Fréquences:	Observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Déplacements:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Pour adresser une remarque	13	29	17,5	24,5	42	0,4483	0,714	0,62759
Pour menacer	30	15	18,75	26,25	45	2	0,714	2,8
Pour gronder / punir	7	26	13,75	19,25	33	0,2692	0,714	0,37692
TOTAL:	50	70	50	70	120	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,garçons		
	KHI 2:19,24		KHI 2 CRITIQUE:7.38					

Tableau(78):Déplacement de l'enseignant, contacts physiques enseignant/élèves, (cas défavorables) école laïque:								
Fréquences:	Observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Déplacements:								
Pour adresser une remarque	8	16	6,44776	17,55	24	0,5	0,367	1,36111
Pour menacer	10	16	6,98507	19,01	26	0,625	0,367	1,70139
Pour gronder / punir	0	17	4,56716	12,43	17	0	0,367	0
TOTAL:	18	49	18	49	67	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons		
	KHI 2:	8,535	KHI 2 CRITIQUE:7.38			Ft,Gt=freq.theo.filles,garçons		

### Thème(7): Déplacement des élèves:

Tableau(79):Déplacement des élèves, secteur public:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:								
Vers le tableau	5	13	4,87336	13,13	18	0,385	0,371	1,03598
Vers le bureau de l'enseignant	32	79	30,0524	80,95	111	0,405	0,371	1,09106
Aux toilettes	10	20	8,12227	21,88	30	0,5	0,371	1,34677
Déplacements entre eux	3	16	5,1441	13,86	19	0,188	0,371	0,50504
Déplacements quelconques	12	39	13,8079	37,19	51	0,308	0,371	0,82878
TOTAL	62	167	62	167	229	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons		
	KHI 2:2,323	KHI 2 CRITIQUE: 11.10				Ft,Gt=freq.theo.filles,garçons		

Tableau(80):Déplacement des élèves, secteur privé:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:								
Vers le tableau	14	21	14,65969	20,34	35	0,6667	0,721	0,925
Vers le bureau de l'enseignant	57	67	51,93717	72,06	124	0,8507	0,721	1,1804
Aux toilettes	16	18	14,24084	19,76	34	0,8889	0,721	1,2333
Déplacements entre eux	13	28	17,17277	23,83	41	0,4643	0,721	0,6442
Déplacements quelconques	60	88	61,98953	86,01	148	0,6818	0,721	0,946
TOTAL	160	222	160	222	382	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons		
	KHI 2:3,1288	KHI 2 CRITIQUE: 11.10				Ft,Gt=freq.theo.filles,garçons		

Tableau(81):Déplacement des élèves, région rurale:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:								
Vers le tableau	10	17	14,0243	12,98	27	0,588	1,081	0,54426
Vers le bureau de l'enseignant	25	29	28,0485	25,95	54	0,862	1,081	0,79762
Aux toilettes	20	24	22,8544	21,15	44	0,833	1,081	0,77103
Déplacements entre eux	13	6	9,86893	9,131	19	2,167	1,081	2,00467
Déplacements quelconques	39	23	32,2039	29,8	62	1,696	1,081	1,56887
TOTAL	107	99	107	99	206	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons		
	KHI 2:8,885	KHI 2 CRITIQUE: 11.10				Ft,Gt=freq.theo.filles,garçons		

Tableau(82):Déplacement des élèves, région urbaine:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:								
Vers le tableau	8	17	7,565789	17,43	25	0,4706	0,434	1,0844
Vers le bureau de l'enseignant	68	123	57,80263	133,2	191	0,5528	0,434	1,2739
Aux toilettes	7	14	6,355263	14,64	21	0,5	0,434	1,1522
Déplacements entre eux	3	38	12,40789	28,59	41	0,0789	0,434	0,1819
Déplacements quelconques	29	73	30,86842	71,13	102	0,3973	0,434	0,9154
TOTAL	115	265	115	265	380	Fo,Go=freq.obs.filles,garçons		
	KHI 2:13,1	KHI 2 CRITIQUE: 11.10				Ft,Gt=freq.theo.filles,garçons		

Tableau(83):Déplacement des élèves, classe EB4:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Personnes:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Vers le tableau	6	12	7,79381	10,21	18	0,5	0,764	0,65476
Vers le bureau de l'enseignant	8	17	10,8247	14,18	25	0,471	0,764	0,61625
Aux toilettes	7	7	6,06186	7,938	14	1	0,764	1,30952
Déplacements entre eux	6	6	5,19588	6,804	12	1	0,764	1,30952
Déplacements quelconques	15	13	12,1237	15,88	28	1,154	0,764	1,51099
TOTAL	42	55	42	55	97	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
		KHI 2:3,707		KHI 2 CRITIQUE: 11.10				

Tableau(84):Déplacement des élèves, classe EB6:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Personnes:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Vers le tableau	12	25	13,29341	23,71	37	0,48	0,561	0,856
Vers le bureau de l'enseignant	81	126	74,37126	132,6	207	0,6429	0,561	1,1464
Aux toilettes	22	31	19,04192	33,96	53	0,7097	0,561	1,2656
Déplacements entre eux	12	40	18,68263	33,32	52	0,3	0,561	0,535
Déplacements quelconques	53	99	54,61078	97,39	152	0,5354	0,561	0,9547
TOTAL	180	321	180	321	501	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
		KHI 2:5,6406		KHI 2 CRITIQUE: 11.10				

Tableau(85):Déplacement des élèves, enseignant homme:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Personnes:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Vers le tableau	8	12	8	12	20	0,667	0,667	1
Vers le bureau de l'enseignant	14	20	13,6	20,4	34	0,7	0,667	1,05
Aux toilettes	8	9	6,8	10,2	17	0,889	0,667	1,33333
Déplacements entre eux	8	14	8,8	13,2	22	0,571	0,667	0,85714
Déplacements quelconques	26	41	26,8	40,2	67	0,634	0,667	0,95122
TOTAL	64	96	64	96	160	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
		KHI 2:0,534		KHI 2 CRITIQUE: 11.10				

Tableau(86):Déplacement des élèves, enseignante femme:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Personnes:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Vers le tableau	10	22	11,46485	20,54	32	0,4545	0,558	0,8142
Vers le bureau de l'enseignant	79	132	75,59637	135,4	211	0,5985	0,558	1,072
Aux toilettes	19	29	17,19728	30,8	48	0,6552	0,558	1,1735
Déplacements entre eux	8	30	13,61451	24,39	38	0,2667	0,558	0,4776
Déplacements quelconques	42	70	40,12698	71,87	112	0,6	0,558	1,0747
TOTAL	158	283	158	283	441	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
		KHI 2:4,5692		KHI 2 CRITIQUE: 11.10				

Tableau(87):Déplacement des élèves, matière scientifique:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Personnes:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Vers le tableau	13	17	9,89011	20,11	30	0,765	0,492	1,5549
Vers le bureau de l'enseignant	40	89	42,5275	86,47	129	0,449	0,492	0,91386
Aux toilettes	7	14	6,92308	14,08	21	0,5	0,492	1,01667
Déplacements entre eux	7	22	9,56044	19,44	29	0,318	0,492	0,64697
Déplacements quelconques	23	41	21,0989	42,9	64	0,561	0,492	1,14065
TOTAL	90	183	90	183	273	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
		KHI 2:2,963		KHI 2 CRITIQUE: 11.10				



Tableau(88):Déplacement des élèves, matière littéraire:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:	5	17	8,853659	13,15	22	0,2941	0,673	0,4367
Vers le tableau	53	63	46,68293	69,32	116	0,8413	0,673	1,2492
Vers le bureau de l'enseignant	20	24	17,70732	26,29	44	0,8333	0,673	1,2374
Aux toilettes	9	22	12,47561	18,52	31	0,4091	0,673	0,6074
Déplacements entre eux	45	70	46,28049	68,72	115	0,6429	0,673	0,9545
Déplacements quelconques	132	196	132	196	328	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
TOTAL	KHI 2:6,4139		KHI 2 CRITIQUE: 11.10					

Tableau(89):Déplacement des élèves, école chrétienne:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:	4	11	7,68519	7,315	15	0,364	1,051	0,34611
Vers le tableau	21	21	21,5185	20,48	42	1	1,051	0,95181
Vers le bureau de l'enseignant	12	14	13,321	12,68	26	0,857	1,051	0,81583
Aux toilettes	12	4	8,19753	7,802	16	3	1,051	2,85542
Déplacements entre eux	34	29	32,2778	30,72	63	1,172	1,051	1,11591
Déplacements quelconques	83	79	83	79	162	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
TOTAL	KHI 2:7,723		KHI 2 CRITIQUE: 11.10					

Tableau(90):Déplacement des élèves, école musulmane:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:	6	14	5,727273	14,27	20	0,4286	0,401	1,068
Vers le tableau	35	83	33,79091	84,21	118	0,4217	0,401	1,0509
Vers le bureau de l'enseignant	9	16	7,159091	17,84	25	0,5625	0,401	1,4018
Aux toilettes	3	16	5,440909	13,56	19	0,1875	0,401	0,4673
Déplacements entre eux	10	28	10,88182	27,12	38	0,3571	0,401	0,89
Déplacements quelconques	63	157	63	157	220	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
TOTAL	KHI 2:2,3767		KHI 2 CRITIQUE: 11.10					

Tableau(91):Déplacement des élèves, école laïque:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:	8	9	5,89954	11,1	17	0,889	0,531	1,67251
Vers le tableau	36	45	28,1096	52,89	81	0,8	0,531	1,50526
Vers le bureau de l'enseignant	6	9	5,20548	9,795	15	0,667	0,531	1,25439
Aux toilettes	1	24	8,6758	16,32	25	0,042	0,531	0,0784
Déplacements entre eux	25	56	28,1096	52,89	81	0,446	0,531	0,83999
Déplacements quelconques	76	143	76	143	219	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
TOTAL	KHI 2:15,65		KHI 2 CRITIQUE: 11.10					

