UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Evaluation de la qualité des services de stabilisation thérapeutique (SST) dans le traitement de la malnutrition aiguë sévère chez les enfants de 6 à 59 mois aux hôpitaux des districts de Kirundo et Kiremba au Burundi

Ngendakumana, Christophe; Sous la direction de : Dr. Zacharie Ndizeye

2024
UB, EANSI
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1882

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITE DU BURUNDI

FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

MASTER EN SOCIO-ANTHROPOLOGIE

ANALYSE DES DYNAMIQUES DU GENRE DANS LES INTERACTIONS ENSEIGNANT-ÉLÈVE

Par :

NGENDAKUMANA Christophe

Mémoire

Présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Master en socio-Anthropologie

Sous la direction de:

Dr Melchicedec NDUWAYEZU

Bujumbura, Janvier 2025

MEMBRES DU JURY

Président : Aloys TOYI

Secrétaire: Éuphrem SIBOMANA

Directeur : Melchicedec NDUWAYEZU

DEDICACES

A mon père RUZOBAVAKO Boniface ;

A ma mère NDIYESENGA Calenie ;

A mes frères et soeurs ;

A mes amis et connaissances.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, il sied d'adresser nos sincères remerciements à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à son aboutissement.

Tout d'abord, nos plus vifs remerciements vont particulièrement à l'endroit de notre directeur de mémoire Dr Melchicedec Nduwayezu pour la confiance qu'il nous a accordée depuis le début de ce travail. Ses conseils, ses précieuses remarques, sa patience et ses encouragements nous ont aidés et motivés dans la réalisation de ce travail.

Nous adressons nos sincères remerciements aux enseignants du département de socio-anthropologie au cycle de master de l'Université du Burundi pour la qualité de la formation qu'ils nous ont assurée et qui a constitué une base solide pour la réalisation de cette étude.

Nos appréciations de reconnaissance vont aussi à l'endroit de nos enquêtés pour avoir accepté de nous fournir des informations nécessaires sans lesquelles, ce travail n'aurait pas été possible. N'eût été leur participation, le présent travail n'aurait pas abouti.

Nos sentiments de gratitude vont aussi à l'endroit de nos parents, nos frères et soeurs, amis et connaissances pour le soutien qu'ils nous ont donné et le courage qu'ils nous ont insufflé pendant ces années d'études. Un très sincère merci à mon père Ruzobavako Boniface qui ne cesse de me soutenir et de m'encourager tant moralement que matériellement depuis mon enfance.

Nous disons aussi un grand merci aux étudiants de notre promotion ainsi que d'autres compagnons de route avec qui nous avons partagé des idées constructives pour atteindre nos objectifs.

RESUME

L’étude porte sur Analyse des dynamiques du genre dans les interactions enseignant-élève . Il s’agit d’une enquête qui a été réalisée en commune Mukaza, plus précisément au Lycée municipal Mutanga. Notre travail cherche à explorer les interactions qui se font entre les enseignant-es et les élèves lorsqu'on chausse les lunettes de genre.

Il est construit autour de trois objectifs à savoir : 1. Montrer comment les interactions quotidiennes entre les enseignantes et les élèves sont marquées par le genre. 2. Découvrir ce qui pousse les enseignants de ne pas apprécier de la même manière les discours et gestes des filles et garçons. 3. Analyser le comportement des enseignants face aux performances/échecs des filles et garçons.

Notre travail est inscrit dans la démarche qualitative. Nous avons utilisé les techniques de collecte des données comme l’entretien semi-directif et l’observation directe. Les sources d’informations étaient subdivisées en trois catégories : les documents écrits, les sources électroniques et les sources orales.

Les résultats de terrain nous montrent tout d'abord que l'école est un espace de production et de reproduction des stéréotypes genrés. Cela se manifeste à travers les interactions quotidiennes entre enseignant-es et élèves d'où certains élèves, selon leur genre, subissent de l'injustice, de la discrimination, de l'inégalité. Ensuite le double standard semble caractériser les relations enseignant-élève : une même attitude est perçue différemment selon qu'elle est posée par une fille. Parfois cela engendre de mauvaise relation élève-enseignant Enfin, les données de terrain montrent également que le désirable masculin ou le rapport genré à la transgression continue de marquer le jugement des comportements des filles et des garçons.

Mots - clés : Sexe, Genre, Stéréotype sexué, Inégalités et Discrimination.

ABSTRACT

The study focuses on the teacher-student relationship: an analysis from a gender perspective. It is an investigation conducted in the Mukaza commune, specifically at the Mutanga Municipal High School. Our work aims to explore the interactions that occur between teachers and students when viewed through a gender lens.

It is structured around three objectives: 1. To show how daily interactions between teachers and students are marked by gender. 2. To discover what leads teachers to perceive the discourse and gestures of girls and boys differently. 3. To analyze teachers' behavior in response to the performances/failures of girls and boys.

Our work is situated within a qualitative approach. We utilized data collection techniques such as semi-structured interviews and direct observation. The sources of information were divided into three categories: written documents, electronic sources, and oral sources.

The field results first indicate that school is a space for the production and reproduction of gender stereotypes. This is evident through daily interactions between teachers and students, where certain students, depending on their gender, experience injustice, discrimination, and inequality. Furthermore, a double standard seems to characterize teacher-student relationships: the same behavior is perceived differently depending on whether it is exhibited by a girl. This sometimes leads to poor student-teacher relationships. Finally, the field data also show that masculine desirability or the gendered relationship to transgression continues to influence the judgment of girls' and boys' behaviors.

Keywords: Sex, Gender, Gender Stereotype, Inequalities, and Discrimination.

TABLE DES MATIERES

MEMBRES DU JURY ..... **i**
DEDICACES ..... **ii**
REMERCIEMENTS ..... **iii**
RESUME ..... **iv**
ABSTRACT ..... **v**
TABLE DES MATIERES ..... **vi**
LISTE DES SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES ..... **ix**
AVANT PROPOS ..... **x**
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE **1**
0.1. La motivation du choix et intérêt du sujet 4
0.1.1. Les motivations 4
0.1.1.1. La motivation personnelle 5
0.1.1.2. La motivation liée à la formation académique 5
0.1.2. L'intérêt du sujet 6
0.2. Les questions éthiques 7
CHAPITRE I. LE GENRE, GÉNÉRATEUR DES INÉGALITÉS ET DES DISCRIMINATIONS ENTRE SEXES 8
1.1. Élucidation des concepts clés 8
1.1.1. Sexe 8
1.1.2. Genre 8
1.1.3. Stéréotype sexué 10
1.1.4. Discrimination 11
1.1.5. Inégalités 12
1.2. Le genre, générateur des inégalités et des discriminations entre sexes 12
1.2.1. La mixité scolaire pour lutter contre l'inégalité d'accès à l'école 13
1.2.2. Stéréotypes sexués et différences selon le genre 15
1.3. Cadre conceptuel et théorique 18
1.3.1. Cadre théorique de référence : L'habitus de Pierre Bourdieu 18

CHAPITRE II. CONSTRUCTION DE L'OBJET ET DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES 21
2.1. Problématique 21
2.2. Objectifs de recherche 22
2.3. Perspectives méthodologiques 23
2.3.1. La méthode qualitative 23
2.3.2. Techniques de récolte des données 24
2.3.2.1. L'observation directe 24
2.3.2.2. Entretien semi-directif 25
2.3.3. Population d'enquête 25
2.3.4. Critères de sélection des informateurs 26
2.3.5. Négociation de la relation d'enquête 26
CHAPITRE III : L'ÉCOLE, ESPACE D'ÉMANCIPATION OU DE (RE) PRODUCTION DES STÉRÉOTYPES GENRÉS 29
3.1. Les activités quotidiennes marquées par le genre 29
3.2. Les interactions des enseignants plus dirigées vers les garçons que vers les filles 31
CHAPITRE IV. LE DOUBLE STANDARD DANS LES ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE 35
4.1. Les sollicitations des garçons aux nouveaux savoirs et celles des filles aux savoirs déjà appris 35
4.2. Appréciations des enseignants face aux discours et gestes des filles et garçons 37
4.2.1. Les gestes et discours des garçons plus appréciés que ceux des filles 40
4.3. Comportement des enseignants face aux performances/ échecs des filles et garçons 43
4.4. Excellente performance d'une fille comme un miracle, celle d'un garçon comme naturelle 44
CHAPITRE V. LE DÉSIRABLE MASCULIN OU LE RAPPORT GENRÉ À LA TRANSGRESSION 47
5.1. L'indiscipline des garçons plus tolérée que celle des filles 47
5.2. La rigueur en matière d'accoutrement 49

CONCLUSION GÉNÉRALE 53
REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE 55
ANNEXES 59

LISTE DES SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES

Ed	: Editions
Et al	: Et Collaborateurs
FPH	: Formation Patriotique Humaine
Ibidem	: Dans le même ouvrage, dans le même passage d'un ouvrage déjà cité
Idem	: De même, aussi
LMM	: Lycée Municipal Mutanga
Op.cit.	: De opere citato = dans l'oeuvre déjà citée
TIC	: Technologie de l'Information et de la Communication
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture

AVANT PROPOS

La réalisation de ce travail de recherche rentre dans le cadre de l'obtention du diplôme de Master en Socio-anthropologie à l'université du Burundi. Il s'agit d'une Analyse des dynamiques du genre dans les interactions enseignant-élève.

L'idée de réaliser ce travail est née de l'observation sur les deux cas qui ont façonné notre pensée dans les années antérieures. Nous avons connu ces deux cas quand nous étions à l'école secondaire. Étant un élève comme tant d'autres, ces deux cas nous avaient fait penser d'une façon particulière et plus, nous reviennent régulièrement dans notre tête. Ces deux cas ont été développés au cours de notre travail.

En effet, nous avons analysé les dynamiques du genre dans les interactions enseignant-élève avec l'objectif d'explorer ce qui se passe réellement entre les murs des classes à travers les interactions qui se font entre les enseignants et les élèves. Pour parvenir à analyser les données que nous avons récolté lors de notre séjour sur terrain, nous nous sommes guidé par la théorie de l'habitus telle qu'elle a été pensée par Pierre Bourdieu.

0. INTRODUCTION GÉNÉRALE

De nombreuses recherches francophones et anglophones soulignent que la relation enseignant-élève est au cœur de la réussite éducative des enfants tout comme leur bien-être et de celui des enseignants à l'école[1].

Les interactions entre l'enseignant et les élèves font partie intégrante de la relation enseignant-élèves. Elles s'inscrivent dans un système plus large comprenant les caractéristiques des individus, les représentations et les perceptions des enseignants et des élèves et leurs interactions[2].

D'autres chercheurs, dont Postic, et al. Ont ajouté une composante sociale et affective à la relation enseignant-élèves, la définissant comme une relation éducative « la relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant[3]». La relation enseignant-élèves peut être envisagée sous différents aspects. Elle apparaît dans tous les cas comme une situation humaine, complexe et faite d'échanges et de contextes.

Selon Altet, « le concept d'interaction pédagogique recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe ».

L'interaction implique donc des notions d'échanges, de rétroaction, de présence mutuelle et de décisions interactives. Altet note que la plupart des recherches menées sur les interactions présente l'interaction comme étant unidirectionnelle, venant directement de l'enseignant, et étant provoquée par lui, « comme si tous les comportements des élèves étaient des réactions directes aux comportements de l'enseignant, réactions et non interactions[4]». Or, qui dit interaction dit échange pluridirectionnel provenant à la fois de l'enseignant et de l'élève. Lorsque l'on parle d'interactions, on part du principe qu'il y a réciprocité, échange et partage

[1] Séverine Haiat, Gaelle Espinosa et Annie Charron, *« La relation enseignant-élèves au cœur de la réussite éducative »,* Éducation et socialisation [En ligne], 67 | 2023, p93

[2] Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

[3] Postic, M. (2015). *La relation éducative.* Presses universitaires de France.p132

[4] Altet, M. (1994). *Comment interagissent enseignant et élèves en classe.* Revue française de pédagogie, 107(2), p123-139.

entre deux êtres humains. Selon Duval, la qualité de ces interactions s'inscrit au sein de la qualité éducative qui se compose de trois composantes, les structures (par exemple, ratio élèves/classe, formation initiale et continue, programmes éducatifs) ; les processus (par exemple, interactions enseignant-élèves, interactions entre élèves, interactions avec les parents) et, enfin, les orientations pédagogiques (par exemple, croyances des enseignants, approches pédagogiques)[5]. L'interaction sociale et l'apprentissage sont étroitement liés(c'est à dire les interactions entre les élèves, en plus d'apporter des aides conséquentes pour apprendre, permettent de développer des interactions sociales à travers la relation à l'autre, l'acceptation de son partenaire et de favoriser l'inclusion de tous au sein de la classe, par exemple, les associations fondées par les étudiants ou les étudiants qui se marient entre eux, etc) et il n'est pas envisageable qu'il y ait développement et apprentissage sans interactions.

Dans la recension décrite réalisée par Fortin et ses collègues sur la relation enseignant-élèves, les auteurs soulignent les effets de cette relation sur la réussite scolaire de l'élève, mais également sur son engagement, sa motivation et son bien-être. En effet, une relation enseignant-élèves de qualité permet une participation des élèves, renforce leur motivation à s'impliquer dans leurs apprentissages[6]. De nombreuses études montrent l'effet d'une relation enseignant-élèves de qualité sur de meilleurs résultats scolaires, tout en contribuant à réduire le risque d'échec ou de décrochage scolaires.

En outre, la relation enseignant-élèves est un système et touche à l'image que les enseignants ont eux-mêmes, à leurs relations actuelles et passées, à leurs représentations et à leur vécu. Améliorer cette relation implique de la comprendre dans une visée systémique, ce qui implique de l'insérer dans un système plus large (l'école, les relations avec les parents et le système scolaire). Pianta recommande, comme première éta (C'est un univers d'opinions partagées par un groupe élaboré par le biais des communications. Elle est le reflet des expériences individuelles et des pratiques sociales des individus.

[5] Duval, S., Bouchard, C. et Charron, A. *La qualité éducative à l'éducation préscolaire*. Dans Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M. et Jacob, E. (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec, 20 mai 2020.

[6] Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F.). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève.* Sherbrooke : Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire, (2011

La représentation permet de comprendre et d'agir sur le monde.pe de ce processus, « d'écouter les enseignants décrire leur relation avec leurs élèves dans leurs propres mots, écouter les enfants décrire leur relation avec leurs enseignants et d'observer les interactions et les processus liés aux relations ». Cette vision systémique de la relation enseignant-élèves tient compte d'un certain nombre de paramètres dont les représentations (c'est un univers d'opinions partagées par un groupe élaboré par le biais des communications. Elle est le reflet des expériences individuelles et des pratiques sociales des individus. La représentation permet de comprendre et d'interagir sur le monde.) et les interactions, interconnectées entre elles par des liens bidirectionnels et d'influence réciproque.

Ainsi, cette présente étude s'avère intéressante pour une compréhension de la relation élève-enseignant sous l'angle du genre si on part hypothèse que cette relation peut différer en fonction du sexe de l'élève ou de l'enseignant.

Notre travail est subdivisé en cinq chapitres : dans le premier chapitre, nous définissons certains concepts clés de notre recherche, et puis nous abordons quelques aspects qui intéressent le débat en présence. Ensuite nous ébauchons notre cadre conceptuel et théorique où nous expliquons en long et en large la théorie qui guide notre travail à savoir « l'habitus » de Pierre Bourdieu.

Avec le deuxième chapitre, nous avons présenté la problématique et les objectifs de recherche. Nous avons montré entre autres les différentes méthodes qui nous ont permis de collecter, d'analyser, et d'interpréter les données relatives à notre sujet d'étude. Pendant la collecte des données, nous avons fait recours à l'entretien semi- directif. Puisque notre objectif était d'acquérir la qualité de l'information et non la quantité, la méthode qualitative a été privilégiée. Cette méthode nous ont permis d'explorer la relation élève-enseignant sous l'angle du genre. Enfin, nous avons décrit comment le déroulement de l'entrevue s'est négocié en décrivant notamment l'entrée sur le terrain.

Pour le troisième chapitre, nous avons présenté les résultats en lien avec notre première hypothèse. Nous avons remarqué que les activités quotidiennes sont marquées par le genre dans le milieu scolaire. Les interactions qui s'y observent sont majoritairement dirigées vers les garçons surtout lorsqu'elles sont favorables, peu importe le genre de l'enseignant.

Dans le quatrième chapitre, nous vérifions hypothèse sur le double standard dans les interactions entre enseignant.es et élèves en particulier en ce qui concerne les apprentissages. On remarque généralement que les garçons sont sollicités lorsqu'il s'agit de traiter des savoirs nouveaux alors que les filles le sont quand l'apprentissage concerne la matière déjà apprise. Le chapitre souligne aussi que les comportements des enseignant.es diffèrent quand il s'agit d'apprécier les performances/ échecs des filles et garçons.

Avec le cinquième chapitre, nous présentons le désirable masculin en milieu scolaire notamment sur comment l'indiscipline des garçons est plus tolérée que celle des filles ainsi que la rigueur en matière d'accoutrement.

Enfin ce travail se termine par une conclusion générale.

0.1. La motivation du choix et intérêt du sujet

Il relève de la tradition scientifique de justifier le choix de l'étude à entreprendre et de démontrer l'intérêt de cette dernière. Ce point explique l'idée globale de notre sujet de recherche.

0.1.1. Les motivations

Le choix du sujet doit avoir des motivations. Ce n'est pas par hasard qu'on choisit un sujet. Le choix d'un tel sujet a été motivé par quelques constatations observées dans notre milieu. Dans cet ordre, Sillamy précise *:" la motivation est un ensemble de facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu*[7]*".* Pour Durandin cité par Foulquié *:" On appelle motivation, ce qui met un être vivant en mouvement ou, en d'autres termes, ce qui le fait agir"*[8]. Les motivations pour sélectionner un sujet sont soit d'ordre personnel, académique ou social.

