



Master

2012

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

---

## L'oral en classe : garçons et filles, quelles différences ?

---

Girardin, Daphné

### How to cite

GIRARDIN, Daphné. L'oral en classe : garçons et filles, quelles différences ? Master, 2012.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:19596>



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**TITRE/SOUS-TITRE**

**L'ORAL EN CLASSE :  
Garçons et filles, quelles différences ?**

**MÉMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA LICENCE MENTION  
ENSEIGNEMENT**

*Licence Mention Enseignement*

*Veillez-vous référer à la dénomination officielle des titres  
Figurants dans le guide des étudiants*

**PAR**

(Prénom-Nom)

Daphné Girardin

**DIRECTEUR DU MÉMOIRE**

(Prénom-Nom)

Isabelle Collet

**JURY**

(Prénom-Nom)

Kristine Balslev

Doriane Dufournet

**LIEU, MOIS ET ANNEE**

Genève, février, 2012

**UNIVERSITE DE GENEVE  
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION  
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION**

*« Mais... c'est égal en fait. C'est presque la même chose. J'ai peut être pas trop l'habitude, mais ça ne va rien changer d'être un garçon » (Shannon, 9 ans)*

*« Moi, ça ne me dérange pas parce que, si je suis une fille où un garçon je suis quand même un humain...ça serait mieux un animal. » (Samuel, 9 ans)*

*« -Tu n'aimerais pas savoir les petits secrets des garçons ? Ou... jouer au foot ?  
- De toute façon, je joue déjà au foot ! » (Daria, 10 ans)*

**Résumé**  
(max.150 mots)

Cette recherche s'intéresse aux divers comportements des élèves à l'école, suivant s'ils sont garçons ou filles, et plus particulièrement lors des cours dialogués. Effectivement, à l'oral, des différences sont remarquables et le facteur genre est à prendre en compte puisque filles et garçons ne sont pas poussés à la participation par les mêmes motivations et n'adoptent pas toujours les mêmes attitudes. Ainsi, un retour métacognitif sur leur propre participation orale en classe est effectué avec les élèves par le biais d'entretiens semi-directifs. Qu'affirment alors les élèves?

## Remerciements

*Remercier certaines personnes pour leur accompagnement lors de cette enrichissante expérience que fut ce mémoire me tient réellement à cœur.*

*Tout d'abord, un très grand merci à Isabelle Collet, ma directrice de mémoire, pour son encadrement et ses précieux conseils.*

*Puis à Magalie Bahamonde pour m'avoir très gentiment ouvert les portes de sa classe afin que ce projet se réalise, et à ses élèves enjoués lors de leur participation aux entrevues.*

*Mais aussi un remerciement d'avance à Kristine Balslev et Doriane Dufournet pour avoir accepté de faire partie du jury et pour leur temps mis à disposition de la lecture de cet écrit.*

*Enfin, je remercie Roxane Girardin, ma mère, pour sa relecture et ses corrections minutieuses.*

*Et, d'une manière générale, merci à tous mes proches pour leur soutien et leurs encouragements, très importants à mes yeux, durant ces quelques mois.*

## Sommaire

<b>I.</b>	<b>Introduction .....</b>	<b>5</b>
<b>II.</b>	<b>Cadrage théorique.....</b>	<b>7</b>
1)	<u>Les cours dialogués : Interaction et participation .....</u>	<u>7</u>
	<b>1.1) Approche historique.....</b>	<b>7</b>
	1.1.1) Evolution.....	7
	1.1.2) Mouvement interactionniste.....	9
	<b>1.2) L’oral en classe.....</b>	<b>11</b>
	1.2.1) Oral « pour apprendre », Oral « à apprendre ».....	11
	1.2.1.1) <i>Les cours dialogués.....</i>	<i>14</i>
	1.2.1.2) <i>Interactions didactiques .....</i>	<i>15</i>
	1.2.2) Rôle de l’enseignant.....	19
	1.2.2.1) <i>Modèle binaire-ternaire et triangle didactique.....</i>	<i>19</i>
	1.2.2.2) <i>Rôle et place de l’enseignant.....</i>	<i>22</i>
	<b>1.3) Elèves et participation.....</b>	<b>25</b>
	1.3.1) Condition à la participation.....	25
	1.3.1.1) <i>Le regard des autres.....</i>	<i>26</i>
	1.3.1.2) <i>Estime de soi et capacité d’intervention.....</i>	<i>27</i>
	1.3.2) Différences de participation.....	25
2)	<u>Le Genre dans la classe.....</u>	<u>33</u>
	<b>2.1) Définitions.....</b>	<b>33</b>
	<b>2.2) Identité sexuée et socialisation différenciée.....</b>	<b>34</b>
	<b>2.3) Mixité et « curriculum caché ».....</b>	<b>36</b>
	2.3.1) Division socio-sexuée et résultats scolaires.....	38
	2.3.2) Rapport sociaux des sexes en classe.....	38
	<b>2.4) Genre et participation orale.....</b>	<b>41</b>
	2.4.1) Quels types d’échanges ?.....	41
	2.4.2) Discours rationalisant des enseignants (Explications... ).....	43

<b>2.5 La réussite des filles.....</b>	<b>45</b>
2.5.1) Le regard des autres.....	46
2.5.2) Statut dans le groupe classe.....	47
2.5.3) Estime de soi.....	48
2.5.4) La capacité d'intervention.....	49
<b>2.6 Paradoxes.....</b>	<b>50</b>
<b>2.7 Hypothèses.....</b>	<b>51</b>
<b>III. Problématique et questions de recherche.....</b>	<b>52</b>
3.1) La problématique.....	52
3.2) Questions de recherche.....	53
3.3) Pertinence sociale et scientifique.....	53
<b>IV. Démarche méthodologique.....</b>	<b>54</b>
<b>4.1) Présentation des méthodes de recueil de données.....</b>	<b>54</b>
4.1.1) <u>L'échantillonnage</u> .....	55
4.1.1.1) <i>Les méthodes du choix de l'échantillon</i> .....	55
4.1.1.2) <i>La taille de l'échantillon</i> .....	55
4.1.1.3) <i>La composition de l'échantillon</i> .....	56
4.1.2) <u>La méthode d'entretien</u> .....	57
4.1.2.1) <i>Le choix de la méthodologie</i> .....	57
4.1.2.2) <i>Méthodologie définitive : l'entretien</i> .....	58
• Quel type d'entretien ?	
• Avantages et limites de cette méthodologie.	
4.1.2.3) <i>Le canevas/la grille d'entretien</i> .....	64
4.1.2.4) <i>Le déroulement des observations et des entretiens</i> .....	64
• Observations	
• Entretien	
<b>4.2) Description des procédures d'analyse de données.....</b>	<b>70</b>
4.2.1) <u>Les retranscriptions</u> .....	70
4.2.2) <u>Analyse des entretiens et présentation des résultats</u> .....	71

<b>V.</b>	<b>Présentation et discussion des résultats.....</b>	<b>73</b>
	<b>5.1) Présentation des résultats</b>	
	5.1.1) <u>Gestion et ambiance au sein de la classe.....</u>	73
	5.1.1.1) <i>L'enseignant, une gestion équitable de la parole filles/garçons.....</i>	73
	5.1.1.2) <i>Quel climat au sein de la classe ?.....</i>	75
	<b>5.1.2) Participation orale des élèves : Quelle perception, Quelles motivations, Quelles différences garçons/filles?.....</b>	<b>79</b>
	5.1.2.1) <i>Perception de l'oral par les élèves.....</i>	79
	5.1.2.2) <i>Filles, garçons : qui participe le plus et pourquoi ?.....</i>	83
	5.1.2.3) <i>Quels types de participation pour les filles et les garçons ?.....</i>	88
	<b>5.1.3) Rapport à la participation et estime de soi .....</b>	<b>99</b>
	5.1.3.1) <i>Lien entre estime de soi et participation orale.....</i>	100
	5.1.3.2) <i>Participer, se soumettre au regard des autres.....</i>	101
<b>VI.</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>107</b>
<b>VII.</b>	<b>Bibliographie.....</b>	<b>109</b>
	<b>Annexes .....</b>	<b>(cf. Polycopié 2)</b>
	Entretiens des élèves	
	Fiche d'analyse par entretien	
	Grilles d'observations	
	Notes manuscrites	

## I. Introduction

### Motivations personnelles et objectifs

Le mémoire de licence est une étape importante dans la vie d'un étudiant. Il représente l'aboutissement de plusieurs années d'études et, en Sciences de l'éducation, symbolise le ticket d'entrée dans la vie active.