### Thème(8): Encouragements, appréciations et récompenses:

Tableau(92):Encouragements, appréciations, récompenses, secteur public:								
Fréquences:	observées		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:	104	137	106,425	134,6	241	0,75912	0,791	0,95992
Encouragement oral	13	14	11,9231	15,08	27	0,92857	0,791	1,17419
Applaudissement	7	11	7,94872	10,05	18	0,63636	0,791	0,80469
Ajout d'une note	13	14	11,9231	15,08	27	0,92857	0,791	1,17419
(+) sur performance et organisation	18	20	16,7806	21,22	38	0,9	0,791	1,13806
(+) sur propreté et apparence	155	196	155	196	351	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
TOTAL	KHI 2:0,809		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

Tableau(93):Encouragements, appréciations, récompenses, secteur privé:								
Fréquences:	observées		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:								
Encouragement oral	89	84	86,2577	86,742	173	1,05952	0,9944	1,065476
Applaudissement	7	6	6,48179	6,5182	13	1,16667	0,9944	1,173221
Ajout d'une note	15	11	12,9636	13,036	26	1,36364	0,9944	1,371297
(+) sur performance et organisation	53	57	54,8459	55,154	110	0,92982	0,9944	0,935048
(+) sur propreté et apparence	14	21	17,451	17,549	35	0,66667	0,9944	0,670412
TOTAL	178	179	178	179	357	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,Garçons		
		KHI 2:2,3795		KHI 2 CRITIQUE:11,1				

Tableau(94):Encouragements, appréciations, récompenses, région rurale:								
Fréquences:	observées		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:								
Encouragement oral	114	106	116,165	103,8	220	1,07547	1,119	0,96132
Applaudissement	13	13	13,7286	12,27	26	1	1,119	0,89385
Ajout d'une note	15	9	12,6726	11,33	24	1,66667	1,119	1,48976
(+) sur performance et organisation	9	21	15,8407	14,16	30	0,42857	1,119	0,38308
(+) sur propreté et apparence	28	11	20,5929	18,41	39	2,54545	1,119	2,27527
TOTAL	179	160	179	160	339	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,Garçons		
		KHI 2:12,98		KHI 2 CRITIQUE:11,1				

Tableau(95):Encouragements, appréciations, récompenses, région urbaine:								
Fréquences:	observées		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:								
Encouragement oral	79	115	82,6779	111,32	194	0,68696	0,7427	0,924957
Applaudissement	7	7	5,96644	8,0336	14	1	0,7427	1,346457
Ajout d'une note	7	13	8,52349	11,477	20	0,53846	0,7427	0,725015
(+) sur performance et organisation	25	15	17,047	22,953	40	1,66667	0,7427	2,244094
(+) sur propreté et apparence	9	21	12,7852	17,215	30	0,42857	0,7427	0,577053
TOTAL	127	171	127	171	298	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,Garçons		
		KHI 2:9,4907		KHI 2 CRITIQUE:11,1				

Tableau(96):Encouragements, appréciations, récompenses, classe EB4:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:								
Encouragement oral	29	41	28,8442	41,16	70	0,70732	0,701	1,00922
Applaudissement	10	13	9,47739	13,52	23	0,76923	0,701	1,09756
Ajout d'une note	8	7	6,1809	8,819	15	1,14286	0,701	1,63066
(+) sur performance et organisation	18	22	16,4824	23,52	40	0,81818	0,701	1,16741
(+) sur propreté et apparence	17	34	21,0151	29,98	51	0,5	0,701	0,71341
TOTAL	82	117	82	117	199	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,Garçons		
		KHI 2:2,503		KHI 2 CRITIQUE:11,1				

Tableau(97):Encouragements, appréciations, récompenses, classe EB6:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:								
Encouragement oral	164	180	172,735	171,26	344	0,91111	1,0086	0,903357
Applaudissement	10	7	8,53632	8,4637	17	1,42857	1,0086	1,416413
Ajout d'une note	14	15	14,562	14,438	29	0,93333	1,0086	0,92539
(+) sur performance et organisation	23	21	22,094	21,906	44	1,09524	1,0086	1,085917
(+) sur propreté et apparence	24	10	17,0726	16,927	34	2,4	1,0086	2,379574
TOTAL	235	233	235	233	468	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,Garçons		
		KHI 2:7,1553		KHI 2 CRITIQUE:11,1				

Tableau(98):Encouragements, appréciations, récompenses, enseignant homme:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Personnes:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Encouragement oral	17	23	20,4138	19,59	40	0,73913	1,042	0,70917
Applaudissement	7	7	7,14483	6,855	14	1	1,042	0,95946
Ajout d'une note	7	7	7,14483	6,855	14	1	1,042	0,95946
(+) sur performance et organisation	23	14	18,8828	18,12	37	1,64286	1,042	1,57625
(+) sur propreté et apparence	20	20	20,4138	19,59	40	1	1,042	0,95946
TOTAL	74	71	74	71	145	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
		KHI 2:3,028		KHI 2 CRITIQUE:11,1				

Tableau(99):Encouragements, appréciations, récompenses, enseignante femme:								
Fréquences:	observées		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Personnes:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Encouragement oral	176	198	178,706	195,29	374	0,88889	0,9151	0,971402
Applaudissement	13	13	12,4234	13,577	26	1	0,9151	1,092827
Ajout d'une note	15	15	14,3347	15,665	30	1	0,9151	1,092827
(+) sur performance et organisation	16	19	16,7238	18,276	35	0,84211	0,9151	0,920275
(+) sur propreté et apparence	17	14	14,8125	16,188	31	1,21429	0,9151	1,327004
TOTAL	237	259	237	259	496	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
		KHI 2:0,8675		KHI 2 CRITIQUE:11,1				

Tableau(100):Encouragements, appréciations, récompenses, matière scientifique:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Personnes:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Encouragement oral	53	76	57,4636	71,54	129	0,69737	0,803	0,86815
Applaudissement	6	8	6,23636	7,764	14	0,75	0,803	0,93367
Ajout d'une note	6	7	5,79091	7,209	13	0,85714	0,803	1,06706
(+) sur performance et organisation	16	20	16,0364	19,96	36	0,8	0,803	0,99592
(+) sur propreté et apparence	17	11	12,4727	15,53	28	1,54545	0,803	1,92393
TOTAL	98	122	98	122	220	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
		KHI 2:3,618		KHI 2 CRITIQUE:11,1				

Tableau(101):Encouragements, appréciations, récompenses, matière littéraire:								
Fréquences:	observées		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Personnes:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Encouragement oral	140	145	142,5	142,5	285	0,96552	1	0,965517
Applaudissement	14	12	13	13	26	1,16667	1	1,166667
Ajout d'une note	16	15	15,5	15,5	31	1,06667	1	1,066667
(+) sur performance et organisation	16	14	15	15	30	1,14286	1	1,142857
(+) sur propreté et apparence	16	16	16	16	32	1	1	1
TOTAL	202	202	202	202	404	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
		KHI 2:0,4072		KHI 2 CRITIQUE:11,1				

Tableau(102):Encouragements, appréciations, récompenses, école chrétienne:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Personnes:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Encouragement oral	61	44	56,068	48,93	105	1,38636	1,146	1,20992
Applaudissement	6	6	6,40777	5,592	12	1	1,146	0,87273
Ajout d'une note	7	7	7,47573	6,524	14	1	1,146	0,87273
(+) sur performance et organisation	17	21	20,2913	17,71	38	0,80952	1,146	0,70649
(+) sur propreté et apparence	19	18	19,7573	17,24	37	1,05556	1,146	0,92121
TOTAL	110	96	110	96	206	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
		KHI 2:2,259		KHI 2 CRITIQUE:11,1				

Tableau(103):Encouragements, appréciations, récompenses,école musulmane:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:	104	137	108,059	132,94	241	0,75912	0,8128	0,933922
Encouragement oral	7	8	6,72566	8,2743	15	0,875	0,8128	1,07648
Applaudissement	7	8	6,72566	8,2743	15	0,875	0,8128	1,07648
Ajout d'une note	16	18	15,2448	18,755	34	0,88889	0,8128	1,093567
(+) sur performance et organisation	18	16	15,2448	18,755	34	1,125	0,8128	1,384046
(+) sur propreté et apparence								
TOTAL	152	187	152	187	339	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:1,2875		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

Tableau(104):Encouragements, appréciations, récompenses, école laïque:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:	28	40	34	34	68	0,7	1	0,7
Encouragement oral	7	6	6,5	6,5	13	1,16667	1	1,16667
Applaudissement	8	7	7,5	7,5	15	1,14286	1	1,14286
Ajout d'une note	22	17	19,5	19,5	39	1,29412	1	1,29412
(+) sur performance et organisation	19	14	16,5	16,5	33	1,35714	1	1,35714
(+) sur propreté et apparence								
TOTAL	84	84	84	84	168	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:3,66		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

### Thème(9): Remarques adressées et punitions jugées:

Tableau(105):Remarques adressées, punitions jugées, secteur public:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Remarques/punitions	39	89	46,0225	81,98	128	0,4382	0,561	0,78055
Remarques adressées sur la performance	26	103	46,382	82,62	129	0,2524	0,561	0,44964
Remarques adressées sur la conduite	14	21	12,5843	22,42	35	0,6667	0,561	1,1875
Remarques adressées sur l'ordre / la propreté	56	51	38,4719	68,53	107	1,098	0,561	1,95588
Punitions pédagogiques et physiques	25	21	16,5393	29,46	46	1,1905	0,561	2,12054
Notification des parents / envoi à la direction								
TOTAL	160	285	160	285	445	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:35,13		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

Tableau(106):Remarques adressées, punitions jugées, secteur privé:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Remarques/punitions	79	100	66,0439	113	179	0,79	0,585	1,35115
Remarques adressées sur la performance	108	240	128,398	219,6	348	0,45	0,585	0,76964
Remarques adressées sur la conduite	24	38	22,8755	39,12	62	0,632	0,585	1,0802
Remarques adressées sur l'ordre / la propreté	23	31	19,9239	34,08	54	0,742	0,585	1,26895
Punitions pédagogiques et physiques	18	22	14,7584	25,24	40	0,818	0,585	1,39935
Notification des parents / envoi à la direction								
TOTAL	252	431	252	431	683	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:11,13		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