[7] Sillamy ,N., *Dictionnaire de la psychologie moderne*, Paris, Fernand Nathan, 1967, p. 187.

[8] Foulquie, P., *Dictionnaire de la langue pédagogique,* Paris, P.U.F, 1971, p.151.

0.1.1.1. La motivation personnelle

La préférence pour le présent sujet est né de l'observation sur les deux cas qui ont façonné notre pensée dans les années antérieures. Nous avons connu ces deux cas quand nous étions à l'école secondaire. Étant un élève comme tant d'autres, ces deux cas nous avaient fait penser d'une façon particulière et plus, nous reviennent régulièrement dans notre tête.

Le premier cas s'est passé au début du deuxième trimestre. Là, nous étions en neuvième année. Bien entendu, la proclamation du premier trimestre avait eu lieu avant de venir à l'école. Donc, ce qui s'est sorti de la proclamation, c'était qu'une fille avait été première de la classe, ce qui n'était pas habituelle dans notre établissement. A la rentrée du second semestre, alors que nous étions dans un groupe de garçons seulement à côté de notre classe pendant la récréation, notre professeur de français était venu nous rejoindre. Après une histoire amusante, le professeur avait inséré une question tout en disant :" comment se fait-il que dans une classe qui compte des garçons géants comme vous, une fille se place au sommet de tout le monde ?" Cette question nous avait particulièrement interpellé.

Le deuxième cas qui nous a sûrement marqué, c'était en dixième année où après les élections des délégués de classe, la fille a été proclamée en tant que déléguée de classe et le garçon en tant que vice délégué. Le professeur étant en classe, nous avait demandé qui est délégué ? Du coup, une fille avait levé son doigt, le professeur a été surpris et il a dit :" non, c'est impossible, moi je ne peux pas collaborer avec la jupe alors que les garçons sont là. Désormais, je considère le vice délégué de classe ".

C’est ainsi qu’en ayant la chance de faire le master en socio-anthropologie ou nous sommes invité à choisir un sujet de recherche pour un mémoire de fin d'études, l’idée de travailler sur ce sujet « la relation élève-enseignant : une analyse sous l'angle du genre » nous est venue en tête.

0.1.1.2. La motivation liée à la formation académique

Certains cours qui sont en master I en socio-anthropologie ont également motivé le choix de ce sujet. Le cours qui nous a poussés à y travailler plus que d’autres est le cours de « Famille, Genre et Sexualité ».

D'abord, notre sujet concerne la relation élève-enseignant qui sera analysée sous l'angle du genre et ce cours vise à introduire l'étudiant à une réflexion sociologique sur les thématiques des rapports entre les sexes, des constructions sociales, culturelles et politiques des catégories du genre, des identités de sexes et de genre, et des sexualités multiples.

En plus de ce cours vu en classe, nous avons été motivé par un livre qui nous avait été donné par notre enseignant à l'université du Burundi. Ce livre est intitulé " Introduction aux études sur le genre[9]", écrit par Laure Bereni, Sébastien Chauvin, Alexandre Jaunait et Anne Revillard. Celui-ci parle du genre dans plusieurs domaines notamment Genre, sexualité et vie conjugale ; Genre et socialisation ; Sexe et genre ; Genre et travail et Genre et politique. Avec genre et socialisation, nous y avions trouvé un point intéressant sur le choix de notre sujet et il a conforté le choix que nous avions réalisé.

Ce point est intitulé " l'école, lieu de fabrication de l'ordre du genre" où l'accent était mis sur les interactions qui se font entre les enseignants et les élèves. Celui-ci nous fait explorer ce qui se passe réellement entre les murs des classes.

0.1.2. L'intérêt du sujet

Chaque étude dans les sciences sociales se justifie aussi par son utilité pour le chercheur lui-même ou pour la communauté scientifique.

Nous avons voulu nous défaire des prénotions que nous avons sur la relation élève-enseignant sous l'angle du genre. Nous avons souhaité donc assouvir la soif qui est en nous de savoir comment les interactions quotidiennes entre enseignant-es et les élèves se passent dans les classes. Comme certaines interactions peuvent aboutir à la perturbation d'une bonne relation qui existe entre eux, nous avons voulu savoir les causes qui sont à l'origine de tout cela en vue de permettre d'y remédier. Ce travail sert surtout à la prévention des inégalités qui se manifestent dans les interactions entre enseignant-es et les élèves et à la prise de conscience pour ceux qui le font inconsciemment. À travers ce travail, les enseignant-es pourront améliorer leurs relations avec les élèves.

[9] Laure Bereni, Sébastien Chauvin, Alexandre Jaunait, Anne Revillard, *Introduction aux études sur le genre,* De Boeck, 2020.

L'intérêt scientifique peut s'entendre comme *« l'apport que l'étude d'un fait social donné ajoute à la science*[10]». Cela signifie que chaque sujet doit apporter des nouveautés à la communauté scientifique. L'intérêt scientifique de la présente étude réside dans le sens qu'elle veut contribuer à approfondir la problématique des rapports de genre se posant dans la relation élève-enseignant. Le but de cette recherche est de trouver de nouvelles informations susceptibles de faire avancer les connaissances en la matière.

0.2. Les questions éthiques

En sciences sociales, il y a des règles d'éthique qui accompagnent les recherches scientifiques. Selon Marie Lambert, *« l'éthique de la recherche vise la protection des êtres humains qui prennent part à la recherche scientifique. Elle est fondée sur le respect des personnes, le souci de leur bien-être et de la justice »*[11] . Nous avons respecté la dignité des personnes qui ont participé à notre recherche. La confidentialité et le respect de la vie privée était notre principe. Nous avons rassuré à nos participants de la confidentialité de leurs interventions.

Dans l'éthique de la recherche en sciences sociales, il y a aussi les démarches administratives devant mener à l'autorisation de conduire son projet de recherche. En ce qui concerne l'accès au terrain, nous avons cherché une lettre de demande d'accès au terrain à la faculté des lettres et des sciences humaines, et nous avons introduit cette lettre aux autorités de l'établissement scolaire concerné.

[10] Ndayizeye, J.P, *Étude socio-anthropologique de l'impact du phénomène de chômage des jeunes diplômés sur la motivation scolaire,* mémoire défendu en vue d'obtention du grade de Maitre en Socio-anthropologie, U.B, Bujumbura, 2021, p.6

[11] Marie Lambert, C., *Qu'est-ce que l'éthique de la recherche ?* Presses de l'université de Montréal, Montréal, 2012, p. 2

CHAPITRE I. LE GENRE, GÉNÉRATEUR DES INÉGALITÉS ET DES DISCRIMINATIONS ENTRE SEXES

Notre travail, dans ce chapitre, s'articule autour de l'élucidation des concepts clés, du genre comme générateur des inégalités et des discriminations entre les sexes et le cadre conceptuel et théorique. Dans ce chapitre, nous nous rendons compte de la manière dont le genre joue un rôle dans les interactions des individus. Ces interactions peuvent être une source des discriminations et des inégalités dans les relations interpersonnelles.

1.1. Élucidation des concepts clés

Définir un concept est une exigence en ce sens qu'un même concept peut être utilisé dans plusieurs contextes selon la nature et le domaine du problème étudié. Selon Émile Durkheim, *« toute investigation scientifique porte sur un groupe déterminé de phénomènes qui répondent à une même définition. La première tâche du sociologue doit donc être de définir des choses dont il traite afin que l'on sache bien de quoi il est question exactement ».* [12]

Dans notre travail, les concepts tels que le sexe, genre, stéréotype sexué, discrimination, inégalité sont définis pour dissiper toute confusion tant dans leur compréhension que dans leur utilisation.

1.1.1. Sexe

Le terme de sexe se définit classiquement comme caractère biologique permanent de l'individu humain, animal ou végétal, permettant de distinguer, dans chaque espèce, des individus mâles et des individus femelles [13]. C'est sur cette distinction que la société construit des rôles, des expressions et des identités pour les hommes et les femmes comme construction sociale.

1.1.2. Genre

Le concept genre peut être défini sur plusieurs aspects notamment biologique, social ou politique. Ici, nous envisageons différentes définitions sur le genre mais à la fin nous éclaircissons la définition qui convient pour notre travail.

---

[12] Durkheim, E., *Les règles de la méthode sociologique*, PUF, 17ème éd., Paris, 1968, p.34

[13] Https :// www.larousse.fr, Définitions : sexe- Dictionnaire de français, consulté samedi le 31/08/2024 à 7h 8min.

Pour la sociologie actuelle, le genre (au singulier) est un concept, une grille de lecture, qui permet d'analyser des interactions sociales. En effet, le genre est un dispositif qui se manifeste au quotidien. Le genre est donc une convention de catégorisation binaire (masculin / féminin) qui met en place une différenciation sociale culturellement apprise mais calquée sur une différenciation biologique, celle de l'appareil reproducteur (« mâle » / « femelle »).

Pour le dire autrement, les humains auraient pu créer des genres sociaux sur d'autres caractéristiques biologiques (la taille, la couleur des cheveux, etc.)[14].

Aujourd'hui, deux sens finalement assez distincts sont principalement attribués au terme « genre ». Une première définition psychologique associe le genre à un ensemble d'attributs psychologiques et comportementaux censés différencier les femmes des hommes (ce qui est propre aux femmes ou aux hommes). Cette acception prend une coloration naturaliste dans le sens commun puisqu'une femme est une « femelle biologique » de genre féminin et un homme un « mâle biologique » de genre masculin. Cette définition qui représente la différence entre les femmes et les hommes via l'ordre naturel des choses perdure aujourd'hui.

Le second sens donné au concept « genre » est d'ordre sociopolitique et issu des recherches féministes qui appréhendent le genre comme *« un système de normes de sexe hiérarchisant, producteur d'inégalités, qui légitime ces inégalités en les naturalisant... Associé à un système de normes de sexe hiérarchisant, le terme genre est ici utilisé au singulier »* [15].

Pour renforcer la définition du concept " genre" donnée par Marro, nous complétons cette dernière par une autre qui lui est proche. Celle-ci est donnée par Nicole Mosconi. D'après cette auteure, le genre est *« un système de normes de sexe qui institue une différenciation sociale et psychologique " hiérarchisante " des sexes, liant et subordonnant sous couvert de complémentarité, ce qui est défini/reconnu comme masculin à ce qui est défini/reconnu en miroir comme féminin. Ce système de normes de sexe est un puissant outil de naturalisation de la différence des sexes qui légitime dans notre univers symbolique la domination masculine*[16] *"*

[14] HTTPS:// www.mnhn.fr, Qu'est-ce que le genre ? -Définition, consulté mercredi le 28/02/2024 à 19h 17 min.

[15] Marro Cendrine (2012). *Dépendance-indépendance à l'égard du genre.* Recherche et formation, n° 69.

[16] Nicole Mosconi ; *« Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à légalité »*, anciennement disponible sur Eduscol mais désormais ici

Les deux définitions vont nous servir à éclairer notre orientation du sujet du fait qu'elles convergent : les deux sont d'accord que le genre est un système de normes de sexe hiérarchisant, producteur d'inégalités. Ce dernier nous intéresse beaucoup car nous voulons explorer comment les interactions entre enseignant-es et les élèves peuvent être expliquées à la lumière de ce système. Notre recherche utilise donc le genre dans son second sens.

1.1.3. Stéréotype sexué

Dans la relation interpersonnelle (enseignant-es- élèves), le stéréotype sexué occupe une place prépondérante. Ce dernier détermine les attentes, les jugements et la conduite d'un enseignant face aux élèves (filles et garçons). Alors, il nous paraît indispensable d'élucider ce concept tout en commençant par le stéréotype en soi.

Le stéréotype, c'est une opinion toute faite, une représentation figée, caricaturale, concernant un groupe social. Les stéréotypes de sexe, ce sont ces croyances caricaturales concernant les groupes féminins et masculins, qui contribuent à dévaloriser le groupe féminin et à valoriser le groupe masculin, conformément à l'ordre social inégal des sexes. Le plus souvent, ces processus sont inaperçus - les psychologues parlent de " cognition sociale implicite ". La psychologie sociale a montré que ces stéréotypes, qui nous ont été inculqués dès la petite enfance, agissent sur nous et déterminent nos attentes, nos jugements et nos conduites. Ceci est vrai en particulier par rapport aux enfants et aux élèves.

Selon Duru-Bellat, « les stéréotypes ont ainsi un double visage : ils sont structurants pour la pensée, mais ils peuvent conduire à des généralisations qui amènent à commettre des erreurs de jugement [17] ». Ces généralisations renforcent les inégalités et les discriminations entre les hommes et les femmes ou les garçons et les filles dans leur milieu de vie.

[17] Duru-Bellat Marie (2016). *À l'école du genre*. Enfances & Psy, n° 69.

1.1.4. Discrimination

Pour bien appréhender la relation élève-enseignant sous l'angle de genre, le concept de discrimination nous aide à comprendre l'attitude de certains enseignants qui ont tendance à méconnaître les compétences féminines comme l'illustrent les deux cas soulignés en introduction de cette étude. Il nous est nécessaire de rendre clair ce concept afin de l'aborder dans un angle précis.

La notion de discrimination est d'abord utilisée dans une perspective objective pour désigner l'existence d'inégalités socio-économiques et de différentiels de chance dans l'accès à des biens rares entre groupes sociaux, au sein ou en dehors de la sphère productive.

Cette perspective repose sur une distinction entre un groupe majoritaire et un ou des groupes minoritaires ou minorisés (la minorité ne s'entend pas uniquement au sens numérique) par rapport à une norme dominante au sein de certains environnements (blanchité, hétérosexualité, masculinité, etc.). Les inégalités abordées à travers la notion de discrimination sont celles qui sont considérées comme injustifiées, c'est-à-dire ne pouvant pas être rapportées à des critères objectifs comme la qualification ou le mérite, notion extrêmement ambigüe. La conception sociologique de la discrimination est néanmoins plus inclusive que celle défendue par l'économie orthodoxe où les discriminations sont appréhendées à travers une approche plus stricte des inégalités ne relevant pas d'un différentiel objectivable de productivité entre individus.

Cette première conception de la discrimination se situe à un niveau macrosocial et sert à analyser la production et la persistance d'inégalités groupales au niveau d'une société nationale ou d'un espace géographique large. La notion de "discrimination y est employée pour penser le chaînon manquant entre l'existence du racisme ou d'autres systèmes de pensée reposant sur une infériorisation des groupes minoritaires à partir de fondements culturels ou biologiques, et l'existence effective et durable des inégalités de fait[18]". Dans le cadre de notre recherche, la notion de discrimination est mobilisée pour expliquer les privilèges ou les privations qui peuvent être accordés ou refusés aux garçons ou aux filles du simple fait de leur appartenance de genre.

[18] Chappe, V-A, *L'Égalité au travail. Justice et mobilisations contre les discriminations,* Presses des Mines, 2019.

1.1.5. Inégalités

Définir les inégalités est une opération complexe et un exercice rarement pratiqué, ce qui est assez étonnant vu l'ampleur du débat sur ce sujet. Le dictionnaire nous dit que'« une inégalité est ce qui n'est pas égal ». Et qu'une égalité (*aequalis* en latin) est ce qui est uni, de même niveau. « Semblable en nature, en quantité, en qualité, en valeur », note le dictionnaire Larousse. On reste sur sa faim.

Nous optons pour la définition suivante : on peut parler d'inégalités « quand une personne ou un groupe détient des ressources, exerce des pratiques ou a accès à des biens et services socialement hiérarchisés », sous-entendu « et qu'une partie des autres ne détient pas ». Cette définition mérite quelques explications.

D'abord, pour parler d'inégalités, il faut que l'accès aux biens, aux services ou aux pratiques puisse se classer, être valorisé de façon hiérarchique ; sinon, il ne s'agit plus d'inégalité, mais de différence. Une différence ne devient une « inégalité » que lorsque ce dont on parle peut-être hiérarchisé. Prenons un exemple : posséder un chat ou un chien. D'accord, pour les adorateurs des chats (ou des chiens) ça fait une grande différence, mais ce n'est pas une « inégalité », sauf si le chat ou le chien a en soi une valeur spécifique dans la société dont on parle[19].

L'inégalité peut se manifester en classe lorsqu'il s'observe une hiérarchie entre les pratiques de certains élèves par rapport aux autres.

1.2. Le genre, générateur des inégalités et des discriminations entre sexes

Dans cette partie, nous présentons le genre comme générateur des inégalités et des discriminations entre sexes tout en se focalisant sur la relation élève-enseignant. D'abord, nous nous sommes renseignés sur l'historique de la mixité scolaire où l'objectif était fondé sur l'idée d'un droit égal des individus, quel que soit leur sexe, à l'instruction pour empêcher la ségrégation entre les filles et les garçons mais les inégalités persistent encore dans le milieu scolaire.

[19] HTTPS:// www.inégalités.fr, Qu'est-ce qu'une inégalité, consulté lundi le01/04/2024 à 18h 55 min.

Et puis les stéréotypes sexués et les différences selon le genre vont nous informer sur les inégalités et les discriminations. Enfin, les interactions entre les enseignants et les élèves nous ont donné une vue d'ensemble de ce qui se passe en classe selon l'observation faite par des experts.

1.2.1. La mixité scolaire pour lutter contre l'inégalité d'accès à l'école

Historiquement, avant l'avènement des écoles mixtes (filles et garçons), les inégalités et les discriminations s'observaient à cette époque (avant 1970). Il y avait une éducation réservée aux garçons et celle réservée aux filles.

Pendant longtemps, l'école n'était pas mixte du simple fait que les filles n'étaient pas scolarisées, elles recevaient une « éducation familiale » en Europe. Elles apprenaient les gestes que perpétuaient déjà leur mère à la maison. A partir du XVI^{e} siècle, elles intègrent les « petites écoles » tenues par des religieuses. Elles pouvaient y apprendre à lire, rarement à écrire. Pas de mixité, pas de programmes identiques : l'important était de bien séparer les garçons des filles car *« l'enfant (garçon ou fille) doit être préservé de toute pensée d'impureté sexuelle »* [20]. L'absence d'une 'école mixte provoquait une séparation des sexes. Ce qui a été renforcé par les religieux tout en faisant une construction sociale sur les uns et les autres et finissait par la détermination de ce que l'autre veut sans le consulter.