Le choix de la thématique de ce projet s'est effectué progressivement. Tout d'abord, la thématique « genre » a toujours éveillé notre intérêt puisqu'elle ne s'intéresse pas seulement aux femmes mais aux relations entre les sexes, les rapports de pouvoirs, d'égalité dans l'histoire et dans la société. D'ailleurs, elle est totalement d'actualité au sein des classes primaires genevoises. La question est devenue une volonté politique, énoncée en 2005 par le conseiller d'Etat, en charge de l'Instruction publique, qui en a fait une de ses priorités<sup>1</sup>. Lors de la concrétisation du plan d'études et du *curriculum* de formation des enseignants, le genre a été intégré dans la formation des enseignant-e-s au primaire comme au secondaire.

Même si les mentalités ont beaucoup évolué, certains clichés inconscients persistent. Selon nous, en tant que future enseignante, il est déterminant d'être sensibilisé à ce sujet afin d'éviter la reproduction de stéréotypes de sexe au sein de sa propre classe, mais surtout de faire évoluer, un peu plus encore, les mœurs et les perceptions actuelles.

Ensuite, la dimension « l'oral à l'école » m'a été proposée et m'a fortement interpellée. En effet, l'oral constitue un objet d'enseignement tellement riche mais encore si peu considéré au sein de l'institution scolaire. Personne ne doute de la nécessité d'enseigner l'oral, mais sa complexité en tant qu'objet didactique freine plus d'un professeur et didacticien.

Ainsi, mêler ces deux thématiques donne lieu à un sujet fortement enthousiasmant et intéressant qui, en plus, permet d'attirer l'attention du corps enseignant sur plusieurs paradoxes.

Plus précisément, cette recherche se trouve au croisement de deux objets thématiques. D'une part, la facette de l'oral « pour apprendre », regroupant les diverses interactions verbales ayant lieu lors d'un cours dialogué et, d'autre part, la différence de comportements scolaire des élèves suivant leur sexe. Effectivement, quel impact produit le genre sur la participation orale des élèves ?

De nombreuses enquêtes ont déjà été menées à ce sujet dans les années 80, surtout au secondaire. Ce mémoire permettra ainsi une actualisation des données et une adaptation au milieu scolaire primaire.

L'objet de notre recherche se centre alors sur les comportements genrés des élèves, notamment sur les motivations incitant filles ou garçons à prendre la parole lors de cours dialogués. Pour ce faire, nous partirons des perceptions mêmes des élèves, les poussant à un retour métacognitif sur leurs prises de parole en classe, par le biais d'entretiens semi-directifs et d'observations préalables.

---

<sup>1</sup> <http://www.ge.ch/dip/priorite12.asp>

## **Organisation du Mémoire**

Un travail de mémoire revêt une forme bien particulière. Comment sera structurée notre recherche ?

Tout d'abord, le premier chapitre introduira les lecteurs aux concepts et modèles clés, déjà proposés par d'autres chercheurs, en lien avec notre recherche. Premièrement, la thématique de l'oral sera abordée, plus particulièrement le déroulement d'un cours dialogué ainsi que la gestion des interactions verbales par l'enseignant et la participation orale des élèves.

Puis sera introduite la thématique Genre au sein de l'institution scolaire, de même que son influence quant aux comportements participatifs des élèves.

Ce cadrage théorique permettra d'élaborer notre problématique en dégagant les dimensions indispensables à étudier. Plusieurs hypothèses à infirmer ou valider émergeront tout au long de la recherche.

Dans le chapitre suivant, la problématique sera exposée aux lecteurs, suivie du fil directeur de ce projet, c'est-à-dire les questions de recherches, orientant notre démarche.

A la suite de cette problématique, les lecteurs découvriront une description de la démarche méthodologique appliquée pour le recueil des données. Le contexte de la recherche et l'échantillon seront abordés avant la présentation des méthodes et instruments d'observation, puis d'entretien, de même que leur déroulement et leurs limites. Ensuite, la procédure d'analyse de données sera décrite. Ce chapitre permettra de cerner les forces et les limites de ce processus de recherche.

Les données recueillies sur le terrain par le biais d'entretiens semi-directifs donneront lieu à une fine analyse. Les résultats seront présentés puis discutés lors du cinquième chapitre. Les points soulevés viseront à nuancer et à conceptualiser les résultats obtenus.

La conclusion consistera en une synthèse d'investigation en restituant les résultats significatifs et se terminera sur un rappel des limites de notre travail donnant alors lieu à de nouvelles pistes de recherche.

## II. Cadre théorique

### 1) Les cours dialogués : Interaction et participation

La période de lecture et d'exploration des travaux scientifiques permet d'effectuer un tour d'horizon des principaux concepts théoriques se rapportant à la problématique. «Pour élaborer son cadre théorique, on inventorie les notions, les concepts, les théories, les hypothèses et les modèles d'explication déjà avancés par d'autres » (François, 1990, p.63). Le chercheur prend alors conscience de certains résultats, certaines contradictions qu'il tentera d'éclairer par sa recherche.

Ainsi, ce chapitre présentera certains apports et concepts théoriques indispensables, issus de la littérature.

Lors de ce cadre théorique, nous évoquerons les concepts-clés de notre recherche concernant la participation orale des filles ou des garçons à l'école primaire. Tout d'abord, nous approcherons la thématique de l'oral en général, son caractère déterminant et son évolution au sein de l'Institution scolaire, puis propre aux situations scolaires en tenant compte de différents processus interactionnels mis en jeu, du rôle et de la place de l'enseignant ainsi que des différences de participation entre les élèves. Ensuite, nous nous attarderons sur l'influence de la dimension «genre» sur la participation des élèves, en nous basant sur des études des années 80-90 afin de mieux comprendre les raisons de la participation de ces élèves.

#### **1.1) Approche historique**

Avant de traiter la dimension genre, il est nécessaire d'aborder différents points concernant le langage et l'oral scolaire. Pour ce faire, nous nous concentrerons tout d'abord sur la thématique de l'oral en général, puis celle de l'oral propre à la classe et, enfin, nous nous focaliserons sur la participation des élèves.

##### **1.1.1) Evolution**

Le langage reste un acte propre à l'être humain, lui permettant de communiquer avec ses semblables. Bronckart (1997, p.72) définit le langage tel «un outil culturel dont l'intériorisation par les individus constitue une condition nécessaire de leur développement personnel et de l'émergence de la pensée consciente au plan de l'espèce humaine.» ! Ainsi, affirmer que son rôle est déterminant ne pourra être remis en question. Effectivement, «le langage constitue la condition essentielle de la connaissance, le processus par lequel l'expérience devient connaissance» (Halliday, 1993, p 94). C'est d'ailleurs par le langage que les enfants prennent connaissance des caractéristiques importantes du monde qui les entoure, de leurs propres caractéristiques et de celles des autres. «Ce qu'ils comprennent influence la façon dont ils se traitent mutuellement et dont ils traitent leur environnement» (Johnston, 2010, p.26). D'ailleurs, qui n'a jamais entendu un jeune enfant s'interroger, à l'aide du fameux «pourquoi ?» sur le fonctionnement du monde ? Selon Johnston (2010, p 47), les questions commençant par cette conjonction interrogative représentent l'essence-même de la recherche. Lorsque les jeunes enfants en font la découverte, ils se rendent compte à quel point celles-ci sont utiles pour aller au fond des choses, comprendre le fonctionnement de certaines d'entre elles et découvrir les limites d'autres. La fameuse affirmation de Berthelot, «la science s'élève par une suite de pourquoi sans cesse résolus et sans cesse renaissants», confirme ces dires (cité par Circurel & Bigot, 2005, p.40) .

Par ailleurs, non seulement le langage est à l'origine des connaissances, mais il possède aussi une valeur sociale indéniable. Le langage situe les gens les uns par rapport aux autres (Johnston, 2010, p 11). D'ailleurs, cela se joue dès le plus jeune âge, puisque c'est avec ses parents que l'enfant construit son développement linguistique et social et «pose les fondations de ses futures relations avec les autres et la façon dont il s'attend à être traité par les autres et à interagir avec eux» (Alvarez, 2002, in *L'importance des mots, le langage au cœur de la relation maître-élève*, Jonhston, 2010, p 6).