Tableau(107):Remarques adressées, punitions jugées, région rurale:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Remarques/punitions	40	58	41,9034	56,1	98	0,6897	0,747	0,92325
Remarques adressées sur la performance	99	181	119,724	160,3	280	0,547	0,747	0,73222
Remarques adressées sur la conduite	19	21	17,1034	22,9	40	0,9048	0,747	1,21121
Remarques adressées sur l'ordre / la propreté	61	45	45,3241	60,68	106	1,3556	0,747	1,8147
Punitions pédagogiques et physiques	29	27	23,9448	32,06	56	1,0741	0,747	1,43787
Notification des parents / envoi à la direction								
TOTAL	248	332	248	332	580	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:18,12		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

Tableau(108):Remarques adressées, punitions jugées, région urbaine:								
Fréquences: Remarques/punitions	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Remarques adressées sur la performance	30	111	32,2216	108,8	141	0,27	0,296	0,91242
Remarques adressées sur la conduite	60	252	71,299	240,7	312	0,238	0,296	0,8038
Remarques adressées sur l'ordre / la propreté	11	33	10,055	33,95	44	0,333	0,296	1,12531
Punitions pédagogiques et physiques	18	37	12,5687	42,43	55	0,486	0,296	1,64235
Notification des parents / envoi à la direction	14	16	6,85567	23,14	30	0,875	0,296	2,95395
<b>TOTAL</b>	133	449	133	449	582	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:15,33		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

Tableau(109):Remarques adressées, punitions jugées, classe EB4:								
Fréquences: Remarques/punitions	Observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Remarques adressées sur la performance	14	43	19,8982	37,1	57	0,3256	0,536	0,60707
Remarques adressées sur la conduite	38	73	38,7491	72,25	111	0,5205	0,536	0,97061
Remarques adressées sur l'ordre / la propreté	14	21	12,2182	22,78	35	0,6667	0,536	1,24306
Punitions pédagogiques et physiques	15	29	15,36	28,64	44	0,5172	0,536	0,96444
Notification des parents / envoi à la direction	15	13	9,77455	18,23	28	1,1538	0,536	2,15144
<b>TOTAL</b>	96	179	96	179	275	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:7,412		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

Tableau(110):Remarques adressées, punitions jugées, classe EB6:								
Fréquences: Remarques/punitions	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Remarques adressées sur la performance	63	119	61,5558	120,4	182	0,529	0,511	1,03588
Remarques adressées sur la conduite	127	354	162,683	318,3	481	0,359	0,511	0,70197
Remarques adressées sur l'ordre / la propreté	18	31	16,5727	32,43	49	0,581	0,511	1,13613
Punitions pédagogiques et physiques	64	53	39,5716	77,43	117	1,208	0,511	2,36277
Notification des parents / envoi à la direction	28	30	19,6167	38,38	58	0,933	0,511	1,82622
<b>TOTAL</b>	300	587	300	587	887	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:40,26		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

Tableau(111):Remarques adressées, punitions jugées, enseignant homme:								
Fréquences: Remarques/punitions	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Remarques adressées sur la performance	16	19	15,4808	19,52	35	0,8421	0,793	1,06178
Remarques adressées sur la conduite	48	80	56,6154	71,38	128	0,6	0,793	0,75652
Remarques adressées sur l'ordre / la propreté	14	16	13,2692	16,73	30	0,875	0,793	1,10326
Punitions pédagogiques et physiques	23	17	17,6923	22,31	40	1,3529	0,793	1,70588
Notification des parents / envoi à la direction	14	13	11,9423	15,06	27	1,0769	0,793	1,35786
<b>TOTAL</b>	115	145	115	145	260	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:5,945		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

Tableau(112):Remarques adressées, punitions jugées, enseignante femme:								
Fréquences: Remarques/punitions	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Remarques adressées sur la performance	56	148	62,1951	141,8	204	0,378	0,439	0,8627
Remarques adressées sur la conduite	116	348	141,463	322,5	464	0,333	0,439	0,76
Remarques adressées sur l'ordre / la propreté	18	36	16,4634	37,54	54	0,5	0,439	1,14
Punitions pédagogiques et physiques	56	65	36,8902	84,11	121	0,862	0,439	1,96431
Notification des parents / envoi à la direction	29	30	17,9878	41,01	59	0,967	0,439	2,204
<b>TOTAL</b>	275	627	275	627	902	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:31,63		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

Tableau(113):Remarques adressées, punitions jugées, matière scientifique:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Remarques/punitions								
Remarques adressées sur la performance	25	55	25,6604	54,34	80	0,4545	0,472	0,96257
Remarques adressées sur la conduite	77	196	87,566	185,4	273	0,3929	0,472	0,83193
Remarques adressées sur l'ordre / la propreté	12	28	12,8302	27,17	40	0,4286	0,472	0,90756
Punitions pédagogiques et physiques	23	29	16,6792	35,32	52	0,7931	0,472	1,67951
Notification des parents / envoi à la direction	16	16	10,2642	21,74	32	1	0,472	2,11765
TOTAL	153	324	153	324	477	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:10,23		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

Tableau(114):Remarques adressées, punitions jugées, matière littéraire:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Remarques/punitions								
Remarques adressées sur la performance	47	112	54,3153	104,7	159	0,42	0,519	0,8088
Remarques adressées sur la conduite	85	234	108,972	210	319	0,363	0,519	0,70011
Remarques adressées sur l'ordre / la propreté	19	25	15,0307	28,97	44	0,76	0,519	1,46479
Punitions pédagogiques et physiques	56	53	37,235	71,76	109	1,057	0,519	2,03645
Notification des parents / envoi à la direction	27	27	18,4467	35,55	54	1	0,519	1,92735
TOTAL	234	451	234	451	685	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:31,49		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

Tableau(115):Remarques adressées, punitions jugées, école chrétienne :								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Remarques/punitions								
Remarques adressées sur la performance	29	33	25,6158	36,38	62	0,8788	0,704	1,24821
Remarques adressées sur la conduite	82	145	93,7868	133,2	227	0,5655	0,704	0,80325
Remarques adressées sur l'ordre / la propreté	14	15	11,9816	17,02	29	0,9333	0,704	1,32569
Punitions pédagogiques et physiques	19	16	14,4605	20,54	35	1,1875	0,704	1,6867
Notification des parents / envoi à la direction	13	14	11,1553	15,84	27	0,9286	0,704	1,31893
TOTAL	157	223	157	223	380	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:6,814		KHI 2 CRITIQUE::11,1					

Tableau(116):Remarques adressées, punitions jugées, école musulmane :								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Remarques/punitions								
Remarques adressées sur la performance	40	88	43,8313	84,17	128	0,455	0,521	0,87286
Remarques adressées sur la conduite	29	104	45,5434	87,46	133	0,279	0,521	0,53547
Remarques adressées sur l'ordre / la propreté	11	16	9,24566	17,75	27	0,688	0,521	1,3202
Punitions pédagogiques et physiques	40	42	28,0794	53,92	82	0,952	0,521	1,82885
Notification des parents / envoi à la direction	18	15	11,3002	21,7	33	1,2	0,521	2,30435
TOTAL	138	265	138	265	403	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:23,89		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

Tableau(117):Remarques adressées, punitions jugées, école laïque :								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Remarques/punitions								
Remarques adressées sur la performance	19	30	15,5145	33,49	49	0,6333	0,463	1,36694
Remarques adressées sur la conduite	59	173	73,4565	158,5	232	0,341	0,463	0,73608
Remarques adressées sur l'ordre / la propreté	10	18	8,86544	19,13	28	0,5556	0,463	1,19907
Punitions pédagogiques et physiques	20	24	13,9314	30,07	44	0,8333	0,463	1,79861
Notification des parents / envoi à la direction	12	14	8,23219	17,77	26	0,8571	0,463	1,85
TOTAL	120	259	120	259	379	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:11,91		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

## Thème(10): Contacts physiques entre les élèves:

Fréquences:	observées:			théoriques:			TOTAL:	ggo/ggt	ffo/fft	gfo/gft
Secteur/Contacts	GG	FF	GF	GG	FF	GF				
Public	17	14	22	18,3	12,8	21,9	53	0,93	1,094	1,003
Privé	23	14	26	21,7	15,2	26,1	63	1,059	0,921	0,997
Total	40	28	48	40	28	48	116	ggo,ffo,gfo=freq obs gg,ff,gf ggt,fft,gft=freq théo gg,ff,gf		
KHI 2: 0.374				KHI 2 CRITIQUE: 7.38						

Fréquences:	Observées:			théoriques:			TOTAL:	ggo/ggt	ffo/fft	gfo/gft
Région/Contacts	GG	FF	GF	GG	FF	GF				
Rurale	8	28	35	22,99	23,5	24,5	71	0,34	1,19	1,428
Urbaine	37	18	13	22,01	22,5	23,5	68	1,68	0,79	0,554
Total	45	46	48	45	46	48	139	ggo,ffo,gfo=freq obs gg,ff,gf ggt,fft,gft=freq théo gg,ff,gf		
KHI 2: 30.896				KHI 2 CRITIQUE: 7.38						

Fréquences:	observées:			théoriques:			TOTAL:	ggo/ggt	ffo/fft	gfo/gft
Classes/Contacts	GG	FF	GF	GG	FF	GF				
EB4:	21	13	17	18,5	14,8	17,7	51	1,136	0,879	0,958
EB6:	29	27	31	31,5	25,2	30,3	87	0,92	1,071	1,024
Total	50	40	48	50	40	48	138	ggo,ffo,gfo=freq obs gg,ff,gf ggt,fft,gft=freq théo gg,ff,gf		
KHI 2: 0.9357				KHI 2 CRITIQUE: 7.38						