La non-mixité est d'abord l'effet d'une ségrégation des sexes voulue et décrétée par l'Eglise et les religions. L'obsession de virginité et de fidélité associée au modèle féminin des religions monothéistes fait que, finalement, les filles n'ont pas besoin d'être éduquées plus que nécessaire puisqu'elles doivent avant tout devenir épouses et mères. Elles n'ont donc pas besoin de savoir ni d'orienter leur curiosité vers le « dehors ». Fumât remarque ironiquement que certains auteurs, masculins bien sûr, hésitent pas à-côtés donner la taupe comme modèle de vie discrète et obscure aux jeunes filles[21].

Après avoir pris conscience d'une ségrégation entre sexes, l'idée de l'avènement des écoles mixtes a été promue dans l'objectif de faire asseoir l'égalité.

---

[20] Gaussel Marie (2016). *L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités.* Dossier de veille de lIFÉ, n°1

[21] Fumat Yveline (2010). *Mixité et égalité dans la famille et à l'école.* Tréma, n° 32.

Progressivement, il y a eu une prolifération de ces écoles un peu partout dans le monde entier tout en commençant par l'Occident.

L'Europe en l'occurrence la France avait joué un rôle important en votant une loi qui institutionnalise cette mixité scolaire que nous observons aujourd'hui. Avec la mixité scolaire, les filles ont commençé à fréquenter les mêmes établissements scolaires avec les garçons et à avoir la possibilité de pousser leurs études à un niveau avancé. D'où la fin de la séparation physique dans les écoles.

Les curricula des écoles pour les filles commencent à évoluer au début du 20e siècle mais le vrai baccalauréat qui leur permettra d'aller à la faculté ne viendra qu'en 1919 (en Europe). En 1924, les programmes seront unifiés avec quelques différences dans les écoles normales.

La ségrégation physique dans les établissements cesse progressivement entre 1950 et 1970 selon les niveaux d'enseignement et les milieux géographiques. Fumat remarque que si la ségrégation était voulue et argumentée, la mixité dans les classes ne fait l'objet d'aucun débat[22].

La mixité à l'école n'est pas automatiquement source d'égalité et engendre des tensions et des conflits qui mènent parfois au durcissement des stéréotypes. C'est la notion même d'égalité entre les femmes et les hommes que le concept de mixité affecte[23]. La mixité fait toujours objet de débats, de plus en plus vifs car personne ne peut aujourd'hui affirmer que la mixité scolaire produit l'égalité scolaire[24].

La vie scolaire est construite autour des rôles sexués des élèves et entre eux se produisent des stéréotypes qui mènent à des discriminations. C'est ce que Duru-Bellat évoque dans son ouvrage. Elle soulève que sans reprendre la genèse de tous les travaux qui depuis une trentaine d'années analysent comment les rôles sexués des élèves comme des enseignant-es imprègnent quotidiennement la vie scolaire, on sait que les relations entre pairs sont fortement marquées par des stéréotypes du féminin et du masculin qui mènent à des discriminations a priori bannies

[22] Ibem

[23] Gaussel Marie (2016). *L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités.* Dossier de veille delIFÉ, n°112

[24] Duru-Bellat Marie & Marin Brigitte (2010) a. *La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité* ? Revue française de pédagogie, n° 171.

au sein de l'école[25]. Par exemple, les filles balaient la classe et puis les garçons font monter les bancs de pupitre.

Signalons que les stéréotypes qui circulent dans le milieu scolaire se sont, au départ, formulés en famille et s'accentuent à l'école. Ce qui fait que les interactions quotidiennes entre enseignant-es et les élèves soient dominées par les stéréotypes sexués.

Fumat fait remarquer que la mixité ne veut pas systématiquement dire qu'il y a égalité de traitement. Cette réalité des classes est en fait un reflet de ce qui se passe dans une grande majorité des familles, à savoir une éducation sciemment sexuée, centrée sur les rôles sociaux de genre[26].

Si les filles et les garçons se sont rapprochés physiquement et que les possibilités d'études et de carrières se sont développées, il ne reste pas moins que de résistances à une véritable égalité des sexes subsistent. Les lois et les injonctions institutionnelles ne suffisent pas à effacer les processus de construction sociale des identités sexuées, eux-mêmes conduisant aux inégalités. Comme Duru-Bellat, Dubet questionne le fait que la mixité n'a pas été débattue au moment de son institutionnalisation dans le système éducatif alors qu'on interroge aujourd'hui son bien-fondé : les filles réussissent mieux que les garçons à l'école et pourtant elles s'orientent vers des filières moins prestigieuses, moins rémunératrices et très genrées. Les inégalités persistent donc (Dubet, 2010) [27]et on peut s'interroger pourquoi.

1.2.2. Stéréotypes sexués et différences selon le genre

Une grande majorité des échanges se font dans l'acceptation voire la consolidation des différences[28] selon le genre c'est ce que Gaussel Marie montre :

- Au niveau de la motricité : les petites filles sont moins stimulées, moins encouragées dans les activités collectives alors que leur apparence est souvent l'objet d'attention ;

[25] Duru-Bellat Marie (2010) b. *La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts,* Revue française de pédagogie, n° 171.

[26] Fumat Yveline (2010). *Mixité et égalité dans la famille et à l'école.* Tréma, n° 32.

[27] Dubet François (2010). *L'école « embarrassée » par la mixité*. Revue française de pédagogie, n° 171.

[28] Gaussel Marie (2016). *L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités*. Dossier de veille delIFÉ, n°112, pp11-12.

- Au niveau de la gestion des émotions : les professionnels ont plus d'interactions verbales avec les garçons et interrompent les filles plus souvent. Évoquer avec les adultes ses émotions est plus fréquent pour les filles alors que la seule émotion davantage tolérée chez le garçon est la colère ;
- Au niveau des activités et des jeux : déséquilibre important dans la participation des filles à certaines activités telles que la construction, les cubes, le sable ou l'escalade ;
- Au niveau du sport : des appréciations de technicité, d'esprit de compétition impliquant des sports collectifs et une plus grande occupation de l'espace pour les garçons. Chez les filles, on admire leur élégance et leur grâce qui s'expriment plutôt dans les sports individuels n'engendrant pas ou peu d'esprit de compétition pourtant nécessaire à la construction de l'estime de soi, à la gestion des succès et des échecs et à la capacité de surmonter les obstacles ;
- Au niveau des vêtements : l'accent est mis sur l'esthétique du côté des filles (elles sont encouragées à être élégante, à plaire, à faire preuve de peu d'autonomie).

  Du côté des garçons, les vêtements facilitent l'autonomie et l'agilité, ils incitent au confort et au mouvement alors que ceux des filles sont entravés car leurs vêtements (jupe, robe) sont peu propices à l'apprentissage de la marche et peu voués à être salis ou abimés. Le rose reste la dominante esthétique à l'image de certaines poupées et princesses ;
- Au niveau des jouets : les jouets des garçons sont plus diversifiés et souvent associés à l'extérieur, offrant plus de possibilité de manipulation et plus de liens avec le monde physique. Ils sont plus axés sur l'exploration, les compétences spatiales, mathématiques, analytiques et scientifiques. Les jouets des filles sont limités en nombre et souvent réduits au champ des activités domestiques et maternelles et font plus appel aux compétences verbales ;
- Au niveau de la littérature : un personnage masculin est présenté sur 78 % des couvertures, il y a deux fois plus de héros humains masculins dans les histoires et dix fois plus de héros animaux mâles. Les images reproduisent nettement les stéréotypes intérieur (filles)/extérieur (garçons), privé (filles)/public (garçons) et passif (filles)/actif (garçons).

Les personnages masculins ont plus de personnalité propre, plus de traits de caractère, mais sont peu décrits physiquement (le masculin va de soi), alors que les personnages féminins sont décrits par des attributs artificiels considérés comme propres à leur genre (traits corporels, vêtements, coiffure, bijoux), une sorte de genre universel commun à toutes les femmes.

Mise à part ces différences liées à la motricité, à la gestion des émotions, des activités et des jeux, du sport, des vêtements des jouets et de la littérature décrit par Gaussel, Fumat quant à elle ajoute qu'« À la fille, le dedans, les espaces clos, la maison, le ménage, le soin des enfants. Au garçon la recherche de l'aventure, de l'espace, la maîtrise du monde par des machines, les combats avec les monstres, des catalogues de jouets ; les tenues de cosmonautes restent masculines. La nécessité de la séduction (pour trouver un géniteur et faire des enfants) reste l'apanage des filles [29]».

Détrez de son côté indique que « même les comparaisons employées pour expliquer le corps reproduisent la répartition sexuée des rôles, que ce soit dans les mots ou dans les illustrations[30] ».

Par exemple, les planches représentant les muscles sont systématiquement illustrées par un garçon ou un homme aux biceps saillants, les muscles sont durs et généralement servent au mouvement. Quand les muscles des filles sont représentés, on montre le plus petit muscle du corps, celui logé dans l'oreille ou des muscles lisses et mous comme les muscles servant à la digestion. Quant au cerveau, il est systématiquement représenté dans la tête d'un garçon. À eux donc la force et la raison.

Ces différences de traitement sont souvent justifiées par des stéréotypes qui se sont renforcés au cours de la socialisation de chacun d'entre nous. Dans l'étude que nous nous sommes proposé de mener, nous avons jugé bon de discuter des stéréotypes sexués en nous focalisant sur la relation élève-enseignant". Les interactions entre les enseignants (es) et les élèves peuvent être dominées par les stéréotypes sexués.

[29] Fumat Y. *Mixité et égalité dans la famille et à l'école.* Tréma, n° 32. 2010.

[30] Détrez C. *Il était une fois le corps. Sociétés contemporaines*, vol. 59-60, n° 3. 2005.

Gaussel le dit clairement dans son ouvrage que les stéréotypes sexués présentent une double menace : ils peuvent devenir discriminatoires (ils aboutissent à traiter ou juger de manière moins favorable des personnes en fonction de leur sexe), ils sont prescriptifs (ils fonctionnent comme des normes et montrent à chacun le comportement à adopter)[31].

1.3. Cadre conceptuel et théorique

Le cadre conceptuel joue une grande importance dans une recherche. Il s'agit d'une étape particulièrement importante dans toute démarche de production de connaissances. Le cadre théorique réfère aux assises théoriques ou conceptuelles qui permettent à un chercheur de prendre un certain nombre de décisions sur les modalités de réalisation de son projet et d'interpréter les données qu'il a en vue de recueillir.

1.3.1. Cadre théorique de référence : L'habitus de Pierre Bourdieu

Notre sujet de recherche vise à comprendre les interactions qui se font entre les enseignant-es et les élèves. De cela, en analysant la relation élève-enseignant sous l'angle du genre, on pourra détecter les causes qui sont à l'origine de toute forme d'hiérarchisation entre les sexes. Pour cela, la théorie que nous préférons utiliser dans notre travail est celle de l'habitus telle qu'elle a été pensée par Pierre Bourdieu.

Héritier de la pensée wébérienne et marxienne, Pierre Bourdieu est une des figures majeures de la sociologie française du second 20e siècle qui s'est surtout intéressé aux mécanismes de reproduction des hiérarchies sociales (par exemple dans Les Héritiers en 1964 ou La Reproduction en 1970, tous deux écrits avec Jean-Claude Passeron). Pour ce faire, il a forgé le concept d'habitus, qui permet de donner une clé d'interprétation des rapports des acteurs au monde. Dans une démarche à la fois structuraliste et constructiviste, Pierre Bourdieu appréhende les comportements humains comme la conséquence d'une structure intériorisée qui se traduit par une action non réfléchie des participants mais qui conforte, inconsciemment, les positions de chacun dans l'espace social.

[31] Gaussel M. *L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités.* Dossier de veille delIFÉ,n°112, 2016. p 14.

"L'habitus propose une voie médiane : l'individu est influencé par sa socialisation, qui le pousse à agir en fonction des dispositions qu'il a intériorisées, mais son action n'est jamais prédéterminée "[32].

L'habitus désigne un système de préférences, un style de vie particulier à chacun. Il ne relève pas d'un automatisme mais d'une prédisposition à agir qui influence les pratiques des individus au quotidien : leur manière de se vêtir, de parler, de percevoir. Ces prédispositions sont intériorisées inconsciemment durant la phase de socialisation, pendant laquelle l'individu s'adapte et s'intègre à un environnement social. Durant cette période, l'individu est alors conditionné d'une façon invisible et se construit une manière d'être et d'agir face au monde et sur le monde. Dans Esquisse d'une théorie de la pratique, Pierre Bourdieu définit habitus comme étant *« une loi immanente, déposée en chaque agent par la prime éducation »* [33]. Ces dispositions ou prédispositions à agir sont inculquées d'abord en famille et reprises par l'école. Il s'observe une certaine continuité entre la socialisation familiale et la socialisation à l'école.

"L'habitus que tend à inculquer l'école est plus ou moins proche de l'habitus qui a été inculqué par la famille au sein du milieu social".[34]

L'habitus n'est pas une habitude dans le sens où il ne s'agit pas simplement d'un phénomène de reproduction d'un comportement inculqué par le milieu social, il représente bien plus un système « puissamment générateur » puisqu'il est à l'origine d'un sens pratique. Pierre Bourdieu définit ainsi l'habitus comme étant un ensemble de « structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes ». Structures structurées puisque l'habitus est le produit de la socialisation ; mais il est également structures structurantes car générateur d'une quantité infinie de nouvelles pratiques qui s'actualisent en contexte comme celui scolaire sous analyse.

Enfin, Pierre Bourdieu précise que l'habitus est au coeur de la reproduction des structures sociales. Il indique que celui-là, en étant incorporé, assure la présence active en chaque individu, en chaque corps, d'histoire des rapports de domination et de l'ordre social.

---

[32] https://www.melchior.fr notion, Habitus | Melchior, consulté vendredi le19/04/2024 à 17 h 7min.

[33] Pierre Bourdieu, 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique,* Travaux des sciences sociales, Librairie Droz

[34] https://www.cairn.info revue-idées...Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu - Cairn

L'habitus garantit ainsi que les aspirations de tous soient ajustées à la probabilité que chacun a de voir ses espoirs se réaliser. Il fournit ainsi aux agents une évaluation de leurs destinés probables et « conduit chacun à prendre la réalité pour ses désirs ». Pour autant, il convient d'indiquer que les dispositions d'habitus ne sont pas définitives.

La trajectoire sociale des individus peut en effet évoluer et, donc, transformer en partie leur habitus. C'est ainsi que habitus ne traduit jamais une situation immuable ; il est un processus qui évolue en ajustant aux conditions de l'action.

Nous avons choisi Pierre Bourdieu parce que dans sa théorie sur l'habitus, il s'intéresse aux prédispositions à agir qui influence les pratiques des individus au quotidien. Dans notre étude, nous analysons la relation élève-enseignant sous l'angle du genre et cette relation est influencée par les prédispositions à agir de chacun. Cela veut dire que l'enseignant à sa manière de parler, de percevoir, de comprendre au cas où il est en face d'un garçon ou d'une fille. Pour ce, la manière dont se comporte l'enseignant dépend des prédispositions intériorisées lors de sa socialisation dans un environnement social. Ce qui fait la relation élève-enseignant se traduit à la base de ces prédispositions.

CHAPITRE II. CONSTRUCTION DE L'OBJET ET DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

2.1. Problématique

Le genre influence la gestion et le fonctionnement de la vie aussi bien publique que personnelle. Il colore les décisions qui sont prises dans de nombreux secteurs tels que *"l'éducation, la technologie et l'économie*[35]*"*

Dans les structures sociales, il se forme une catégorisation qui rend compte d'un monde structuré en fonction de deux pôles distincts, qui peuvent s'appréhender dans tous les domaines : dans la famille avec une forte répartition sexuée des tâches et rôles de chacun, dans la vie professionnelle avec des métiers dis d« homme » ou de « femme », dans la scission espace public/espace privé, dans les médias où les rôles sont souvent distincts selon que le personnage est une femme ou un homme, dans l'espace religieux avec des espaces et devoirs différents, etc. Cette différenciation et hiérarchisation des champs d'actions est légitimée par l'idée d'une complémentarité des sexes avec des domaines de prédilection différents associés aux femmes et aux hommes : à ces derniers, l'espace public (vie professionnelle, représentation politique etc.), aux femmes, l'espace privé (famille, couple etc.)[36]

Jusqu'à une certaine période, la tradition burundaise accordait à la fille une place au ménage comme étant le seul secteur à pouvoir bien l'accueillir. La communauté féminine était souvent confrontée à des stéréotypes selon lesquels la femme ne peut réussir qua foyer. Donc ; l'école n'était pas pour les filles[37].

À l'école, en plus des programmes scolaires officiels, les élèves apprennent que les dirigeants sont plus souvent les hommes et les subordonnées des femmes, que l'enseignement dans les petites classes est une affaire de femmes, ou encore qu'il existe des domaines de connaissance masculins et féminins[38].

---

[35] http://www.observaction.info CE..., GENRE ET DEVELOPPEMENT | Observation, consulté mardi le 13/02/2024 à 18h49min

[36] Juliette Bossé, *« Le féminisme et l'enseignement, pour une égalité filles/garçons »,* Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, Décembre 2012

[37] https ://radiotvbuntu.org, Éducation des filles au Burundi malgré certains défis, les statistiques sont progressives, consulté vendredi le 16/02/2024 à 11h10 min.

[38] Laure Bereni, Sébastien Chauvin, Alexandre Jaunait, Anne Revillard, *Introduction aux études sur le genre*, De Boeck, 2020

Surtout, la discrimination et l'inégalité se manifestent dans les études centrées sur les pratiques des enseignants et montrent qu'ils ne se comportent pas de la même façon avec les élèves des deux sexes. Pour ce, le problème de recherche surgit : comment se fait-il que les discriminations et les inégalités persistent et s'observent dans les interactions quotidiennes entre les enseignant-es et les élèves en milieu scolaire?
Pour notre travail, la question de recherche principale est formulée ainsi :

Comment les interactions quotidiennes entre élèves et enseignant-es sont-elles marquées par le genre.

