



Article scientifique

Article

2015

Accepted version

Open Access

This is an author manuscript post-peer-reviewing (accepted version) of the original publication. The layout of the published version may differ .

Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre

Collet, Isabelle

How to cite

COLLET, Isabelle. Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre. In: Revue internationale d'ethnographie, 2015, n° 4, p. 6–22.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:82580>

Collet, I. (2015). Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre. *Revue internationale d'ethnographie*, 4, 6-22.

Faire vite et surtout : le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre

Isabelle Collet

Isabelle Collet est Maître d'enseignement et de recherche à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ) et à la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle est également chercheuse associée à l'Institut des études genre de l'Université de Genève. Elle est informaticienne scientifique de formation et a tout d'abord travaillé sur le genre et les sciences. Elle travaille actuellement sur stéréotypes sexuels dans l'éducation et les effets de la mixité dans l'enseignement.
Isabelle.collet@unige.ch

Quand on fait le bilan de la progression spectaculaire des scolarités des filles, à partir du moment où l'enseignement secondaire et les études supérieures leur ont été ouverts, nous nous retrouvons devant un paradoxe que la théorie de la reproduction peine à expliquer : si on considère que les groupes dominants utilisent l'école pour reproduire leur avantage, comme on peut le voir en ce qui concerne les inégalités sociales (Bourdieu et Passeron, 1964), comment rendre compte du fait qu'à l'école, le sexe dominé puisse se classer avant le sexe dominant ? (Duru-Bellat, 2008).

Or, cette réussite des filles sur le plan scolaire s'arrête aux portes des études supérieures. En effet, ces meilleurs parcours ne leur ouvrent pas la porte aux filières les plus sélectives puisqu'elles sont 27% en écoles d'ingénieurs (DEP 2012) et rentabilisent moins bien, à diplôme égal et quel que soit ce diplôme, leur bagage scolaire sur le marché du travail que ce soit en France ou en Suisse.

Nous avons voulu éclairer ce point par une recherche sur les interactions verbales en classe en observant 15 séances de cours de différentes disciplines au secondaire à Genève.

La prise de parole en classe prend la forme d'une compétition. Les filles ont un moindre accès à la parole en classe et n'apprennent pas à mettre en valeur leurs compétences. Le fait de ne pas se lancer dans la compétition leur permet de prendre le temps d'apprendre. Pour certains garçons, le but est d'être celui qui a la parole et non de répondre juste. Les meilleurs peuvent le faire en répondant vite et bien, d'autres n'ont que le temps de répondre vite et pas d'apprendre.

Or, il n'y a guère que dans le milieu scolaire où des évaluateurs/trices s'attachent à vérifier individuellement les compétences professionnelles de chacun-e. Le monde professionnel et dans une certaine mesure, l'enseignement supérieur demande que l'on sache se mettre en valeur, ce que ces filles ne peuvent pas apprendre tant qu'elles restent en retrait.

Mots-clés : genre, éducation, interactions verbales, réussite scolaire des filles

As soon as secondary education and universities were allowed to female students, we assessed a spectacular progression of their academic records. So, we are facing a paradox which we cannot completely explain with the reproduction theory (Bourdieu & Passeron, 1964): if the dominant group uses the educational system to reproduce their domination, as we can see with social inequalities, how can we explain that the dominated gender has a better schooling course than the dominant gender?

However, their brilliant courses stop when women have access to university. Their better marks do not open the gates to the most prestigious degrees. Moreover, their degrees are always less profitable on the labour market than the men's, whether in France or in Switzerland.

To enlighten this paradox, we have conducted a research on verbal interactions in the classroom. We have observed 15 sessions in various disciplines in secondary school, in Geneva.

In the classroom, speaking spontaneously or speaking to answer the teachers' questions looks like a competition. Female students do not often take the floor and do not learn how to highlight their competences and knowledge. But as they are not struggling for speaking, they have time to learn. For many male students, their goal is only getting the teachers' and classmates' attention, and not producing the correct answer. The best students can make it, fast and accurately. The others only have time to answer quickly but not to learn.

But then, the labour market and the educational system follow two different logics. At school, the evaluation process implies continuous assessments to check each student's progression. At the workplace and, in most cases, at the higher level of university, boosting one's career means demonstrating your worth. Female students cannot learn this skill while they are sitting wordless during the lessons.

Key words: gender, education, verbal interactions, women's academic success

Sobald die Studentinnen die Sekundarschule und die Universität besuchen durften, konnte eine spektakuläre Erhöhung ihrer akademischen Erfolge bemerkt werden. Jedoch wird ein Paradox bestätigt, das nicht nur der Reproduktionstheorie zuzuschreiben ist (Bourdieu & Passeron, 1964). Wenn die dominierende Gruppe das Erziehungssystem benutzt, um ihre Domination zu reproduzieren – wie es auch die Ungleichheiten betrifft –, wie kann man sich die bessere schulischen Ergebnisse der dominierten Gruppe erklären?

Nämlich endet der ausgezeichnete Verlauf der Frauen, wenn sie das Universitätsstudium erreichen. Ihre besseren schulischen Ergebnisse erlauben ihr nicht, den angesehensten Diplomen nachzujagen. Ausserdem können sie weniger Gewinn als die Männer von ihrer Diplome auf dem Arbeitsmarkt verwenden, entweder in Frankreich, oder in der Schweiz.

Um dieses Paradox aufzuklären, haben wir eine Forschung über den Wortwechseln in der Schulklasse geleitet. In einigen Sekundarschulen des Kantons Genf haben wir 15 Unterrichtsstunden in verschiedenen Schulfächer beobachtet.

Während der Lektionen tragen die Schüler mit einander einen Wettkampf aus, um das Wort zu ergreifen. Die Schülerinnen sprechen nicht spontan und lernen nicht, wie ihre Fähigkeiten und Kenntnisse zur Geltung zu bringen.

Wenn sie auf den Wettkampf verzichten, erhalten sie mehr Zeit, um zu lernen. Viele Jungen haben ein einziges Ziel: die Aufmerksamkeit ihrer Lehrer-in und ihrer Seinesgleichen zu ziehen; für sie ist es nicht so wichtig, die richtige Antwort zu geben. Nur die besten Schüler können rasch und richtig antworten. Die anderen Jungen haben nur Zeit, um rasch zu antworten, aber nicht zu lernen.