Qui plus est, de nos jours, le langage, soit l'oral et la participation des élèves, jouit d'un statut spécifique et particulièrement important à l'école. Mais il n'en a pas toujours été ainsi. D'après Dolz & Schneuwly (2000), d'un point de vue historique, l'oral est «un produit tardif de la culture scolaire» (p.11). D'après un rapport français de l'Education nationale (2000, p.7) sur la place de l'oral dans les enseignements, dans les premières lois scolaires de la IIIe République, «il convient que chacun se persuade que c'est en lisant que l'on apprend, plutôt qu'en parlant et en écoutant.» par des lectures et des résumés à rédiger. A cette époque, la culture de l'écrit est l'objectif principal à atteindre. Dès lors, la parole doit trouver sa place à l'école primaire, aussi bien en tant que vecteur des apprentissages que comme un enseignement spécifique. Des années plus tard, André Chervel<sup>2</sup> déclare d'ailleurs qu'il s'agit maintenant «de faire de la communication une «discipline» de l'école primaire et, de la langue orale, un instrument que l'on peut entraîner.

Il faut attendre la crise des années 1960 et la rénovation de l'enseignement du français dans tous les pays francophones, pour que l'oral arrive en force dans les instructions officielles, les manuels scolaires, les plans d'étude. Cette période est nommée par Dolz et Schneuwly (2000) de «tournant communicatif des années 60-70». (p.14) D'ailleurs, d'après le *plan de rénovation de l'enseignement primaire* (1970), «il s'agit de rendre l'enfant capable de s'exprimer oralement et par écrit et capable de comprendre ce qui est dit et écrit» (Dolz & Schneuwly, 2000, p.14). Ainsi, la reconnaissance de l'importance de l'oral en classe reste très récente. De nos jours, nombreux sont les psychologues et les psycholinguistes à confirmer que les verbalisations et les échanges langagiers participent grandement à la dynamique des apprentissages chez les élèves (Nonnon, 1992). Ainsi, aujourd'hui, la langue orale devient un objet scolaire au même titre que la langue écrite (...) le plan de rénovation du français parlant même de «'priorité de l'oral'» (Dolz et Schneuwly, 2000, p.13).

Désormais, l'oral en classe est considéré selon deux facettes. D'une part, il consiste en de multiples occasions d'échanges informels surgissant dans la classe que le maître est chargé de faciliter, de l'autre, il s'agit de moments d'entraînement formels plus ou moins systématiques de la langue orale à programmer dans l'emploi du temps.

Par ailleurs, nous assistons à une autre évolution, au niveau de la forme, concernant l'oral à l'école, plus particulièrement les interactions verbales. Effectivement, l'oral a toujours été l'outil le plus utilisé pour transmettre des connaissances. Mais, autrefois, l'enseignant était le seul garant du savoir, transmis par un modèle de préceptorat, et il accordait très peu de place à la participation des élèves. Ce modèle relève de la pédagogie frontale. Aussi, la pratique de l'oral en classe avec les élèves se limitait à la mémorisation de leçons ou de poèmes à réciter. (Dolz & Schneuwly, 2000, p.13).

Ainsi, la pédagogie frontale et les méthodes actives actuelles se distinguent par un accent mis sur l'activité de l'enseignant, pour la première, et sur l'activité des élèves, pour les secondes.

---

<sup>2</sup> Arrêté du 27 juillet 1882. Programmes annexés au règlement d'organisation pédagogique des écoles primaires publiques, *L'enseignement de français à l'école primaire*, tome 2, 1880- 1939. INRP

«L'éducation nouvelle se distingue de l'ancienne par son caractère actif, la référence à l'activité prenant diverses formes. Agir et faire, mettre l'action à l'origine de tout apprentissage scolaire s'oppose à la pédagogie traditionnelle qui impose et suppose la passivité de l'élève, mais aussi comme une direction pour concevoir la pédagogie. Selon Comenius, c'est en faisant que l'on doit apprendre à faire : dans les écoles, les enfants doivent apprendre à écrire en écrivant, à parler en parlant, à chanter en chantant, à raisonner en raisonnant (...) L'école doit être active, c'est-à-dire mobiliser l'activité de l'enfant» (Morandi, 2005, p 55).

L'approche de l'oral, donc la participation des élèves, ressent aussi cette évolution. Beaucoup plus actifs, la parole des enfants est de plus en plus sollicitée et prise en compte. Laisant de côté l'apprentissage par cœur, les élèves participent à des débats, donnent leurs avis. Parfois, il arrive même que «l'enseignant crée des situations permettant aux élèves de pratiquer librement la langue et durant lesquelles il se garde de toute intervention qui risquerait de bloquer les élèves» (Dolz & Schneuwly, 2000, p.14). Bien souvent, l'avancement d'une leçon repose sur la participation orale active des élèves et les échanges avec l'enseignant. D'ailleurs, André Chervel définissait déjà le dialogue pédagogique comme «...la seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre-eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées». On voit qu'il ne s'agit ni de s'enfermer dans le modèle du préceptorat, ni dans celui de la tradition orale. «Le dialogue est le seul moyen de s'assurer que l'enfant s'approche des représentations véhiculées par la langue et les significations des mots qu'il utilise.»

Nous percevons ainsi l'importance des interactions verbales entre les élèves et l'enseignant et la participation orale active des élèves concernant les apprentissages scolaires. Effectivement, «s'adresser aux autres élèves, à l'enseignant, débattre avec eux en justifiant ses réponses permet de mieux verbaliser sa pensée et donc de mieux penser.» (Carraud, in *les interactions en classe de langue*, Cirucel & Bigot, 2005, p.76). Ainsi, la place et le statut de l'oral, vecteur de nombreux apprentissages, ont fortement évolué au sein de l'Institution scolaire.

### **1.1.2) Mouvement interactionniste**

En ce qui concerne le sujet de cette recherche, soit, d'une manière très générale, une analyse des interactions au sein de la classe, nous pensons qu'il est indispensable d'évoquer en quelques lignes certains éléments-clés du mouvement interactionniste dont le précurseur est Vysotsky.

Dans son ouvrage sur les divers modèles pédagogiques, Morandini (2005) élabore un bref descriptif du courant de pensée et de recherche de Vygostky.

En ce qui concerne les études de Vygostky, celles-ci se focalisent sur les fonctions psychiques supérieures, comme la pensée verbale qu'il différencie du langage chez les êtres en développement. Cette étude s'articule autour de trois notions fondamentales, à savoir l'approche historico-culturelle, l'ancrage social du développement et la notion d'instruments psychologiques.

- 1) L'approche historico-culturelle : chaque société et chaque individu, membre de la société, développe ses fonctions psychiques supérieures en intégrant la culture et son histoire.
- 2) La dimension historique provient de l'élaboration de la culture par la société.

3) La dimension sociale provient de l'interaction entre l'enfant et autrui, membre de cette société. Le développement de chaque enfant se construit donc en fonction de son passé et des personnes qu'il rencontre. (p.64)

Ainsi, «l'activité langagière est une activité sociale, c'est elle qui définit sans doute le mieux la spécificité de l'humain» (Arditti, in *les interactions en classe de langue*, Circurel & Bigot, 2005, p 11). Cette notion est l'un des concepts-clés essentiels à notre recherche. Ainsi, la pensée et la conscience seraient déterminées par les activités réalisées avec des congénères dans un environnement social déterminé (pour ce mémoire - la classe). D'ailleurs, «comme le montre Vygotsky, loin d'être seulement le véhicule transparent des échanges, l'activité de verbalisation constitue elle-même un travail complexe, conflictuel, lieu de tensions dont l'analyse seule permet de rendre compte de la dynamique sociale des apprentissages.» (Schubauer-Léoni & Fillietaz, 2008, p.11)

Nonnon,(2008) ajoute que la classe est un lieu où une dynamique s'installe à partir de conflits, de négociations et revêt donc un caractère collectif et social.(Schubauer-Léoni & Fillietaz, 2008, p.11, p.61).

D'ailleurs, Morandini regroupe les réflexions de Vygotsky sous le terme d' «interactionnisme social» puisqu'il privilégie le lien entre l'environnement humain et l'enfant :

Dans l'approche de Vygotsky, l'adulte apparaît comme médiateur de la culture, les interactions sociales étant médiatisées par le langage. Ainsi, la médiation sociale et le langage sont primordiaux. Cependant, l'enfant n'est pas passif : il est acteur de son développement par un processus d'intériorisation. Le rôle de l'enseignant est important puisque «ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain.». La distance entre ce que l'enfant peut effectuer seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte est la "zone proximale de développement", espace sur lequel l'apprentissage doit s'effectuer.

Ainsi, les interactions avec l'adulte et ses pairs sont bénéfiques pour l'enfant. Notre recherche se focalise plus précisément sur les interactions verbales en classe, c'est-à-dire «les actions collectives prioritairement accomplies sur le mode langagier» (Schubauer-Léoni & Fillietaz, 2008, p.13) ainsi que «la manière dont des individus concrets interagissent avec d'autres individus concrets dans des situations concrètes en essayant d'atteindre chacun leurs propres objectifs, convergents ou divergents.» (Arditty, 2005, p 11 in *les interactions en classe de langue*, Circurel & Bigot, 2005, p.9-11).