Nous avons formulé les questions spécifiques de cette manière :

Les enseignant-es apprécient-ils de la même manière les gestes et discours des filles et des garçons.

Comment se comportent-ils face aux performances/échecs des filles et des garçons.

Les enseignant-es perçoivent-ils différemment une même attitude posée par les élèves (filles et garçons).

Pour mieux comprendre notre sujet, nous ferons le terrain avec le but de chercher les réponses à nos questions de recherches.

2.2. Objectifs de recherche

Avant d'entreprendre les recherches, le chercheur en sciences sociales a des objectifs qu'il veut atteindre. Les objectifs de la recherche indiquent pourquoi le chercheur effectue ce travail.

L'objectif général de notre travail est la suivante : Décrire la relation élève-enseignant sous l'angle du genre. Nous avons également les objectifs spécifiques comme celles-ci :

- Montrer comment les interactions quotidiennes entre les enseignant-es et les élèves sont marquées par le genre.
- Découvrir ce qui pousse les enseignants de ne pas apprécier de la même manière les discours et gestes des filles et garçons.
- Analyser le comportement des enseignants face aux performances/échecs des filles et garçons.

2.3. Perspectives méthodologiques

Ce point explicite la démarche méthodologique que nous avons adoptée pour mener notre recherche. La méthodologie privilégiée dans cette étude est l'approche qualitative. Les techniques qui nous ont guidé sont l'entretien semi-directif et l'observation directe. Nous démontrons dans les paragraphes suivants pourquoi nous avons préféré cette méthode et ces techniques.

2.3.1. La méthode qualitative

Dans n'importe quel domaine, le chercheur définit la méthodologie qu'il compte utiliser pour aboutir à des résultats fiables. Salissant des recherches qui s'effectuent en sciences sociales et humaines, il y a trois méthodes :

« la méthode quantitative, la méthode qualitative et la méthode quali-quantitative» [39]. La méthodologie privilégiée dans cette étude est l'approche qualitative. Nous préférons cette méthode qui vise la qualité de l'information.

Selon Paul N'DA, *« la recherche qualitative en sciences humaines et sociales a comme but premier de comprendre des phénomènes sociaux (des groupes d'individus, des situations sociales, des représentations*[40]*. »* Comme notre objectif est de comprendre la relation élève-enseignant sous l'angle du genre, cette méthode va nous être utile.

Selon Aubin, *« la recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent, à recueillir des données verbales (plus rarement des images ou de la musique) permettant une démarche interprétative*[41]*. »* Comme la recherche qualitative permet de répondre à la question pourquoi ? Ou comment, nous avons trouvé que cette méthode est efficace pour mener au bon port notre étude.

Selon Kamel Boucherf, *« la méthode qualitative conçoit le monde social comme un univers construit selon la signification que donnent les acteurs aux faits sociaux.*

[39] Idem

[40] ND A, P., *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines* Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article, op.cit., p. 22

[41] Aubin-Auger, I., *Introduction à la recherche qualitative* in revue française de médecine générale, vol.19 (n°84), 2008.

L'objectif de la recherche ne réside pas dans l'explication des phénomènes observés, mais il s'agit de les comprendre sans prétendre à la généralisation. La compréhension des faits exige une attitude étrangère à l'idée d'externalité, car elle a pour but de saisir le sens qu'octroient les acteurs à leurs actions.» [42]. Le phénomène du genre est un phénomène complexe, ce qui fait que son analyse nécessite une profondeur qui s'impose. Cette méthode est adaptée à la présente recherche dont l'objectif est d'explorer les interactions qui se font entre les enseignants et les élèves lorsqu'on chausse les lunettes de genre. Ainsi, cette approche est la plus adaptée à la réalisation de cette recherche et l'atteinte des objectifs qui y sont reliés.

2.3.2. Techniques de récolte des données

Compte tenu de notre sujet à l'étude et du genre de l'information à recueillir, nous optons pour l'entretien semi-directif et l'observation directe et flottante. Selon Léon, *« le choix de technique de collecte des données est étroitement lié ou solidaire à la nature du phénomène étudié »*.[43]

2.3.2.1. L'observation directe

L'observation est une méthode qualitative consistant à observer directement sur le terrain la situation sociale que l'on cherche à étudier tandis que l'observation flottante consiste à rester en toute circonstance vacant et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis, mais à la laisser flotter afin que les informations la pénètrent sans filtre, sans a priori, jusqu'à ce que des points de repère, des convergences, apparaissent et que l'on parvienne à découvrir les règles sous-jacentes[44].

Nous avons choisi l'observation directe et flottante car au cours de l'entretien, il y a des informations qui ne sont pas dites mais qui se présentent de manière non verbale. C'est par l'observation directe que nous allons compléter les informations de l'Interview.

---

[42] Boucherf, K., *Méthodes quantitative vs méthode qualitatif* : Contribution d'un débat in les cahiers du cread, 32 (n°116), 2016.

[43] Léon, A., *Manuel de psychopédagogie expérimentale,* P.U.F, Paris, 1973, p. 380

[44] Https ://www.espace.inrs.ca.Obsever l'espace public : approches, discussions, test, consulté le 17/11/2024 à 18h31min.

2.3.2.2. Entretien semi-directif

D'une manière générale, l'entretien peut être tenu comme *« une méthode de collecte d'informations qui se situe dans une interaction entre un intervieweur et un interviewé en vue de partager un savoir expert et de dégager une compréhension d'un phénomène*[45]*»*. Dans un entretien on utilise un processus de communication verbale pour recueillir les informations en fonction d'un objectif déterminé.

La démarche inductive en sciences humaines et sociales est souvent utilisée avec des techniques de collectes de données comme entretien et observation. Du fait que nous sommes dans cette démarche, l'entretien nous a beaucoup servi en complément à l'observation. On distingue trois types d'entretien : entretien directif, entretien non directif et entretien semi-directif.

Comme certains enseignants et certains élèves devraient s'exprimer sur la situation de la relation entre eux, nous avons opté pour l'entretien semi-directif qui permet ce dialogue. On l'appelle semi-directif *« en ce sens qu'il n'est pas entièrement libre, ni entièrement dirigé par un grand nombre de questions précises et structurées. Habituellement, le chercheur dispose d'un guide d'entretien (questions-guides), relativement ouvert qui permet de recueillir les informations nécessaires »*[46].

2.3.3. Population d'enquête

Dans un travail de recherche, quand le chercheur a fixé l'objectif de l'étude ainsi que les objectifs spécifiques, le travail qui lui reste est de préciser la population d'enquête. Définir la population d'enquête, *« c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose ».* [47]

---

[45] BARIBEAU, et ROYER, C., *L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation* in Revue des sciences de l'éducation, 38(1), 2012, pp : 2

[46] N'D A, P., *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines* Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article, op.cit., p.144

[47] BLANCHET, A., et GOTMAN, A., *L'enquête et ses méthodes,* Nathan, Paris, 1992, p.50

Notre sujet est centré sur la relation élève-enseignant, le terrain d'enquête de notre objet d'étude est la commune Mukaza. La population d'enquête est composée par les élèves et leurs enseignants. Mais pour la faisabilité de l'étude, nous nous sommes limités seulement à un seul établissement en raison du temps qui était alloué à cette recherche et des moyens que nous avions à notre disposition.

2.3.4. Critères de sélection des informateurs

Vu l'objet de cette étude, les critères de sélection des répondants dépendent d'abord de la nature volontaire de leur participation aux entretiens.

En ce qui concerne nos répondants, nous avons jugé bon de privilégier les élèves qui ont ou qui avaient des responsabilités en classe (déléguée, conseiller de la classe, etc.) sans oublier de faire participer les garçons et les filles à cette recherche. Une autre catégorie de nos répondants était constituée des enseignant-es car ils/elles sont eux-elles mêmes des acteurs ou des actrices dans les interactions.

Nous avons privilégié des élèves du niveau post-fondamental d'une part parce que nous avons estimé qu'ils peuvent bien s'exprimer et d'autre part parce qu'ils ont une longue expérience des situations d'interactions élèves-enseignants comparativement à ceux du cycle fondamental. Étant donné la nature relationnelle de l'étude, les enseignants qui ont été interviewés sont aussi ceux qui interviennent aussi dans les classes du post fondamental même sils peuvent aussi enseigner dans les classes inférieures.

2.3.5. Négociation de la relation d'enquête

L'observation flottante et les entretiens se sont déroulés dans un établissement scolaire (Lycée Municipal Mutanga) pendant les mois de mai et juin en 2024 avant la clôture de l'année scolaire. Pour avoir une autorisation de mener une enquête sur ce site, nous nous sommes dirigé à la direction où nous avons rencontré la directrice de l'établissement. Elle nous a convenablement accueilli et nous a demandé ce que nous cherchions chez elle. Nous lui avons alors présenté une attestation de recherche.

Puisqu'elle était en train de se préparer pour aller participer dans une réunion des responsables des établissements, elle l'a lu en passant et elle nous a envoyé au préfet des études.

Comme le préfet des études n'était pas encore arrivé, nous avions dû attendre. Après quelques instants, il est venu et nous lui avons présenté l'attestation de recherche tout en lui disant que c'est la directrice qui nous avait recommandé de le rencontrer. Il l'a intégralement lue et nous a demandé de retourner chez la directrice afin de nous autoriser elle-même à mener notre recherche au sein de son établissement mais elle était déjà partie.

Le jour suivant, nous nous sommes rendu à la direction très tôt. La directrice était venue et nous étions le premier à entrer dans son bureau. Nous avons facilement trouvé son accord. Le jour même, nous nous sommes rendu chez le préfet des études pour discuter des modalités de réalisation de notre recherche. Nous lui avons expliqué comment nous voudrions que les choses se passent. Il a accepté mais il nous a dit qu'il allait nous introduire auprès du personnel enseignant et de surveillance pour en savoir plus sur mon travail et comment je comptais le mener.

Au troisième jour, nous avons entamé le travail de terrain en commençant par l'observation. Quand nous arrivions en classe pour la première fois, l'enseignant nous a introduit aux élèves en tant qu'étudiant chercheur. Par après, nous nous sommes installé dans l'une des places des élèves pour suivre ce qui se passe en classe. Mais sans participer dans les activités qui s'y déroulent. L'observation a duré deux semaines. Notre observation s'est focalisée sur les interactions entre enseignant-es et les élèves que ce soit en classe ou en dehors de celle-ci, c'est-à-dire dans la cour de récréation. Nous avons pu enregistrer quelques scènes observées plus remarquables et plus répétitives. L'observation se faisait comme suit, nous avons adopté le comportement d'un élève c'est-à-dire que quand les élèves arrivent à l'école, nous étions aussi là-bas pour suivre la succession des activités.

Quand ils entraient en classe, nous aussi nous y sommes entré pour observer ce qui se passe dedans. Nous rentrions en même temps que les élèves pour reprendre la même expérience pendant le jour suivant dans une autre salle de classe. Après avoir assisté à quelques scènes, nous avons continué avec les entretiens. Pour mener les entretiens, nous avons élaboré un guide d'entretien à partir des données d'observation faite afin de pouvoir les compléter.

Dès le début jusqu'à la fin, notre séjour sur le terrain s'était bien déroulé d'une manière générale car nous sommes parvenu à recueillir des données sur notre sujet.

Ces données nous ont permis d'analyser ce que l'empirie dit et de l'articuler avec ce qui a été développé dans la partie théorique. Mais, les difficultés n'ont pas manqué. Car au départ, nous avons rencontré une certaine incompréhension. Certains enseignants avaient tendance à nous indiquer ce qu'il fallait faire en nous assimilant à un stagiaire venu pour dispenser des cours. Mais petit à petit, nous leur avons expliqué la nature du travail qui nous occupait et ils ont fini par comprendre.

Nous avons en outre constaté que notre présence avait en quelque sorte modifié la manière habituelle d'interagir entre les enseignants et les élèves du moins durant les premiers jours de notre travail de terrain. Mais au fur et à mesure que les jours ont passé, notre présence a de moins en moins influencé leurs attitudes. Par ailleurs, en raison de la période durant laquelle le travail de terrain a été réalisé, il était parfois difficile de retrouver les répondants surtout les enseignants parce qu'ils étaient surtout occupés à corriger les interrogations. Pour ce, nous avons connu de difficultés pour les persuader à nous accorder l'interview de quelques minutes.

D'entrée de jeu, les participants ont été rassurés quant à la confidentialité de leurs témoignages. Nous leur avons précisé l'intérêt pour nous d'enregistrer leurs réponses qui allaient être retranscrites dans le but d'une analyse globale des témoignages. Cette transparence a été appréciée et la majorité des répondants se sont rendus disponibles pour nous partager leurs expériences.

CHAPITRE III : L'ÉCOLE, ESPACE D'ÉMANCIPATION OU DE (RE) PRODUCTION DES STÉRÉOTYPES GENRÉS

Dans ce chapitre, nous essayons de montrer l'interaction qui existe en classe entre les enseignants et les élèves. Nous avons mené une recherche auprès des enseignants de différentes classes pour parvenir à recueillir les différentes interactions qui ont lieu en classe. Pour pouvoir tirer profit de notre recherche, nous avons abordé deux points principaux : le premier est centré sur les activités quotidiennes et le second sur les interactions entre enseignant et élèves.

3.1. Les activités quotidiennes marquées par le genre

Dans cette section, nous avons voulu nous informer sur les activités quotidiennes et comment elles sont distribuées entre les filles et les garçons. Pour savoir plus, nous avons récolté des informations auprès des enseignants et des élèves. Ces derniers sont mieux placés car ils sont les intervenants principaux lors d'un échange en classe. Au cours des entretiens, les interviewés ont attesté que des comportements liés au genre se manifestent en fonction de la variété d'activités scolaires.

Voici ce que nous a témoigné un des enseignants rencontré. Pour lui, le genre prend une bonne place dans toutes les activités quotidiennes scolaires. Cela transparaît dans les propos de cet enquêté :"Hageze igikogwa co gukubura, biravana n'intunganyo y'ishure uko bamwe bitunganije en fait ndavye jewe aho twiga, aho naje mva mu mwaka w'icenda bari batugabuye ati abakobwa ni ukuza barakubura abahungu nabo bahanagura ikibaho niko vyari." (Doby, élève de la seconde langue). Cela veut dire :" Si c'est le temps du travail de balayage, tout dépend de l'organisation de l'école, en fait si je regarde là où nous avions étudié, là où j'ai fait la neuvième année, on était divisé en deux équipes : les filles étaient chargées de balayer la classe tandis que les garçons étaient chargés d'effacer le tableau noir, voilà comment notre école concevait la répartition des tâches."

Cette division du travail en fonction du genre de chacun discrimine les uns en prouvant qu'ils sont condamnés à une tâche quelconque. Ce qui peut même handicaper une bonne relation entre les individus.

Un enseignant explique un peu cette division des tâches en fonction du travail à mettre en œuvre. Il ajoute que si c'est un travail dur, c'est le genre masculin qui va être sollicité par rapport au genre féminin.

Cela transparaît dans les propos de cet enquêté : « Ego biraboneka cane bivanye n'icigwa canke bivanye n'akazi. Ndaguhe akarorero nko mu bintu bisaba inguvu igitsina gabo nico gica kiza ubwa mbere." (Jérôme, un enseignant du cours de français). Ce qui signifie : « Oui, on le remarque souvent dépendamment du cours ou du travail à réaliser. Je te donne un exemple : dans des tâches qui demandent beaucoup de forces physiques, le genre masculin prend le devant pour accomplir la tâche. »

Dans la même logique, un élève de la seconde langue avance que le genre doit apparaitre dans tout ce qui est fait. Il souligne également que ça continue à être ainsi car le genre féminin est caractérisé par la faiblesse. Voici ses propos : « Igitsina gitegerezwa kuba kirimwo kandi bizoguma uko nyene kuko niko twabisanze, erega n'ubundi ivyo vya le genre bitegerezwa gu compta kuko n'aba bakobwa, igitsina gore hari aho usanga gifise faiblesse ugasanga hageze nko ku bikorwa vy'inguvu ataco banda. » (Doby, un élève de la seconde langue). C'est à dire :" Le genre doit impérativement prendre place dedans et ça demeurera ainsi pour toujours. C'est comme ça qu'on l'a trouvé. Jusqu'à maintenant, le genre doit compter car les filles sont faibles. Nous le constatons quand il s'agit de faire un travail qui demande une force physique, elles ne sont pas en mesure de participer pour contribuer à sa réalisation."

La pratique du favoritisme peut engendrer le traitement genré. C'est ce que l'élève de la première langue montre dans ces propos tout en disant :" Mubisanzwe hagati yacu n'abarezi nk'uko twirigwa kw'ishure sinovuga ngo ibintu vy'igitsina ntibijamwo, birashika umwigisha kanaka ugasanga aravuga ati kubera naka ari umukobwa bivanye n'ingeso afise, ndashobora kubigeza uku naka kwari umuhungu ndabigira uku, ugaca usanga abahungu bariko baridoga kubera iki barya babagiriye uku, ugaca usanga biriko birateza ikibazo hagati yacu n'abigisha, amatati akaba aravutse."(Bright, un élève de la première langue). Cela se traduit comme suit :« Je ne pourrais pas nier que la question de genre existe en classe. Nous passons beaucoup de temps à l'école. Les enseignants adoptent plusieurs stratégies aux différentes tâches. Ainsi, certains enseignants varient les méthodologies suivant le genre des apprenants.

Ces enseignants peuvent par exemple appliquer aux filles une règle de travail différente de celle appliquée aux garçons. Parfois, cette différence crée une mésentente entre nous les élèves »

Dans le même sens, l'élève de la troisième Économique partage les mêmes idées que Bright où il met l'accent sur la pratique du favoritisme.

