Document generated on 07/12/2025 2:53 a.m.

Recherches féministes

Le sexisme dans l'enseignement primaire : interactions verbales dans les classes en Catalogne

Marina Subirats and Christina Brullet

Volume 1, Number 1, 1988

À propos d'éducation

URI: https://id.erudit.org/iderudit/057498ar
DOI: https://doi.org/10.7202/057498ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue Recherches féministes

ISSN

0838-4479 (print)
1705-9240 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Subirats, M. & Brullet, C. (1988). Le sexisme dans l'enseignement primaire : interactions verbales dans les classes en Catalogne. *Recherches féministes*, *1*(1), 47–59. https://doi.org/10.7202/057498ar

Article abstract

Based on a representative sample of 72 primary school principals (excluding associate principales and institutional school principals), we tried to determine whether statistically significant differences exist between male and female principals in terms of variables relating to private life, professional environment and organizational behavior. The results show that if, on the whole, the sexualization of jobs is actually present in primary school administration, female principals sometimes deviate in their behavior from certain characteristics of their « gender ».

Tous droits réservés © Recherches féministes, Université Laval, 1988

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

LE SEXISME DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE Interactions verbales dans des classes en Catalogne

Marina Subirats et Cristina Brullet

Universitat Autònoma de Barcelone

De la discrimination formelle à l'école mixte

Jusqu'en 1970, l'éducation des femmes en Espagne fut marquée par une législation discriminatoire très stricte. Les lois franquistes sur l'enseignement n'autorisaient pas la scolarisation mixte — même si quelques exceptions existaient dans la réalité — et prescrivaient dans la scolarité des filles une série de matières spéciales, comme les ouvrages et « l'école-foyer », ensemble de savoirs relatifs aux travaux domestiques et au comportement correct d'une « demoiselle ». Cet enseignement était directement supervisé par la Section Féminine de la Phalange; étant donné l'antipathie que suscitait tout ce qui touchait la Phalange, ces matières étaient considérées comme peu importantes, allant même jusqu'à être méprisées, tant par les institutrices que par les élèves[1].

À partir de 1970, date de la promulgation de la Loi Générale sur l'Éducation, cette situation commence à changer : l'école mixte peu à peu se généralise — nous ne l'appelons pas coéducative parce que nous pensons que la coéducation ne s'y fait pas — et l'on implante un enseignement unifié à l'école primaire (entre six et treize ans), dans lequel aucune différence n'est établie entre ce que doivent apprendre les garçons et ce que doivent apprendre les filles.

Aujourd'hui, toutes les écoles publiques sont mixtes. Il existe encore quelques écoles privées qui ne le sont pas, notamment certaines écoles religieuses pour filles, mais il s'agit là d'un phénomène minoritaire.

Le passage à l'école mixte s'est fait sans aucun débat public sur la question. L'ensemble des réformes de l'enseignement des années soixante-dix, du temps de Franco, s'est fait d'en haut, sans que la population y participe. C'est ainsi que personne ne s'est posé la question de savoir quels pouvaient être les avantages ou les inconvénients de l'école mixte, ni ce dont il fallait tenir compte lors de son implantation. Pendant un certain temps, on a considéré que l'école mixte garantirait l'égalité de l'enseignement pour les garçons et pour les filles, et la question n'a pas été analysée de façon spécifique. Le niveau de l'éducation des filles s'est rapidement élevé, de sorte qu'aujourd'hui celles-ci forment presque 50% du contingent scolaire à tous les niveaux, sauf dans les Écoles Techniques Supérieures de Génie Civil et Architecture, où les filles ne représentent que 11% du total des effectifs étudiants.

À la fin des années 70, et à la suite du mouvement féministe, quelques institutrices et quelques chercheuses commencèrent à se demander si le système

éducatif ne recelait pas encore des caractéristiques sexistes qui n'étaient plus visibles ni dans la législation ni dans la structure formelle des écoles. Les manifestations du sexisme semblaient alors se situer principalement dans deux domaines : le domaine du savoir que l'école considère comme légitime, et dès lors le discours scientifique admis et sa prolongation dans les manuels scolaires, les programmes, les disciplines, etc.; et le domaine de la transmission de ce savoir et donc les inter-relations personnelles établies dans la pratique scolaire. Pour le premier, quelques travaux ont été réalisés concernant la culture scolaire. Pour ce qui est des inter-relations dans la classe entre instituteurs/institutrices et élèves, le premier travail fait en Espagne a débuté en 1983; nous en présentons ici brièvement les principes et les résultats[2].

Principes et méthodologie de l'enquête

L'hypothèse de départ était la suivante : compte tenu du fait que l'implantation de l'école mixte en Espagne était fort récente, il pouvait encore subsister explicitement deux types de messages adressés l'un aux garçons, l'autre aux filles, leur imposant des normes différentes de comportement et des tâches différentes à réaliser dans la classe. Autrement dit, l'idée initiale était de détecter quels types de modèles de genre étaient transmis dans l'école mixte, et de les localiser dans les divers aspects des relations établies dans l'enseignement. En même temps, connaissant les recherches sur l'interaction dans les classes entre instituteurs/institutrices et élèves réalisées dans d'autres pays, notamment aux États-Unis[3], on supposait qu'il existait peut-être une inter-relation moindre avec les filles, bien que, dans le cas des écoles espagnoles, cela ne fût encore jamais étudié. Ainsi surgissent deux aspects dont on doit tenir compte dans l'analyse de l'inter-relation scolaire : d'une part, l'existence possible de deux modèles de genre, différents pour les garçons et pour les filles — ce que nous pourrions appeler des codes de genre[4] — avec leur relation hiérarchique, et d'autre part, les relations concrètes des enseignants et des enseignantes avec les élèves — garçons et filles.