Fréquences:	Observées:			théoriques:			TOTAL:	ggo/ggt	ffo/fft	gfo/gft
Enseignant-e/Contacts	GG	FF	GF	GG	FF	GF				
Homme	17	18	13	19,32	13,71	15	48	0,87	1,31	0,869
Femme	45	26	35	42,68	30,29	33	106	1,054	0,85	1,059
Total	62	44	48	62	44	48	154	ggo,ffo,gfo=freq obs gg,ff,gf ggt,fft,gft=freq théo gg,ff,gf		
KHI 2: 2.7255				KHI 2 CRITIQUE: 7.38						

Fréquences:	observées:			théoriques:			TOTAL:	ggo/ggt	ffo/fft	gfo/gft
Matière/Contacts	GG	FF	GF	GG	FF	GF				
Scientifique	18	19	13	24	11,7	14,4	50	0,752	1,627	0,905
Littéraire	62	20	35	56	27,3	33,6	117	1,106	0,732	1,041
Total	80	39	48	80	39	48	167	ggo,ffo,gfo=freq obs gg,ff,gf ggt,fft,gft=freq théo gg,ff,gf		
KHI 2: 8.8538				KHI 2 CRITIQUE: 7.38						

Fréquences:	Observées:			théoriques:			TOTAL	CHO/CHT	MUO/MUT	LAO/LAT
Contacts/École	CHR	MUS	LAÏ	CHR	MUS	LAÏ				
Garçon/Garçon	16	24	30	20,5	24,6	25	70	0,78	0,97	1,20141
Fille / Fille	16	19	18	15,5	18,6	19	53	1,03	1,02	0,95206
Garçon / Fille	18	17	13	14	16,8	17	48	1,28	1,009	0,75922
TOTAL	50	60	61	50	60	61	171	cho/cht,muo/mut,lao/lat = freq obs/freq théo		
KHI DEUX =4,2				KHI DEUX CRITIQUE =11.1						

## Thème(11): Emotions manifestées par les élèves:

Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	puo/pro	put/prt	puo/pro* (prt/put)	
Secteur scolaire:	Public:	Privé:	Public:	Privé:					
Par les filles	10	19	17,1711	11,829	29	0,5263	1,4516	0,3626	
Par les garçons	35	12	27,8289	19,171	47	2,9167	1,4516	2,0093	
TOTAL	45	31	45	31	76	puo,pro=freq.obs pub,pri put,prt=freq.théo pub,pri			
KHI 2:11,872				KHI 2 CRITIQUE 5.02					

Fréquences:	Observées:		théoriques:		Total:
	Région:	Rurale:	Urbaine:	Rurale:	
Par les filles	12	20	10,5567	21,4433	32
Par les garçons	20	45	21,4433	43,5567	65
TOTAL	32	65	32	65	97
		KHI 2:0,4394		KHI 2 CRITIQUE 5.02	

Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	e40/e60	e4t/e6t	(e40/e60)* (e6t/e4t)
	Classe:	EB4:	EB6:	EB4:				
Par les filles	18	17	11,55	23,45	35	1,0588	0,4925	2,1497
Par les garçons	15	50	21,45	43,55	65	0,3	0,4925	0,6091
TOTAL	33	67	33	67	100	e40,e60=freq.obs eb4,eb6 e4t,e6t=freq.théo eb4,eb6		
		KHI 2:8,2708		KHI 2 CRITIQUE 5.02				

Fréquences:	Observées:		théoriques:		TOTAL:
	Enseignant-e:	Homme:	Femme:	Homme:	
Par les filles	14	31	14,434	30,566	45
Par les garçons	20	41	19,566	41,434	61
TOTAL	34	72	34	72	106
		KHI 2:0,0334		KHI 2 CRITIQUE 5.02	

Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:
	Matière:	Scientifique:	Littéraire:	Scientifique:	
Par les filles	13	21	12,1957	21,804	34
Par les garçons	20	38	20,8043	37,196	58
TOTAL	33	59	33	59	92
		KHI 2:0,1312		KHI 2 CRITIQUE 5.02	

Fréquences:	observées:			théoriques:			Total	Cho/Cht	Muo/Mut	Lao/Lat
	École/émotions	Chrétienne	Musulmane	Laïque	Chrétienne	Musulmane				
Par les filles	20	15	16	16,585	20,7317	13,6829	51	1,20588	0,72353	1,1693
Par les garçons	20	35	17	23,415	29,2683	19,3171	72	0,85417	1,19583	0,8801
TOTAL	40	50	33	40	50	33	123	Cho/Cht,Muo/Mut,Lao/Lat= Fréq obs / Fréq théo.		
		KHI 2:4,57839424			KHI 2 CRITIQUE = 7.38					

## Thème(12): Intervention des élèves, domination de l'espace sonore:

Fréquences:	Observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Interventions:	Filles:	Garçons:	Filles:				
Réponse spontanée	483	761	475,616	768,4	1244	0,6347	0,619	1,02538
Interruption de l'enseignant-e	14	34	18,3517	29,65	48	0,4118	0,619	0,66523
Interruption des copains	51	102	58,4961	94,5	153	0,5	0,619	0,80778
Prise d'initiative	32	47	30,2039	48,8	79	0,6809	0,619	1,09995
Troubles du déroulement de la séance	3	13	6,11724	9,883	16	0,2308	0,619	0,37282
Réponse à une question posée par un collègue	19	25	16,8224	27,18	44	0,76	0,619	1,22782
Demande d'information sur le contenu	88	142	87,9353	142,1	230	0,6197	0,619	1,00119
Demande d'information sur l'organisation et la forme	52	112	62,7017	101,3	164	0,4643	0,619	0,75008
Demande d'information sur la méthode	18	38	21,4103	34,59	56	0,4737	0,619	0,76526
Demande d'information sur des événements	25	27	19,881	32,12	52	0,9259	0,619	1,49589
Demande de participation	102	132	89,4647	144,5	234	0,7727	0,619	1,24839
TOTAL	887	1433	887	1433	2320	Fo,Go=freq.obs.filles, Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles, Garçons		
		KHI 2:15,43		KHI 2 CRITIQUE =20.5				



Fréquences: Interventions:	Observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons:	Filles:	Garçons:				
Réponse spontanée	117	336	119,196	333,8	453	0,3482	0,357	0,97516
Interruption de l'enseignant-e	10	41	13,4194	37,58	51	0,2439	0,357	0,68304
Interruption des copains	27	120	38,6795	108,3	147	0,225	0,357	0,6301
Prise d'initiative	28	80	28,4176	79,58	108	0,35	0,357	0,98016
Troubles du déroulement de la séance	8	32	10,525	29,47	40	0,25	0,357	0,70012
Réponse à une question posée par un collègue	5	24	7,63065	21,37	29	0,2083	0,357	0,58343
Demande d'information sur le contenu	75	234	81,3059	227,7	309	0,3205	0,357	0,89758
Demande d'information sur l'organisation et la forme	25	76	26,5757	74,42	101	0,3289	0,357	0,92121
Demande d'information sur la méthode	29	68	25,5232	71,48	97	0,4265	0,357	1,19432
Demande d'information sur des événements	11	36	12,3669	34,63	47	0,3056	0,357	0,8557
Demande de participation	96	160	67,3602	188,6	256	0,6	0,357	1,68028
<b>TOTAL</b>	431	1207	431	1207	1638	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
		KHI 2:26,25		KHI 2 CRITIQUE =20,5				

Fréquences: Interventions:	Observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons:	Filles:	Garçons:				
Réponse spontanée	309	458	270,193	496,8	767	0,6747	0,544	1,24053
Interruption de l'enseignant-e	19	42	21,4886	39,51	61	0,4524	0,544	0,8318
Interruption des copains	42	89	46,1477	84,85	131	0,4719	0,544	0,86771
Prise d'initiative	31	57	31	57	88	0,5439	0,544	1
Troubles du déroulement de la séance	8	24	11,2727	20,73	32	0,3333	0,544	0,6129
Réponse à une question posée par un collègue	15	146	56,7159	104,3	161	0,1027	0,544	0,18891
Demande d'information sur le contenu	99	203	106,386	195,6	302	0,4877	0,544	0,89671
Demande d'information sur l'organisation et la forme	40	86	44,3864	81,61	126	0,4651	0,544	0,85521
Demande d'information sur la méthode	23	50	25,7159	47,28	73	0,46	0,544	0,84581
Demande d'information sur des événements	14	30	15,5	28,5	44	0,4667	0,544	0,85806
Demande de participation	113	126	84,1932	154,8	239	0,8968	0,544	1,649
<b>TOTAL</b>	713	1311	713	1311	2024	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
		KHI 2:75,81		KHI 2 CRITIQUE =20,5				

Fréquences: Interventions:	Observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons:	Filles:	Garçons:				
Réponse spontanée	291	639	271,964	658	930	0,4554	0,413	1,10187
Interruption de l'enseignant-e	3	33	10,5276	25,47	36	0,0909	0,413	0,21996
Interruption des copains	36	133	49,4214	119,6	169	0,2707	0,413	0,65492
Prise d'initiative	29	70	28,951	70,05	99	0,4143	0,413	1,00239
Troubles du déroulement de la séance	3	21	7,01843	16,98	24	0,1429	0,413	0,34565
Réponse à une question posée par un collègue	9	33	12,2823	29,72	42	0,2727	0,413	0,65988
Demande d'information sur le contenu	64	173	69,307	167,7	237	0,3699	0,413	0,8951
Demande d'information sur l'organisation et la forme	37	102	40,6484	98,35	139	0,3627	0,413	0,87769
Demande d'information sur la méthode	24	56	23,3948	56,61	80	0,4286	0,413	1,03696
Demande d'information sur des événements	22	33	16,0839	38,92	55	0,6667	0,413	1,61305
Demande de participation	85	166	73,4011	177,6	251	0,512	0,413	1,23894
<b>TOTAL</b>	603	1459	603	1459	2062	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
		KHI 2:25,86		KHI 2 CRITIQUE =20,5				