Dans son opinion, il affirme que le genre se remarque à travers les enseignants qui sympathisent les uns au détriment des autres. Comme ces propos le témoignent :" Ego hari igihe bishika, ugasanga nk'abigisha b'abagabo bariyumvamwo abakobwa n'abandi badufata kumwe twese, ugasanga hariho umwigisha akunda kwiyegereza cane le genre imwe." (Gérard, un élève de la troisième Economique).

Pour dire : « Il y a des enseignants qui s'intéressent plus aux filles qu'aulx garçons. D'autres nous traitent tous à égal titre et nous donnent la même valeur. Cela nous arrive avec tous les enseignants. »

Sur cet argument de pratique du favoritisme (qui engendre du traitement genré) évoqué par nos interlocuteurs, Christian BAUDELOT et Roger ESTABLET soulignent que les garçons sont perçus par les enseignants comme étant *« plus créatifs, originaux, indépendants, les jeux qui leur sont proposés stimulent leur imagination et leur permettent de développer leur « égo, dans le fantasme héroïque, dans l'affrontement de leurs pairs, dans la lutte contre la nature et les autres*[48] *»*. En milieu scolaire, nous avons constaté que le genre se remarque à travers les activités quotidiennes surtout lorsqu'il s'agit des activités physiques.

3.2. Les interactions des enseignants plus dirigées vers les garçons que vers les filles

Selon nos observations faites dans les différentes classes, nous nous sommes rendu compte qu'il y a des interactions qui se font entre les enseignants et les élèves. La plupart de ces interactions sont fréquemment orientées vers les garçons que vers les filles. Pour ce, nous avons cherché à connaître la raison qui fait que cette tendance persiste dans leurs échanges.

[48] Christian BAUDELOT et Roger ESTABLET, *Allez les filles* ! Paris, édition du seuil, 2006, p. 156

Un enseignant explique cela par la peur qui caractériserait les filles. Par conséquent, les échanges des enseignants se focalisent sur les garçons en classe. Pour cet enseignant interviewé, il témoigne que ce phénomène date de longtemps.

Il ajoute que les garçons sont curieux en classe mais les filles ne le sont pas. Écoutons ce qu'il dit dans ces propos :"Kubijanye n'abahungu mw'ishure wama usanga bakerebutse. Abakobwa kenshi usanga ari bake ushobora gusanga bakerebutse mw'ishure kandi nagiye ndabibona guhera ntanguye kwigisha, aho nagiye ndaca nigisha haba kuri ETS nahamaze imyaka cumi n'umwe, barafise ubwoba muvyo bakora vyose.

Abigisha bisanga bari kuruhande rumwe atari uko bavyiyumviriye. » (Adrien, un enseignant du cours de TIC). Ce qui peut se traduire :"Concernant les garçons en classe, ils sont fréquemment curieux. Ce qui n'est pas le cas pour les filles. Également, dès le début de ma carrière, je me suis rendu compte que les filles ont peur dans tout ce qu'elles font. Elles ne sont pas sures de ce qu'elles font. C'est un constat que j'ai fait depuis l'ETS, l'école où j'ai commencé ma carrière d'enseignant. Les enseignants doivent avoir un côté penchant"

Dans le même sens, une élève de la seconde économique abonde dans le même sens que son enseignant pour dire que la peur qui caractériserait les filles en classe provoque des interactions penchées souvent vers les garçons. Elle fait valoir que, les filles se privent de la parole et de la participation à cause de la peur. Elles manquent de confiance en elles. Elles n'osent même pas réaliser les tâches qu'elles savent bien accomplir. C'est ce qu'affirme cette enquêtée :" Mfatiye nk'aha kw'ishure iwacu, hari igihe umwigisha abaza ama questions ari orales ugasanga umukobwa arabizi ariko agatinya kuvuga. Ucusanga umwigisha ashimikira ku bahungu kuko aribo batinyuka kuvuga. Vyongeye kirazirako ahatiriza umunyeshure abaza uwubishoboye hama uwutabishoboye akamureka. (Yvette, une apprenante de la seconde économique). C'est à dire :"Pour le cas de notre école, à un certain moment, l'enseignant pose des questions orales auxquelles les filles peuvent répondre, mais elles peuvent avoir peur de participer. Dans ce cas, l'enseignant se focalise sur les garçons car ceux-ci osent parler. En plus, c'est interdit que l'enseignant force l'élève, il demande à celui qui peut et celui qui ne le peut pas il le laisse."

En vue de connaître la raison qui justifie ce genre de dynamique, nous avions fait un entretien avec l'interviewée. Celle-ci indique qu'il y a deux raisons à savoir la mentalité et le temps. Pour elle, il y a encore des gens qui gardent dans leurs têtes des mentalités archaïques et qui croient que les garçons sont dotés des capacités supérieures à celles des filles. Écoutons ce qu'en pense cette enquêtée :" Nibaza ko biva kenshi kuri mentalité bishizemwo ko muhungu ariwe ashoboye canke ariwe atinyuka cane.

Kandi kubera ko usanga rimwe na rimwe umuntu ariko yiruka n'umwanya usanga yajanye n'abahungu baba bariko baramwishura, Nico nibaza kuri ico."(Blandine, une enseignante du cours de biologie). Cala veut dire :" Je pense que ça dépend beaucoup des mentalités intériorisées que le garçon c'est celui qui peut ou bien celui qui brise beaucoup la peur.

Et parce que parfois, tu trouves la personne est en train de courir avec le temps, et tu trouves qu'elle a marché ensemble avec les garçons qui sont en train de lui répondre. C'est ça ce que je pense là-dessus."

Nicole Mosconi qui s'intéresse aux études centrées sur les pratiques des enseignants montre qu'ils ne se comportent pas de la même façon avec les élèves des deux sexes. Dans les classes mixtes, ils interagissent beaucoup plus, sans en avoir conscience, avec les garçons qu'avec les filles[49].

Dans la même perspective, la mentalité a également été signalée par un apprenant de la seconde langue pour expliquer la persistance des interactions des enseignants qui sollicitent beaucoup plus les garçons que les filles. Il affirme qu'il y a des gens enracinés dans la tradition et qui y croient. Ils disent que c'est le garçon qui a été créé en premier et c'est lui qui est intelligent. Cet enquêté témoigne ceci :" Jewe nibaza ko ari vya bindi vy'imigenzo ya kera bavuga ngo umuhungu niwe yatanguye kuvuka, ngo niwe azi ubwenge kuko ariwe yatanguye kwiga ubwa mbere, hariho abantu bagifise iyo migenzo canke ivyo vyiyumviro bibaza yuko abakobwa ataco bashoboye ariko ubu nabo barashoboye. Usanga rero, umwigisha aguma akorana n'abahungu kandi n'abakobwa babikwiye.» (Jordy, un élève de la seconde langue).

[49] Mosconi N., *Égalité des sexes en éducation et formation,* Paris, PUF, 1998. p55.

Ce qui signifie :" Je pense que c'est ce qui concerne les coutumes traditionnelles là où on dit que le garçon c'est celui qui a été créé premier, c'est lui qui est intelligent car c'est lui qui avait commencé à étudier en premier lieu, il y a des gens qui ont encore cette tradition ou ces pensées qui pensent que les filles ne peuvent rien mais maintenant elles peuvent aussi. Alors tu trouves que l'enseignant collabore régulièrement avec les garçons alors que les filles le méritent aussi."

La nature humaine (tempérament) est un autre élément qui a été évoqué par un des enseignants rencontrés.

Cet élément contribue à renforcer les interactions des enseignants orientées vers les garçons. Il fait savoir que selon la nature humaine d'une personne, il arrive qu'elle aime interagir plus beaucoup avec les filles ou bien avec les garçons. Cela apparaît dans les propos de cet enquêté :" Ivyo jewe novuga ko bivana na kamere y'umuntu, urabona abantu bose ntibafise impano zimwe kandi ntibafise n'inkomezi zimwe. Bisigura ko bishika nko muri ico gihe ugasanga akunda kubaza abahungu canke akunda kubaza abakobwa.» (Jérôme, un enseignant du cours de FPH). Ce qui signifie :" Cela je peux dire que ça dépend de la nature humaine, tu vois quiconque n’a pas les mêmes dons et elles n'ont pas les mêmes puissances. Ça signifie qu'il arrive comme dans ce moment où tu trouves qu'elle aime questionner les garçons ou les filles."

En se protégeant, l'enseignant étant en classe peut animer des échanges fondés sur les garçons. Cela a été indiqué par un apprenant de la troisième Économique. Il dit que l'enseignant homme cherche à éviter la familiarité avec les filles pour contrecarrer les conséquences qui peuvent survenir. Cela transparaît dans les propos de cet enquêté :" Hari igihe umwigisha abari nk'umugabo adashaka kwimenyereza abakobwa cane kubera kenshi bakunda guteza ingorane." Pour dire :" Il y a un moment où un enseignant homme qui ne veut pas se familiariser beaucoup avec les filles car elles aiment souvent causer des problèmes." A l’heure où les violences basées sur le genre se font parler d’elles, certains hommes paniquent à entrer en interaction avec les filles. Cet évitement peut faire que les interactions avec elles soient réduites au minimum en vue de ne pas être accusés de sympathiser avec elles.

CHAPITRE IV. LE DOUBLE STANDARD DANS LES ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Le séjour sur le terrain que nous avons effectué dans un milieu scolaire a débuté par une observation flottante où nous nous sommes rendu compte que les garçons sont plus sollicités aux nouveaux savoirs alors que les filles sont sollicitées aux savoirs déjà appris en classe. Nous avons bel et bien voulu savoir ce que les concernés (les enseignants et les élèves) de ce phénomène en pensent. Pendant nos entretiens, les interlocuteurs ont affirmé que ce n'est pas à dire que les filles ne sont pas intelligentes mais elles se réservent trop car elles craignent d'être ridiculisées ce qui n'est pas le cas pour les garçons.

4.1. Les sollicitations des garçons aux nouveaux savoirs et celles des filles aux savoirs déjà appris

D'après un enseignant du cours de science de la Terre, les garçons poussent la réflexion très loin et ils osent parler de ce qu'ils pensent sans tenir compte de leurs erreurs. Mais les filles ont peur d'exprimer les fautes d'où elles se préoccupent à échanger sur ce qu'elles ont maîtrisé davantage. Cela se concrétise dans les propos de cet enquêté : « Ico nzi ku bahungu ni uko biyumvira cane kandi bubahuka kuvuga ivyo biyumviriye bataravye ko ari vyo canke atari vyo mugabo abakobwa bafise ubwoba bwo kuvuga no gutinya kuvuga amakosa bituma bitaho kwishura ico bazi neza arico. Muri make baratinya gutwengwa n'ukumaramara. » (Tharcisse, un cours de science de la Terre) Ce qui peut se traduire :" Ce que je sais pour les garçons c'est qu'ils réfléchissent beaucoup plus et qu'ils osent dire ce qu'ils pensent sans se soucier trop que ce qu'ils disent est vrai ou que c'est faux. Par contre, les filles ont peur de parler et elles craignent d'évoquer des erreurs. C'est pourquoi elles réagissent seulement lorsqu'elles pensent que ce qu'elles disent est correct. En bref, elles craignent d'être ridiculisées et d'avoir honte."

Dans la même gamme, l'enseignant du cours de Kiswahili montre à travers l'illustration comment les garçons sont dotés d'une réflexion avancée alors que les filles se contentent par la mémorisation. Lui aussi revient sur la crainte des filles à ne pas parler lorsqu"elles ne sont pas sûres d'elles-mêmes alors que les garçons brisent la peur.

Cela apparaît clairement dans les propos de cet enquêté :" Ku cerekeye ubwoba ico sinogihakana ndacemeza abakobwa baratinya kuvuga ibintu batazi neza ko ari vyo ariko abahungu bariyumvira birenze cane, ico ndagishingira intahe kuko ndaguhe akarorero, umuhungu urashobora kumuha ikintu cimboroko agashobora gutera compréhension ariko umukobwa atakibonye ahantu ntagishobora. » (Gervais, un enseignant du cours de Kiswahili, en section Langue). Ce qui se traduit par :" concernant les filles, je ne peux le nier, je l'approuve, les filles craignent parler des choses qu'elles ne connaissent pas bien que ce soit vrai ou pas. Mais les garçons réfléchissent beaucoup plus, je le témoigne fort car je te donne l'exemple, tu peux donner la chose à mémoriser au garçon mais plutôt que de vous donner l'élément mémorisé, il mobilise sa compréhension et tu lui accorde des points, mais pour la fille, si elle ne parvient pas à reproduire l'élément demandé, elle n'ose pas donner ce qu'elle aura compris par rapport à la question ».

L'apprenant de la seconde langue révèle que même si les filles ont peur de participer oralement aux nouveaux savoirs, cela ne signifie pas qu'elles ne sont pas intelligentes. C'est ce que l'enquêté témoigne :" Si ukutabishobora ahubwo baba bari sûres kuvyakera ariko kuvy'ubu nyene baba bafise ubwoba bwo kuvuga ibitari vyo bakamutwenga ariko umuhungu arakivundurukana caba co canke kitaba co ntaraba. » (Fleury, un apprenant de la seconde langue). Cela veut dire :" Ce n'est pas qu'elles n'en peuvent pas mais plutôt elles sont sûres de ce qui a été vu toutefois sur ce qui se passe maintenant, elles ont peur de parler ce qui n'est pas vrai pour ne pas être ridiculisées pourtant le garçon, il le dit spontanément qu'il soit vrai ou pas, il ne s'en soucie pas."

Signalons que l'idée qui stipule que les garçons réfléchissent beaucoup plus et qu'ils osent discuter de ce qu'ils pensent découle des stéréotypes genres. Ces derniers attribuent, en matière d'intelligence des capacités naturelles au masculin, capacités qui seraient à conquérir chez les filles. Cette idée est partagée par plusieurs enquêtés. Cela nous renseigne sur le fait que les garçons sont sollicités aux savoirs nouveaux alors que les filles sont sollicitées aux savoirs déjà appris.

Cette affirmation se concrétise dans les observations qui mettent en avant le fait que les enseignant-e-s n'interrogent pas les filles et les garçons de la même façon. En effet, ces derniers sont davantage mis à contribution, dans une proportion de deux tiers/un tiers, et sont interrogés plus longtemps[50].

Par ailleurs, les questions auxquelles ils doivent répondre sont plus complexes, liées « au moment où apparaît le nouveau savoir de la séance », quand les questions destinées aux filles ont trait à « des savoirs déjà appris dans la classe ».

4.2. Appréciations des enseignants face aux discours et gestes des filles et garçons

Dans cette section, nous rendons compte des appréciations des enseignants par rapport aux discours et gestes des filles et garçons dans le milieu scolaire.

Comme nous le disions souvent que nos entretiens étaient mobilisés pour compléter nos observations faites dans les différentes classes, nous avons constaté que les appréciations des enseignants sont différentes aux gestes et discours des filles et garçons. Nous avons cherché à savoir comment ce phénomène se déroule dans le milieu scolaire. Nos répondants ont réagi tout en disant que c'est une habitude de certains enseignants d'apprécier les élèves au niveau de l'intelligence manifestée, tenant compte du genre, etc.

L'enseignant du cours de TIC (Technologie de l'Information et de la Communication) montre que c'est une habitude de quelques enseignants d'apprécier les élèves très intelligents quand ils sont en train d'enseigner en classe. Il ajoute que ce qui se faisait auparavant continue aujourd'hui mais il insiste sur le fait qu'il ne devrait pas marcher ainsi et qu'il faudrait mettre les élèves au même pied d'égalité. Cela apparaît dans les propos de cet enquêté :" Jewe natanguye kwiga amashure muri 1986 ivyo bintu ni akamenyero kamwe kari mu bigisha iyo bariko barigisha hari ukuntu bafata bagashimagiza abana bazi ubwenge mw'ishure rero n'ubu biraba ariko ntivyategerezwa kuja muri ubwo buryo vyategerezwa ko abana bose bashigwa ku rugero rumwe."(Adrien, un enseignant du cours de TIC).

[50] Mosconi, N. *Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ?* Eduscol, Portail national des professionnels de l'éducation, 2009.

Ce qui peut se traduire :" J'ai commencé à étudier en 1986, ces choses-là, c'est une habitude se trouvant chez les enseignants. S'il est en train d'enseigner, il y a la manière dont il apprécie les enfants (les élèves) qui sont intelligents dans sa classe. Alors jusqu'à présent cela se remarque mais il ne devrait pas aller dans ce sens il devrait s'arranger à ce que tous les enfants puissent être mis au même pied d'égalité."

Sur le point que les enseignants ont une certaine habitude d'apprécier différemment les élèves, Duru-Bellat M. évoque : « lorsqu'on s'intéresse au contenu des interventions des enseignants en direction des filles et garçons et notamment à l'appréciation de leurs copies, on remarque que les enseignants adressent davantage aux garçons de commentaires sur le fonds et sur la qualité intellectuelle de leur travail, alors que les commentaires aux filles concernent plus la forme et la présentation » Ils récompensent les performances des garçons, tandis qu'ils valorisent plutôt la conformité des filles. Les bonnes copies des filles sont louées pour leur propreté et celles des garçons pour leur richesse ou leur originalité. En outre, les enseignants attribuent plutôt la réussite des filles à leur effort, leur travail, tandis qu'ils associent davantage celle des garçons à leurs capacités intellectuelles et à leur "talent"[51].

Les enseignants contactés ne le nient pas mais s'en expliquent autrement. Un enseignant du cours d'anglais relève que le fait que les enseignants apprécient différemment les gestes et les discours des élèves découle du fait que certains enseignants n'ont pas eu la formation pédagogique. Il mentionne également que même les enseignants qui n'ont pas encore participé dans les séminaires de formation en rapport avec la pédagogie le font. Cet enquêté témoigne :" Niko hari abigisha bagenzi bacu bashimagiza ugutandukanye ibikogwa vy'abanyeshure haba bariko barigisha canke mu bindi bintu bitandukanya ariko jewe nibaza ko bivana n'ukuntu aba atararonka inyigisho zo mu masemineri canke n'ukuntu yize ivya pédagogie kuko hari nk'abantu baza kwigisha ivyo vya pédagogie batabizi." (Sostène, un enseignant du cours d'anglais).