Les éléments du corpus ont été recueillis en Catalogne — l'une des régions de l'Espagne où la situation des femmes a le plus changé ces dernières années. On a retenu onze écoles d'enseignement primaire, qui présentaient différentes caractéristiques : quatre écoles rurales, à classes uniques, c'est-à-dire avec des élèves d'âges divers dans une même classe; une école située dans une petite ville, et les six autres à Barcelone ou dans sa banlieue industrielle; trois de ces écoles sont privées, les autres sont publiques; un établissement représente l'école typique de la nouvelle classe moyenne, les autres, la classe ouvrière ou agricole.

Dans chaque école, plusieurs niveaux ont été choisis : cours préparatoires, et niveaux 1, 2, 4, 6 et 8 qui correspondent à des enfants de 6, 7, 9, 11 et 13 ans. Dans chaque classe, on a effectué des enregistrements d'une durée de une heure à une heure et demie, et noté divers renseignements : la disposition de la classe, la façon de s'asseoir des filles et des garçons, les jeux dans la cour, etc. Après quoi, on a interviewé, en utilisant des questionnaires, les instituteurs et institutrices de ces classes pour connaître leur avis sur les éventuelles différences de comportement et d'attitudes entre les garçons et les filles, et sur le bien-fondé d'une éducation différente ou non. Au total, le corpus se composait de 91

enregistrements de cours et de 28 entrevues. Les deux tiers environ correspondent à des institutrices et un tiers à des instituteurs.

Une fois les enregistrements obtenus, on a procédé à la codification des échanges verbaux. On a effectué le comptage des mots, des phrases, et des interventions adressées par l'enseignant(e) à des garçons ou à des filles exclusivement, et on a classé les phrases en tenant compte de divers critères : structure formelle, contenu, etc. On a aussi identifié et classé les verbes et les adjectifs.

On a codifié ensuite les interactions verbales des garçons et des filles, en distinguant celles qui étaient provoquées par l'enseignant(e), et celles qui relevaient de l'initiative des enfants. La classification détaillée comportait treize variables relatives au contenu et au contexte de l'intervention.

Enfin, les entrevues avec les enseignant(e)s ont été analysées, non comme source de renseignements sur les relations établies ou les comportements réels des garçons et des filles, mais comme véhicule possible des formes idéologiques et des préjugés les plus répandus. Pour détecter les marques de sexisme dans les pratiques scolaires, il ne suffit pas bien sûr d'interroger le corps enseignant. Les opinions des instituteurs et des institutrices sont importantes, mais seulement en tant que moyen pour connaître leur idéologie explicite. Pour savoir quelle est leur pratique réelle, il faut avoir recours à l'observation directe permettant de déceler des traits culturels qui souvent sont inconscients tant chez les membres enseignants que chez une grande partie de la population.

Résultats

Les premiers résultats montraient que, s'il y avait bien moins d'interaction verbale avec les filles, il n'y apparaissait cependant pas deux messages spécifiques différents, correspondant à deux modèles de genre différenciés, et suscitant des comportements différents chez les filles et chez les garçons, ou leur assignant des tâches différentes dans la classe. Ainsi le modèle éducatif semblait unifié et la seule différence visible résidait dans son adoption plus restreinte à l'intention et de la part des filles.

Surprise de ce résultat, nous avons repris l'ensemble des observations faites dans les classes, et des entrevues avec les enseignant(e)s, ce qui nous a permis de repérer un grand nombre de différences de comportement entre les garçons et les filles. Pour simplifier ici la présentation de nos résultats, nous faisons référence à trois types de conclusions obtenues : en premier lieu, la négation du genre féminin; en second lieu, le rôle secondaire des filles dans les inter-relations établies dans la classe; et, finalement, les conséquences que ces deux phénomènes peuvent avoir pour les filles, conséquences analysées à travers leur comportement verbal.

Du non-lieu du féminin dans l'éducation

Comme constante générale apparaissant à l'analyse des enregistrements obtenus pendant les cours, il ressort que, dans les formulations des instituteurs et des institutrices, *le code du genre féminin est affecté d'une négation, tout à fait identifiable dans l'usage du langage. Le terme générique utilisé pour l'ensemble du groupe-classe est toujours « garçons »*[5]; les enseignant(e)s l'utilisent fréquem-

ment, même dans les cas où ils s'adressent exclusivement à un groupe de filles. On a relevé plusieurs indices d'une résistance face au terme de « *filles* » qui, dans certains passages est même explicitement nié. Dans une classe, par exemple, l'observatrice demande à l'institutrice combien de garçons et combien de filles elle a comme élèves; l'institutrice répond : « voyons, je ne sais pas, ben je ne le sais pas; il faudrait que j'aille voir la liste, je n'y ai jamais fait attention... je les vois, *pour moi, ce sont tous des garçons*, [niños] *et voilà* ... je n'en sais rien, je ne m'en suis jamais inquiétée ».

Dans une autre classe, la maîtresse dit : « maintenant, les garçons vont pouvoir aller dans la cour »; « Et les filles ? » demandent l'une d'elles : « Vois-tu, quand je dis les garçons, je veux dire les filles aussi », répond la maîtresse, irritée. Ce qui donne lieu, deux jours plus tard, devant la même question posée par une autre élève, à l'explication suivante, donnée par la première : « quand elle dit garçons, elle veut dire filles ».