Tableau(134):Intervention des élèves, domination de l'espace sonore, classe EB4:								
Fréquences:	Observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons:	Filles:	Garçons:				
Interventions:								
Réponse spontanée	57	139	55,2911	140,7	196	0,4101	0,393	1,04358
Interruption de l'enseignant-e	2	16	5,07776	12,92	18	0,125	0,393	0,31811
Interruption des copains	9	20	8,18083	20,82	29	0,45	0,393	1,14519
Prise d'initiative	11	13	6,77034	17,23	24	0,8462	0,393	2,15335
Troubles du déroulement de la séance	6	13	5,35986	13,64	19	0,4615	0,393	1,17456
Réponse à une question posée par un collègue	5	13	5,07776	12,92	18	0,3846	0,393	0,9788
Demande d'information sur le contenu	13	48	17,208	43,79	61	0,2708	0,393	0,68924
Demande d'information sur l'organisation et la forme	5	45	14,1049	35,9	50	0,1111	0,393	0,28276
Demande d'information sur la méthode	7	12	5,35986	13,64	19	0,5833	0,393	1,48451
Demande d'information sur des événements	9	10	5,35986	13,64	19	0,9	0,393	2,29038
Demande de participation	32	68	28,2098	71,79	100	0,4706	0,393	1,19759
<b>TOTAL</b>	156	397	156	397	553	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:21,05		KHI 2 CRITIQUE =20.5					

Tableau(135):Intervention des élèves, domination de l'espace sonore, classe EB6:								
Fréquences:	Observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons:	Filles:	Garçons:				
Interventions:								
Réponse spontanée	540	956	510,529	985,5	1496	0,5649	0,518	1,09033
Interruption de l'enseignant-e	22	59	27,6423	53,36	81	0,3729	0,518	0,71977
Interruption des copains	69	202	92,4822	178,5	271	0,3416	0,518	0,65936
Prise d'initiative	49	114	55,6258	107,4	163	0,4298	0,518	0,82969
Troubles du déroulement de la séance	8	34	14,333	27,67	42	0,2353	0,518	0,45419
Réponse à une question posée par un collègue	19	36	18,7695	36,23	55	0,5278	0,518	1,01877
Demande d'information sur le contenu	150	328	163,124	314,9	478	0,4573	0,518	0,88276
Demande d'information sur l'organisation et la forme	72	143	73,3715	141,6	215	0,5035	0,518	0,9719
Demande d'information sur la méthode	40	94	45,7292	88,27	134	0,4255	0,518	0,8214
Demande d'information sur des événements	27	53	27,301	52,7	80	0,5094	0,518	0,98336
Demande de participation	166	224	133,093	256,9	390	0,7411	0,518	1,43048
<b>TOTAL</b>	1162	2243	1162	2243	3405	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:33,92		KHI 2 CRITIQUE =20.5					

Tableau(136):Intervention des élèves, domination de l'espace sonore, enseignant homme:								
Fréquences:	Observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons:	Filles:	Garçons:				
Interventions:								
Réponse spontanée	89	184	93,4129	179,6	273	0,4837	0,52	0,92991
Interruption de l'enseignant-e	10	17	9,23864	17,76	27	0,5882	0,52	1,13089
Interruption des copains	9	29	13,0025	25	38	0,3103	0,52	0,59664
Prise d'initiative	14	21	11,976	23,02	35	0,6667	0,52	1,28167
Troubles du déroulement de la séance	8	11	6,50126	12,5	19	0,7273	0,52	1,39819
Réponse à une question posée par un collègue	6	18	8,21212	15,79	24	0,3333	0,52	0,64084
Demande d'information sur le contenu	40	92	45,1667	86,83	132	0,4348	0,52	0,83587
Demande d'information sur l'organisation et la forme	20	38	19,846	38,15	58	0,5263	0,52	1,01185
Demande d'information sur la méthode	18	34	17,7929	34,21	52	0,5294	0,52	1,0178
Demande d'information sur des événements	8	12	6,84343	13,16	20	0,6667	0,52	1,28167
Demande de participation	49	65	39,0076	74,99	114	0,7538	0,52	1,44928
<b>TOTAL</b>	271	521	271	521	792	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:9,329		KHI 2 CRITIQUE =20.5					

Fréquences:	Observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons:	Filles:	Garçons:				
Interventions:								
Réponse spontanée	511	913	470,919	953,1	1424	0,5597	0,494	1,13275
Interruption de l'enseignant-e	14	58	23,8105	48,19	72	0,2414	0,494	0,48852
Interruption des copains	69	193	86,6437	175,4	262	0,3575	0,494	0,72356
Prise d'initiative	46	106	50,2666	101,7	152	0,434	0,494	0,87829
Troubles du déroulement de la séance	3	34	12,2359	24,76	37	0,0882	0,494	0,17858
Réponse à une question posée par un collègue	18	31	16,2044	32,8	49	0,5806	0,494	1,17515
Demande d'information sur le contenu	123	284	134,595	272,4	407	0,4331	0,494	0,87654
Demande d'information sur l'organisation et la forme	57	150	68,4551	138,5	207	0,38	0,494	0,76907
Demande d'information sur la méthode	29	72	33,4008	67,6	101	0,4028	0,494	0,81517
Demande d'information sur des événements	28	51	26,1254	52,87	79	0,549	0,494	1,11115
Demande de participation	149	227	124,344	251,7	376	0,6564	0,494	1,32845
TOTAL	1047	2119	1047	2119	3166	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:40,49		KHI 2 CRITIQUE =20.5					

Fréquences:	Observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons:	Filles:	Garçons:				
Interventions:								
Réponse spontanée	261	474	261,191	473,8	735	0,5506	0,551	0,99886
Interruption de l'enseignant-e	15	26	14,5699	26,43	41	0,5769	0,551	1,04656
Interruption des copains	33	83	41,222	74,78	116	0,3976	0,551	0,72124
Prise d'initiative	34	45	28,0736	50,93	79	0,7556	0,551	1,3706
Troubles du déroulement de la séance	8	21	10,3055	18,69	29	0,381	0,551	0,69106
Réponse à une question posée par un collègue	13	21	12,0823	21,92	34	0,619	0,551	1,12297
Demande d'information sur le contenu	82	150	82,4441	149,6	232	0,5467	0,551	0,99167
Demande d'information sur l'organisation et la forme	29	82	39,4452	71,55	111	0,3537	0,551	0,64155
Demande d'information sur la méthode	38	74	39,8006	72,2	112	0,5135	0,551	0,93153
Demande d'information sur des événements	20	20	14,2145	25,79	40	1	0,551	1,81403
Demande de participation	80	116	69,651	126,3	196	0,6897	0,551	1,25105
TOTAL	613	1112	613	1112	1725	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:15,87		KHI 2 CRITIQUE =20.5					

Fréquences:	Observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons:	Filles:	Garçons:				
Interventions:								
Réponse spontanée	339	623	303,721	658,3	962	0,5441	0,461	1,17936
Interruption de l'enseignant-e	9	49	18,3117	39,69	58	0,1837	0,461	0,39809
Interruption des copains	45	139	58,0923	125,9	184	0,3237	0,461	0,70167
Prise d'initiative	26	82	34,0976	73,9	108	0,3171	0,461	0,68722
Troubles du déroulement de la séance	3	24	8,52441	18,48	27	0,125	0,461	0,27092
Réponse à une question posée par un collègue	11	28	12,313	26,69	39	0,3929	0,461	0,85147
Demande d'information sur le contenu	81	226	96,9257	210,1	307	0,3584	0,461	0,7768
Demande d'information sur l'organisation et la forme	48	106	48,6207	105,4	154	0,4528	0,461	0,98145
Demande d'information sur la méthode	9	32	12,9445	28,06	41	0,2813	0,461	0,60957
Demande d'information sur des événements	16	43	18,6274	40,37	59	0,3721	0,461	0,80647
Demande de participation	118	176	92,8213	201,2	294	0,6705	0,461	1,45313
TOTAL	705	1528	705	1528	2233	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:41,58		KHI 2 CRITIQUE =20.5					

Tableau(140):Intervention des élèves, domination de l'espace sonore, école chrétienne:								
Fréquences:	Observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons:	Filles:	Garçons:				
Interventions:								
Réponse spontanée	78	176	80,6858	173,3	254	0,4432	0,466	0,95196
Interruption de l'enseignant-e	8	25	10,4828	22,52	33	0,32	0,466	0,68736
Interruption des copains	15	48	20,0126	42,99	63	0,3125	0,466	0,67125
Prise d'initiative	17	35	16,5183	35,48	52	0,4857	0,466	1,04332
Troubles du déroulement de la séance	2	15	5,40023	11,6	17	0,1333	0,466	0,2864
Réponse à une question posée par un collègue	7	10	5,40023	11,6	17	0,7	0,466	1,50361
Demande d'information sur le contenu	57	138	61,9438	133,1	195	0,413	0,466	0,88722
Demande d'information sur l'organisation et la forme	17	33	15,883	34,12	50	0,5152	0,466	1,10655
Demande d'information sur la méthode	15	31	14,6124	31,39	46	0,4839	0,466	1,03936
Demande d'information sur des événements	3	15	5,71789	12,28	18	0,2	0,466	0,4296
Demande de participation	58	69	40,3429	86,66	127	0,8406	0,466	1,80558
<b>TOTAL</b>	277	595	277	595	872	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:20,61		KHI 2 CRITIQUE =20.5					