[51] Duru-Bellat M., *L'école des filles.*, op.cit.

Ce qui signifie :" c'est vrai, il y a des enseignants parmi nos collègues qui apprécient différemment les travaux des élèves soit en enseignant soit dans d'autres choses différentes pourtant, je pense que tout dépend de l'absence ou des lacunes dans leur formation. Car il y a des gens qui viennent enseigner sans être outillés en la matière ."

Au niveau de ces appréciations des enseignants, l'apprenant de la seconde économique se questionne toujours pourquoi le même discours n'est pas apprécié de la même façon ? Il donne l'exemple de demande d'un service au bureau, l'un(e) peut être servi tandis que l'autre retourne sans l'avoir. Et cela se remarque souvent pendant les réclamations. Cela se concrétise dans les propos de cet enquêté :" Ivyo nama ndabibona, ivyo birakunda kwibonekeza mu buryo bwinshi, ahantu henshi, ugasanga nk'ubu dufate tugiye gusaba ikintu kimwe mu bureau. Umwe akavuga akakironka uwundi ntakironke. Ahandi bishika cane ni igihe cama réclamations, musaba kurenganurwa ku kintu kimwe ariko bikarangira hari uwutumvirijwe." (Jean de Dieu, un apprenant de la seconde économique).

C'est à dire :" Je suis habitué de le voir, cela se manifeste dans la plupart des situations : prenons que nous allons demander la même chose dans le bureau ; l'un parle et est écouté et l'autre ne l'est pas. Je me pose la question alors cela dépend de quoi ? Pendant les réclamations, il arrive souvent, que vous demandez la justice sur la même chose mais l'un finit par ne pas obtenir gain de cause."

Sur cette idée que le même discours n'est pas apprécié de la même façon, Nicole Mosconi souligne que les enseignant-e-s tolèrent davantage de la part des garçons « les interventions spontanées et les reprennent plus souvent, les gratifient de plus d'encouragements et aussi de plus de critiques ». On parle aussi d'un « temps de latence » plus long pour les garçons, qui signifie qu'on laisse plus de temps aux garçons pour trouver la réponse. Par ailleurs, les élèves garçons sont davantage perçus comme des individualités, les élèves filles apparaissant comme plus indifférenciées[52].

L'apprenante de la seconde économique met l'accent sur les gestes que les élèves manifestent pendant les travaux en classe.

[52] Mosconi N., *Égalité des sexes...*, op.cit.

Elle dit, nous voyons que parfois les enseignants apprécient différemment les gestes des élèves. Un simple geste d'un garçon peut être très apprécié par l'enseignant alors que les filles ont tout fait pour marquer l'excellence, mais c'est comme si rien n'était. Les propos de cette enquêtée le confirment :" jewe mpora ndaba hageze ibikogwa vya ma exposés aho tuja imbere tukavuga avec des gestes, bamwe bakagerageza gukora ibishoboka kugira bashimagizwe n'umwigisha bikaba ivyimpfagusa ariko rero hakaba n'abandi bagira ibisanzwe ariko bagashimagizwa ku buryo ubona ko bitangaje, n'ukuri birashika kweli."(Yvette, une apprenante de la seconde économique). Cela veut dire :' J'observe souvent quand il arrive les travaux d'exposés là où nous allons devant et parlons avec les gestes. Les uns essaient de faire tout possible pour qu'ils puissent être appréciés par l'enseignant sans y arriver.

Pourtant, il y a d'autres qui le font simplement et ils sont appréciés d'une façon miraculeuse, cela arrive vraiment ». En continuant l'exploration, les interlocuteurs ont témoigné que les garçons sont beaucoup plus gratifiés que les filles sans savoir pourquoi.

4.2.1. Les gestes et discours des garçons plus appréciés que ceux des filles

Lors de la collecte des données, notre terrain était un établissement scolaire où nous avons constaté que les garçons ont une considération dans ce milieu plus que les filles. On leur attribue des différentes qualités comme : il (garçon) est réfléchi, il n'est pas émotionnel, il est expert dans ce qu'il fait, il est sauveur, il se sacrifie et fournit des efforts, il a une estime de soi.

Ce qui fait que les gestes et discours des garçons sont plus appréciés par rapport à ceux des filles. C'est ce que nos intervenants témoignent dans leurs propos pendant le déroulement de nos entretiens.

Pour savoir ce qu'ils en pensent, l'enseignant du cours d'anglais considère que les garçons sont plus forts dans la réflexion, ils ne sont pas émotionnels comme les filles, ils tournent la langue au moins deux fois avant de parler. Il ajoute que les filles sont faibles de nature. Cela se concrétise dans les propos de cet enquêté : « Muri make abigisha bisanga bariko barashimagiza abahungu kuberako amajambo nivyo bakora babivuga canke babikora biyumviriye cane gose ariko abakobwa nabo hari igihe ajanwa n'ibishobisho, kenshi ikibajemwo baca bakivuga muga abahungu babanza kumedita inyishu batanga, kandi abakobwa n'abantu bari faible muri

ndemanwa yabo. » (Sostene, un enseignant du cours d'anglais). Ce qui veut dire :" En bref les enseignants se retrouvent en train d'apprécier les garçons parce que leurs discours et gestes, ils les prononcent ou ils les font après l'avoir repensé davantage. Mais les filles quant à elles, il y a un moment où elles se laissent dirigées par les émotions, maintes fois ce qui vient en elles directement elle en parlent pourtant les garçons commencent à méditer la réponse à donner. Et en plus les filles sont des personnes faibles de nature."

L'enseignant du cours de français n'y va pas par quatre chemins. Pour lui, il est reconnu que le garçon est toujours recherché dans tous les domaines. Il apparaît là où les choses ne marchent pas d'où les appréciations sont fréquemment adressées à eux.

Écoutons ce qu'il en pense :" Twamaze kubivuga nihamwe nyene twama tuzi yuko umuhungu ari bitumwako, yama ari inserukarukamvye ategerezwa guseruka mubintu vyose, naho rero urumva aciye agenda atavuze ry'ajambo ry'inserukarukamvye haguma hari ikibuze muri ico gihe. (Jérôme, un enseignant du cours de français). Pour dire : « Nous avons déjà évoqué qu'on sait toujours que le garçon est un expert, il est toujours un sauveur, qu'il doit apparaître dans toutes choses.

Alors, tu comprends que s'il part sans prononcer un discours d'un sauveur, il reste comme s'il y a ce qui manque en ce moment."

A propos de ces qualités attribuées aux garçons qui font que leurs discours et gestes soient beaucoup plus appréciés que ceux des filles, Gaussel Marie montre que les enseignant·e·s accordent plus d'attention et de temps aux garçons et incitent ces derniers à plus d'autonomie. Ils sont également plus souvent interrogés et sollicités, surtout si le nombre d'élèves est important dans la classe.

Les félicitations et encouragements des équipes éducatives portent sur leurs performances alors que les filles sont félicitées sur leur conduite, leur écriture, leur assiduité. Les enseignant·e·s tolèrent plus l'indiscipline des garçons. Les garçons sont plus ambitieux et confiants dans leur réussite[53].

[53] Gaussel Marie (2016), op.cit.

La comparaison entre filles et garçons pour essayer d'expliquer la raison qui pousse les enseignants à apprécier les gestes et discours des garçons a été explicitée par l'apprenant de la seconde langue. Il souligne que les garçons se sacrifient de manière différente dans tout ce qu'ils font, ce qui fait que leurs gestes ne peuvent pas équivaloir à ceux des filles. En plus, ils déploient des efforts pour montrer leur vivacité. C'est ce qui apparaît dans les propos de cet enquêté :" Urabona amagestes y'abahungu ko atandukanye nay'abakobwa kuko umukobwa hariho udukogwa adashobora kugira, nibaze ko nk'agakogwa kamusaba inguvu nyinshi, we yumva yonyarutsa akabigira uko abishoboye muga umuhungu nawe aritanga mpaka ikintu agishitseko vyanse bikunze."(Fleury, un apprenant de la seconde langue). Ce qui signifie :"Tu vois, les gestes des garçons sont différents à ceux des filles car chez la fille, il y a les gestes qu'elle ne peut pas faire. Je pense qu'un geste qui lui demande de fournir beaucoup d'efforts, pour elle, elle se sent faire vite et elle le fait comme elle le peut. Pourtant, le garçon se sacrifie jusqu'à ce qu'il atteigne à la chose voulue qu'il soit possible ou pas."

Un apprenant de la seconde langue pense aussi que ce qui fait que les gestes et discours des garçons soient beaucoup appréciés par les enseignants est qu'ils ont l'estime de soi. Il donne un exemple, quand ils participent dans la réunion de la direction avec leurs autorités.

Les filles s'expriment sans assertivité malgré importance de leurs idées alors que les garçons s'expriment avec plus d'affirmation même si l'idée peut ne pas être bonne. Cela transparaît clairement dans les propos de cet enquêté :" Jewe ndaja mu manama y'ubuyobozi. Twese abaserukira abanyeshuri, abaserukira ivyariho n'umuyobozi tubaturiyo rero mpora mbona iyo umukobwa ahagurutse gushikiriza iciyumviro, kenshi ntakwiyemera muri we abafise bitandukanye nuko umuhungu abameze, aba yiyemera muri we bigatuma n'umuyobozi birangira ahaye agaciro ivyiyumvio vyabo."(Jordy, un apprenant de la seconde langue). Ce qui veut dire :" Moi je vais dans les réunions de direction. Tout le monde les délégués, les doyens et la directrice nous sommes là.

Alors j'observe souvent si une fille se tient debout pour exposer son avis, maintes fois elle le fait sans l'estime de soi ce qui est différent de la manière dont se tient le garçon, il se fait confiance en lui-même par conséquent la directrice finit par valoriser leurs avis."

4.3. Comportement des enseignants face aux performances/ échecs des filles et garçons

En milieu scolaire, nous avions observé différentes interactions qui se font entre les enseignants et les élèves, y compris la manière dont se comportent les enseignants face aux performances/ échecs des élèves. Lors de nos entretiens avec nos interlocuteurs, nous avons constaté qu'ils étaient d'accord sur le fait que les enseignants sont contents quand les élèves ont réussi à l'examen ou à l'interrogation. Par contre, ils sont fâchés quand ils ont échoué.

Selon l'enseignante du cours de biologie, quand un enseignant a dispensé le cours, il s'attend au bon rendement à l'endroit de ses élèves et si par conséquent le rendement est médiocre, c'est fâcheux.

Cela transparaît dans les propos de cette enquêtée :" Mubisanzwe umwigisha ari ku gikogwa aba yiteze ko aronka umwimbu mwiza bishitse umwimbu ntube mwiza ntibamenye neza birababaza kuko hari igihe uca umengo wataye umwanya ariko ukarondera umuti, ari uwabitoye ukamutera intege akabandanya muri iyo nzira, uwananiwe nawe ukamwizeza ko azobitora hanyuma « (Blandine, une enseignante du cours biologie). Ce qui veut dire :" Simplement l'enseignant qui est au travail attend obtenir le bon rendement de la part de ses élèves. S'il arrive que le rendement soit médiocre, qu'ils ne réussissent pas bien, cela énerve car il y a un moment où c'est comme si tu as perdu du temps mais tu cherches un remède. Tu remercies celui qui a réussi et encourage celui qui a eu de mauvaises notes.

Mais cela connaît quelques variantes quand il s'agit de l'échec/réussite d'une fille ou d'un garçon. Une apprenante de la première langue considère que cela peut être attribué à la coutume. Elle dit que certains enseignants gardent des coutumes traditionnelles qui avaient tendance de maintenir les filles dans l'ignorance. C'est ce qui persiste dans le milieu scolaire où les enseignants croient que les garçons sont toujours forts en tout et les filles sont caractérisées par la faiblesse. Cette enquêtée témoigne :" Kugeza n'ubu hari abantu bamwe bakigira ku mico ya kera, muri abo rero harimwo n'abigisha batwigisha bizerako igihe cose umuhungu yama ashoboye bigatuma batumvako umuhungu yonanirwa ariko hagera ku mukobwa bakamubonamwo ubunyantegenke. (Claire, une apprenante de la première langue). Cela veut dire :" Jusqu'à présent, il y a certains gens qui poursuivent la coutume traditionnelle, alors parmi eux, il y a même les enseignants qui nous enseignent, qui croient que le garçon est toujours puissant.

Et par conséquent, ils ne s'attendent pas à un échec pour un garçon. Mais si c'est le tour de la fille, on perçoit en elle la faiblesse." Cela répond en partie à la situation décrite en introduisant notre travail lorsque nous avons parlé de ce qui nous a motivé à mener cette recherche : une fille qui fait scandale aux yeux de notre enseignant parce qu'elle s'était classée première de la classe. Les garçons peuvent, en effet, « mieux faire » et selon Nicole Mosconi, *« leur échec est perçu comme devant être expliqué, en général, par un manque d'efforts »* [54].

Dans la même perspective, l'apprenante de la seconde langue ajoute que la discrimination qui se faisait dans le temps selon notre culture burundaise persiste même dans le milieu scolaire. Comme auparavant, les filles étaient concernées par des travaux non valorisés dans la société notamment les travaux ménagers, Il y a des ressemblances de ce fait dans la classe où les efforts fournis par les filles ne sont pas perçus au même rang que ceux des garçons.

C'est ce qu'affirme cette enquêtée :" Dufatiye ku mico y'abarundi abakobwa twarakumigwa kuko nitwe twabazwa ibikogwa vyo muhira gusa ntihagire ibindi tujamwo ni naco gituma n'ubu ducinyizwa, mw'ishure ibikogwa vyacu ntibibonwa kumwe nivy'abahungu."(Dorine, une apprenante de la seconde langue). Pour dire :" Tenant compte de la culture burundaise, nous les filles, étions discriminées car c'est nous qui étions seules chargées des travaux ménagers sans participer dans d'autres. C'est pourquoi même à présent nous subissons l'injustice en classe, nos actions ne sont pas appréciées à leur juste valeur que celles des garçons."

4.4. Excellente performance d'une fille comme un miracle, celle d'un garçon comme naturelle

En vue de compléter l'observation que nous avons faite au début de notre séjour sur le terrain, nous avons cherché à savoir ce que nos répondants pensent du fait qu'une excellente performance d'une fille est considérée comme un miracle au regard de certains enseignants alors que celle d'un garçon est considérée comme naturelle. Certains de nos interviewés montrent certains éléments qui renforcent ce phénomène présent en milieu scolaire notamment la non fixation des objectifs durs pour les filles, appropriation de certains stéréotypes, sous-estimation pour les filles,

[54] Ibidem

L'enseignant du cours d'anglais revient sur la non fixation des objectifs durs pour les filles. Il dit que ce n'est pas fréquent que nous voyons les filles qui démontrent leur ingéniosité. Et si une fois cette ingéniosité est démontrée, elle ne saurait égaler celle des garçons. En plus, leurs ambitions sont toujours moindres. C'est ce qu'affirme cet enquêté :" Ni gake abakobwa bibashikira bakerekana ubuhinga mu vyo bakora kurusha abahungu haba mu bumenyi canke mubindi bikorwa kugira bikunde babe aba mbere. Kenshi ntibakunda ibibanza vya mbere n'imigambi yabo usanga icirirtse. Nicogituma rero uwubikoze neza adutangaza ariko abahungu n'ibisanzwe."(Sostène, un enseignant du cours d'anglais). Pour dire :" Il arrive rarement aux filles d'exposer leur ingéniosité dans tout ce qu'elles font plus que les garçons, que ce soit dans la connaissance ou dans d'autres activités pour qu'elles soient les premières.

Elles n'aiment pas souvent les premières places et leurs ambitions sont moindres. C'est pourquoi, celle qui le fait bien nous surprend mais pour les garçons, c'est simple."

Cet élément d'appropriation de certains stéréotypes a été évoqué par l'enseignant du cours de français. Il considère que l'on s'est approprié certaines choses et qu'on les a gardées à l'esprit sans toutefois les vérifier ou les prouver. Il indique que le garçon, quelles que soient les conditions, doit toujours être supérieur. Écoutons ce qu'en pense cet enquêté :" Bizwiko umuhungu ategerezwa kuba supérieur, iyo ni stéréotype twihaye, ngo umuhungu ategerezwa kuba akomeye muri vyose."(Jérôme, un enseignant du cours de français). Cela veut dire :" c'est connu que le garçon doit toujours être supérieur, ceci est un stéréotype qu'on s'est donné et de plus, le garçon doit être fort en tout."

L'enseignante du cours de biologie insiste sur l'intériorisation de ces stéréotypes. Pour elle, cette considération que nous attribuons à la fille qui a bien performé dans les études et celle d'un garçon dépend de ce que les gens ont intériorisé comme stéréotype. Cela transparaît dans les propos de cette enquêtée :"Biva ku kuntu nyene twakuze muri société bizwi ko bamaze gushira mu mutwe ko abahungu aribo bashoboye nico gituma umukobwa iyo akoze ikidasanzwe bidutangaza kuko bisanzwe bizwi ko badashoboye ». (Blandine, une enseignante du cours de biologie).

Ce qui se traduit par :" Il dépend de la manière dont nous avons grandi dans la société en sachant que les gens ont déjà intériorisé dans leurs têtes que ce sont les garçons seuls qui peuvent tout bien faire. C'est pourquoi la fille qui fait des choses extraordinaires nous surprend car c'est déjà connu qu'elles ne sont pas talentueuses."