Bien sûr, on pourrait penser qu'il s'agit d'un phénomène exclusivement linguistique, dont la solution de facilité serait d'utiliser un des deux termes marqués en genre pour les groupes mixtes. Mais ce serait simplifier le phénomène, car le caractère symbolique du langage est bien connu[6]. Or, nous relevons d'autres traits qui dévoilent un phonomène plus complexe : chaque fois que se manifeste une attitude que l'on peut considérer comme typiquement féminine — typiquement, bien entendu, par rapport aux modèles de genre en vigueur, et non comme signe d'une « nature féminine » préalable à toute socialisation — cette attitude entraîne une récrimination de la part de l'instituteur ou de l'institutrice. « Mais voyons, tu passes une demi-heure par jour à te coiffer », « on dirait que tu vas faire un défilé de mode », « ça, surtout, ce ne pouvait manquer » — à propos d'une fille qui se coiffe. « Tu vas voir, nous avons des petites très éveillées », phrase adressée à l'observatrice et accompagnée d'une mimique ridicule et ridiculisante. Ces phrases font partie de celles que l'on a recueillies dans des classes d'enfants de quatre, cinq et six ans. De plus, elles sont toujours prononcées — ce qui ressort à l'écoute de l'enregistrement — sur un ton ironique qui recèle un jugement négatif.

Mais il n'y a pas que les manifestations de coquetterie à être sanctionnées négativement; d'autres attitudes considérées comme féminines entraînent la même sanction : la curiosité envers les autres personnes, le désir d'attirer l'attention, c'est-à-dire un type de comportements et d'attitudes qui prennent appui de l'inter-relation personnelle, trahissent le refus de l'indépendance totale et de l'isolement du sujet. Ces situations, qui se reproduisent très souvent et ne sont perceptibles que grâce à quelques indices du comportement[7], provoquent immédiatement un ton irrité de l'enseignant(e), et des interventions son seulement ironiques mais parfois tranchantes : « occupe-toi de tes affaires » (particulièrement fréquent envers les filles), « arrête de faire des bêtises pour qu'on te regarde »...

Or, l'élimination de ce type de comportement ne se fait pas que pour les filles; la correction se fait aussi, et de façon encore plus radicale, pour les garçons, quand l'un d'eux adopte des attitudes que l'on peut considérer comme propres aux filles. Mais avec un nuance importante concernant la forme de cette correction : face aux comportements « féminins », la récrimination envers les filles est généralement ironique; pour les garçons, la correction se fait fréquemment en silence, manifestée par l'enseignant(e) uniquement à travers des mimiques ou des

gestes, puisque c'est quelque chose qui ne doit pas être mentionné, qui ne devrait pas se produire, et dont le petit garçon ne doit pas être conscient[8].

Nous voyons ainsi apparaître un premier trait du code des genres : la négation systématique de toute conduite relevant du stéréotype de la féminité. Formellement, les instituteurs et les institutrices considèrent les garçons et les filles comme égaux et égales, ou du moins l'affirment. Mais cette égalité est comprise de façon telle que tous et toutes les élèves sont à considérer comme des *garçons*. L'égalité ne représente pas une intégration des caractéristiques des deux genres, mais la négation de l'un des deux. On ne généralise par un modèle androgyne, on universalise le modèle masculin. Il n'y a pas de coéducation, mais une assimilation de la fille au modèle éducatif prévu pour le garçon. Actuellement, ce processus ne semble pas tout à fait achevé, mais le genre féminin, en tant que modèle positif et explicite, tend à disparaître, à être effacé[9]. Il présente, dans les écoles observées, ce que nous pourrions appeler un caractère « évanescent ».

Ceci ne provient pas du fait que l'on ignore l'existence de formes de comportement typiquement du genre féminin, mais du fait qu'on les considère comme inférieures, dévaluées, et qu'il faut donc en corriger et en effacer l'expression. En effet, malgré l'idée que « on les considère tous comme des garçons », les différences dans les jugements de valeur surgissent très vite au cours des entrevues effectuées. Interrogé(e)s sur l'existence ou non des comportements distincts entre garçons et filles, les enseignant(e)s établissent rapidement des distinctions, qui deviennent de plus en plus confuses au fur et à mesure qu'augmente le degré de précision des questions. D'une façon générale, on dit que les filles sont « plus bébêtes » [tontitas], « plus sages » [modositas], « plus mignonnes » [buenecitas], « elles s'occupent de leurs rubans, d'être des petites filles bien coiffées » [peinaditas]. Les diminutifs indiquent clairement le mépris dont les filles sont l'objet (la connotation des expressions espagnoles se perd dans la traduction française). Dans une classe mixte d'élèves de cinq ans où les filles sont en minorité et ont formé un groupe serré, l'institutrice parle de leurs « manigances » : « elles forment un petit groupe, elles ont des secrets, elles ne jouent pas avec les garçons ». Et dans une classe d'enfants de six ans, la maîtresse affirme que « les filles ont toujours des doutes, les garçons sont plus sûrs d'eux », « les filles font plus de manières, dans un dessin, par exemple, elles feront des choses plus jolies, si elles font leur portrait, elles s'orneront de rubans, de boucles d'oreilles »... En ce qui concerne le rendement scolaire des filles, des jugements négatifs apparaissent aussi : on considère que la capacité de raisonnement logique est supérieure chez les garçons, qu'ils ont plus de créativité... Toutefois, il faut insister sur un fait que nous avons déjà signalé : les enseignant(e)s montrent davantage de doutes lorsqu'on les interroge sur le rendement des élèves dans des domaines particuliers, par exemple la géographie, où il n'existe pas de préjugés établis pour faire facilement la différence entre les conduites.