Tableau(141):Intervention des élèves, domination de l'espace sonore, école musulmane:								
Fréquences:	Observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons:	Filles:	Garçons:				
Interventions:								
Réponse spontanée	483	761	474,136	769,9	1244	0,6347	0,616	1,03056
Interruption de l'enseignant-e	10	32	16,0078	25,99	42	0,3125	0,616	0,50741
Interruption des copains	51	102	58,3142	94,69	153	0,5	0,616	0,81186
Prise d'initiative	32	47	30,11	48,89	79	0,6809	0,616	1,10551
Troubles du déroulement de la séance	4	11	5,71708	9,283	15	0,3636	0,616	0,59044
Réponse à une question posée par un collègue	12	20	12,1964	19,8	32	0,6	0,616	0,97423
Demande d'information sur le contenu	88	142	87,6619	142,3	230	0,6197	0,616	1,00625
Demande d'information sur l'organisation et la forme	52	112	62,5067	101,5	164	0,4643	0,616	0,75387
Demande d'information sur la méthode	18	38	21,3438	34,66	56	0,4737	0,616	0,76913
Demande d'information sur des événements	25	27	19,8192	32,18	52	0,9259	0,616	1,50344
Demande de participation	102	132	89,1864	144,8	234	0,7727	0,616	1,25469
<b>TOTAL</b>	877	1424	877	1424	2301	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:15,29		KHI 2 CRITIQUE =20.5					

Tableau(142):Intervention des élèves, domination de l'espace sonore, école laïque:								
Fréquences:	Observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons:	Filles:	Garçons:				
Interventions:								
Réponse spontanée	39	160	41,5745	157,4	199	0,2438	0,264	0,92298
Interruption de l'enseignant-e	6	18	5,01401	18,99	24	0,3333	0,264	1,2622
Interruption des copains	12	72	17,549	66,45	84	0,1667	0,264	0,6311
Prise d'initiative	11	45	11,6994	44,3	56	0,2444	0,264	0,92561
Troubles du déroulement de la séance	5	19	5,01401	18,99	24	0,2632	0,264	0,99647
Réponse à une question posée par un collègue	5	19	5,01401	18,99	24	0,2632	0,264	0,99647
Demande d'information sur le contenu	18	96	23,8166	90,18	114	0,1875	0,264	0,70998
Demande d'information sur l'organisation et la forme	8	43	10,6548	40,35	51	0,186	0,264	0,70448
Demande d'information sur la méthode	14	37	10,6548	40,35	51	0,3784	0,264	1,43276
Demande d'information sur des événements	8	21	6,0586	22,94	29	0,381	0,264	1,44251
Demande de participation	38	91	26,9503	102	129	0,4176	0,264	1,58121
<b>TOTAL</b>	164	621	164	621	785	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:13,19		KHI 2 CRITIQUE =20.5					

### Thème(13): jugements mis en rôle:

Fréquences: Jugements:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Ridiculisé-e	22	33	14,9472	40,05	55	0,667	0,373	1,78641
Ignoré-e	15	7	5,97889	16,02	22	2,143	0,373	5,74202
Menacé-e / Contrecarré-e	17	45	16,8496	45,15	62	0,378	0,373	1,0123
A une capacité doutée	8	15	6,25066	16,75	23	0,533	0,373	1,42913
Passif-ve	12	46	15,7625	42,24	58	0,261	0,373	0,69903
Hésitant-e	22	43	17,6649	47,34	65	0,512	0,373	1,37096
A besoin d'aide	5	30	9,51187	25,49	35	0,167	0,373	0,4466
Désobeissant-e	2	25	7,33773	19,66	27	0,08	0,373	0,21437
Inattentif-ve	0	32	8,69657	23,3	32	0	0,373	0
<b>TOTAL</b>	103	276	103	276	379	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:46,84		KHI 2 CRITIQUE:17.5					

Fréquences: Jugements:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Ridiculisé-e	22	44	23,8487	42,15	66	0,5	0,566	0,88372
Ignoré-e	8	15	8,31092	14,69	23	0,533	0,566	0,94264
Menacé-e / Contrecarré-e	9	42	18,4286	32,57	51	0,214	0,566	0,37874
A une capacité doutée	13	19	11,563	20,44	32	0,684	0,566	1,2093
Passif-ve	27	6	11,9244	21,08	33	4,5	0,566	7,95349
Hésitant-e	30	18	17,3445	30,66	48	1,667	0,566	2,94574
A besoin d'aide	12	18	10,8403	19,16	30	0,667	0,566	1,17829
Désobeissant-e	3	28	11,2017	19,8	31	0,107	0,566	0,18937
Inattentif-ve	5	38	15,5378	27,46	43	0,132	0,566	0,23256
<b>TOTAL</b>	129	228	129	228	357	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:73,16		KHI 2 CRITIQUE:17.5					

Fréquences: Jugements:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Ridiculisé-e	37	33	27,2222	42,78	70	1,121	0,636	1,7619
Ignoré-e	11	7	7	11	18	1,571	0,636	2,46939
Menacé-e / Contrecarré-e	19	45	24,8889	39,11	64	0,422	0,636	0,66349
A une capacité doutée	11	15	10,1111	15,89	26	0,733	0,636	1,15238
Passif-ve	19	26	17,5	27,5	45	0,731	0,636	1,14835
Hésitant-e	19	17	14	22	36	1,118	0,636	1,7563
A besoin d'aide	6	11	6,61111	10,39	17	0,545	0,636	0,85714
Désobeissant-e	2	20	8,55556	13,44	22	0,1	0,636	0,15714
Inattentif-ve	2	24	10,1111	15,89	26	0,083	0,636	0,13095
<b>TOTAL</b>	126	198	126	198	324	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:33,99		KHI 2 CRITIQUE:17.5					

Fréquences: Jugements:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Ridiculisé-e	7	44	13,1214	37,88	51	0,159	0,346	0,45926
Ignoré-e	12	15	6,9466	20,05	27	0,8	0,346	2,30943
Menacé-e / Contrecarré-e	7	42	12,6068	36,39	49	0,167	0,346	0,48113
A une capacité doutée	10	19	7,46117	21,54	29	0,526	0,346	1,51936
Passif-ve	19	30	12,6068	36,39	49	0,633	0,346	1,8283
Hésitant-e	34	46	20,5825	59,42	80	0,739	0,346	2,13372
A besoin d'aide	12	38	12,8641	37,14	50	0,316	0,346	0,91162
Désobeissant-e	2	28	7,71845	22,28	30	0,071	0,346	0,2062
Inattentif-ve	3	44	12,0922	34,91	47	0,068	0,346	0,19683
<b>TOTAL</b>	106	306	106	306	412	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:44,44		KHI 2 CRITIQUE:17.5					

Tableau(147):Jugements mis en rôle, classe EB4:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Jugements:								
Ridiculisé-e	7	18	9,00538	15,99	25	0,389	0,563	0,69071
Ignoré-e	10	15	9,00538	15,99	25	0,667	0,563	1,18408
Menacé-e / Contrecarré-e	10	24	12,2473	21,75	34	0,417	0,563	0,74005
A une capacité doutée	5	12	6,12366	10,88	17	0,417	0,563	0,74005
Passif-ve	16	7	8,28495	14,72	23	2,286	0,563	4,0597
Hésitant-e	9	8	6,12366	10,88	17	1,125	0,563	1,99813
A besoin d'aide	5	10	5,40323	9,597	15	0,5	0,563	0,88806
Désobeissant-e	4	10	5,04301	8,957	14	0,4	0,563	0,71045
Inattentif-ve	1	15	5,76344	10,24	16	0,067	0,563	0,11841
TOTAL	67	119	67	119	186	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:21,72		KHI 2 CRITIQUE:17.5					

Tableau(148):Jugements mis en rôle, classe EB6:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Jugements:								
Ridiculisé-e	37	58	31,6091	63,39	95	0,638	0,499	1,27935
Ignoré-e	13	3	5,32364	10,68	16	4,333	0,499	8,69035
Menacé-e / Contrecarré-e	16	63	26,2855	52,71	79	0,254	0,499	0,50932
A une capacité doutée	16	25	13,6418	27,36	41	0,64	0,499	1,2835
Passif-ve	29	47	25,2873	50,71	76	0,617	0,499	1,23741
Hésitant-e	48	51	32,94	66,06	99	0,941	0,499	1,8875
A besoin d'aide	16	36	17,3018	34,7	52	0,444	0,499	0,89132
Désobeissant-e	3	35	12,6436	25,36	38	0,086	0,499	0,1719
Inattentif-ve	5	49	17,9673	36,03	54	0,102	0,499	0,20464
TOTAL	183	367	183	367	550	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:60,94		KHI 2 CRITIQUE:17.5					

Tableau(149):Jugements mis en rôle, enseignant homme:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Jugements:								
Ridiculisé-e	19	12	12,8084	18,19	31	1,583	0,704	2,24879
Ignoré-e	7	7	5,78443	8,216	14	1	0,704	1,42029
Menacé-e / Contrecarré-e	8	20	11,5689	16,43	28	0,4	0,704	0,56812
A une capacité doutée	4	11	6,1976	8,802	15	0,364	0,704	0,51647
Passif-ve	12	5	7,02395	9,976	17	2,4	0,704	3,4087
Hésitant-e	9	8	7,02395	9,976	17	1,125	0,704	1,59783
A besoin d'aide	5	11	6,61078	9,389	16	0,455	0,704	0,64559
Désobeissant-e	2	12	5,78443	8,216	14	0,167	0,704	0,23671
Inattentif-ve	3	12	6,1976	8,802	15	0,25	0,704	0,35507
TOTAL	69	98	69	98	167	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:23,39		KHI 2 CRITIQUE:17.5					

Tableau(150):Jugements mis en rôle, enseignante femme:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Jugements:								
Ridiculisé-e	25	65	26,4148	63,59	90	0,385	0,415	0,92584
Ignoré-e	16	15	9,09842	21,9	31	1,067	0,415	2,56766
Menacé-e / Contrecarré-e	18	67	24,9473	60,05	85	0,269	0,415	0,64671
A une capacité doutée	17	23	11,7399	28,26	40	0,739	0,415	1,77922
Passif-ve	27	50	22,5993	54,4	77	0,54	0,415	1,29988
Hésitant-e	45	54	29,0562	69,94	99	0,833	0,415	2,00599
A besoin d'aide	14	37	14,9684	36,03	51	0,378	0,415	0,91083
Désobeissant-e	3	35	11,1529	26,85	38	0,086	0,415	0,20633
Inattentif-ve	2	56	17,0228	40,98	58	0,036	0,415	0,08597
TOTAL	167	402	167	402	569	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:54,48		KHI 2 CRITIQUE:17.5					