Le jeune apprenant de la seconde langue quant à lui dit que les filles se sous-estiment d'où cette considération sur leur excellente performance. Il indique que les filles se placent dans les dernières positions et n'aiment pas être de leaders pour dominer les autres. A ce propos écoutons cet enquêté :" Urabona abakobwa barakunda kwishira inyuma, ntibakunda kumva ko baba aba leaders basumba abandi. Natwe abahungu turafise akagagazo, turiyemera, rero nk'abakobwa kuva na kera babashira hasi nico gituma umwigisha abonye abitoye gusumvya abahungu bicika igitangaza."(Fleury, un apprenant de la seconde langue). Ce qui peut se traduire :" Tu vois les filles aiment se placer derrière, elles n'aiment pas être des leaders pour dominer les autres.

Nous, les garçons, avons confiance en nous alors comme des filles, depuis longtemps on leur sous-estimait. C'est pourquoi un enseignant qui voit une fille marquant l'excellence lui paraît miraculeuse." Ceci rejoint l’attitude de l’enseignant qui s’est opposé à ce qu’une fille soit déléguée de classe. Et si la même attitude continue à leur égard, elles finissent par renoncer à certaines choses. Cet habitus de dominant chez les garçons est donc entretenu et reproduit pas ces minuscules gestes du quotidien que l’on performe souvent sans trop y penser mais qui ne manquent pas d’avoir des effets dans nos interactions.

CHAPITRE V. LE DÉSIRABLE MASCULIN OU LE RAPPORT GENRÉ À LA TRANSGRESSION

D'une manière générale, l'indiscipline des garçons et filles devrait être traitée de la même façon en milieu scolaire. Cependant, en nous référant à nos observations, nous avons enregistré des scènes qui nous montrent que l'indiscipline des garçons est plus tolérée alors que celle des filles est stigmatisée voire fortement réprimandée. Pour compléter nos observations, nous avons fait recours à nos répondants qui sont les enseignants et les élèves pour nous renseigner sur la manière dont cela se passe dans ce milieu. Nombreux ont été les interlocuteurs qui ont pointé du doigt la culture burundaise comme vecteur de cette injustice.

5.1. L'indiscipline des garçons plus tolérée que celle des filles

L'apprenant de la première langue souligne qu'il y a des paroles qui peuvent être prononcées par les garçons mais fortement découragées chez les filles. Et cela dépend de l'éducation reçue dans nos sociétés. Les propos de cet enquêté le confirment :" Ico abigisha bisunga ni uko umengo hari amajambo umwana w'umuhungu yovuga ukihoza, ayo majambo nyene agurutse akavugwa n'umukobwa uca umengo yarengeje kandi ari ya majambo nyene ariko kubera indero tuba twarahawe, ukuntu twakuze ngaha mu gihugu cacu, ugaca usanga umengo umukobwa yamenje."(Bright, un apprenant de la première langue). C'est à dire :" Ce qui pousse les enseignants à agir de la sorte, c'est comme s'il y a des paroles que le garçon peut émettre et qui sont tolérées. Par contre, si ces mêmes paroles sont émises par la fille, c'est comme si elle a exagéré mais en raison de l'éducation qui nous a été donnée et la manière dont nous avons grandi ici dans notre pays, tu trouves que la fille est grondée."

L'histoire nous marque jusqu'à présent. Cela a été évoqué par une apprenante de la seconde langue. Elle indique que compte tenu de l'histoire, les filles qui émettaient les paroles en usant des figures de style étaient des filles insolentes. A ce propos, écoutons cette enquêtée :" Ku bahungu kubivuga umengo n'ukwihayanisha, n'ibisanzwe kuri bo ; mugabo abakobwa tugerageje kuraba akahise ka kera, abakobwa banavuze n'ijambo mbabarira matwi wamengo baramenje gose nico gituma bagufashe uvuze n'ijambo ridakenewe baraguhana cane, abahungu n'ibisanzwe kuri bo."(Dorine, une apprenante de la seconde langue). Cela peut se traduire comme suit :" Pour les garçons, s’exprimer est simple pour eux.

Mais pour les filles, si nous essayons de consulter l'histoire lointaine, si elles prononcent la parole en utilisant les figures de style c'est une insulte grave. C'est pourquoi, si on t'attrape en train de prononcer une parole inutile, on te punit sévèrement, mais nulle ne blesse sil s'agit d'un garçon."

En matière d'éducation, la fille est connue comme une personne humble, gentille, bienveillante, etc. Cela a été dit par l'enseignant du cours d'anglais. Parfois, les filles tentent de sortir de ce cadre en montrant des comportements semblables à ceux des garçons. Cela transparaît dans les propos de cet enquêté :" Birashika umukobwa akaduza umugara : urabona kenshi umukobwa mu ndero y'urupfasoni ni abantu biyoroheje, mugabo haciye haboneka uwo wundi agumuka kandi kera bitahora bishika bica biba ivyo kwitabwaho ariko nk'umwigisha urageregeza ukamwumviriza ariko ukamwereka kutabishimye kugira ntaze asubira ikindi gihe."(Sostène, un enseignant du cours d'anglais). Cela peut se traduire :" Il arrive que la fille se montre arrogante : tu vois la fille a été éduquée à humilité, l'obéissance, mais si une fille transgresse cela et quelle se montre hautaine alors que ce n'était pas l'habitude, elle devient un cas intéressant mais comme un enseignant, tu essaies de l'écouter, tu lui montres que tu ne t'en réjouis pas pour qu'elle ne reprenne pas cette attitude, une autre fois."

Ces idées sur l'indiscipline des garçons qui est tolérée par rapport à celle des filles font un lien étroit avec ce que Nicole MOSCONI évoque *« l'indiscipline des garçons est tolérée, vue comme un comportement fâcheux mais inévitable, alors qu'elle est stigmatisée et rejetée parfois violemment chez les filles dont on attend la docilité »* [55].

Dans la même perspective, l'élève de la troisième Biochimie et Science de la Terre, embrasse l'idée de son enseignant. Il fait remarquer marquer que la fille, dans la culture burundaise, est une personne juste, droite et si cela n'est pas le cas, elle est considérée comme une personne mal éduquée. Il le stipule clairement dans ces propos :" Nibaza ko bivana n'imico y'ikirundi twakuze tuzi yuko umukobwa aba ari umuntu atomoye azi gukwirikirana ibikorwa neza yubaha afise indero n'ibindi urumva rero bishitse agakora amakosa amwe amwe baca bamufata nkuko uumengo yagumutse kubera tutabimenyereye.»

[55] Mosconi N, op.cit.

(Karl, un apprenant de la troisième Biochimie et Science de la Terre) Ce qui signifie :" Je pense que tout dépend de la culture burundaise, on a grandi en connaissant que la fille est une personne juste qui s'occupe des travaux qui lui sont destinés, obéissante, bien éduquée, etc. Alors tu comprends qu'une fois qu'elle commet certaines fautes, directement elle est considérée comme déviante parce qu'on n'est pas habitué à ce genre de conduite de sa part".

L'apprenant de la troisième Économique souligne que même s'il y a un règlement scolaire et que tous les élèves sont soumis à ce règlement qui contient les lois, les cas d'indiscipline ne peuvent pas manquer comme par exemple le saut d'une clôture. A ce propos, écoutons cet enquêté :" Muncamake turafise règlement scolaire irimwo amategeko ahana kumwe ariko nk'ubu ubonye umuhungu asimvye clôture atashe ntibingana n'uko wobona umukobwa asimvye clôture atashe urumva ko bimaramaje » (Gérard, un apprenant de la troisième Économique). Ce qui veut dire : « En bref, nous avons le même règlement scolaire qui punit de la même façon les élèves filles et les élèves garçons. Mais si par exemple, tu vois un garçon qui saute la clôture en rentrant, ce n'est pas la même chose que si tu vois une fille faire la même chose, c'est tellement honteux pour elle."

5.2. La rigueur en matière d'accoutrement

Un jour, alors que nous nous rendions à l'établissement scolaire où nous faisions notre terrain de recherche, une alerte dans la classe de huitième année fondamentale où il y avait un garçon qui était venu en uniforme non habitué au genre masculin nous a interpellé. C'est-à-dire que ce garçon portait une jupe bleue qui est semblable à celle portée par les filles, avec une chemise blanche. Cela avait provoqué des mouvements d'aller et retour dans la cour et les élèves se faufilaient pour l'observer.

Du coup, l'enseignant était arrivé à la salle des professeurs où l'un des élèves de la huitième la rejoint pour lui signaler ce qui se passait en classe. Immédiatement, il s'est dirigé en classe où il a retrouvé ledit garçon dans sa place. Il a échangé avec lui un peu de temps et il la emmené à la salle des professeurs. Entre temps, les élèves sont sortis et se sont éparpillés dans la cour avec des bruits, des cris et des sifflets. La directrice qui était dans son bureau a entendu le désordre dehors et elle est sortie de son bureau.

Cette scène a attiré notre attention. C'est pour cette raison que pendant le déroulement de nos entretiens avec les informateurs (les élèves et les enseignants) nous avons cherché à savoir leurs réactions sur ce cas. Certains d'entre eux ont réagi tout en montrant comment le genre masculin est plus privilégié par rapport au genre féminin. Car si c'était la fille qui se comportait ainsi, elle aurait été renvoyée tout de suite mais comme c'était un garçon, on a commencé à faire des tournures jusqu'à ce qu'on lui laissât continuer ses cours alors qu'il avait provoqué du vacarme à l'école.

Sur ce cas, l'enseignant du cours de science de la Terre évoque que le garçon en question ne devrait pas avoir un renvoi. Il ajoute que les filles portent des pantalons, mais qu'on ne les renvoie pas chez elles. Par contre, ce sont elles qui devraient avoir des remarques sur comment elles peuvent s'habiller, se comporter, parler selon notre culture burundaise. Cela transparaît dans les propos de cet enquêté :" Oya ntibopfa kumwirukana ngo atahe iwabo ahubwo bomwegera bakamubaza icamuteye kuza kw'ishure yambaye umwambaro w'ishure w'abakobwa kandi ari umuhungu. Vyongeye twibuke ko mu mico no mu migenzo y'abarundi, umukobwa niwe abwirizwa uko akwiye kwambara, uko akwiye kuvuga, uko akwiye kwigenza mu bantu. Mbega uwo muhungu bomwirukanira iki ko mbona n'abakobwa bambara ama pantalon ntihagire ico babagira ?"(Tharcisse, un enseignant du cours de science de la Terre). Ce qui peut se traduire :" Non, on ne peut pas le renvoyer chez lui pour la simple raison qu'il a porté une jupe, on peut l'approcher et lui demander ce qui lui a poussé de venir à l'école tout en portant un uniforme des filles alors que lui c'est un garçon. Et de plus, souvenons-nous que dans la culture et la tradition burundaises, une fille c'est elle qui devrait avoir des remarques sur comment s'habiller, parler, se comporter dans l'entourage. Pourquoi un garçon devrait-il avoir un renvoi alors que nous observons des filles qui portent des pantalons sur certains établissements, est ce qu'elles ont été punies à cause de cela ?".

Dans la même perspective, l'enseignant du cours de TIC (Technologie de l'Information et de la Communication) souligne que ce comportement peut dépendre de l'éducation au foyer. Car c'est là où les enfants reçoivent des instructions, des remarques sur comment ils peuvent se comporter. Alors parfois, ces remarques sont surtout adressées aux filles seulement selon la culture burundaise tout en laissant les garçons se comporter comme ils veulent.

Par-là, nous ne pouvons pas confirmer que les marques et les instructions sont surtout adressées aux filles mais plutôt chacun enfant reçoit ce qui lui concerne. Car selon la culture burundaise, une fille et un garçon ne sont pas éduqué de la même façon. En plus de cela, leurs activités à réaliser entraînent une nette différence en la matière d'éducation.

Christian Baudelot et Roger Establet soutiennent que, par ailleurs, les qualités requises chez une fille sont à l'opposé de ce qui est encouragé chez les garçons. On valorise chez elles, la bonne tenue (on fait davantage de remarques aux filles qu'aux garçons concernant l'habillement), la belle écriture, le « bon comportement » ; *« on attend davantage de la petite fille qu'elle mette sa fierté à donner à autrui une image présentable : les leçons de propreté dispensées aux filles n'ont d'égal que les reproches empreints de fierté adressés aux garçons qui rentrent sales et débraillés »*. [56] Ce qui fait que ces qualités requises deviennent une base des interactions entre les enseignants et les élèves en classe. Surtout cela suscite des tolérances envers les garçons et pour les filles ça devient une exigence. Nous n'oublions pas qu'on donne ce qu'on a, ça veut dire que les mêmes enseignants chargés de l'éducation de ces élèves ont été éduqués dans le mêmes contexte où il y avait des qualités requises chez fille.

L'enseignante du cours de biologie estime qu'il y a une différence entre la fille et le garçon selon la perception de tout un chacun. La fille a une mauvaise connotation si une fois elle se comporte contrairement à ce que la société attend d'elle, mais ce n'est pas le cas pour le garçon, la société est plus tolérante à l'égard de ce dernier comparativement à la rigueur appliquée au comportement féminin. La perception que la société accorde aux garçons peut être une source de malentendu entre les conservateurs et les progressistes." Cela se concrétise dans les propos de cette enquêtée :" Iyo ari ikibazo c'umuhungu hama hari itandukaniro hagati yiwe n'umukobwa kuko umuhungu uko yokwitwara kose uburyo bamurabamwo ntibusa nubw 'umukobwa. Iyo yitwaye ugutandukanye nuko ikibano kibishaka : kuba umupfasoni muri vyose ; acika igicibwa. Ariko ntaho bihuriye n'uburyo bafatamwo umuhungu kuko ikibano kirirengakiza kenshi inyifato z'abahungu uko zoba ziri kose. Ivyo navyo bikavyara ukutumvikana hagati yabatsimbataye ku migenzo na bashaka ibigezweho." (Blandine, une enseignante du cours de biologie).

[56] Baudelot, C. et Establet R op.cit.p.150.

Pour dire : « S'il s'agit d'une question qui concerne un garçon, il y a toujours un allègement de la situation, ce n'est pas comme s'il s'agissait d'une fille, l'angle sous lequel il est observé n'est pas le même que celui de la fille. Si cette dernière se comporte dans le sens contraire de ce que commande la société, elle devient exclue. En revanche ça ne passe pas de la même manière chez le garçon car la société tolère beaucoup les comportements des garçons ». Nous constatons que ce qui se passe dans la société d'une manière générale se reflète dans un milieu scolaire. La société a une perception différente sur une mauvaise pratique des filles et garçons. Cela se manifeste même dans les écoles où le même comportement affiché n'est pas traité de la façon. Donc un comportement manifesté est traité en fonction du genre.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce travail intitulé " Analyse des dynamiques du genre dans les interactions enseignant-élève ", il convient de rappeler les grandes lignes sur lesquelles il s'articulait. Avec l'introduction générale, nous avons expliqué notre motivation du choix et intérêt du sujet sans oublier les questions éthiques.

Dans le premier chapitre, nous avons d'abord défini certains concepts clés de notre recherche et puis présenté le genre comme générateur des inégalités et des discriminations entre sexes ainsi que le cadre conceptuel et théorique où nous avons expliqué en long et en large la théorie qui a guidé notre travail à savoir l'habitus de Pierre Bourdieu.

Avec le deuxième chapitre, nous avons présenté la problématique et les objectifs de recherche. Nous avons montré entre autres les différentes méthodes qui nous ont permis de collecter, d'analyser, et d'interpréter les données relatives à notre sujet d'étude. Pendant la collecte des données, nous avons fait recours à l'observation et à l'entretien semi- directif. Puisque notre objectif était de produire des données qualitatives et non quantitatives, la méthode qualitative a été privilégiée. Cette méthode nous a permis d'expliquer la relation élève-enseignant sous l'angle du genre. Enfin, nous avons décrit comment le travail de terrain s'est déroulé. A la fin de ce chapitre, nous avons présenté notre population d'enquête avec les critères de sélection des informateurs et décrit en un peu de mots comment nous avons négocié la relation d'enquête.

Pour le troisième chapitre, nous avons présenté comment les activités quotidiennes sont marquées par le genre dans le milieu scolaire ainsi que l'orientation des interactions quand il s'agit pour l'enseignant d'interagir avec l'élève fille ou l'élève garçon. Ce chapitre nous a permis de réaliser notre premier objectif qui consistait à *montrer comment les interactions quotidiennes entre les enseignants-es et les élèves sont marquées par le genre* a été atteint. En effet, au cours des entretiens, les interviewés ont attesté que des comportements liés au genre se manifestent en fonction de la variété d'activités scolaires. La division de tâches en fonction du genre de chacun discrimine les uns en prouvant qu'ils sont condamnés à une tâche quelconque. Ce qui peut même handicaper une bonne relation entre les individus.

Dans le quatrième chapitre, nous avons remarqué que les élèves sont sollicités différemment selon qu'il s'agit des apprentissages nouveaux ou des anciens apprentissages.

Les enseignants semblent davantage s'adresser aux élèves garçons lorsqu'il s'agit des nouveaux apprentissages alors qu'ils s'adressent aux élèves filles quand il s'agit de remémorer les apprentissages déjà réalisés. Il s'observe ainsi un double standard dans l'enseignement qui peut handicaper la curiosité des filles. Ce double standard s'observe aussi lorsqu'il s'agit d'apprécier les gestes et les discours de la part des filles et des garçons en situation d'apprentissage. A travers ce chapitre, il a été possible de répondre au deuxième objectif qui visait à *découvrir ce qui pousse les enseignants à ne pas apprécier de la même manière les performances, échecs, les discours et gestes des filles et garçons*. En effet, les garçons ont une considération dans le milieu scolaire. On leur attribue différentes qualités comme : il (garçon) est réfléchi, il n'est pas émotionnel, il est expert dans ce qu'il fait, il est sauveur, il se sacrifie et fournit des efforts, il a une estime de soi. Ce qui fait que les gestes et discours des garçons soient plus appréciés par rapport à ceux des filles. L'échec des garçons est considéré comme un manque d'efforts, comme une certaine négligence, autrement dit le garçon n'échoue pas parce qu'il est bête, mais par sa négligence tandis que la fille échoue parce qu'elle n'a pas suffisamment d'intelligence.