Ainsi, la dévaluation du genre féminin et de ses formes d'expression traditionnelles, conduit à une correction de la part de l'enseignant(e), et jamais à un jugement positif des comportements relevant de ce genre. La notion d'égalité pousserait à débarrasser les filles de conduites et attitudes jugées stupides, pour les former de façon qu'elles assimilent les conduites et attitudes des garçons. Si cette égalité était menée à l'extrême limite, nous nous trouverions face à un

modèle de genre unique : le genre féminin ne serait plus un éventail de comportements disponibles pour les filles à l'école, et nous aurions simplement en face de nous, des individus de sexe différent traités de façon identique. Autrement dit, on aurait mis en évidence qu'il n'y a pas de lieu, à l'école, pour un genre féminin; l'individue fille serait alors récupérée dans une éducation qui lui concèderait des possibilités égales à celles accordées à l'individu garçon, et donc garçons et filles recevraient un traitement identique.

Du rôle secondaire des filles

Il est possible, si les tendances actuelles dans l'évolution des rôles sexuels se maintiennent, que s'installe un jour dans les écoles un code de genre unique, le code masculin, projeté sur un ensemble d'individus traités de façon identique — ce qui ne veut pas dire que les différences ne puissent exister dans d'autres institutions, comment la famille. Cependant, dans les écoles observées, ce n'est pas le cas. Nous avons vu, d'une part la négation du féminin par les enseignant(e)s, l'incessante correction — bien souvent par l'ironie qui corrige mais aussi ridicule — des comportements qui renvoient à son expression traditionnelle. Voyons maintenant un second aspect : l'attention d'ordre secondaire portée aux filles.

L'analyse des enregistrements montre des écarts dans l'attention, mesurée en nombre de phrases et de mots, portée aux garçons et aux filles. Le tableau 1 présente les résultats globaux obtenus pour l'ensemble du corpus, après avoir pris en compte certaines variables dans le langage des institutrices et des instituteurs adressé *spécifiquement* à des garçons ou à des filles. Le comptage est fait en nombre de mots prononcés à l'intention de chaque individu présent, de l'un ou l'autre sexe — afin d'éliminer des différences qui pourraient dériver d'un rapport numérique des deux sexes différent dans chaque classe. Pour simplifier, nous n'en présentons que les rapports.

Tableau I : Rapport du nombre de mots, interpellations, etc., adressés aux filles ou aux garçons selon le sexe de l'enseignant(e)

Enseignant(e)	*Homme*		*Femme*		*Total*	
Propos adressés à	*Garçons/filles*		*Garçons/filles*		*Garçons/filles*	
Mots	100	75	100	71	100	74
Interpellations	100	81	100	76	100	77
Verbes	100	81	100	70	100	74
Adjectifs	100	89	100	80	100	86
Phrases concernant						
Travail scolaire	100	86	100	79	100	82
Comportement	100	82	100	50	100	59
Organisation	100	70	100	68	100	69

Comme on peut le constater par ces résultats, les enseignant(e)s établissent moins d'interactions verbales avec les filles. Ceci est dû en partie à un comportement plus conflictuel des garçons, qui réclame une attention plus *soutenue de la part du maître ou de la maîtresse. Ce serait donc là une attention* réclamée par les élèves. Cependant, ce fait même des garçons qui deviennent protagonistes par leur comportement dans la classe, doit être mis en rapport avec des modèles culturels qui permettent l'émergence et le caractère central de ce rôle.

Mais laissons cet aspect et voyons ce qui se passe pour le travail scolaire, là où les instituteurs/institutrices ont généralement l'initiative pour s'adresser aux élèves. Ici aussi l'interaction avec les filles est plus limitée. L'attention moindre accordée aux filles n'est donc pas seulement le fait d'une exigence des garçons, mais aussi d'un modèle culturel plus profond, la hiérarchie des genres, que les enseignant(e)s transmettent sans en avoir conscience.

L'analyse des rapports entre variables de contexte (type d'école, niveau, activité dans la classe), caractéristiques de l'enseignant(e) (âge, sexe, formation) et interaction verbale établie avec garçons et filles, est extrêmement révélatrice. Voici les résultats les plus remarquables que nous avons obtenus :

a) Dans onze centres observés, un seul ne présente pas la caractéristique qui consiste à accorder plus d'attention aux garçons, mesurée en nombre de mots. *Quant aux dix autres, les résultats ne nous autorisent pas à affirmer que certains* types d'écoles montrent plus de discrimination que d'autres, à l'égard des filles [10]. Les variations observées dans les données recueillies dans chaque école, ne semblent pas dériver de variables institutionnelles, mais plutôt de variables *relatives à l'enseignant(e) ou à l'activité en cours au moment de l'enregistrement.*

b) En effet, le type d'activité dans la classe exerce une grande influence dans les différences d'interaction verbale avec les garçons ou les filles. Dans le cas des mathématiques ou des sciences naturelles, l'inter-relation établie par l'institutrice ou l'instituteur avec les filles, est inférieure à la moyenne globale, alors s'il s'agit d'aires de langage, l'inter-relation augmente, tout en restant inférieure à celle établie avec les garçons. Les résultats montrent clairement que les enseignant(e)s entretiennent des préjugés sur l'intérêt différent que présente chaque matière pour les garçons ou les filles, et stimulent donc les élèves de façon différente selon les matières. Ainsi, quand les enseignant(e)s parlent de la plus grande aptitude des garçons pour les mathématiques et des filles pour les disciplines de langue, ils nous exposent leur propre système de préjugés qui se traduira par une exigence différente par rapport au travail des filles et des garçons dans chaque matière. Étant donné ce résultat, il devient évident que, plutôt que les aptitudes que peuvent montrer les garçons ou les filles, ce qu'il faut étudier à fond, ce sont les comportements des enseignants pour chaque type de discipline[11].

c) Enfin, il faut mettre en relief les effets de deux variables concernant les enseignant(e)s : l'âge et le sexe. Pour l'âge, les résultats obtenus indiquent que les enseignant(e)s de moins de trente ans ont une attitude moins discriminatoire envers les filles que les plus âgé(e)s, tant dans le nombre de mots qu'ils ou elles leur adressent que dans l'attention portée à leur travail scolaire.