## 1.2) L'oral en classe

Désormais, nous nous fixerons sur l'oral propre à la classe. Tout d'abord, une différenciation entre l'oral «pour apprendre» et l'oral «à apprendre» sera effectuée. Ensuite, les notions de «cours dialogué et interactions didactiques seront abordées. Enfin, nous évoquerons le rôle et le statut de l'enseignant lors de ce type de cours.

### 1.2.1) Oral «pour apprendre», Oral «à apprendre»

A la suite de nos nombreuses lectures, nous pouvons affirmer, sans aucun doute, que l'oral représente un objet institutionnel complexe. D'ailleurs, Circurel & Bigot (2005) le qualifie d'OVNI, c'est-à-dire un objet verbal mal identifié. «Longtemps, non-objet, ni didactique ni pédagogique, l'oral est aujourd'hui une espèce d'objet verbal non identifié, définitivement chargé d'idéologie, véritable auberge espagnole où l'on emmène avec soi ses préoccupations. C'est un objet attrape-tout, confus, indéfiniment syncrétique (...) (p.12). Effectivement, à l'école, l'oral reste un concept très difficile à cerner. Serait-ce dû à ses deux facettes aussi bien distinctes que complémentaires ?

Effectivement, «l'enseignement de l'oral pose problème en ce sens qu'il faut parvenir à distinguer, en classe, son usage d'outil courant de communication de son statut d'objet d'enseignement» (Carsalade in *L'oral dans la classe*, Grandaty & Turco, 2001, p.414).

Dolz & Schneuwly (2000) émettent la «difficulté de concevoir l'oral comme un objet autonome d'enseignement. L'oral est de plus en plus difficilement «scolarisable» de par sa matérialité. » (p.19).

Ainsi, «il n'y a pas UN oral» à considérer en situation scolaire (Halté & Rispaïl, 2005, p.70). Nous pouvons distinguer d'une part «l'oral à apprendre», soit l'oral en tant que tel faisant état d'un réel enseignement de la situation de communication et des capacités des élèves à utiliser le langage dans une situation déterminée et, d'autre part, «l'oral pour apprendre», soit l'oral vecteur des apprentissages représentant un objet indirect d'enseignement et permettant une importante transmission de savoirs.

Les paragraphes suivants détailleront donc les deux définitions précitées.

Pour commencer, qu'est-ce que «**l'oral à apprendre**» ?

Cet oral appartient directement au domaine de la didactique du français et représente alors un objet d'enseignement particulier. Les élèves abordent les diverses formes discursives, la formulation et les situations de communication qui leur sont propres. D'une manière très générale, suivant le PER, cet objet didactique se divise en deux champs principaux : la compréhension et la production de l'oral. Les compétences à développer sont alors : organiser et restituer des propos, adapter ses prises de parole et organiser ses propos en tenant compte de la situation de communication, prendre en compte les divers genres oraux et les différentes caractéristiques de l'oralité (prononciation, gestes, volume...), s'adapter aux réactions de l'auditoire, adopter différents rôles et distinguer leur fonction en interaction... De ce point de vue, «Parler, dans les textes officiels, c'est avant tout manifester sa maîtrise de la langue.» (Halté & Rispaïl, 2005, p.13). Néanmoins, notre recherche ne prendra pas «cet oral-ci» en considération mais, qu'entendons-nous par «**l'oral pour apprendre ?**»

Cette facette de l'oral concerne toutes les interactions et les échanges entre les élèves et l'enseignant, les élèves entre eux. Cet oral-ci est perpétuellement présent en classe et possède une valeur communicative indéniable. Il permet l'échange d'informations, la régulation de

certains comportements et la transmission de savoirs. Effectivement, selon Garcia (2000) «A l'école, on fait parler les élèves, et ce dans toutes les disciplines. Non seulement dans les moments où l'on contrôle si les savoirs sont acquis, mais aussi dans les moments où ils sont supposés acquérir ce savoir. Dire «qu'on ne sait pas encore» est une des pratiques du langage les plus spécifiques de l'école. C'est-à-dire que nous faisons l'hypothèse que les enfants vont apprendre(ou mieux apprendre) en parlant (par la parole)» (in *L'oral dans la classe*, Grandaty & Turco, 2001, p.103). **Ainsi, comment se créent les apprentissages ?**

«L'activité de production verbale apparaît donc comme le moteur d'une transformation des représentations, d'un façonnage par l'interaction et par les structures mêmes des produits linguistiques. L'activité langagière est le lieu d'une transformation des représentations», essentielle à tout apprentissage. La participation orale des élèves est donc indispensable. (Grandaty & Turco, 2001, p.114). Halté & Rispaïl (2005) ajoutent que «l'interaction en tant que telle est constitutive de l'apprentissage, tant qu'elle organise la construction et l'ajustement des points de vue maître et élève.» (p.16).

Cependant, ce côté de l'oral n'est ni évident à enseigner ni à maîtriser pour les élèves. «Cet oral sert à s'approprier les savoirs, à élaborer une pensée, à argumenter, à transmettre» et «est difficile à apprendre» mais que, selon, Manesse<sup>3</sup>, «l'école ne sait pas enseigner». (Grandaty & Turco, 2001, p.103).

Effectivement, «Si l'oral est bien présent dans les classes, il s'avère souvent qu'il n'est «enseigné» qu'incidemment, à l'occasion d'activités diverses et peu contrôlées. L'enseignement scolaire de la langue orale et son usage occupent actuellement une place limitée.» (Dolz & Schneuwly, 2000, p.49). Ainsi, cet oral, considéré comme un vecteur des apprentissages, représente un objet d'enseignement informel, très peu considéré au sein du PER<sup>4</sup>. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que le langage est considéré comme un acte inconscient et automatique. En effet, par cet oral, les dialogues enseignants-élèves servent à faire avancer la séquence d'enseignement, mais «tout se passe comme si l'enseignant établissait un habillage dialogal sans instaurer les conditions dialogiques de cet échange.» (Carsalade, in *L'oral en classe*, Grandaty & Turco, 2001, p.414). Dès lors, afin d'enseigner cet oral, les enseignants devraient «faire prendre conscience aux élèves des stratégies cognitives productives et les signaler à la classe afin d'éviter qu'elles passent inaperçues, car les enfants comme les adultes accomplissent souvent des choses sans avoir la moindre idée de ce qu'ils ont fait. De tels actes automatiques, accomplis avec aisance - ici la participation orale et les interactions verbales en classe - constituent une utilisation très efficace des ressources mentales parce qu'ils n'épuisent pas notre espace conscient déjà limité.» (Johnston, 2010, p.20)

Même si encore très peu appliqué en classe, il est déterminant que l'enseignant incite les élèves à effectuer un retour métacognitif, c'est-à-dire une description de leur activité mentale afin d'élaborer une stratégie concernant les apprentissages par cet «oral pour apprendre.»

Par ailleurs, il est inutile de préciser que cet oral-ci se manifeste rarement de façon isolée. «Il est également inutile de préciser que cet oral pour apprendre se manifeste rarement de façon isolée. Bien souvent, l'écrit et l'oral alternent et se renforcent ou, dans d'autres circonstances, jouent des rôles très différenciés. Presque toujours, le sens ne passe pas par la seule verbalisation. Parfois, d'autres supports, dessins ou schémas viennent renforcer la construction du savoir.» (Carsalade, in *L'oral en classe*, Grandaty & Turco, 2001, p.415)

---

<sup>3</sup> Article paru dans *Libération*, 1998.

<sup>4</sup> *Plan d'Etude Romand*, septembre 2011.

En définitive, ce sont bien les échanges en classe, sous toutes formes, impliquant le maître et les élèves, les interactions en situation d'enseignement et d'apprentissage par lesquelles les savoirs se construisent, et sur lesquelles nous allons nous focaliser pour ce mémoire.