Avec le cinquième chapitre, nous avons présenté le rapport genré à la transgression en milieu scolaire notamment sur comment l'indiscipline des garçons est plus tolérée que celle des filles ainsi que la rigueur en matière d'accoutrement. Enfin, ce travail a été terminé par la conclusion générale. En traitant de ce chapitre, l'objectif était d'*analyser comment les enseignants jugent le rapport à la transgression en milieu scolaire*. En effet, les témoignages enregistrés lors de nos entretiens montrent que la transgression des filles est sévèrement punie que celles des garçons aussi bien dans les comportements que les discours. Par ailleurs, l'échec des filles est considéré comme incompétence autrement dit la fille est moins intelligente.

En résumé, nous nous sommes penché sur l'école, un espace qui peut servir d'émancipation mais où s'observe une reproduction des stéréotypes genrés qui se manifestent à travers le double standard des jugements des enseignants sur un certain nombre d'aspects que nous avons élucidés plus haut. Notre cadre théorique et nos méthodes d'enquête de terrain nous ont permis d'analyser la problématique de discriminations et inégalités qui persiste et s'observe dans les interactions quotidiennes entre les enseignant-es et les élèves en milieu scolaire.

REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE

I. Ouvrages généraux

1. Pianta, R. C., *Enhancing relationships between children and teachers*. Chicago, American Psychological Association, 1999

2. Postic, M., *La relation éducative*. Paris, Presses universitaires de France, 2015

3. CAMPENENHOUDT, L.-V., et al. *Manuel de recherches en sciences sociales,* Paris, P.U.F, 5ème édition, 2017.

4. N'D A, P., *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*, Paris, L'Harmattan, 2015.

5. LOUBET DEL BAYLE, J.L., *Introduction aux méthodes des sciences sociales,* Toulouse, Éduard privat, 1978.

6. SILLAMY, N., *Dictionnaire de la psychologie moderne*, Paris, Fernand Nathan, 1967.

7. FOULQUIE, P., *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, P.U.F, 1971.

8. Laure B., et al., *Introduction aux études sur le genre*, Paris, De Boeck, 2020.

9. DURKHEIM, E., *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 17ème éd., 1968.

10. Mosconi N.,*« Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à légalité », Paris, anciennement* disponible sur Eduscol mais désormais ici, 2010.

11. Gaussel M., *Léducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités. Paris,* Dossier de veille de lIFÉ, n°112, 2016.

12. Bossé J., « *Le féminisme et l'enseignement, pour une égalité filles/garçons »,* Paris, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente, Décembre 2012.

13. Bourdieu P., *Esquisse d'une théorie de la pratique, Travaux des sciences sociales,* Paris, Librairie Droz, 1972.

14. Mosconi N., *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF, 1998.

15. BAUDELOT C.et ESTABLET R., *Allez les filles !*, Paris, édition du Seuil, 2006.

16. CAMPENENHOUDT, L.-V., et al. *Manuel de recherches en sciences sociales,* Toulouse, 5ème édition, 2017.

17. LEON, A., *Manuel de psychopédagogie expérimentale,* Paris, P.U.F,1973.

18. BLANCHET, A., et GOTMAN, A., *L'enquête et ses méthodes,* Paris, Nathan, 1992.

II. Articles, Mémoires et Rapports

1. Séverine H., et al.,*« La relation enseignant-élèves au coeur de la réussite éducative »,* Bordeaux, Éducation et socialisation [En ligne], 67 | 2023.

2. Altet, M., *Comment interagissent enseignant et élèves en classe.* Paris, Revue française de pédagogie, 107(2), 1994.

3. Duval, S., et al. *La qualité éducative à l'éducation préscolaire*. Dans Charron, A. et al. *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques.* Québec, *Presses* de l'Universite du Québec, 20 mai 2020.

4. Fortin, L. et al. *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Québec, Sherbrooke : Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire, 2011.

5. NDAYIZEYE, J.P, *Étude socio-anthropologique de l'impact du phénomène de chômage des jeunes diplômés sur la motivation scolaire, mémoire défendu en vue d'obtention du grade de Maitre en Socio-anthropologie,* Bujumbura, U.B, 2021.

6. MARIE LAMBERT, C., *Qu'est-ce que l'éthique de la recherche ?,* Montréal, Presses de l'université de Montréal, 2012.

7. Marro C., *Dépendance-indépendance à l'égard du genre*. Montréal, Recherche et formation, n° 69, 2012.

8. Duru-Bellat M., *À lécole du genre.* Paris, *Enfances* & Psy, n° 69, 2016.

9. CHAPPE V-A., *L'Égalité au travail. Justice et mobilisations contre les discriminations,* Québec, *Presses* des Mines, 2019.

10. Fumat Y., *Mixité et égalité dans la famille et à l'école.* Paris, Tréma, n° 32, 2010.

11. Duru-Bellat M. & Marin B., *La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ?* Paris, Revue française de pédagogie, n° 171, 2010.

12. Duru-Bellat M., *La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts*, Paris, Revue française de pédagogie, n° 171, 2010.

13. Dubet F., *L'école « embarrassée » par la mixité.* Paris, R*evue* française de pédagogie, n° 171, 2010.

14. Détrez C., *Il était une fois le corps... Sociétés contemporaines,* Montréal, Presses de l'Université de Montréal, vol. 59-60, n° 3, 2005

15. UNESCO. *Réponses du secteur de l'éducation à la violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre*. Paris, Rapport de synthèse. UNESCO, 2016.

16. La revue résume les résultats issus de sept études sur le genre portant sur les inégalités entre filles et garçons dans l'enseignement de la Communauté française de Belgique

17. Ministère de l'action sociale et de la promotion de la femme: *RAPPORT NATIONAL DEVALUATION DECENNALE DE MISE EN APPLICATION DU PROGRAMME DACTION DE BEIJING,* Bujumbura, Mars 2004.

18. AUBIN-AUGER, I., *Introduction à la recherche qualitative*, Paris, in revue française de médecine générale, vol.19 (n°84), 2008.

19. BOUCHERF, K., *Méthodes quantitative vs méthode qualitatif* : Toulouse, Contribution d'un débat in les cahiers du cread, 32 (n°116), 2016.

20. BARIBEAU, et ROYER, C., *L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation*, Montréal, in Revue des sciences de l'éducation, 38(1), 2012.

III. Sites internet

1. Institut de recherche sur les mouvements sociaux, Les finalités de recherche en sciences sociales, 2016 in https://iresmo.jimdofree.com/2016/09/18/les-finalit%C3%A9s-de-l-enqu%C3%AAte-en-sciences-sociales/consulté mercredi le 9/octobre/2024 à 9h00 min.
2. HTTPS:// www.mnhn.fr, Qu'est-ce que le genre ?-Définition, consulté mercredi le 28/02/2024 à 19h 17 min.
3. HTTPS:// www.inégalités.fr, Qu'est-ce qu'une inégalité, consulté lundi le01/04/2024 à 18h 55 min.
4. HTTPS :// www.larousse.fr, Définitions : sexe- Dictionnaire de français, consulté samedi le 31/08/2024 à 7h 8min.
5. https://www.melchior.fr notion, Habitus | Melchior, consulté vendredi le19/04/2024 à 17 h 7min.
6. https://www.cairn.info revue-idées...Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu - Cairn, consulté, dimanche le 03/09/2024 à 20h10min.
7. http://www.observaction.info CE..., GENRE ET DEVELOPPEMENT | Observation, consulté mardi le 13/02/2024 à 18h49min.
8. https ://radiotvbuntu.org, Éducation des filles au Burundi malgré certains défis, les statistiques sont progressives, consulté vendredi le 16/02/2024 à 11h10 min.

ANNEXES

ANNEXES 1

Profil sociodémographique des répondants

Une grille sociodémographique administrée au début d'entrevue nous a permis de systématiser le profil des répondants. Parmi ces variables nous avions l'ancienneté à l'établissement, le niveau d'étude et la section pour les élèves, la résidence actuelle, différentes responsabilités occupées actuellement ou antérieurement. Nous décrivons le profil de nos répondants en partant sur ces variables. Nous présentons les différentes interviewées, et dans le but de garder l'anonymat de nos enquêtés, nous avons préféré leur donner des pseudonymes des noms qui ne correspondent pas à leurs noms propres.

1. Sostene

Il s'appelle Sostene, un enseignant qui dispense le cours de Kirundi au Lycée Municipal MUTANGA en huitième année et le cours d'anglais en septième année, en seconde science, en troisième Économique et en troisième Biochimie et Sciences de la Terre. Il a fait l'université du Burundi, en faculté des lettres et sciences humaines, département langue littérature anglaise. Le temps qu'il vient de passer là-bas étant un enseignant est de trois ans. Actuellement, il habite exactement à mutanga sud là où on appelle Kumugoboka. A côté d'être un enseignant, il est aussi le coach dans le domaine sportif que ce soit à l'école soit dans le quartier

2. Tharcisse

Tharcisse est un enseignant au Lycée Municipal MUTANGA qui dispense le cours de science de le Terre au post-fondamental et le cours de sciences humaines à l'école fondamentale c'est à dire en septième année, en huitième année et en neuvième année. Il enseigne à ce lycée depuis 2005, bientôt, il va totaliser 20 ans de carrière car il a totalisé 19ans le 15/ février 2024. Actuellement il réside dans la zone Kanyosha.

3. Adrien

Adrien est un enseignant au Lycée Municipal MUTANGA. Il enseigne le cours de TIC (Technologie de l'Information et de la Communication) au post-fondamental dans toutes les sections et presque dans toutes classes. Le temps qu'il vient de passer comme enseignant à ce lycée est de 6ans. Il réside à Kamenge.

4. Blandine

Blandine est une enseignante au Lycée Municipal MUTANGA. Elle enseigne le cours de biologie à partir de la première jusqu'à la troisième année du post-fondamental. Elle vient de passer 5ans sur cette école. Actuellement, elle habite à Mutanga sud.

5. Jérôme

Jérôme est un enseignant au Lycée Municipal MUTANGA. Il enseigne le cours de FPH (Formation Patriotique et Humaine). Dans sa carrière d'enseignement, il totalise vingt ans c'est à dire qu'il a débuté le travail en 2004. A l'université du Burundi, il a fréquenté la faculté des lettres et sciences humaines, département d'histoire. Actuellement, il habite dans la commune Mutimbuzi.

6. Freddy

Freddy et un enseignant au Lycée Municipal MUTANGA. En plus, il est enseignant à l'école intercontinentale de Bujumbura. Il est encore étudiant à l'université du Burundi au deuxième cycle. Actuellement, il habite à Mutanga sud au quartier Mugoboka 2. Il a fait l'université du Burundi, la faculté des lettres et sciences humaines. A ce lycée, il était engagé l'année passée c'est-à-dire 2023 mais il travaillait là-bas comme vacataire depuis 2018.

7. Gervais

Gervais est un enseignant au Lycée Municipal MUTANGA. Il a commencé le métier d'enseignant en 2018 mais à ce lycée c'est depuis le mois de septembre de l'année 2020. Bien entendu il va totaliser quatre ans. A l'université du Burundi, il a suivi l'Institut de Pédagogie Appliquée (IPA). Il enseigne les cours de Kirundi et de Kiswahili dans les classes du p**ost-fondamental.**

8. Charbel

Charbel est un élève au Lycée Municipal MUTANGA. Il compte deux ans étant élève à ce lycée. Il est dans la section de Biochimie et Sciences de la Terre en seconde. Actuellement, il réside à Nyakabiga 3.

9. Fleury

Fleury est élève au Lycée Municipal MUTANGA. Il fait la section langue en seconde. Il y a longtemps qu'il étudie le bas, 2ans sont déjà écoulées. Actuellement, il habite à Nyakabiga 3.

10. Dorine

Dorine est une élève qui étudie au Lycée Municipal MUTANGA. Elle fréquente la section Langue en seconde. Elle a commencé à fréquenter ce lycée depuis lannée scolaire 2022-2023, 2 ans sont déjà écoulés. Actuellement, elle habite Kubumwe là où on surnomme Kiriri Vugizo, quartier Kanyari. Concernant les responsabilités occupées, elle n'a pas encore eu cette opportunité sauf qu'elle était la responsable pour effacer le tableau.

11. Claire

Elle s'appelle Claire, une apprenante au Lycée Municipal MUTANGA. Elle étudie là-bas depuis deux ans. Elle fait la section Langue en première. Actuellement, elle réside exactement à Mugoboka. Concernant les responsabilités occupées, elle est délégué-adjoint.

12. Ornella

Ornella est une apprenante au Lycée Municipal MUTANGA. Elle fait la section Langue en seconde. Il y a trois ans qu'elle étudie la bas. Actuellement, elle habite à Musaga. Concernant les responsabilités occupées, sauf qu'elle était déléguée de la classe maintenant elle ne l'est plus, elle a décidé de suspendre ses responsabilités pour qu'elle puisse se concentrer sur ses études.

13. Bright

Bright est un apprenant au Lycée Municipal MUTANGA. Il étudie dans la section Langue en première. Il compte beaucoup d'années car il avait commencé à ce lycée à partir de la septième année jusqu'aujourd'hui. Concernant les responsabilités occupées, c'est à dire depuis la huitième année il est délégué. Actuellement il réside à Mutanga sud tout près de l'école.

14. Jean de Dieu

Surnommé Jean de Dieu, un apprenant au Lycée Municipal MUTANGA. 2ans sont déjà écoulées étant à ce lycée. Il fréquente la section économique en seconde. Actuellement, il habite à Mutanga sud, il habite là mais ce n'est pas là où il naît. Son lieu de naissance se trouve à Karusi.

Concernant les responsabilités occupées, l'année passée il était délégué mais après le commencement du troisième trimestre, il a suspendu ses responsabilités pour qu'il puisse déposer sa candidature au poste de doyen comme la direction lui en avait demandé. Par suite ça n'a pas été possible d'être le doyen et a préféré renoncer aussi à être délégué.

15. Yvette

Yvette est une apprenante au Lycée Municipal MUTANGA. Elle étudie dans la section économique en seconde. Il y a trois ans qu'elle étudie à ce lycée. Actuellement, elle habite à Kamenge. Concernant les responsabilités occupées, elle n'a pas encore eu cette opportunité sauf qu'elle était déjà représentante des autres en classe mais elle n'a pas été la déléguée. Souvent, elle aime représenter les autres élèves comme par exemple dans les associations.

16. Sun Bright

Sun Bright est une apprenante au Lycée Municipal MUTANGA. Elle fréquente la section économique en seconde. Il y a deux ans qu'elle fait ses études à ce lycée. Elle a commencé là-bas étant en première post-fondamentale. Auparavant, elle était au Lycée Notre Dame de Gitega. Actuellement elle habite à Gihosha. Concernant les responsabilités occupées, elle est conseillère de la classe.

17. Jordy

Jordy est un apprenant au Lycée Municipal MUTANGA. Il fait ses études en section Langue, en seconde. Actuellement il habite à Nyakabiga 3. Il y a deux ans qu'il est à cette école. Il a commencé là-bas à partir du post-fondamental. Concernant les responsabilités occupées, depuis qu'il est arrivé à cette école, on lui a confié des responsabilités d'être délégué. Il ajoute que c'est une responsabilité qu'on accorde à quelqu'un en tenant compte de sa bravoure, sa discipline, son organisation.

18. Gérard

Gérard est un apprenant au Lycée Municipal MUTANGA. Il y a deux ans qu'il étudie à ce lycée. Il fait ses études en section économique, en troisième, c'est à dire l'année terminale. Actuellement il habite à Buyenzi. Concernant les responsabilités occupées, là-bas à cette école, il est délégué de classe et avant il était réglementaire.

19. Gloria

Gloria est une apprenante au Lycée Municipal MUTANGA. Elle suit la section de Biochimie et Sciences de la Terre, en troisième ça veut dire l'année terminale. Elle avait commencé d'étudier à cette école depuis la huitième année donc il y a six ans. Actuellement elle habite à Mutanga sud.

20. Doby

Doby est un apprenant au Lycée Municipal MUTANGA. Il y a quatre ans qu'il étudie à cette école. Il a commencé là-bas au post fondamental. Il a repris lannée deux fois. Il suit la section Langue en seconde. Actuellement il habite à Bugazi tout près du campus Kiriri. Concernant les responsabilités occupées, aujourd'hui, il est conseillé de classe.

21. Karl

Il répond au nom de Karl, un apprenant au Lycée Municipal MUTANGA. Il y a trois ans qu'il étudie à ce lycée ça veut dire qu'il avait commencé avec le post fondamental. Auparavant, il étudiait au Lycée Vugizo. Il fréquente la section qu'on appelle Biochimie et Sciences de la Terre, en troisième donc l'année terminale. Actuellement il habite à Nyakabiga.

GUIDE D'ENTRETIEN

Thème I. Interactions quotidiennes entre enseignant-es et les élèves

1. Est-ce que dans vos activités quotidiennes, le genre s'y remarque ? Comment ?
2. Pensez-vous c'est pour qu'elle raison, les enseignant-es interagissent beaucoup plus avec les garçons qu'avec les filles ?
3. Comment se fait-il que l'indiscipline des garçons est tolérée alors que celle des filles est rejetée ?
4. Les garçons sont sollicités aux savoirs nouveaux alors que les filles sont sollicitées aux savoirs déjà appris. Qu'en pensez-vous ?

Thème II Appréciations des enseignants-es face aux discours et gestes des filles et garçons

5. Comment les appréciations des enseignant-es ne sont-elles pas de la même façon aux gestes et discours des élèves ?
6. Les gestes et discours des garçons sont beaucoup appréciés par rapport à ceux des filles. Pensez-vous c'est pour quelle raison ?

Thème III. Comportement des enseignant-es face aux performances/ échecs des garçons et filles

7. Comment vous comportez- vous face aux performances/ échecs des élèves ?
8. Comment l'échec des garçons est-il considéré comme un manque d'efforts alors celui des filles comme incompétence ?
9. Une fille, si une fois, a une excellente performance, c'est comme un miracle mais un garçon, c'est naturel. Comment expliquez-vous cela?