Quant à la variable sexe, présentée dans le tableau, on observe que les institutrices accentuent, plus que les instituteurs, la discrimination linguistique envers les filles, tant pour la quantité globale de mots qu'elles leur adressent, que

pour d'autres variables dépendantes; et tout particulièrement dans les remarques qui se réfèrent au comportement, domaine auquel les institutrices prêtent plus d'attention que les instituteurs quand il s'agit des garçons.

Les conséquences de la discrimination dans les interactions verbales envers les filles

Le troisième groupe de résultats obtenus provient de l'analyse comparative des interactions verbales, volontaires ou provoquées par l'enseignant(e), qu'établissent les garçons et les filles. Les interactions volontaires ont été codifiées de façon beaucoup plus détaillée, afin de pouvoir analyser les formes de comportement produites sans l'influence directe de l'enseignant(e); le tableau 2 présente les résultats généraux.

Nous relevons comme phénomènes les plus intéressants, ceux qui suivent :

a) Globalement, les filles interviennent moins et la remarque s'applique tant aux interventions provoquées qu'aux interventions volontaires. Les résultats montrent cependant des différences très fortes selon les classes. Dans toutes celles où les enseignant(e)s établissent une forte discrimination verbale envers les

Tableau II : Fréquences des types d'interventions volontaires des filles et des garçons

Types d'interventions volontaires	*Fréquences moyennes par élève*		*Rapports*	
	G	*F*	*G*	*F*
1. Demande de renseignement, aide, confirmation	0,799	0,728	100	91
2. Réponse volontaire à question ouverte	0,172	0,091	100	53
3. Développement ou confirmation (apport de nouvelles connaissances ou expérience nouvelle)	1,165	0,737	100	63
4. Propositions (va plus loin dans le sujet ou en dehors. Conduit le dialogue vers un centre d'intérêt personnel)	0,188	0,117	100	62
5. Corrections	0,097	0,092	100	95
6. Expression de surprise, approbation, admiration	0,063	0,047	100	75
7. Expression de protestation, désapprobation	0,179	0,132	100	74
8. Agressivité face à des camarades (accusations, agressions, plaisanteries)	0,056	0,028	100	50
9. Protestations suite à des agressions de camarades	0,023	0,016	100	70
10. Demande d'intervention de l'enseignant(e)	0,020	0,028	100	140
11. Demande permissions	0,036	0,024	100	67
12. Expressions diverses (absurdités, plaisanteries, monologues)	0,192	0,070	100	36
13. Demande d'approbation de l'enseignant(e)	0,055	0,033	100	60

filles, la participation verbale de celles-ci est de beaucoup inférieure à celle des garçons, de même qu'à l'interaction établie avec elles par l'enseignant(e). En revanche, dans les quelques classes où l'interaction verbale du maître ou de la maîtresse avec les filles a été semblable ou légèrement inférieure à celle établie avec les garçons, les filles répondent par une participation qui augmente énormément et dépasse celle des garçons. On peut donner comme interprétation possible de ce fait, que les filles réagissent de façon très sensible à l'interaction que l'on établit avec elles; quand on leur prête peu d'attention, elles ont tendance à rester en retrait. Mais cette « passivité » ne peut s'interpréter comme un trait général, car lorsqu'on leur accorde une attention semblable à celle que l'on accorde aux garçons, leur participation en vient même à être plus importante; c'est dire que la passivité apparaît directement liée au rôle secondaire qu'on leur accorde.

b) Pour ce qui est des interventions volontaires, deux faits sont à souligner : comme il ressort du tableau 2, il y a deux types d'interventions volontaires beaucoup plus fréquentes que les autres, les demandes de renseignements, aide ou confirmation (variable 1), et les développements ou confirmations que font les enfants en apportant de nouvelles données qui procèdent de leur expérience personnelle (variable 3).

Tandis que, pour les demandes d'aide, les filles interviennent avec une fréquence semblable à celle des garçons, pour ce qui est des développements ou confirmations avec apport de données provenant de l'expérience personnelle, les interventions des filles sont beaucoup plus rares. Une interprétation possible de ce fait est que les filles ont déjà intériorisé leur rôle secondaire et assumé le fait que leur expérience personnelle offre peu d'intérêt dans le domaine public qu'est la classe. En ce sens, il est probable qu'elles se sentent d'autant plus sûres, qu'elles s'en tiennent à l'ensemble des normes et des thèmes caractéristiques du système éducatif, c'est-à-dire à la norme acceptée, et qu'elles se sentent moins capables d'introduire des éléments de connaissance non préalablement légitimés comme tels. Les garçons, en revanche, se sentent plus protagonistes; de nombreux éléments dans les résultats de l'enquête le confirment (par exemple, l'occupation de l'espace central de la classe, de la cour... ou la formulation de discours dans le vide, non adressées à quelqu'un en particulier (variable 12, tableau 2). Ils se sentent donc plus légitimés pour introduire dans les relations scolaires des éléments provenant d'autres sphères; ils se sentent aussi plus légitimés pour interrompre l'ordre scolaire par des comportements que l'école considère comme non légitimes, mais qui, en réalité, sont pris comme une marque de cette indépendance de jugement dont on attend le développement chez le garçon. Il faudrait donc revoir le fait observé que les garçons ont des comportements plus conflictuels en classe, et son interprétation comme « un fait naturel ». Les entrevues réalisées montrent clairement que la rupture de la norme scolaire, opérée par un garçon, peut être comprise par l'enseignant(e) comme un fait positif, témoignage de « l'activité » du garçon, face à « la passivité » que suppose l'acceptation d'une norme externe.