Nun werden die beruflichen Fähigkeiten jedes nur in einem schulischen Milieu individuell eingeschätzt. Die berufliche und, in gewisser Weise, die akademische Welten verlangen von beiden Geschlechtern, dass sie ihre Leistungen zur Geltung bringen. Dies können die Mädchen nicht lernen, solange sie im Hintergrund in den Wortwechseln bleiben.

Schlüsselwörter: Geschlecht, Erziehung, Wortwechsel, schulischer Erfolg der Mädchen.

Quand on fait le bilan de la progression spectaculaire des scolarités des filles, à partir du moment où l'enseignement secondaire et les études supérieures leur ont été ouverts, nous nous retrouvons devant un paradoxe que la théorie de la reproduction (Bourdieu & Passeron, 1964) peine à expliquer : si on considère que les groupes dominants utilisent l'école pour reproduire leur avantage, comme on peut le voir en ce qui concerne les inégalités sociales, comment rendre compte du fait qu'à l'école, le sexe dominé puisse se classer avant le sexe dominant (Duru-Bellat, 2008) ?

En effet, de la primaire à la fin du secondaire, les filles d'Europe ont de meilleurs résultats que les garçons (Eurydice, 2010), y compris dans les disciplines d'ordinaire considérées comme étant des territoires masculins : elles sont par exemple plus nombreuses que les garçons en France à avoir des mentions au baccalauréat scientifique (même si elles sont encore sous-représentées dans la filière S). A Genève, elles représentent, en 2010, 60% des élèves qui obtiennent la maturité gymnasiale, équivalente au baccalauréat général (BPE, 2012).

Or, cette réussite des filles sur le plan scolaire s'arrête aux portes des études supérieures. En effet, ces meilleurs parcours ne leur ouvrent pas la porte des filières les plus sélectives puisqu'elles ne sont que 27% en écoles d'ingénieurs en France (MEN-MESR, 2013) et rentabilisent moins bien, à diplôme égal et quel que soit ce diplôme, leur bagage scolaire sur le marché du travail, que ce soit en France (INSEE, 2012) ou en Suisse (BPE, 2012). Il pourrait alors être séduisant d'innocenter l'école de tout comportement discriminatoire envers les filles, puisque leurs difficultés se manifestent au moment de l'entrée dans le monde du travail ou de l'université.

Dans le même temps, la mixité scolaire a été accusée de différents maux. Elle exposerait les filles à la violence des garçons et éroderait leur estime de soi, en particulier dans les disciplines scientifiques. Elle nuirait également à la réussite scolaire des garçons en les exposant à un contexte où des valeurs supposées féminines seraient prédominantes¹. En somme, l'école serait discriminatoire envers les garçons, ceux-ci compenseraient alors leur retard scolaire, une fois dans le monde du travail, par des compétences qui leur seraient propres.

¹ Des synthèses et réponses aux attaques portées contre la mixité peuvent être lues dans (Pasquier, 2010), (Bouchard, 2002) ou encore (Collet, 2013).

Pourtant, cette même école qui mettrait les garçons en danger (puisque différents essayistes appellent à les « sauver ») leur donne beaucoup de son attention : les recherches dont nous ferons état dans notre première partie montrent invariablement que les garçons occupent majoritairement l'espace sonore et didactique de la classe, et sont l'objet de plus d'attention de la part des enseignant·e·s.

Réfléchir au fonctionnement de la mixité scolaire pour la critiquer ne signifie pas remettre en cause son principe même (Mosconi, 1989). C'est dans cette démarche critique que nous allons placer notre article, et plus précisément dans la filiation des recherches sur les interactions verbales enseignant·e·s/élèves en classe, menées régulièrement depuis les années 1970 dans le monde anglophone comme francophone. Nous tenterons de mettre en évidence ce que les élèves apprennent, quand ils et elles prennent la parole en classe afin de comprendre pourquoi réussite scolaire ne signifie pas tout à fait réussite professionnelle et pourquoi les parcours de réussite s'inversent chez les filles et les garçons. En réalité, les logiques de promotion scolaire et professionnelle ne sont pas les mêmes : au secondaire, les cours dialogués sont un entraînement approprié pour apprendre à faire vite, si possible bien ou à peu près, et surtout, à le faire savoir.

1 L'oral pour apprendre

1.1 Fonction de l'oral

Si l'oral en classe est « un produit tardif de la culture scolaire » (Dolz & Schneuwly, 1998), on assiste depuis les années 1990 à « une floraison de discours [qui] insistent sur l'urgence d'un tel travail en français et dans les autres disciplines. » (Nonnon, 1999, p.88). Cette modalité pédagogique a deux fonctions manifestes. Premièrement, elle permet l'acquisition de compétences langagières, tant du côté de l'écoute que de la production de savoirs (manier un vocabulaire spécifique, pratiquer différents énoncés discursifs, etc.). Deuxièmement, l'oral est un indicateur de la construction des connaissances : la verbalisation des activités cognitives engagées lors de séquence d'apprentissage servant de révélateur aux interprétations des élèves (Nonnon, 1999).

Ces fonctions de l'oral, directement liées à l'acquisition des savoirs scolaires, ne doivent pas occulter une troisième fonction, moins reconnue et éventuellement considérée comme secondaire (voire indésirable) par les enseignant·e·s et relevant, en grand partie, du curriculum caché, c'est-à-dire de ce qui s'acquiert sans figurer dans les programmes et implique des savoirs, des valeurs, des compétences et des représentations (Forquin, 1985). C'est sur cette dimension que nous concentrerons notre analyse selon une perspective sociohistorique car « les interactants n'interagissent pas seulement avec les individus avec lesquels ils se trouvent engagés localement mais également avec des réalités sociales qui préexistent à leur rencontre » (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008, p.15). La réalité sociale considérée ici est le système de genre, défini comme un rapport social de pouvoir du groupe des hommes sur le groupe des femmes, qui institue des normes de sexe différenciatrices et hiérarchisantes (Collet & Mosconi, 2010, p.101). Ainsi, via leur prise de parole, les élèves s'exercent à plusieurs compétences fortement marquées par le genre, telles que : s'exprimer en public, prendre place dans un groupe mais aussi entrer en compétition avec les autres (Jarléan, Tazouti, & Flieller, 2011), voire exercer une domination (Collet, 2014).