Tableau récapitulatif des deux facettes de l'oral

«L'oral à apprendre»	«L'oral pour apprendre»
- Formel	- Informel
- Prise en compte de la forme	- Prise en compte du contenu
- Conscient	- Inconscient
- Valeur discursive	- Valeur communicative
- Objet didactique	- Objet transversal
- Une discipline : français	- Langage outil
-«Oral en tant que tel»	- «Oral vecteur des apprentissages»
- Apprendre à parler	- Apprendre en parlant

Même si notre recherche se concentre sur «l'oral pour apprendre», nous tenons à préciser qu'à l'école il est important de tenir compte des deux facettes de l'oral. Il n'y en a pas une qui prime sur l'autre. D'ailleurs, peut-on réellement isoler l'oral de ce qu'il signifie ? «Le lien entre signifiant et signifié étant ce qu'il est, il n'est pas possible de chercher à enseigner l'oral comme s'il était un objet indépendant, instrument de la pensée et des savoirs qui se situeraient dans un ailleurs hypothétique.» (Massonnet in *L'oral en classe*, Grandaty & Turco, 2001, p.161). Selon Carsalade (2001), «il est possible et nécessaire de travailler l'oral de manière intégrée aux disciplines» car, concernant l'oral scolaire, «sans dimension dialogique, il n'y a pas de véritables négociations de sens, pas de confrontations ni de co-construction dans et par le langage.» (p.414). Ceci exigerait le développement d'un usage réflexif du langage outil dans chaque discipline.

Dans la réalité scolaire, ces deux variantes de l'oral sont pratiquement indissociables puisque le «dialogue prend comme référence autant les façons de dire que le contenu-même de l'échange. (Nonnon, in *Processus interactionnels et situations éducatives*, Schubauer-Léoni & Filliettaz, 2008, p.45). Par exemple, maîtriser les différents types de discours, soit «l'oral à apprendre», permet à l'élève d'utiliser «l'oral pour apprendre» de la meilleure façon.

D'ailleurs Durand (2001) affirme que, de nos jours, de nombreuses recherches à orientation didactiques s'interrogent sur «les moyens à mettre en œuvre pour mieux assumer et articuler le «parler pour apprendre» et «l'apprendre pour parler» (p 226). Mais cela ne représente pas une tâche commode puisque, selon l'évidence relevée par Halté & Rispail (2001) «les disciplines ne peuvent consolider depuis elles-mêmes l'usage des formes discursives qui leur sont nécessaires pour la construction de leurs propres savoirs, et ce parce que cette consolidation exige une capacité de transfert de la part des élèves» entre l'oral à apprendre et l'oral pour apprendre (p. 72).

Selon Dolz & Scneuwly, (2000) «élaborer l'oral en tant qu'objet d'enseignement leur paraît un enjeu d'importance, dans la perspective d'instaurer dans les classes une démarche d'enseignement de texte oral comparable à celle de l'écrit » (p.50). Mais les didacticiens ont tendance à présenter un «oral idéal», souvent éloigné de la réalité des classes. L'enseignement de l'oral échappe aux enseignants qui deviennent alors réticents à son égard.

### 1.2.1.1) Les cours dialogués

Il nous semble pertinent de préciser ce qu'est un cours dialogué, puisque nous centrerons nos observations de recherche sur ce genre de cours. En bref, ce type de cours favorise l'oral plutôt que l'écrit. Et, de par les interactions verbales, des apprentissages aussi bien cognitifs que sociaux s'effectuent au sein de la classe. «Dans le cours dialogué, les connaissances sont instituées dans l'action» (De Munck, in Inspection générale de l'éducation nationale, 1998). Les connaissances sont donc inséparables de l'action.

D'après, Veyrunes, (2008, p.1) le cours dialogué est un format d'enseignement ancien que l'on rencontre dans de nombreux systèmes éducatifs, des disciplines scolaires variées et à tous les niveaux d'enseignement. Des travaux en situent l'origine au milieu de XIème siècle et démontrent sa grande vitalité et sa persistance à travers le XXème siècle. Ce format a évolué dans le temps, tout en conservant sa structure classique. Il a été utilisé jusqu'aux années 1920-1930 pour faire réciter la leçon apprise dans le manuel pour la présentation de contenus, la vérification du travail et le contrôle de l'ordre de la classe.

Comme évoqué précédemment, de nos jours, la participation des élèves acquiert une place de plus en plus importante. D'ailleurs, le cours dialogué reste aujourd'hui une forme d'enseignement qualifiée d'interactive. «L'enseignant sollicite et s'appuie sur la participation orale des élèves, selon une organisation parfaitement ritualisée. Celle-ci est structurée par 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).

Ainsi, nous percevons ici la forme en trois temps qui régit ce type de cours et décrite par Veyrunes dans son article : une initiation (question du professeur), une réaction des élèves (recherche de la réponse) et une réaction du professeur (fréquemment sous la forme d'une évaluation). Ces trois temps s'enchaînent rapidement selon un rythme moyen de 2 à 3 échanges par minute.

Pour la plupart des inspecteurs de l'Education nationale, «il y a pédagogie de l'oral lorsque les objectifs visés, le dispositif didactique et le déroulement de la séquence privilégient une situation de discussion entre les élèves, animée plutôt que dirigée par l'enseignant.» (Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale, 1998, p.4). Ceux-ci relèvent d'ailleurs trois types de pédagogie de l'oral :

- des séquences semblant mettre en jeu des arts et techniques de la voix, traditionnelle à l'école : la récitation de poèmes, la lecture à haute voix de textes, la récitation ou la lecture de dialogues, théâtralisation.
- des moments de discussion collective portant sur la vie de l'école (conseil de classe, conseil de coopérative...) ou sur les apprentissages en cours. (Discussion sur un travail effectué, élaboration d'un projet)

- des moments de dialogue didactiques relevant des processus fondamentaux de l'école et rarement désignés jusqu'ici, comme constituant une pédagogie de l'oral : dialogues entre le maître et les élèves permettant l'explicitation de la consigne, élaboration orale, plus ou moins guidée par le maître et plus ou moins collective, des réponses à une équation ou à une situation problème.

La pratique du cours dialogué, parfois critiqué pour n'être «qu'un cours magistral déguisé (...), est de plus en plus en vogue et s'avère extrêmement formatrice au plan intellectuel par les compétences méthodologiques qu'il requiert.» (Laglasse, 2001, p.7). Ainsi, **la pertinence des cours dialogués** est aussi défendue, puisque, grâce à sa forme, «l'efficacité du cours dialogué réside dans la viabilité de la configuration liée à un mode de contrôle, permettant à l'enseignant de maintenir tout à la fois l'ordre et la participation des élèves.» (Veyrunes, 2008, p.17)

De plus, ce type de cours, basé sur la participation orale active des élèves, permet à l'enseignant de percevoir le cheminement cognitif des élèves. En effet, «pourquoi l'oral est-il important ? C'est à travers l'oral que peut le mieux se percevoir le travail cognitif des élèves dans toute son épaisseur temporelle : l'écrit ne nous renseigne bien que sur les résultats de leur activité intellectuelle, et plus difficilement sur les processus mis en œuvre pour parvenir à ces résultats.» (Grandaty & Turco, 2001, p.259). Et, bien sûr, les cours dialogués permettent l'appropriation de nombreux savoirs et compétences par les élèves, surtout lors d'une certaine phase, c'est-à-dire lors «de la mise en commun des résultats d'une recherche, de la confrontation des réflexions et la structuration des connaissances par le biais d'un dialogue des élèves entre eux et avec leur professeur.» (Laglasse, 2001, p.6).

### *1.2.1.2) Interactions didactiques*

Comme énoncé précédemment, les interactions dans les classes sont au centre même de l'acte de l'enseignement. Nous qualifierons toutes interactions à l'origine des apprentissages et ayant lieu dans la classe d' «interactions didactiques» mettant donc en jeu les trois pôles du triangle didactique, c'est-à-dire l'enseignant, les élèves et le savoir. Quelle définition pouvons-nous donner de ce type d'interaction ? En quoi sont-elles à l'origine des apprentissages ? Quelles sont les conditions pour qu'elles émergent ? Quelles sont les contraintes qu'elles engendrent ?

#### **Plus précisément, qu'entendons-nous par Interaction didactique ?**

Ce concept pourrait se définir comme «un dialogue scolaire, reconnu comme une activité scolaire par les élèves et finalisé par un apprentissage.» et reposant sur «un accord partiellement partagé sur des conventions régissant non seulement les tours de parole et les rapports interlocutifs, mais surtout un certain rapport à la parole et un certain rapport aux objets de savoirs.» (Grandaty & Turco, 2001, p.97).

Parfois, une interaction didactique peut prendre par certains côtés «l'aspect d'une conversation. Il arrive qu'elle comporte peu de passages de transmission d'informations et savoirs.» (Grandaty & Turco, 2001, p.15). Dans ce cas, ces interactions scolaires servent à réguler des comportements ou à traiter des points organisationnels de la classe.