c) Le troisième résultat qui mérite d'être commenté concerne les variables 5 et 10 du tableau 2, c'est-à-dire les corrections et les demandes d'intervention de l'autorité de l'enseignant(e). Ce dernier type d'intervention est le seul où les filles se montrent plus actives que les garçons. Si l'on rapproche ce résultat de celui qui

montre que les filles interviennent plus dans les activités dirigées par l'institutrice ou l'instituteur que dans celles où ce sont les enfants qui doivent établir les normes, il peut être interprété comme un indicateur de la situation des filles face aux normes établies. Même si l'ordre établi est pour elles discriminatoire, il leur reconnaît un espace pour s'exprimer, un droit à la parole; tandis que dans les situations où chaque individu défend son tour de parole, comme par exemple dans les assemblées, leurs possibilités d'expression sont moindres. Autrement dit, malgré leur caractère sexiste, les normes offrent l'avantage, pour les filles, d'établir un ordre que leur reconnaît certains droits, bien que ceux-ci soient plus restreints que ceux que l'on reconnaît, en fait, aux garçons; les situations ouvertes, en revanche, obligent à une concurrence au sein de laquelle, en général, la position des filles est beaucoup plus faible. D'où l'adhésion des filles à la norme et le respect de cette norme qu'elles réclament[12].

Conclusions

Alors que l'hypothèse de base était qu'il subsiste encore dans l'enseignement primaire deux modèles de genre différenciés, avec un ensemble de règles explicites pour chacun d'eux, les résultats ont montré une autre situation : la tendance à l'homogénéisation des normes, et à l'universalisation des prescriptions du genre traditionnellement masculin pour tous les individus, garçons et filles. Cependant, ceci ne veut pas dire que l'égalité se soit produite : implicitement, deux codes de genre sont encore maintenus, que nous pourrions identifier par la différence d'intensité dans l'intérêt accordé par l'enseignant(e) aux filles et aux garçons. Il n'y a qu'un seul de ces codes qui ait des contenus positifs; le second devient une réduction du premier — attention moindre, indications plus sommaires, questions moins nombreuses — et comporte une négation explicite de la plupart des attitudes qui renvoient au modèle féminin traditionnel. Les conséquences pour les filles en sont très concrètes. Fondamentalement, elles sont conduites à accepter leur rôle secondaire, à la passivité et à la dévalorisation de leur propre expérience. C'est-à-dire, à peu assumer leur rôle de sujets capables d'interaction. Sous une forme tout à fait différente de celle du passé, se perpétuent les indications de Rousseau, qui prescrivait que l'éducation de Sophie devait consister à enrayer l'émergence d'un sujet autonome.

Que faire face à cette situation ? Les changements nécessaires ne sont pas simples et peuvent prendre plusieurs directions selon l'analyse que l'on fera des intérêts des femmes. Quant à nous, nous pensons qu'il faut dépasser l'étape de l'école mixte pour aboutir à une école réellement coéducative. Ceci demande que disparaisse l'actuelle discrimination des filles, et que tous les individus, indépendamment de leur sexe, aient droit au même traitement, quant à l'attention et à la stimulation qu'ils reçoivent. Mais c'est encore insuffisant : s'il faut stimuler l'activité des filles, le choix pour elles d'études traditionnellement non féminines et en général, la prise en charge de leur rôle de sujets, il faut aussi leur donner un appui fondamental sur la base de ce qu'elles ont déjà et valoriser leur expérience en tant que filles. Il faut pour cela réévaluer les modèles du genre féminin, non sous leur forme traditionnelle, mais sur la base d'une critique telle qu'elle permette de les débarrasser de tout ce qui n'était pas un produit de la domination subie. Car nous pensons qu'il est erroné de réduire le genre féminin, dans son expression

traditionnelle, à une simple expression de l'alinéation, sans valeurs positives ni pour les femmes ni pour la société. Mais les modèles et comportements du genre féminin ne doivent pas être des possibilités offertes uniquement aux femmes, il faut les transformer en possibilités universelle et affirmer leur valeur historique et sociale : cette opération nous semble nécessaire pour détruire le biais patriarcal du système éducatif tel qu'il se présente actuellement. Tâche qu'institutrices et instituteurs ne peuvent réaliser isolément et qui doit être menée à bien par l'ensemble de la société, même si l'école peut jouer un rôle d'avant-garde dans cette transformation.