1.2 Une modalité spécifique : le cours dialogué

Le cours dialogué est une modalité pédagogique très répandue dans de multiples systèmes éducatifs, pour de nombreuses disciplines scolaires. Veyrunes & Saury (2009) considèrent qu'il est même en développement. Il fonctionne à l'aide d'un « système de règles strictes bien qu'implicites qui régissent l'alternance des questions et des réponses, la distribution de la parole et les modes de validation. L'enseignant pose des questions qui appellent généralement une réponse unique et factuelle. Lorsqu'il obtient la bonne réponse, il pose une nouvelle question; si la réponse proposée n'est pas celle attendue, il interroge un nouvel élève. » (Veyrunes, 2008, p.2). Cette modalité propose une forme d'évaluation immédiate, puisque le cours dialogué est construit autour du triplet : question de l'enseignant·e, réponse de l'élève, validation de l'enseignant·e.

1.3 Persistance et résistance des cours dialogués

Les cours dialogués font l'objet de nombreuses critiques. Certaines portent d'abord sur leur principe, en particulier parce qu'ils survalorisent les compétences mnésiques et qu'ils induisent une « visée de monstration et de contrôle du savoir, privilégiée par rapport à celle d'acquisition et d'usage » (Veyrunes & Saury, 2009, p.68). Nonnon (1999) y ajoute un ensemble de difficultés qui questionnent cette fois leur faisabilité et leur équité : taille des groupes, difficulté à rendre le travail visible et évaluable, discrimination d'élèves à l'habitus non conforme. En effet, la fréquence des prises de parole, le contenu des énoncés, leur dynamique dépend étroitement des représentations, habitus, relations de pouvoir qui existent en classe entre l'enseignant·e et les élèves, mais aussi à l'intérieur du groupe classe. Pendant cet exercice de mise en scène de soi que permet également le cours dialogué, « s'apprennent, se consolident, se remanient [...] des comportements et des identités de sexe, des positions dans un système de rapports sociaux entre les sexes » (Mosconi & Loudet-Verdier, 1997) 128.

En ce qui concerne cette fois l'évaluation, celle-ci reste informelle et peut être totalement indépendante des résultats scolaires mesurés de l'élève², comme le montrera par la suite les comparaisons filles / garçons : des garçons peuvent surinvestir les cours dialogués, sans en tirer de prime abord de bénéfices en terme de niveau scolaire.

Si cette modalité perdure, malgré toutes les critiques, c'est parce qu'elle permet, dans le contexte de l'école primaire « l'actualisation des préoccupations majeures des enseignants (maintien de l'ordre dans la classe et enrôlement des élèves dans l'activité) et de celles des élèves (obtention de validations positives et convivialité) » (Veyrunes & Saury, 2009, p.68). Si les préoccupations enseignantes restent probablement les mêmes au secondaire, nous allons faire l'hypothèse que les motivations des adolescent·e·s qui participent le plus lors des cours dialogués ne sont pas en premier tournées vers les apprentissages visés explicitement par l'enseignant·e. Les compétences ainsi acquises sont celles qui relèvent du curriculum caché de cette modalité pédagogique et donc, le plus souvent, invisibles aux yeux des enseignant·e·s. De plus, la question de l'autonomie dans la prise de parole va devenir un des enjeux genrés centraux du cours dialogué.

2 Genre et interactions verbales

² y compris à l'oral : un·e élève peut obtenir une bonne note d'oral sans participer aux cours dialogués (et inversement) : il lui suffit de produire le résultat attendu au moment d'une évaluation oral formelle.

2.1 Quantité et qualité des interactions

De nombreuses recherches, francophones comme anglo-saxonnes, ont été menées sur les traitements différentiels dont les garçons et les filles sont susceptibles de faire l'objet aux cours des interactions verbales en classe³. Les recherches menées dans les années 1970-1980 s'accordent à montrer avec régularité ce que Brophy & Good (1986) nomment la règle des deux-tiers / un tiers, c'est-à-dire qu'il se produit deux fois plus d'interactions entre l'enseignant·e et les garçons qu'entre l'enseignant·e et les filles.

Dans les décennies qui suivirent, de nouvelles mesures effectuées au primaire montrent que ces interactions tendent vers l'équilibre sur le plan quantitatif, les filles restant néanmoins à l'initiative de moins d'interactions que les garçons (Jarlégan et al., 2011; Younger & Warrington, 2002). En revanche, les études menées au secondaire (Baudoux & Noircent, 1995; Felouzis, 1993) attestent du même déséquilibre : « non seulement les enseignants interrogent et parlent plus souvent [aux garçons], mais ils passent aussi plus de temps à attendre leurs réponses [...] ou à les aider [...] » (Duru-Bellat, 1995, p.77). Les garçons entendent leur prénom plus que les filles (Labie, 2013; Mosconi & Loudet-Verdier, 1997). Enfin, lors de présentations, ils sont moins interrompus que les filles et font des présentations plus longues (Labie, 2013).

Une approche qualitative de ces interactions, tous degrés confondus, montre également des différences. Les garçons reçoivent plus de feed-back immédiats que les filles, qu'ils soient positifs ou négatifs et plus d'informations d'ordre pédagogique (Duru-Bellat, 1995). Les enseignant·e·s leur adressent plus fréquemment qu'aux filles des questions ouvertes (Baudoux & Noircent, 1995; Jarlégan et al., 2011). Les retours positifs adressés aux garçons concernent presque exclusivement la qualité intellectuelle de leur travail, les retours négatifs touchent principalement leur attitude, en particulier, leur manque d'effort, ne mettant pas en cause leurs capacités intellectuelles. Les filles sont félicitées pour leurs prestations intellectuelles mais aussi pour leur attitude ou le soin qu'elles apportent à leur travail. Les retours négatifs qu'elles reçoivent mettent indirectement en cause leurs capacités intellectuelles, perçues avec fatalisme quand il s'agit des mathématiques (Duru-Bellat, 1995). Spécifiquement dans cette matière, les filles sont placées en position d'auxiliaires pédagogiques, en étant plus souvent sollicitées pour rappeler les savoirs déjà constitués alors que les garçons sont appelés à construire les savoirs nouveaux (Jarlégan, 1999; Mosconi & Loudet-Verdier, 1997).

2.2 Paradoxe

Dans les années 1970-1990, une partie de ces études ont été menées afin d'expliquer les moindres résultats des filles dans les cours de mathématiques. Les écarts mesurés dans les interactions verbales ont servi de cause explicative aux écarts de performance. Par exemple, Duru-Bellat (1995) cite des études montrant que les filles entre 6 et 14 ans reçoivent 36 heures d'attention en mathématiques de moins que les garçons, avec une tendance similaire en physique. Il est légitime de supposer que « le fait d'élaborer une réponse est sans doute plus

³ Voir les synthèses réalisées par Duru-Bellat (1995) et Jarlégan et al. (2011)

profitable que d'écouter les réponses proposées par les autres élèves de la classe » (Jarlégan, 2009, p.8). Ainsi plus l'élève reçoit d'interactions didactiques, plus il·elle est actif·ve dans le processus d'apprentissage et plus il·elle a de chance d'apprendre. En outre, plus elle·il reçoit d'attention de la part de l'enseignant·e, plus elle·il se sent légitime à construire le savoir et à se l'approprier.