Tableau(151):Jugements mis en rôle, matière scientifique:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Jugements:								
Ridiculisé-e	23	28	17,2881	33,71	51	0,821	0,513	1,60179
Ignoré-e	11	7	6,10169	11,9	18	1,571	0,513	3,06429
Menacé-e / Contrecarré-e	5	17	7,45763	14,54	22	0,294	0,513	0,57353
A une capacité doutée	15	24	13,2203	25,78	39	0,625	0,513	1,21875
Passif-ve	16	24	13,5593	26,44	40	0,667	0,513	1,3
Hésitant-e	16	19	11,8644	23,14	35	0,842	0,513	1,64211
A besoin d'aide	9	30	13,2203	25,78	39	0,3	0,513	0,585
Désobeissant-e	4	16	6,77966	13,22	20	0,25	0,513	0,4875
Inattentif-ve	1	30	10,5085	20,49	31	0,033	0,513	0,065
TOTAL	100	195	100	195	295	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:30,01		KHI 2 CRITIQUE:17.5					

Tableau(152):Jugements mis en rôle, matière littéraire:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Jugements:								
Ridiculisé-e	21	49	21,2698	48,73	70	0,429	0,436	0,98188
Ignoré-e	12	15	8,20408	18,8	27	0,8	0,436	1,83284
Menacé-e / Contrecarré-e	13	60	22,1814	50,82	73	0,217	0,436	0,49639
A une capacité doutée	14	20	10,3311	23,67	34	0,7	0,436	1,60373
Passif-ve	22	30	15,8005	36,2	52	0,733	0,436	1,6801
Hésitant-e	37	46	25,22	57,78	83	0,804	0,436	1,8428
A besoin d'aide	9	17	7,90023	18,1	26	0,529	0,436	1,21291
Désobeissant-e	2	32	10,3311	23,67	34	0,063	0,436	0,14319
Inattentif-ve	4	38	12,7619	29,24	42	0,105	0,436	0,24116
TOTAL	134	307	134	307	441	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:39,77		KHI 2 CRITIQUE:17.5					

Tableau(153):Jugements mis en rôle, école chrétienne:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Jugements:								
Ridiculisé-e	18	16	12,8649	21,14	34	1,125	0,609	1,84821
Ignoré-e	8	6	5,2973	8,703	14	1,333	0,609	2,19048
Menacé-e / Contrecarré-e	5	34	14,7568	24,24	39	0,147	0,609	0,2416
A une capacité doutée	6	8	5,2973	8,703	14	0,75	0,609	1,23214
Passif-ve	16	6	8,32432	13,68	22	2,667	0,609	4,38095
Hésitant-e	10	5	5,67568	9,324	15	2	0,609	3,28571
A besoin d'aide	4	11	5,67568	9,324	15	0,364	0,609	0,5974
Désobeissant-e	1	15	6,05405	9,946	16	0,067	0,609	0,10952
Inattentif-ve	2	14	6,05405	9,946	16	0,143	0,609	0,23469
TOTAL	70	115	70	115	185	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:44,68		KHI 2 CRITIQUE:17.5					

Tableau(154):Jugements mis en rôle, école musulmane:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Jugements:								
Ridiculisé-e	15	49	15,4667	48,53	64	0,306	0,319	0,96059
Ignoré-e	8	13	5,075	15,93	21	0,615	0,319	1,93103
Menacé-e / Contrecarré-e	14	29	10,3917	32,61	43	0,483	0,319	1,51486
A une capacité doutée	9	18	6,525	20,48	27	0,5	0,319	1,56897
Passif-ve	4	39	10,3917	32,61	43	0,103	0,319	0,32184
Hésitant-e	22	44	15,95	50,05	66	0,5	0,319	1,56897
A besoin d'aide	5	34	9,425	29,58	39	0,147	0,319	0,46146
Désobeissant-e	9	21	7,25	22,75	30	0,429	0,319	1,34483
Inattentif-ve	1	26	6,525	20,48	27	0,038	0,319	0,12069
TOTAL	87	273	87	273	360	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:22,81		KHI 2 CRITIQUE:17.5					

Tableau(155):Jugements mis en rôle, école laïque:								
Fréquences:	observées:		théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Jugements:								
Ridiculisé-e	11	8	7,46073	11,54	19	1,375	0,647	2,12667
Ignoré-e	7	7	5,49738	8,503	14	1	0,647	1,54667
Menacé-e / Contrecarré-e	7	26	12,9581	20,04	33	0,269	0,647	0,41641
A une capacité doutée	6	8	5,49738	8,503	14	0,75	0,647	1,16
Passif-ve	11	4	5,89005	9,11	15	2,75	0,647	4,25333
Hésitant-e	20	13	12,9581	20,04	33	1,538	0,647	2,37949
A besoin d'aide	8	13	8,24607	12,75	21	0,615	0,647	0,95179
Désobeissant-e	2	13	5,89005	9,11	15	0,154	0,647	0,23795
Inattentif-ve	3	24	10,6021	16,4	27	0,125	0,647	0,19333
TOTAL	75	116	75	116	191	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,Garçons		
	KHI 2:34,85		KHI 2 CRITIQUE:17,5					

### Thème(14): patrimoine gestuel observé:

Tableau(156):Patrimoine gestuel (agréable) observé, secteur public:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:								
Vif-ve / Motif-vé	22	38	33,5885	26,41	60	0,5789	1,2717	0,45524
Confiant-e en soi	35	35	39,1866	30,81	70	1	1,2717	0,78632
Autonome	19	2	11,756	9,244	21	9,5	1,2717	7,47009
Obéissant-e	18	2	11,1962	8,804	20	9	1,2717	7,07692
Attentif-ve	23	15	21,2727	16,73	38	1,5333	1,2717	1,2057
TOTAL	117	92	117	92	209	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,Garçons		
	KHI 2:29,95		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

Tableau(157):Patrimoine gestuel (agréable) observé, secteur privé:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:								
Vif-ve / Motif-vé	1	34	16,0616	18,94	35	0,029	0,85	0,03468
Confiant-e en soi	14	21	16,0616	18,94	35	0,667	0,85	0,78607
Autonome	17	10	12,3904	14,61	27	1,7	0,85	2,00448
Obéissant-e	10	12	10,0959	11,9	22	0,833	0,85	0,98259
Attentif-ve	25	2	12,3904	14,61	27	12,5	0,85	14,7388
TOTAL	67	79	67	79	146	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,Garçons		
	KHI 2:53,48		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

Tableau(158):Patrimoine gestuel (agréable) observé, région rurale:								
Fréquences:	Observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	Filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:								
Vif-ve / Motif-vé	9	24	21,2143	11,79	33	0,375	1,8	0,20833
Confiant-e en soi	27	14	26,3571	14,64	41	1,9286	1,8	1,07143
Autonome	13	3	10,2857	5,714	16	4,3333	1,8	2,40741
Obéissant-e	12	3	9,64286	5,357	15	4	1,8	2,22222
Attentif-ve	20	1	13,5	7,5	21	20	1,8	11,1111
TOTAL	81	45	81	45	126	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,Garçons		
	KHI 2:32,12		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

Tableau(159):Patrimoine gestuel (agréable) observé, région urbaine:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:								
Vif-ve / Motif-vé	14	48	27,7652	34,23	62	0,292	0,81	0,35963
Confiant-e en soi	22	42	28,6609	35,34	64	0,524	0,81	0,64586
Autonome	23	9	14,3304	17,67	32	2,556	0,81	3,15102
Obéissant-e	17	11	12,5391	15,46	28	1,545	0,81	1,90556
Attentif-ve	27	17	19,7043	24,3	44	1,588	0,81	1,95831
TOTAL	103	127	103	127	230	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,Garçons		
	KHI 2:32,43		KHI 2 CRITIQUE:11,1					



Tableau(160):Patrimoine gestuel (agréable) observé , classe EB4:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:								
Vif-ve / Motif-vé	4	19	14,0706	8,929	23	0,2105	1,5758	0,1336
Confiant-e en soi	8	6	8,56471	5,435	14	1,3333	1,5758	0,84615
Autonome	13	3	9,78824	6,212	16	4,3333	1,5758	2,75
Obéissant-e	14	4	11,0118	6,988	18	3,5	1,5758	2,22115
Attentif-ve	13	1	8,56471	5,435	14	13	1,5758	8,25
TOTAL	52	33	52	33	85	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,Garçons		
KHI 2:29,38		KHI 2 CRITIQUE:11,1						

Tableau(161):Patrimoine gestuel (agréable) observé , classe EB6:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:								
Vif-ve / Motif-vé	18	59	34,5074	42,49	77	0,305	0,81	0,37568
Confiant-e en soi	40	52	41,2296	50,77	92	0,769	0,81	0,94723
Autonome	22	10	14,3407	17,66	32	2,2	0,81	2,70909
Obéissant-e	9	11	8,96296	11,04	20	0,818	0,81	1,00751
Attentif-ve	32	17	21,9593	27,04	49	1,882	0,81	2,31794
TOTAL	121	149	121	149	270	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,Garçons		
KHI 2:30,11		KHI 2 CRITIQUE:11,1						

Tableau(162):Patrimoine gestuel (agréable) observé ,enseignant homme:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:								
Vif-ve / Motif-vé	4	14	9,43902	8,561	18	0,2857	1,1026	0,25914
Confiant-e en soi	8	8	8,39024	7,61	16	1	1,1026	0,90698
Autonome	12	4	8,39024	7,61	16	3	1,1026	2,72093
Obéissant-e	5	11	8,39024	7,61	16	0,4545	1,1026	0,41226
Attentif-ve	14	2	8,39024	7,61	16	7	1,1026	6,34884
TOTAL	43	39	43	39	82	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,Garçons		
KHI 2:20,66		KHI 2 CRITIQUE:11,1						