---

1. L'histoire de l'éducation des femmes en Espagne commence à être connue dans ses grandes lignes, malgré l'absence de monographies concernant des périodes et des aspects particuliers. I. Turin, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Aguilar, Madrid, 1967, et G. Scanlon, *La polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974*, Siglo XXI, Madrid, 1976 ont apporté des premières données. Plus récemment, signalons le travail de R. M. Capel, *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*, Ministerio de Cultura, *Estudios sobre la Mujer*, Madrid, 1982 et M. Subirats, « *La educación femenina : emergencia de* la escuela separada en España », dans *II Jornadas del Patriarcat*, Seminari d'Estudis de la Dona, U.A.B., Barcelona, 1983.
2. M. Subirats, *Mujer y educación : la transmisión de estereotipos sexuales en el sistema educativo* Vol. I, 1986, et M. Subirats, et C. Brullet, id. Vol. II, U.A.B. Barcelona, 1987 (en cours de publication). S'agissant du premier travail réalisé en Espagne selon cette perspective, il n'est pas possible de comparer les résultats obtenus avec d'autres enquêtes antérieures, mais il existe de nombreux précédents de ce genre d'enquête dans d'autres pays, notamment aux États-Unis et en Grande-Bretagne. Pour les textes qui reprennent de façon spécifique les études de l'interaction dans la classe, voir note (3). Parmi ceux qui présentent de façon générale le thème du sexisme dans l'éducation, ont été particulièrement utile pour ce travail : E. G. Belotti, *A favor de las niñas*, Monte Avile Ed. Barcelona, 1978; S. Delamont, *Sex roles and the School*, Methuen, London, 1980; L. Serbin *et al.*, « Preacademic and problem behavior of boys and girls », Child Development, 44, 1973; D. Spender, and E. Sarah, (eds), *Learning to Lose : Sexism and Education*, The Women's Press, London, 1980; B. Sprung, (ed.), *Perspectives on Non-sexist Early Chilhood Education*, Teachers College Press, New York, 1978; C. Steedman, *et al.*(eds), *Language, Gender and Chilhood*, Routledge and Kegan Paul, London, 1985; S. Walker and L. Barton, (eds), *Gender, Class and Education*, The Falmer Press, Sussex, 1983; G. Weiner and M. Arnot, (eds), *Gender under Scrutiny*, The Open University Press, London, 1987.
3. J. E. Brophy and T. L. Good, *Teacher-Student Relationship. Causes and consequences*, Holt, Reinhart and Winston, Inc., 1974; S. T. Bossert, « Understanding Sex Differences in Children's Classroom interaction » dans W. Doyle and T. L. Good, (eds), *Focus on Teaching*, The University of Chicago Press, 1982; L. C. Wilkinson and C. B. Marret, (eds), *Gender influences in Classroom interaction*, Academic Press, Inc. Madison, 1985; ces auteur(e)s reprennent les recherches sur l'interaction dans la classe entre instituteurs/institutrices et élèves. Bien que tous les résultats ne coïncident pas, de nombreux travaux mentionnent l'existence d'une discrimination envers les filles dans le système éducatif, que l'on peut mesurer par l'interaction qu'établissent les enseignant(e)s; on remarque aussi fréquemment que les filles interviennent moins.
4. M. MacDonald, « Socio-cultural Reproduction and Women's Education » dans R. Deem, (ed.), *Schooling for Women's Work*, Routledge and Kegan Paul, London, 1980. Le concept de code de genre, forgé en référence aux travaux de B. Bernstein, nous semble fondamental pour dépasser, dans l'analyse du sexisme dans l'éducation, l'étape de description qui se limite à décrire les formes d'interaction, sans prendre en compte les rapport de pouvoir et la hiérarchisation implicite

que suppose la différenciation des genres, ni les conséquences qu'un traitement différencié peut avoir sur la construction de la personnalité des individus.

5. La langue espagnole ne possède pas de terme non marqué formellement qui correspondrait au français *les enfants*. On ne peut utiliser que *niños* (garçons) ou *niñas* (filles), c'est-à-dire des termes qui comportent forcément une marque de sexe. Pour un groupe mixte, on emploi *niños*. Nous n'employons donc ici que *garçons* ou *filles* pour rendre compte de ce qui se passe dans les écoles espagnoles observées. La traduction d'*élève* pose le même problème (alumno/alumna).
6. L'unification du langage au moyen de l'universalisation du genre masculin, ne peut s'entendre comme une preuve de l'obtention de l'égalité, puisqu'elle se construit sur un genre unique, dans une société qui entretient la duplicité. Divers travaux ont mis en évidence le caractère sexiste du langage : par exemple, D. Spender, *Man made Language*, Routledge and Kegan Paul, London, 1980. En Espagne, A. Garcia Meseguer, *Lenguaje y discriminación sexual*, Edicusa, Madrid, 1977, et V. Demonte, « Lenguaje y sexo. Notas sobre lingüistica, ideologia y papeles sociales », dans M. A. Duran, ed., *Liberación y utopia*, Akal, Madrid, 1982, ont analysé le caractère sexiste du langage, et A. Mañeru, « La voz de los ausentes », ponencia presentada en las Jornadas de educación no sexista, Madrid, 1987, (en cours de publication), l'a traité en rapport avec le langage scolaire.
7. La suppression systématique des « comportements féminins » rend particulièrement difficile la tâche d'isoler et de délimiter des codes de genre qui consistent surtout en une négation déjà inscrite dans les normes scolaires implicites. D'où les difficultés méthodologiques d'isoler un modèle de genre quasi absent, dont nous devons surtout enregistrer le manque, et dont l'existence ne se révèle le plus souvent que par des signes négatifs : le malaise, le rejet, et les sanctions négatives que provoque son émergence dans les classes. C'est pourquoi, d'un point de vue méthodologique, il faut se fonder sur l'observation très attentive de petits épisodes quotidiens — dans la ligne de l'observation anthropologique, plus que dans celle d'une méthodologie permettant la quantification — pour déceler « l'effacement » des comportements féminins. Mais ce trait appartient probablement à l'école en particulier et ne se retrouve pas dans d'autres domaines de la vie sociale, ou, pour le moins, pas dans leur totalité. Au sein de la famille, subsistent des messages explicites différents pour la production d'individus-garçons et d'individus-filles, ce qui permet de comprendre les différences de comportement dont ils font déjà preuve à leur entrée à l'école. Sur ces différences et les conflits qui s'ensuivent, voir V. Walkerdine, « On the regulation of speaking and silence : subjectivity, class and gender in contemporary schooling », dans C. Steedman, C. Urwin and V. Walkerdine, *Language, Gender and Childhood*, Routledge and Kegan Paul, London, 1985.
8. Un exemple de ce type de sanctions négatives face à la conduite de garçons considérée comme peu masculine : dans une classe mixte d'enfants de quatre ans, deux garçons se prennent dans les bras l'un de l'autre et s'embrassent. La maîtresse va vers eux, les sépare, et les envoie vers les deux côtés de la classe les plus éloignés, tout en continuant son explication au groupe. C'est un geste peu spectaculaire, réalisé discrètement, mais de façon précise. Évidemment, les interprétations en sont multiples. Chez des enfants plus âgés, ces situations sont moins fréquentes, car les garçons eux-mêmes évitent ce type de comportement; ou, quand ce dernier se produit, le garçon en vient à être considéré comme « spécial », et, dans les écoles fréquentées par des enfants de classe sociale défavorisée, il peut recevoir très vite l'appellation de « pédale » et subir certaines formes de rejet de la part de ses camarades.
9. Quelques signes montrent les reliquats d'un modèle de genre positif : par exemple, il est un peu plus fréquent que l'enseignant(e) demande à une fille de l'aider ou d'accompagner un(e) camarade, plutôt que de le demander à un garçon. L'analyse de contenu des adjectifs adressés aux filles et aux garçons, montre que les fréquences d'apparition de certains adjectifs ne sont pas identiques : les adjectifs les plus fréquents pour les deux sexes sont « grand/petit »; viennent ensuite pour les filles « joli », et pour les garçons « gentil ». C'est-à-dire, l'effacement du genre féminin n'est encore tout à fait mené à terme, mais le processus paraît clair, si nous le comparons avec les étapes historiques dans lesquelles l'école elle-même prescrivait deux modèles différenciés.