Or, entre les années 1970 où ont été faites ces premières recherches et aujourd'hui, un renversement important s'est produit dans la manière dont on considère les garçons et les filles à l'école. Les résultats que la recherche en sciences de l'éducation mettent en évidence depuis les années 1980 commencent à être largement connus par les enseignant·e·s et les élèves eux·elles-mêmes : les filles ont de meilleurs résultats que les garçons en moyenne jusqu'à la fin du secondaire. Elles décrochent moins, lisent mieux, ont plus de mentions au baccalauréat général, toutes filières confondues. Même en mathématiques, les écarts garçons / filles à la fin du CM2 (MEN-MSR, 2013) ou de la scolarité obligatoire (PISA, 2013) ne sont plus significatifs en France, même s'ils le restent en Suisse. Si la menace du stéréotype pèse toujours sur les filles en mathématiques (Morin-Messabel, Ferrière, & Salle, 2012), la préoccupation des enseignant·e·s envers un échec scolaire spécifique des garçons va grandissant. En somme, si la participation orale est toujours déséquilibrée entre les garçons et les filles, il n'est plus possible de mettre en lien moins de participation et moins de réussite scolaire comme avaient pu le proposer Parsons, Kaczala, & Meese (1982) en mathématiques... au contraire.

On peut alors supposer que si les garçons sont plus fréquemment interrogés, c'est parce que ceux-ci auraient « plus de difficultés à s'adapter aux normes scolaires. Aussi [les enseignant·e·s] déploieraient-ils à leur égard un effort constant d'éducation compensatoire, afin de les aider à concilier leurs aspirations à la « masculinité » avec les exigences scolaires » (Mosconi, 1994) ; ce qui, par effet d'attente, aurait un résultat contre productif. Les garçons seraient involontairement incités à l'exercice de la « masculinité » : c'est-à-dire à une résistance à la norme scolaire et à l'autorité de l'enseignant·e.

On peut alors se demander ce que les garçons et les filles apprennent réellement pendant les cours dialogués ; voire, poser l'hypothèse provocatrice : prendre la parole en classe dans l'échange didactique est moins profitable, en termes d'apprentissage scolaire, que d'écouter en silence.

3 Du primaire au secondaire, une transformation de l'espace sonore

3.1 Approche du terrain

Le propos de notre recherche est de nous placer en complément des recherches quantitatives et qualitatives mesurant les interactions verbales en classe, dont les résultats nous ont servi de base de réflexion. Nous voulons étudier à l'intérieur des groupes de filles et de garçons les différentes motivations à participer ; détailler qualitativement les différentes stratégies mises en œuvre par les élèves du secondaire ; et inférer avec une certaine prudence toutefois, les apprentissages qui ont pu être mis en œuvre.

Une brève description de l'enseignement en Suisse romande est nécessaire pour permettre de comprendre notre échantillon. Le primaire regroupe les élèves depuis l'âge de 4 ans (entrée à l'école), jusqu'à 12 ans (de 1P à 8P). Le secondaire obligatoire, appelé « Cycle d'orientation » (CO), regroupe les classes de neuvième à onzième. Après la scolarité obligatoire, il existe

trois filières : les Etudes gymnasiales qui donnent accès à l'université, l'Ecole de culture générale (ECG), dite préprofessionnelle, et enfin la filière professionnelle qui est une formation en apprentissage. On constate sans surprise que le niveau socio-professionnel des parents est aligné avec le prestige conféré à ces trois cursus. Selon l'enquête TREE (Transition de l'école à l'emploi), plus de la moitié des jeunes issus des couches sociales supérieures entrent au gymnase, alors que c'est le cas pour moins de 10% des jeunes provenant des couches sociales inférieures (OFS & CDIP, 2003).

3.2 Pré-enquête au primaire

3.2.1 Méthode

Une première phase de la recherche a été réalisée par des étudiantes dans le cadre de leur travail de fin d'études. Elles ont étudié la participation orale à l'école primaire⁴. Deux classes de primaire ont été observées durant des périodes de 20 minutes :

- 4P (7 ans) avec 9 garçons et 8 filles
- 6P (9 ans) avec 9 garçons et 10 filles

Trois types d'interventions ont été comptabilisés pour les garçons et les filles :

- **Sur sollicitation de l'enseignant-e** : l'enseignant-e demande à l'élève de prendre la parole, que celui/celle-ci ait ou non levé la main
- **De l'initiative de l'élève et didactique** : L'élève participe spontanément à l'échange didactique, en demandant à prendre la parole (cet item est comptabilisé, que l'élève ait ou non été interrogé).
- **De l'initiative de l'élève et hors-sujet** : l'élève effectue une remarque sans lien avec le sujet traité (demander à aller aux toilettes, à ouvrir la fenêtre...)

Cette grille d'observation sera celle utilisée également au secondaire.

Pour la classe de 6P, Girardin, (2012) a également réalisé des entretiens semi-directifs sur la motivation des enfants à participer.

3.2.2 Résultats

Pour les deux classes de primaire, les résultats montrent une participation orale quasiment équitable entre les filles et les garçons, et corroborent les résultats de la recherche. Dans les deux classes, les règles de la prise de parole sont strictement respectées.

Dans la classe de 6P, six filles sur sept disent aimer participer, pour seulement un garçon sur cinq. Si les filles ne dominent pas concrètement l'espace sonore, c'est parce que l'enseignante se charge de rééquilibrer les prises de parole en prenant garde d'interroger aussi les garçons qui la sollicitent beaucoup moins (Girardin, 2012).

⁴ Des étudiantes ont réalisé le recueil de données dans les écoles primaires et secondaires dans le cadre de travaux de fin d'études. Nous remercions Cristelle Darbre, Daphné Girardin et Elsa Reymond pour leur participation à cette recherche.