Par ailleurs, ces interactions didactiques mettent en jeu plusieurs compétences énoncées par Plane (2001) :

- des compétences communicationnelles : les échanges oraux sont d'abord le lieu où se manifeste la maîtrise de compétences relationnelles et sociales, exprimées par des moyens

verbaux et non verbaux : il faut à la fois respecter les rituels conversationnels, interpréter des signaux de différents types qui renseignent sur la manière dont l'interlocuteur entre dans le jeu verbal qu'on lui propose, et adapter son comportement de locuteur aux spécificités de la situation de communication...

- des compétences discursives : premièrement, le maintien d'une continuité thématique : Il est nécessaire à l'auditoire de pouvoir suivre le cheminement d'un thème à un sous-thème à l'autre. Deuxièmement, la prise en compte, l'écoute de l'autre et l'élaboration commune et progressive d'une référence. Ces deux derniers points seront développés ci-après. (In *L'oral dans la classe*, Grandaty & Turco, 2001, p.226).

Aussi, «On parlera d'interactions verbales pour désigner les actions collectives prioritairement accomplies sur le mode langagier.» (Schubauer-Léoni & Filliettaz, 2008, p.13). Une interaction didactique est alors une interaction verbale à l'origine d'apprentissages et ayant lieu dans le milieu scolaire.

De plus, pour qu'une «interaction didactique» se produise, **deux conditions sont essentielles.**

D'une part, ce type d'interaction nécessite autrui, un collectif, **une prise en compte de l'autre**. Effectivement, une interaction est une «action réciproque<sup>5</sup>». Or, pour qu'il y ait «réciprocité», «les conduites des individus ainsi que les ressources sur lesquelles elles se fondent ne peuvent être conçues hors d'une prise en compte des relations que l'individu entretient avec autrui. » (Trognon, 1991, in *Processus interactionnels et situations éducatives*, Schubauer-Léoni & Filliettaz, 2008, p.12).

Puis, dans le cas du dialogue, par la coordination entre les discours assumés par des instances différentes car, qu'ils soient dans une situation de conflit ou dans une situation de coopération, les interlocuteurs qui produisent un dialogue sont amenés chacun à prendre en compte la parole de l'autre. Dans le cas contraire, on assiste à ce qui est communément appelé : un dialogue de sourds ! (Plane in *L'oral dans la classe*, Grandaty & Turco, 2001)

Mais «les interactions ne placent pas seulement les participants devant la nécessité d'un engagement réciproque dans des formes d'actions collectives. Elles reposent également sur un processus de coordination et de coopération.», des processus par lesquels se régulent et s'accommodent les engagements réciproques. (Schubauer-Léoni & Filliettaz, 2008, p.12) Selon Bruner (1983), «il s'agit d'apprendre à converger sur le même objet, en ajustant les rythmes de l'action partagée et en maintenant la centration dans la durée.» (In *L'oral dans la classe*, Grandaty & Turco, 2001, p.70). Ainsi, l'interaction didactique «est conçue comme une action réciproque, conflictuelle ou coopérative, où les interlocuteurs se trouvent dans une relation d'interdépendance qu'ils acceptent et qu'ils exploitent.» (Carraud, in *les interactions en classe de langue*, 2005, p.174).

---

<sup>5</sup> D'après le *nouveau Petit Robert*

Concernant les processus interactifs, Goffman (in *Processus interactionnels et situations éducatives*, Schubauer-léoni & Fillietaz, 2008, p 15) relève deux modalités très intéressantes de regroupement entre les individus, à savoir :

-Les individus non-focalisés : simple juxtaposition d'individus partageant une même situation sociale et un espace perceptuel commun, mais sans pour autant l'investir d'un engagement réciproque et mutuellement ratifié autour d'un enjeu collectif. Par exemple, des patients dans une salle d'attente.

-Les individus focalisés : des individus qui non seulement partagent une situation sociale, mais encore l'investissent d'une «rencontre» et qui ainsi se ratifient mutuellement comme soutiens autorisés d'un objet particulier d'attention visuelle et cognitive.

Ainsi, la modalité de regroupement «individus focalisés» se rattache à l'interaction didactique puisque les élèves partagent une certaine situation sociale élaborée autour de la transmission de savoir, au sein d'une classe. D'ailleurs, au sein d'une classe, il existe divers types d'interaction. Cette recherche concernera particulièrement les interactions didactiques entre élèves ou groupes d'élèves et entre enseignants et élèves lors de cours dialogués. Emergent ici deux pôles du fameux triangle didactique régissant ce type d'interaction : les élèves et l'enseignant.

En fin de compte, ce qui permet l'intercompréhension, c'est à nouveau le caractère social et dialogique de l'interaction : elle implique, d'une part, une constante adaptation à l'autre. Ensuite, le message n'existe que grâce au sens que lui donne celui qui le reçoit. Enfin, les participants à l'interaction sont des êtres sociaux, qui baignent et ont baigné dans des univers de discours qui forment leur personnalité, ce qui leur permet d'appuyer leurs hypothèses interprétatives sur un «horizon commun». (Arditty in *La communication inégale*, François, 1990, p.12). Qu'entend-il par horizon commun ?

D'autre part, une interaction didactique nécessite que le collectif concerné partage une certaine **culture commune**, c'est-à-dire les mêmes références, les mêmes représentations afin qu'il y ait une intercompréhension.

La notion de «référence commune» est expliquée par Nonnon : la construction d'un rapport du langage au monde et au référent, c'est-à-dire la construction d'objets de discours dont le rapport avec l'expérience extralinguistique se fait selon des modes sémiotiques différents, qui peuvent correspondre sur le plan pragmatique à des directions différentes d'ajustement du langage au monde. Selon les cas, le langage se soumet à l'action et à d'autres systèmes sémiotiques en les complétant, dans d'autres cas, il pilote l'action, s'y substitue, la planifie. Chaque conduite met en jeu des modes d'organisation et de questionnement de l'expérience qui cadrent et structurent le référent, selon des logiques et des relations différentes. (Nonnon in *L'oral en classe*, Grandaty & Turco, 2011, p.70). Ainsi, dans chaque classe, les interactants usent de procédés et d'attitudes facilitant l'élaboration commune et progressive de sens. «Pour qu'il y ait entente entre les interlocuteurs, il faut que ceux-ci puissent édifier des représentations, des images, des réseaux notionnels ou tout autre objet mental exigé par la visée du discours, compatibles entre eux, ou du moins partiellement compatibles.(...) L'élaboration du sens par chaque partenaire d'un échange verbal passe par la construction de la référence et par la mise en relation des objets référés entre eux.» (Plane, in *L'oral en classe*,

Grandaty & Turco, 2001p.226).S'il n'y a pas une construction de représentation commune, les interactions donnent lieu à des quiproquos.

Ainsi, une idée récurrente survient : le fait qu'une interaction ne se réduit pas à une situation de coprésence entre acteurs mais implique nécessairement une orientation vers des enjeux partagés et distribués parmi les participants. (Schubauer-Léoni& Fillietaz, 2008, p.12). L'intercompréhension entre les participants lors d'un échange sera favorisée par «l'appartenance conjointe des membres de l'échange à une communauté au sein de laquelle ils partagent une expérience intellectuelle et affective.» (Plane in *L'oral en classe*, Grandaty & Turco, 2001, p.227), soit un espace perceptuel commun.

Finalement, nous allons aborder la thématique des interactions didactiques, à l'origine de **nombreux apprentissages**. Ici, apparaît alors le troisième pôle du triangle didactique, soit le savoir.

Effectivement, il est important de différencier conversation ordinaire et interaction didactique, puisque «contrairement à une conversation ordinaire, une interaction en situation scolaire comporte une visée d'apprentissage.» (Garcia in *L'oral dans la classe*, Grandaty & Turco, 2001, p.103) et «les élèves s'engagent dans une activité énonciative bien différente de celle de la conversation.» (Schubauer-Léoni& Fillietaz, 2008, p.45) D'ailleurs, même si l'écrit joue aussi un rôle fondamental, «les apprentissages disciplinaires se font en grande partie grâce aux échanges qui ont lieu dans la classe. Il y a une relation étroite, sur le plan linguistique et cognitif, entre compétences discursives manifestées, compétences méta-langagières et construction de savoirs disciplinaires» (Carsalade, 2001, p.412)

En outre, même si les séances où ont lieu les interactions didactiques peuvent parfois revêtir une forme ludique, il s'agit d'un réel travail scolaire, «au sens d'activité orientée vers un profit. En effet, les activités langagières mises en place par le maître visent des apprentissages qui s'organisent autour de deux grands pôles : la construction sociale de l'élève et sa construction cognitive. La socialisation de l'élève passe par l'apprentissage des règles d'efficacité communicationnelle.» (Plane, *le travail langagier scolaire*, in *L'oral en classe*, Grandaty & Turco, 2001, p.253)

En revanche, tout comme «les cours dialogués», puisque les interactions didactiques s'exercent lors de ce type de cours, elles représentent certaines **contraintes**, propres au cadre particulier qu'est la classe. Selon Plane, (2011) «certaines sont spécifiques à des situations scolaires, et les distinguent des situations ordinaires» (In *L'oral dans la classe*, Grandaty & Turco, 2001, p.241) :

- les rôles sont déterminés : celui de l'enseignant qui maîtrise les savoirs en jeu dans la séance, et ceux des enfants qui ont à acquérir ou à les construire.
- l'espace temporel est délimité d'avance, contrairement à la conversation ordinaire qui s'établit à partir de rencontres fortuites et se prolonge au gré de la disponibilité des interlocuteurs.
- ces situations sont mises en place dans un but précis : l'apprentissage.