10. Étant donné qu'interfèrent, en plus, d'autres variables, notamment celles qui concernent la personnalité de l'enseignant(e), l'activité réalisée en classe, etc., l'échantillon de onze écoles est insuffisant pour généraliser les résultats par type d'école. Toutefois, il est très probable que des études monographiques, sur un seul type d'école, qui tiendraient compte de la différenciation par classe sociale, permettraient d'établir l'existence de formes différentes dans le traitement des filles et des garçons, selon la classe sociale. Ici, cette variable n'est pas prise en compte car il n'existe pas, pour l'Espagne, d'information à ce sujet. Il faut tout de même constater que l'école de la nouvelle classe moyenne urbaine que nous avons observée, présente un niveau très élevé de discrimination des filles; on ne peut donc pas considérer que la « modernisation » pédagogique implique elle-même la disparition d'une telle discrimination. On pourrait même formuler l'hypothèse contraire, puisque, dans la mesure où compétitivité et réussite académique sont valorisées dans les écoles de classe moyenne, les « comportements féminins » sont considérés comme encore plus inadéquats et tendant vers l'échec scolaire.
11. Cette affirmation ne veut pas dire qu'actuellement il n'y ait pas de capacités différentes pour des disciplines déterminées puisque la construction du genre marque réellement les capacités et aptitudes des individus. Maccoby et Jacklin, par exemple, ont attesté certaines différences relatives aux capacités mathématiques; ou, plus précisément, elles ont montré qu'à partir de 12-13 ans, les garçons font des progrès plus rapides que les filles dans cet apprentissage. E. E. MacCoby et C. N. Jacklin, *The Psychology of Sex Differences*, vol. 1, Stanford University Press, Standford, 1974. Mais ces différences se construisent à partir d'un tissu culturel multiple; voir, par exemple, R. Walden and V. Walkerdine, *Girls and Mathematics. From primary to secondary school*, Bedfort Way Papers, 24, Institute of Education, University of London, 1985; c'est pour cela que ces différences dans les aptitudes ne peuvent pas changer si l'on se contente d'encourager les filles et les garçons à adopter des attitudes différentes des actuelles. Le changement d'attitudes des enseignant(e)s est essentiel, si l'on veut cesser de reproduire inconsciemment les mêmes différences de genre; d'autres changements doivent également se produire, notamment — croyons-nous — dans la présentation formelle elle-même des mathématiques.
12. Ce trait pourrait expliquer la tendance plus marquée des filles à « bien travailler », surtout quand elles sont encore petites. La seule façon de gagner son propre espace dans la classe, peut être, précisément, du point de vue de la fillette, la rigueur mise à suivre la norme explicite, ce qui peut l'amener à être plus attentive, plus studieuse, plus méticuleuse, etc. Autrement dit, son rôle secondaire dans la classe ne semble pas se traduire habituellement par un rendement scolaire plus bas — même si cela est possible —; la discrimination semble plutôt agir en sens inverse. De toutes façons, cela n'implique pas que la fille en tire des bénéfices : Bourdieu a suffisamment montré comment le « capital culturel » acquis péniblement en suivant la norme, est toujours dévalué par rapport au capital culturel reçu en héritage, qui permet de transgresser la norme explicite et qui se réévalue grâce, justement, à cette transgression. P. Bourdieu et J.C. Passeron, *les Héritiers*, Paris, Éd. de Minuit, 1964, et P. Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit, 1979.