3.3 Enquête au secondaire

3.3.1 Méthode

Nous nous sommes rendues dans des classes invitées par des enseignant·e·s et enseignant·e·s stagiaires. Nous avons annoncé que nous venions observer la dynamique de l'oral en classe. Comme le signale Nonnon (1999), les analyses qui portent sur le fonctionnement des interactions verbales en classe sont de l'ordre de l'ethnométhodologie ou de la micro-sociologie. L'approche du terrain s'est effectuée principalement sur la base d'observations ethnographiques (Beaud & Weber, 1997). Toutefois, afin d'avoir un indicateur précis de l'occupation sexuée de l'espace sonore, nous avons dans un premier temps adopté une approche plus quantitative : au début de la séance, nous avons compté les prises de parole pendant 20 minutes, en utilisant la grille qui avait été utilisée en primaire (voir Tableau 2). Nous avons ensuite observé le reste de la séquence en prenant des notes sur un carnet de bord.

Tout en étant consciente des biais d'interprétation que cette méthode comporte, nous avons renoncé à l'enregistrement. En effet, une caméra, un ou deux micros ostensiblement placés pour permettre enregistrer des propos lancés à la cantonade depuis n'importe quel point de la classe auraient pu inciter certains élèves à donner des représentations théâtralisées d'eux-mêmes, biais particulièrement problématique lorsqu'on travaille sur les interactions verbales et le genre. En revanche, même si la présence d'une observatrice suffit à changer le milieu observé, les élèves des enseignant·e·s stagiaires ont l'habitude de recevoir fréquemment des visites de la part d'observateurs·trices. Dans ces classes, notre présence ne constituait pas un événement.

3.3.2 Premiers résultats quantitatifs

Au secondaire obligatoire (SO) et post-obligatoire (PO), 9 classes ont été observées dans le cadre d'un cours dialogué. Au total, ont été observées 61 garçons et 64 filles soit 125 élèves.

Nous avons calculé un indicateur général, mesurant la probabilité pour un garçon d'intervenir, qui prend en compte la totalité des interventions verbales et fournit ainsi une mesure de l'ambiance sonore de la classe. Il a été calculé à partir du nombre moyen de prises de parole par garçon divisé par le nombre moyen de prises de parole par fille.

Par classe	Matières	Niveau	Effectif G	Effectif F	G	F	Total	moy /G	moy /F	Proba /G
SO1	Français	CO (10 ^e)	9	10	103	39	142	11,4	3,9	2,9
SO2	Anglais	CO (10 ^e B)	6	5	98	54	152	16,3	10,8	1,5
PO4	Maths	ECG (1 ^e)	7	3	77	19	96	11,0	6,3	1,7
SO5	Arts visuels	CO (10 ^e)	2	10	34	12	46	17,0	1,2	14,2
SO6	Anglais	CO (9 ^e B)	10	7	49	11	60	4,9	1,6	3,1

PO7	Français	ECG (1e)	4	7	89	81	170	22,2	11,6	1,9
SO8	Allemand	CO (11e B)	7	3	224	85	309	32,0	28,4	1,1
PO9	Français	Gym. (1e)	10	14	15	11	26	1,5	0,78	1,9
SO10	Anglais	CO (11e B)	6	5	42	19	61	7,0	3,8	1,8

Tableau 1 : Caractéristique des classes observées
Les regroupements B correspondent à des élèves de niveau faible

Nous retrouvons sans surprise les résultats de la recherche : l'espace sonore de la classe est bien habité d'abord par des garçons. Une seule classe présente des interactions équilibrées⁵. Dans les huit autres, les garçons ont 1,5 fois à 14,2 fois plus de chances que les filles de s'exprimer. La SO5 a ceci de particulier que deux garçons parlent en permanence, soit dans l'échange didactique soit hors de l'échange didactique, envahissant ainsi totalement l'espace.

Toutes classes	Garçons	Filles	Total	moy/g	moy/f	Proba /g
Sollicitations par l'ens	113	54	167	1,9	0,8	2,2
Initiatives didactiques	512	230	725	8,1	3,6	2,3
Initiatives hors sujet	123	47	170	2,0	0,7	2,7
Total	748	331	1062	12,0	5,2	2,3
Effectif	61	64	125			

Tableau 2 : Type d'interventions pour les 9 classes de secondaire

C'est par des interventions à leur initiative surtout que les garçons se démarquent, que ces prises de paroles soient didactiques ou hors sujet. Dans toutes les classes, on observe un groupe de deux à quatre garçons qui transgressent systématiquement les règles de prises de parole, provoquant ce déséquilibre.

3.4 De la primaire au secondaire

Même si les observations de primaire ne portent que sur deux classes, elles sont en adéquation avec les résultats de la recherche. La différence majeure entre les comptages des deux recherches se situe dans l'apparition au secondaire de prises de paroles spontanées presque inexistantes en primaire. Dans ces classes, les cours dialogués fonctionnent sur la base des règles fixées par l'enseignante : la prise de parole est soumise à des règles, elle est en lien avec le savoir, qu'il s'agisse de son acquisition, de sa démonstration, de sa validation (Girardin, 2012).

Ces interventions spontanées sont d'abord le fait des garçons. Les interventions des filles sont peu nombreuses. Au cycle d'orientation, il y a généralement une fille par classe, souvent

⁵ A noter que la classe SO3 qui a été retirée car il s'agissait de travaux dirigés et non d'un cours dialogué présentait une participation orale en faveur des filles : Proba/G=0,5

assise avec les garçons et adoptant le même comportement, tant du côté de la prise de parole que de la recherche du conflit, mais de manière plus ponctuelle.

C'est en détaillant maintenant qualitativement la dynamique et le contenu des interventions au secondaire que nous mettrons au jour les motivations des élèves à participer. Nous allons également observer ce que font les élèves qui ne participent pas pendant que leurs camarades prennent la parole. Nous comprendrons mieux alors où se situent les apprentissages et les enjeux des cours dialogués.

4 Stratégies genrées de prises de parole au secondaire

Pour beaucoup d'enseignant·e·s, en particulier quand ils·elles sont encore stagiaires, une classe qui participe est une classe qui apprend. Le cours dialogué leur semble être le sésame permettant d'atteindre ce contexte de réussite. Nous allons présenter quelques observations qui n'ont de sens qu'à l'intérieur du groupe classe dans lequel elles ont été réalisées. Les analyses produites sont révélatrices de quelques dynamiques de la classe et permettent de comprendre comment le genre et les rapports de pouvoir se donnent à voir pendant les cours dialogués.