Tableau(163):Patrimoine gestuel (agréable) observé ,enseignante femme:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:								
Vif-ve / Motif-vé	19	58	39,7692	37,23	77	0,328	1,07	0,30668
Confiant-e en soi	41	48	45,967	43,03	89	0,854	1,07	0,79965
Autonome	24	8	16,5275	15,47	32	3	1,07	2,80851
Obéissant-e	23	3	13,4286	12,57	26	7,667	1,07	7,1773
Attentif-ve	34	15	25,3077	23,69	49	2,267	1,07	2,12199
TOTAL	141	132	141	132	273	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,Garçons		
KHI 2:50,81		KHI 2 CRITIQUE:11,1						

Tableau(164):Patrimoine gestuel (agréable) observé , matière scientifique:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:								
Vif-ve / Motif-vé	10	28	19,4634	18,54	38	0,3571	1,05	0,34014
Confiant-e en soi	17	21	19,4634	18,54	38	0,8095	1,05	0,77098
Autonome	19	7	13,3171	12,68	26	2,7143	1,05	2,58503
Obéissant-e	14	11	12,8049	12,2	25	1,2727	1,05	1,21212
Attentif-ve	24	13	18,9512	18,05	37	1,8462	1,05	1,75824
TOTAL	84	80	84	80	164	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,Garçons		
KHI 2:18,03		KHI 2 CRITIQUE:11,1						

Tableau(165):Patrimoine gestuel (agréable) observé , matière littéraire:								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Personnes:								
Vif-ve / Motif-vé	13	44	29,8429	27,16	57	0,295	1,1	0,26886
Confiant-e en soi	32	35	35,0785	31,92	67	0,914	1,1	0,832
Autonome	17	5	11,5183	10,48	22	3,4	1,1	3,094
Obéissant-e	14	3	8,9052	8,099	17	4,667	1,1	4,24667
Attentif-ve	24	4	14,6597	13,34	28	6	1,1	5,46
TOTAL	100	91	100	91	191	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.theo.filles,Garçons		
KHI 2:44,62		KHI 2 CRITIQUE:11,1						

Tableau(166):Patrimoine gestuel (agréable) observé école chrétienne :								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Personnes:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Vif-ve / Motif-vé	0	20	12	8	20	0	1,5	0
Confiant-e en soi	12	2	8,4	5,6	14	6	1,5	4
Autonome	12	3	9	6	15	4	1,5	2,66667
Obéissant-e	9	4	7,8	5,2	13	2,25	1,5	1,5
Attentif-ve	12	1	7,8	5,2	13	12	1,5	8
TOTAL	45	30	45	30	75	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:42,47		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

Tableau(167):Patrimoine gestuel (agréable) observé, école musulmane :								
Fréquences:	observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Personnes:	filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Vif-ve / Motif-vé	21	36	31,1719	25,83	57	0,583	1,21	0,48333
Confiant-e en soi	33	35	37,1875	30,81	68	0,943	1,21	0,78122
Autonome	16	2	9,84375	8,156	18	8	1,21	6,62857
Obéissant-e	15	1	8,75	7,25	16	15	1,21	12,4286
Attentif-ve	20	13	18,0469	14,95	33	1,538	1,21	1,27473
TOTAL	105	87	105	87	192	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:27,18		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

Tableau(168):Patrimoine gestuel (agréable) observé, école laïque:								
Fréquences:	Observées:		Théoriques:		Total:	Fo/Go	Ft/Gt	(Fo/Go)* (Gt/Ft)
Personnes:	Filles:	Garçons:	filles:	Garçons:				
Vif-ve / Motif-vé	1	19	7,04545	12,95	20	0,0526	0,5439	0,09677
Confiant-e en soi	4	16	7,04545	12,95	20	0,25	0,5439	0,45968
Autonome	11	6	5,98864	11,01	17	1,8333	0,5439	3,37097
Obéissant-e	3	12	5,28409	9,716	15	0,25	0,5439	0,45968
Attentif-ve	12	4	5,63636	10,36	16	3	0,5439	5,51613
TOTAL	31	57	31	57	88	Fo,Go=freq.obs.filles,Garçons Ft,Gt=freq.théo.filles,Garçons		
	KHI 2:29,13		KHI 2 CRITIQUE:11,1					

## **Annexe 6: Table de distribution du Khi-Deux**

VALEURS DES CENTILES ( $\chi_p^2$ )  
 pour la  
 DISTRIBUTION du KHI-DEUX  
 en fonction du nombre  $\nu$  de degrés de liberté  
 (aire en grisé =  $p$ )



$\nu$	$\chi_{0,995}^2$	$\chi_{0,99}^2$	$\chi_{0,975}^2$	$\chi_{0,95}^2$	$\chi_{0,90}^2$	$\chi_{0,75}^2$	$\chi_{0,50}^2$	$\chi_{0,25}^2$	$\chi_{0,10}^2$	$\chi_{0,05}^2$	$\chi_{0,025}^2$	$\chi_{0,01}^2$	$\chi_{0,005}^2$
1	7,88	6,63	5,02	3,84	2,71	1,32	0,455	0,102	0,0158	0,0039	0,0010	0,0002	0,0000
2	10,6	9,21	7,38	5,99	4,61	2,77	1,39	0,575	0,211	0,103	0,0506	0,0201	0,0100
3	12,8	11,3	9,35	7,81	6,25	4,11	2,37	1,21	0,584	0,352	0,216	0,115	0,072
4	14,9	13,3	11,1	9,49	7,78	5,39	3,36	1,92	1,06	0,711	0,484	0,297	0,207
5	16,7	15,1	12,8	11,1	9,24	6,63	4,35	2,67	1,61	1,15	0,831	0,554	0,412
6	18,5	16,8	14,4	12,6	10,6	7,84	5,35	3,45	2,20	1,64	1,24	0,872	0,676
7	20,3	18,5	16,0	14,1	12,0	9,04	6,35	4,25	2,83	2,17	1,69	1,24	0,989
8	22,0	20,1	17,5	15,5	13,4	10,2	7,34	5,07	3,49	2,73	2,18	1,65	1,34
9	23,6	21,7	19,0	16,9	14,7	11,4	8,34	5,90	4,17	3,33	2,70	2,09	1,73
10	25,2	23,2	20,5	18,3	16,0	12,5	9,34	6,74	4,87	3,94	3,25	2,56	2,16
11	26,8	24,7	21,9	19,7	17,3	13,7	10,3	7,58	5,58	4,57	3,82	3,05	2,60
12	28,3	26,2	23,3	21,0	18,5	14,8	11,3	8,44	6,30	5,23	4,40	3,57	3,07
13	29,8	27,7	24,7	22,4	19,8	16,0	12,3	9,30	7,04	5,89	5,01	4,11	3,57
14	31,3	29,1	26,1	23,7	21,1	17,1	13,3	10,2	7,79	6,57	5,63	4,66	4,07
15	32,8	30,6	27,5	25,0	22,3	18,2	14,3	11,0	8,55	7,26	6,26	5,23	4,60
16	34,3	32,0	28,8	26,3	23,5	19,4	15,3	11,9	9,31	7,96	6,91	5,81	5,14
17	35,7	33,4	30,2	27,6	24,8	20,5	16,3	12,8	10,1	8,67	7,56	6,41	5,70
18	37,2	34,8	31,5	28,9	26,0	21,6	17,3	13,7	10,9	9,39	8,23	7,01	6,26
19	38,6	36,2	32,9	30,1	27,2	22,7	18,3	14,6	11,7	10,1	8,91	7,63	6,84
20	40,0	37,6	34,2	31,4	28,4	23,8	19,3	15,5	12,4	10,9	9,59	8,26	7,43
21	41,4	38,9	35,5	32,7	29,6	24,9	20,3	16,3	13,2	11,6	10,3	8,90	8,03
22	42,8	40,3	36,8	33,9	30,8	26,0	21,3	17,2	14,0	12,3	11,0	9,54	8,64
23	44,2	41,6	38,1	35,2	32,0	27,1	22,3	18,1	14,8	13,1	11,7	10,2	9,26
24	45,6	43,0	39,4	36,4	33,2	28,2	23,3	19,0	15,7	13,8	12,4	10,9	9,89
25	46,9	44,3	40,6	37,7	34,4	29,3	24,3	19,9	16,5	14,6	13,1	11,5	10,5
26	48,3	45,6	41,9	38,9	35,6	30,4	25,3	20,8	17,3	15,4	13,8	12,2	11,2
27	49,6	47,0	43,2	40,1	36,7	31,5	26,3	21,7	18,1	16,2	14,6	12,9	11,8
28	51,0	48,3	44,5	41,3	37,9	32,6	27,3	22,7	18,9	16,9	15,3	13,6	12,5
29	52,3	49,6	45,7	42,6	39,1	33,7	28,3	23,6	19,8	17,7	16,0	14,3	13,1
30	53,7	50,9	47,0	43,8	40,3	34,8	29,3	24,5	20,6	18,5	16,8	15,0	13,8
40	66,8	63,7	59,3	55,8	51,8	45,6	39,3	33,7	29,1	26,5	24,4	22,2	20,7
50	79,5	76,2	71,4	67,5	63,2	56,3	49,3	42,9	37,7	34,8	32,4	29,7	28,0
60	92,0	88,4	83,3	79,1	74,4	67,0	59,3	52,3	46,5	43,2	40,5	37,5	35,5
70	104,2	100,4	95,0	90,5	85,5	77,6	69,3	61,7	55,3	51,7	48,8	45,4	43,3
80	116,3	112,3	106,6	101,9	96,6	88,1	79,3	71,1	64,3	60,4	57,2	53,5	51,2
90	128,3	124,1	118,1	113,1	107,6	98,6	89,3	80,6	73,3	69,1	65,6	61,8	59,2
100	140,2	135,8	129,6	124,3	118,5	109,1	99,3	90,1	82,4	77,9	74,2	70,1	67,3

D'après Catherine M. Thompson, *Table of percentage points of the  $\chi^2$  distribution*, Biometrika, Vol. 32 (1941).