Schubauer-Léoni & Filliettaz (2008) ajoutent des éléments contraignants : d'une part, la dimension collective de l'activité en classe et la dimension individuelle de l'apprentissage. «Dans cette activité cognitive en coopération, l'intelligence est distribuée entre plusieurs individus. Le groupe apparaît alors comme un sujet collectif : c'est lui qui, au cours de l'interaction observée, progresse, vient à bout de la tâche, découvre certaines caractéristiques de l'objet.» (p 46). Mais qu'en est-il des individus en particulier ? D'autre part, les normes et les modalités de ce genre de séquence d'apprentissage «sont déterminées par les contraintes de la communication scolaire, c'est-à-dire le nombre de participants et le temps».

En fin de compte, il est facile de s'accorder sur le principe général d'un rôle central des interactions didactiques dans la construction des connaissances des élèves. «**Les enjeux de formation**, d'éducation se concrétisent souvent dans des objets de savoir sur lesquels portent les interactions didactiques» (Schubauer-Léoni & Filliettaz, 2008, p.14). Les interactions didactiques, régies par le fameux triangle didactique, représentent un type d'échange, de discours fortement codés, ritualisés.

### 1.2.2) Rôle de l'enseignant

Lors d'interactions didactiques, que ce soit l'enseignant ou ses élèves, tous jouent un rôle déterminant concernant l'appropriation des savoirs. Ils sont d'ailleurs les acteurs principaux de ces échanges. Ainsi, en passant par la définition des modèles d'interaction «binaire et ternaire», se rapportant au statut de l'enseignant au cours des interactions didactiques, quel est le rôle de l'enseignant pour que les échanges maître-élèves soient égaux, que la participation des élèves soit considérée ?

#### 1.2.2.1) *Modèle binaire-ternaire et triangle didactique*

Comme évoqué précédemment, les cours dialogués se rencontrent dans de nombreuses disciplines. «Les behavioristes les ont caractérisés par un enchaînement de questions adressées aux élèves, suivies de leurs réponses et de validations. Ce format est structuré par un système de règles d'interaction strictes, bien qu'implicites, elles régissent l'alternance des questions et des réponses, la distribution de la parole et les modes de validation. (Hoetker & Hallebrand, 1969, In *Inspection générale de l'éducation nationale*, 1998, p.2)

Concernant les interactions didactiques dans ce type de cours, deux modèles d'interactions sont élaborés par plusieurs auteurs : les modèles binaires et ternaires.

Schubauer-Léoni & Filliettaz (2008) définissent ces processus interactionnels. Le **modèle binaire** concerne particulièrement «les interactions entre pairs, les interactions maître-élève et les interactions de tutelle.» (p.17). Par ailleurs, comme précité, les interactions ont un rapport direct avec le fameux triangle didactique. Le **schéma ternaire** s'appuie sur les trois pôles de ce triangle et concerne «les interactions maître-élèves-savoir, adulte-enfant-objet.». Effectivement, «les enjeux de formation d'éducation se concrétisent souvent dans des objets de savoir sur lesquels portent les interactions. (...). Ces objets de savoirs sont considérés comme les constituants majeurs de l'interaction d'enseignement /apprentissage et leur problématisation est érigée comme un pôle incontournable dans la conceptualisation de l'interaction.» De ce fait, l'interaction ne peut plus être pensée comme binaire, engageant des participants (maîtres, élèves), mais comme ternaire, pour exprimer les rapports que ces participants, dans des postures distinctes, entretiennent avec des savoirs.» (Schubauer-Léoni & Filliettaz 2008, p.13). Lors du modèle ternaire, quelles interactions rendent possibles les

apprentissages ? Deux entrées sont décrites par Schubauer-Léoni (2008). La tendance psychologique considère les interactions orales comme un «révélateur du fonctionnement des sujets.» (p.103) Leurs études portent alors sur «les effets des divers types d'interactions sur les connaissances des apprenants.» La tendance didactique définit les interactions orales comme «révélateur du fonctionnement des objets de savoirs.» Mais, «bien que divers auteurs disent privilégier un modèle ternaire, un tel modèle paraît difficile à tenir théoriquement, et les «glissements» d'un modèle ternaire à un binaire sont fréquents.» (p.14)

Par ailleurs, la structure ternaire prédominante lors des échanges en classe se déroulant de la manière suivante : question de l'adulte, réponse de l'élève. Évaluation et nouvelle question de l'adulte, ou les procédures par lesquelles l'adulte passe la parole et sélectionne les interlocuteurs. Ainsi, cette structure «souligne la rigidité du cadre discursif, le fonctionnement fortement ritualisé des échanges, le réglage étroit par le maître, de la participation des élèves et l'usage spécifique mais très régulier et connu des élèves de certaines tactiques et de certains signaux qui conditionnent l'interprétation par les enfants des énoncés du maître, et donc leurs comportements langagiers.»(Nonnon in *L'oral en classe*, Grandaty & Turco, 2001, p.149). De plus, selon, Carraud (2005), le **schéma ternaire** montre que «les interventions des élèves sont majoritairement des réponses «prises en sandwich» entre les questions et les évaluations de l'enseignant. » (In *Les interactions en classe de langue*, Bigot et Cirucel, p 77). La prise de parole des élèves est donc souvent restreinte, ceux-ci se limitant uniquement à la réponse aux questions sans recourir à des «interventions initiatives».

Effectivement, si l'on considère le schéma ternaire, nous assistons souvent à un **déséquilibre du statut de l'enseignant** par rapport à celui des élèves, car le statut de l'enseignant, «détenteur du savoir», engendrerait l'effacement de certains élèves. Or l'un des objectifs des cours dialogués est d'inciter les élèves à participer, à s'exprimer. Cependant, «le dialogue maître-élève, dont la signification est à chercher au niveau de l'implicite du discours aussi bien que celui du discours explicite, fonctionne comme un système complexe, socialement structuré, de sens intriqués et lisibles à plusieurs niveaux, et dont l'interprétation est ambiguë pour certains enfants : d'où des attitudes de «moindre risque» et de soumission littérale, pas à pas, au questionnement du maître, sans anticipation de la fonction globale de l'échange.» (Brossard, in *La communication inégale*, François, 1998, p.153).

A de nombreuses reprises, lors des interactions en classe, nous assistons à ce type de dialogue inégal, peu bénéfique quant à la participation orale des élèves. Aussi, comment se manifeste cette différence de posture ?

La dimension interlocutive implique qu'un certain rapport de places avec autrui soit déterminé. Ceci «en dessinant une posture d'énonciateur et en appelant aussi l'interlocuteur à une certaine posture : la posture de celui qui explique n'est pas la même de celui qui questionne.» (Nonnon in *L'oral dans la classe*, 2001, p.69).

Ces différences de posture impliquent des différences au niveau des rôles, donc de l'importance du statut. Selon Charaudeau (2008), «le contrat de communication» dans la classe est surtout déterminé par l'identité, les finalités et les rôles des partenaires. Il note en outre un écart entre un contrat idéalisé qui survalorise certaines représentations, accentue certaines finalités : - enseigner, évaluer pour l'enseignant, apprendre pour l'élève - et infléchit les rôles langagiers au détriment d'autres finalités simplement considérées comme évidentes : capter pour l'enseignant et prouver pour l'élève. (Dorange, in *L'oral dans la classe*, 2001, p.27).