4.1 Répondre vite plutôt que répondre bien

Ne voulant pas laisser de temps morts qui pourraient permettre des ouvertures à l'indiscipline, les enseignant·e·s des cinq classes du cycle d'orientation (SO) et d'une classe du Post-obligatoire (PO5) maintiennent un rythme de questions soutenu auquel les élèves réagissent instantanément. En outre, l'enseignant·e donne la parole à des élèves qui la réclament et l'auraient prise de toute façon. En étant plus rapide qu'eux, il·elle donne l'impression de garder la maîtrise de l'oral.

Il ne faut donc pas se leurrer sur la qualité des compétences acquises : la rapidité des échanges ne permet ni autonomie dans la prise de parole, ni élaboration complexe. Pour beaucoup d'élèves, seule une dynamique de compétition est à l'œuvre.

Regardons par exemple la situation en SO2 ; la leçon d'anglais porte sur le groupe nominal avec adjectifs qualificatifs. Les réponses des élèves, si elles sont bien dans la langue d'enseignement, sont constituées uniquement d'adjectifs et non de groupes nominaux comme attendu, et encore moins de phrases. Cette stratégie consistant à fournir une réponse minimale à un coût cognitif moindre permet aux élèves les plus faibles de prendre la parole suffisamment vite pour répondre tout de même en premier : une prestation correspondant tout de même à la demande. Ce fonctionnement se retrouve en SO1, SO5 et SO6.

Le fonctionnement de la SO8 est intéressant à distinguer. Chaque question est adressée directement à un élève, appelé par son nom, ce qui permet ce ratio égalitaire. Ainsi, la quasi-totalité des prises de parole se font en réponse à la sollicitation de l'enseignant, qui les enchaîne à un rythme soutenu. Néanmoins, les réponses produites sont également minimalistes (le numéro de la réponse est énoncé, plutôt que son contenu). On constate assez vite que les élèves se mettent en compétition et se contentent d'écouter si leurs réponses sont validées ou non.

4.2 Avoir la parole : avant tout, à défaut, se faire entendre

L'enjeu, pour certains garçons (3 ou 4 par classe) est de « monopoliser l'espace de la classe, didactique, quand ils peuvent utiliser le savoir pour se faire valoir, ou sonore [non didactique], quand leur position scolaire ne leur permet pas de se "faire remarquer" autrement qu'en créant des "problèmes de discipline". » (Mosconi, 2004). Finalement, toute la subtilité est de rester au maximum du bon côté de la ligne qui sépare interventions didactiques spontanées d'indiscipline.

Comme le disent Bautier et Rayou (2009) en parlant de l'enseignement primaire : « Fournissant nombre de réponses erronées qui ne sont ni reprises ni retravaillées, beaucoup [d'élèves en général] font comme si chaque question donnait lieu à une compétition dans laquelle l'essentiel n'est pas tant la justesse de la réponse que la justice par laquelle l'adulte garantit la régularité des confrontations » (p. 41). La justice dont il est question est l'assurance que l'enseignant·e veille à ce que le fonctionnement suivant soit respecté : si l'élève lève le doigt pour répondre, reste assis, montre son ardoise de manière suffisamment visible, alors sa réponse sera prise en compte. A chaque réponse, les compteurs de la compétition sont remis à zéro et il n'y a pas d'effet cumulatif des bonnes réponses : à chaque fois, l'enjeu est d'abord de répondre. Au secondaire, pour certains élèves, l'enjeu sera exclusivement d'avoir la parole. Ce mécanisme de justice ne fonctionne plus puisque des élèves ne respectent pas la règle scolaire (lever le doigt) et obtiennent tout de même ce qu'ils veulent (être distingué parce qu'ils ont répondu). Ainsi, en SO1, un garçon obtient la parole après l'avoir vigoureusement réclamée. Il demande alors : « C'était quoi, la question ? ». L'enjeu était bien d'avoir la parole. Une fois ce but atteint, il est temps de s'inquiéter de ce qu'on était censé dire.

Dans cette classe, quatre garçons demandent la parole bruyamment continuellement : claquements de doigts, interjections, débuts de réponse, voire, réponses complètes lancées à voix haute s'ils n'ont pas la parole. L'enseignante n'a donc pratiquement jamais le temps d'interroger les élèves qui respectent la consigne plusieurs fois énoncée : lever la main avant de parler. Quand elle le fait, un de ces garçons crie à l'injustice. Ainsi, comme en SO2 ou SO6, on voit des filles lever la main régulièrement puis renoncer, et attendre la fin de l'heure, quand les compétiteurs sont fatigués, pour finalement lever la main de nouveau.

Nous mesurons bien le paradoxe dans lequel cette enseignante gère la classe : si elle n'accorde pas beaucoup d'attention à ces garçons demandeurs, ils font obstruction au bon déroulement du cours par leur indiscipline. En leur accordant en début de séance l'attention qu'ils auraient prise de toute façon, elle peut en fin de séance (ici, les dernières 20 minutes d'une séance de deux fois 45 minutes) interroger dans un calme relatif les élèves qui suivent la règle.

4.3 Neutraliser la concurrence indésirable

Dans ce contexte hautement compétitif, les élèves capables de répondre à la fois vite et bien constituent, pour les élèves plus faibles désireux d'attirer l'attention, une concurrence à neutraliser. Il faut absolument les maintenir dans leur habitus de bons élèves (ne parler que

lorsqu'on est interrogé), voire, les décourager de parler. Les filles sont alors une cible privilégiée, en particulier parce qu'elles sont réputées être meilleures (surtout en lettres et langues), plus dociles et plus faciles à intimider. Nous avons pu observer deux stratégies à l'œuvre.

Premièrement, « l'humour hostile » (Collet, 2014), en particulier l'humour sexiste, permet de rappeler aux filles ce que le système de genre attend d'elles. Elles sont incitées à rester invisibles pour ne pas être la cible de plaisanteries, que celles-ci leur soit adressées directement ou qu'elles fassent partie d'un ensemble de remarques sexistes que les enseignant·e·s préfèrent feindre de ne pas entendre (Collet, 2014).

Deuxièmement, une entreprise de dénigrement systématique des prestations des filles qui ont demandé à se mettre en avant a été observée en SO1 et SO10. Par exemple, en SO1, deux filles sont allées corriger leur travail au rétroprojecteur. Toutes deux se tenaient regard baissé, visage masqué par leurs cheveux longs et ont travaillé en silence. A peine le premier résultat fut-il posé sur l'acétate du rétroprojecteur, que trois garçons ont critiqué, complété et réfuté (à tort) ce qui avait été écrit. Dans la même situation, ces garçons ont obtenu un soutien de leur groupe de pairs et ont habité l'espace du rétroprojecteur avec aisance : souriant, regardant la classe bien en face, plaisantant avec leurs camarades, remontant ostensiblement leur baggy, dans une attitude théâtrale rappelant les comportements virils de la rue. Dans leur cas, les commentaires, corrections et rectifications n'ont commencé que lorsque l'enseignante les a demandés.

En SO10, une fille installée avec le groupe de garçons n'entre pas en compétition avec eux, mais, solidaire avec son groupe, elle participe au dénigrement des autres filles. En effet, comme nous l'avons déjà signalé, une bonne façon de se ranger du côté des dominant·e·s est d'avoir des dominé·e·s en commun (Collet, 2013).

4.4 Quels apprentissages ?

Dans certaines classes, comme en SO1, des garçons en position scolaire haute cumulent plusieurs apprentissages durant les cours dialogués : réfléchir vite, mettre en œuvre le savoir nouveau immédiatement, répondre juste, s'imposer pour prendre la parole. Néanmoins, la plupart des élèves qui participent ne réussissent pas à suivre un rythme qui associe apprentissage social et apprentissage scolaire.

Les élèves, garçons comme filles, qui ne souhaitent pas entrer dans la compétition (qu'ils·elles en aient été découragé·e·s, se refusent à répondre approximativement ou s'astreignent à respecter les consignes de prise de parole) ont du temps et de la disponibilité cognitive pour d'autres tâches. Nous avons observé des filles et des garçons mettre ce temps à profit pour recopier la leçon, demander conseil à leur voisin·e, noter les devoirs, avancer dans des exercices. Pour elles·eux, ne pas participer signifie travailler seul·e et apprendre. Ceux-là et surtout celles-là viendront à la fin du cours voir l'enseignant·e en aparté pour obtenir des précisions.

Ne pouvant accéder aux échanges pendant les cours dialogués, d'autres élèves se désintéressent de la leçon : des filles ou des garçons discutent entre elles·eux, se moquent en secret. Des garçons qui peinent à entrer dans la compétition didactique, qui s'y refusent, ou estiment qu'on ne les entend pas assez ont également recours à des bruits variés pour envahir

tout de même l'espace sonore : faire claquer un papier, bailler exagérément, éternuer ou se gratter bruyamment la gorge ou déclencher des altercations présentées comme justifiées, prétendant avoir été pris à parti.

Ce type d'attitude peut être marginalement l'œuvre d'une fille. Par exemple, en SO8, une fille éternuera ostensiblement avant de s'excuser à voix haute. En SO2, une autre déclenchera une altercation. En SO8, SO10 ou PO7 des filles font des rappels à la loi scolaire. Il nous semble voir dans ce cas un stratagème pour exister dans l'espace sonore de la classe tout en restant, en apparence, conforme aux normes de genre.

Là encore, on constate toute la difficulté du travail enseignant : en SO6 un garçon s'est endormi quand l'enseignant a fini par lui imposer de se taire. En SO10, l'enseignant s'est assis à côté d'un élève pendant plus d'un quart d'heure pour gérer son comportement et le ramener sans cesse à la leçon. Par la suite, ne pouvant faire tout son cours de cette place et ne parvenant pas l'empêcher de nuire au bon déroulement du cours, il l'a exclu. Dans ces deux cas, les enseignants ont dû faire un arbitrage entre maintenir un élève dans la dynamique du cours et maintenir de bonne condition de travail pour la classe.

Au Post-obligatoire, les phénomènes de compétition sont bien moins puissants et les règles de prise de parole sont mieux respectées comme en PO4 ou en PO9. Néanmoins, l'habitus est intégré et les filles continuent à s'exprimer moins que les garçons, y compris quand des enseignant·e·s, sensibilisé·e·s à cette question, (PO4 et PO9), tentent d'aller les chercher.

5 Logique scolaire contre logique professionnelle

5.1 Effets et méfaits des cours dialogués

Au secondaire obligatoire, pour ces garçons qui participent très fréquemment et en particulier de manière spontanée, plus important que de répondre juste, c'est de répondre en premier ou d'être celui qui a la parole. L'enjeu n'est pas tant d'apprendre que de se montrer, de parler en public et de se mettre en avant, de se distinguer dans un groupe homogène qui a tendance à niveler. Les meilleurs peuvent le faire en répondant de façon correcte, ils cumulent alors apprentissage social et apprentissage intellectuel : réfléchir et réagir vite pour trouver la bonne réponse avant les autres.

La plupart n'ont que le temps de manifester leur habitus de garçons, c'est-à-dire de se lancer dans la compétition à la prise de parole. On peut même estimer, à ce stade de la réflexion, que dans le cas où les règles de parole ne sont pas respectées, les cours dialogués nuisent aux apprentissages des garçons compétiteurs les plus fragiles scolairement, puisque la compétition absorbe la totalité de leur énergie. L'effet compensatoire que les enseignant·e·s espèrent mettre en œuvre en sollicitant ces garçons très demandeurs donnent le temps à des filles et des garçons silencieux·ses et appliqué·e·s de travailler, sans permettre à ces garçons d'apprendre autre chose que prendre place dans l'espace public.

5.2 Dominés scolairement et socialement, mais dominants dans la classe

C'est un renversement de position assez rare dans l'espace social. Ces garçons, dominés sur le plan scolaire et souvent sur le plan social et culturel (puisque l'échec scolaire va souvent de pair avec un milieu socio-culturel défavorable), parviennent pendant les cours dialogués, à soumettre la classe à leur rythme, enseignant·e compris·e. Nous voyons là une actualisation de la masculinité hégémonique (Connell, 2014, p.74) qui est « ce qui garantit [...] la position dominante des hommes et la subordination des femmes » p.74 et des hommes jugés insuffisamment virils. Cet exercice de leur masculinité, s'il n'est pas directement profitable à ces élèves sur le plan scolaire, peut au moins s'avérer renarcissant car il permet la mise en scène d'une identité alternative à la réussite scolaire.

5.3 Bien faire et le faire savoir

Après l'école, cet apprentissage social va prendre toute sa dimension. En effet, si les filles ont effectivement un moindre accès à la parole publique en classe, cela ne leur pose pas réellement de problème en termes d'acquisition des compétences didactiques. En revanche, elles n'apprennent pas à mettre en valeur ces compétences, à prendre la parole en grand groupe, à faire savoir aux autres qu'elles savent faire bien.

Or, il n'y a guère que dans le milieu scolaire où des évaluateurs/trices s'attachent à vérifier individuellement les compétences de chacun·e. Le monde professionnel et dans une certaine mesure, l'enseignement supérieur, demandent que l'on sache se « vendre », c'est à dire à mettre en valeur ses succès, ses compétences, ses savoirs, ce que ces filles ne peuvent pas apprendre tant qu'elles sont incitées à rester en retrait. La logique scolaire : « je produis les résultats attendus lors des évaluations réalisées par mes enseignant·e·s et je serai promu·e » s'oppose à la logique professionnelle : « je fais savoir à mes supérieur·e·s que je travaille bien à des moments stratégiques que j'identifie moi-même, et je serai promu·e ». Cette compétence semble faire défaut à beaucoup de femmes, y compris quand elles sont cadres dans des métiers scientifiques et techniques, alors qu'elles sont en compétition avec des hommes, depuis leurs études supérieures (Collet & Mosconi, 2010). En bonnes élèves respectueuses de règles de conduite qu'elles ont incorporées à l'école, elles attendent, souvent en vain, que leur supérieur·e viennent reconnaître leur valeur au moment où il-elle en ressent le besoin et leur accorde promotion et augmentation salariale. Certains hommes, qui ont pu cumuler apprentissage social et compétences, savent bien faire, mais surtout, excellent à le faire savoir au bon moment.

Bibliographie

- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, PUF.
- Baudoux, C., & Noircent, A. (1995). Culture mixtes des classes et des stratégies des filles. *Revue française de pédagogie* (110), 5-15.
- Beaud, S., & Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.

- Bouchard, P. (2002). Faire réussir les garçons ou en finir avec le féminisme ? Retrieved 25 mai 2014, from Sisyphe <http://sisyphe.org/spip.php?article169>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture scolaire*. Paris: Les éditions de Minuit.
- BPE, (Bureau de l'égalité). (2012). Chiffres clés de l'égalité. Genève: Département de la sécurité.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. Handbook of research on teaching., Macmillan: 328-375. In W. M.C. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New-York: Macmillan.
- Collet, I. (2013). Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation. *Recherches & formation* (70).
- Collet, I. (2014). Rire et humour dans la classe : des stratégies genrées de résistance et de domination. *Raisons éducatives* (18).
- Collet, I. (2013). Des garçons “ immatures ” et des filles “ qui aiment ça ” ? La violence de genre révélatrice d'une mixité scolaire impensée. *Recherches et éducations* (9), 27-41.
- Collet, I., & Mosconi, N. (2010). Les informaticiennes: de la dominance de classe aux discriminations de sexe ? *Nouvelles questions féministes* 19(2), 100-113
- Connell, R. (2014). Masculinités. Enjeux sociaux de l'hégémonie. Trad. de M. Cervulle, M. Duval, C. Garrot, C. Richard, F. Voros. Paris : Editions Amsterdam.
- Darbre, C., & Reymond, E. (2013). *Genre et participation orale en classe*. (Projet indépendant), Université de Genève, Genève.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : introduction aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales : 2^e partie. *Revue française de pédagogie* (110), 75-109.
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés* (19), 131-149.
- Eurydice. (2010). Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : Etude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, accès le 25 mai 2014, <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/img/covers/120EN.jpg>
- Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles/garçons. *Revue Française de Sociologie* (34), 199-222.
- Filliettaz, L., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). Les processus interactionnels dans leur dimensions interpersonnelles, socio-historiques, et semiotiques *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 7-40). Bruxelles: De Boeck.
- Forquin, J.-C. (1985). L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement. *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation* (5), 31-70.
- Girardin, D. (2012). *L'oral en classe : Garçons et filles, quelles différences ?* (Licence mention enseignement), Université de Genève, Genève.
- INSEE. (2012). Femmes et hommes - Regards sur la parité - Insee Références accès le 20 mai 2014, http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/FHPARIT12a_sommaire.pdf
- Jarlégan, A. (1999). *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*. Université de Bourgogne.
- Jarlégan, A. (2009). Pratiques enseignantes et normes de genre à l'école. In H. Lhotel & E. Prairat (Eds.), *L'école et ses transformations* (pp. 1-16). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Jarlégan, A., Tazouti, Y., & Flieller, A. (2011). L'hétérogénéité des élèves en classe : effets de genre sur les attentes des enseignant(e)s et les interactions verbales enseignant(e)-élève. *Les dossiers des sciences de l'éducation*(26), 33-50.

- Labie, M. (2013). Pratiques langagières sexuées en petite section de maternelle. In C. Morin-Messabel (Ed.), *Filles / garçons Question de genre de la formation à l'enseignement* (pp. 367-372). Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- MEN-MESR (Ministère de l'Education nationale – Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche). (2013). Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur. Paris: Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- Morin-Messabel, C., Ferrière, S., & Salle, M. (2012). L'éducation à l'égalité filles-garçons dans la formation des enseignant.e.s. Amorce par l'exemple des biais perceptifs d'étudiant.e.s de Master 2 enseignement. *Recherches & formation* (69), 47-64.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement scolaire : un faux semblant ?*. Paris: PUF.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir, La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris: L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 1(11), 165-174.
- Mosconi, N., & Loudet-Verdier, J. (1997). Inégalités de traitement entre les filles et les garçons. In C. Blanchard-Laville (Ed.), *Variations sur une leçon de mathématiques* (pp. 127-150). Paris: L'Harmattan.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie* (129), 87-131.
- OFS, & CDIP. (2003). Parcours vers les formations postobligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE. Neuchâtel : OFS.
- Parsons, J., Kaczala, C., & Meese, J. K. (1982). Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs : Classroom Influences. *Child Development* (53), 322-339.
- Pasquier, G. (2010). Les expériences scolaires de non-mixité : un recours paradoxal *Revue française de pédagogie* 2(171), 97-101.
- PISA. (2013). Principaux résultats de l'enquête PISA 2012 : OCDE.
- Veyrunes, P. (2008). *Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire*. In *Actes du colloque international «Efficacité et Equité en Education* ». Actes du colloque international Efficacité et Equité en Education, Rennes.
- Veyrunes, P., & Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue française de pédagogie* (169), 67-76.
- Younger, M., & Warrington, M. (2002). Single-sex teaching in a co-educational comprehensive school in England : an evaluation based upon student's performance and classroom interactions. *British Educational Research Journal* 28(3), 353–373.