Ainsi, les élèves se voient attribuer un statut de moindre importance par rapport à celui de l'enseignant. En effet, «maitre et élève ont des rapports de place fixes tels qu'ils sont institutionnalisés dans la situation scolaire traditionnelle. (...) Les échanges sont dominés par le maitre qui est exclusivement un questionneur. Les élèves prêtent peu attention aux réponses de leurs pairs ou plus vraisemblablement ne se sentent pas impliqués dans un type de dialogue autorisant l'échange horizontal,» un dialogue égal. (Tavernon, *Modes de gestion de l'interaction* in *L'oral dans la classe*, 2001, p.190). Cette différence de statut se justifie de la sorte par Johnston (2010): «L'enseignant sait déjà ce qui doit être su et, par conséquent, juge la qualité des réponses de l'élève, ce qui lui confère un rôle d'autorité et de dispensateur des connaissances, et à l'élève, celui de récepteur de ces connaissances, dépourvu d'autorité. (...) La connaissance est composée de faits sus par les enseignants, lesquels possèdent l'autorité de les transmettre aux élèves, et ceux-ci ne découvrent le monde que par l'intermédiaire des connaissances qui leur sont transmises. » (p.70).

Par ailleurs, n'oublions pas que le cours dialogué serait issu de cette pédagogie, mais reste une forme pédagogique critiquée. Effectivement, il représente de nombreux inconvénients. Tout d'abord, «l'enseignant fournirait l'essentiel du travail», puisque si les réponses des élèves à sa question sont erronées, il finit par donner lui-même la bonne réponse. Selon Marchand (1971), la prépondérance du discours de l'enseignant est flagrante : il occupe à lui seul 60 % du temps de parole contre 40 % pour tous les élèves. (In *Pour un enseignement de l'oral*, Dolz & Schneuwly, 2000, p.14). Ensuite, le caractère très collectif de cet enseignement est remis en question, puis «la priorité des visées de construction et de contrôle du savoir par rapport à celle d'acquisition et d'usage.» (Veyrunes, 2008, p.2). De plus, dans le cours dialogué, «l'institution des actions passe par les validations et invalidations des réponses des élèves. Aussi les connaissances, dans le cours dialogué, sont peu institutionnalisées.» (Rapport de *l'Inspection générale de l'Éducation nationale*, 1998, p.7). D'ailleurs, Plane, (2001) relève cette condition essentielle à l'apprentissage des élèves lors des cours dialogués : «Les confrontations verbales ne font pas ou peu évoluer les représentations premières si elles ne sont pas soutenues ou finalisées par une expérience concrète, relativement compréhensible par les enfants, (...) car verbes et actions entretiennent des rapports intimes tels, que, l'un sans l'autre, ne peuvent être convoqués pour signer les déplacements de représentation, marques subtiles des pensées capables de mobilité, donc d'apprentissage.» (In *L'oral dans la classe*, Grandaty & Turco, 2001 p.184).

Ainsi, ces critiques visent directement les pratiques de l'enseignant et ses modes de gestion. Lors des cours dialogués, les enseignants font souvent preuve d'un mode de gestion inégal de l'interaction, jouant inconsciemment de leur statut. Pourtant, un mode de gestion non dominé par l'enseignant est déterminant dans les apprentissages des élèves et la conduite des cours dialogués.

Effectivement, «les interventions de l'enseignant au cours de l'échange peuvent, de manière souvent imperceptible, faciliter ou bloquer l'argumentation par les élèves. La qualité de son expertise professionnelle se joue dans ces interventions régulatrices. » (Carsalade, in *L'oral dans la classe*, 2011, p.330) .

Par exemple, dans son mémoire, Laglasse (2001, p.13) témoigne de l'écueil du cours dialogué, de son propre mode de gestion des interactions orales. «Il n'en demeure pas moins que j'avais la prétention d'associer les élèves à mon raisonnement mais je ne les impliquais qu'au biais de questions formelles telles que : «c'est clair ? Vous êtes d'accord ?» Sans réellement vérifier ce qui restait de mes paroles et sans m'intéresser réellement à l'avis des élèves.» Ainsi, il est fréquent de relever des failles de certains modes de gestion des

interactions lors du questionnement des enseignants. Lors des cours dialogués, «l'enseignant pose le plus souvent des questions fermées avec la préoccupation première de faire trouver tout en faisant participer. (...) Les enseignants peuvent souvent se satisfaire à bon droit de situations de classe qu'ils perçoivent comme réussies parce que les élèves y sont calmes et «participent activement - ou du moins en ont l'air - ».(Veyrunes, 2008, p.11-19).

Ainsi, dans des cours dialogués, les élèves «ont moins de pouvoir et sont, en quelque sorte, emprisonnés dans un discours ayant la forme d'un monologue» (Johnston, 2010, p.72).

Bien sûr, il existe d'autres manières de gérer ces interactions, en attribuant autant de valeur au statut de l'enseignant qu'à celui des élèves, afin de réellement les pousser à une participation orale active.

Il est reconnu que «des modes différents de gestion de l'interaction chez le maître ont une influence sur les postures des élèves, et comment - avec toutes les précautions qui s'imposent tant il est périlleux de mesurer ce qui s'apprend vraiment au cours d'un échange - ces faces et postures ainsi déterminées ont elles-mêmes une influence sur la construction des savoirs disciplinaires. (Tavernon in *L'importance de mots*, Johnston, 2010, p.187). Ainsi, il est déterminant pour l'enseignant de considérer ses élèves comme des «penseurs expérimentés et, par conséquent, ont des choses à dire, et que ces choses valent la peine d'être écoutées.» (Johnston, 2010, p.72). Il doit aussi être conscient «qu'apprendre à agir en tant que récepteur d'information et présenter l'information reçue est très différent de construire à partir d'idées par un effort commun au cours duquel les rôles de participants peuvent varier considérablement.» (Johnston, 2010, p.72). Ainsi, le schéma binaire, en tant qu'interaction entre les pairs, est aussi à prendre en compte. Par moments, il est essentiel que la situation didactique favorise les échanges et les conversations des élèves entre eux.

En bref, le point de départ du dialogue est le plus souvent «une question de l'enseignant, dans le but, selon les uns, «de conduire les élèves là où l'on veut les amener», alors que, selon d'autres, «la véritable interrogation est une recherche en commun, recherche imprévisible, non seulement dans son itinéraire, mais aussi dans ses conclusions.» (De l'interrogation au dialogue », 1966, p 16 in *De la bonne conduite du cours dialogué*. Laglasse, 2001, p.21). Pour la bonne conduite des modes d'interaction lors d'un cours dialogué, il faut trouver un compromis entre les deux.

Que doit donc faire l'enseignant pour favoriser la prise de parole des élèves et réduire l'influence de son statut ?

#### *1.2.2.2) Rôle et place de l'enseignant*

Comprendre les divers modes de fonctionnement du dialogue inégal en contexte scolaire, entre l'adulte et un groupe d'enfants en situation d'apprentissage, est un enjeu important pour les enseignants, quand ils cherchent des outils pour évaluer et améliorer leurs pratiques. Que doit mettre en œuvre l'enseignant pour favoriser la prise de parole des élèves ?

Concernant la participation orale active des élèves, le rôle de l'enseignant est déterminant. Effectivement, «c'est grâce aux échanges avec l'expert, le dépositaire des outils intellectuels de la société qu'est l'enseignant, que les enfants pourront s'approprier ces outils, en situation aménagée en fonction de leur développement.» (Le Cunff, in *L'oral dans la classe*, Grandaty & Turco, p.296).

Hormis cette importance de statut, **la tâche de l'enseignant** n'est pas évidente pour autant. «D'une part, tout enseignement est un processus permanent d'interactions, d'autre part, la finalité de ce processus est, elle aussi, un système d'interactions.» (Bigot & Circurel, 2005, p.171). De plus, «du point de vue du maître, l'oral est le lieu où s'exercent les prises de décision les plus risquées. On sait que l'oral occupe une place très importante dans de l'enseignement, non seulement parce que s'y opèrent des transferts réciproques d'informations entre le maître et les élèves, mais aussi parce que la fluidité et l'imprévisibilité de l'oral obligent l'enseignant à interpréter au plus vite des signaux subtils et inachevés pour à la fois assurer une gestion fine et immédiate des relations interpersonnelles, et évaluer les transformations en train de s'opérer chez les élèves, ou les problèmes rencontrés par eux, et prendre par conséquent les décisions qu'il estime les plus appropriées.» (Plane in *L'oral dans la classe*, Grandaty & Turco, p. 260). Ainsi, «la discussion avec les élèves n'est en rien spontanée du point de vue de l'enseignant : elle est un temps didactique et sa conduite doit être sous-tendue par tout un travail autour de l'approche du thème, autour du langage, autour du rapport à l'élève.» (Laglasse, 2001, p.29). Un cours dialogué nécessite une certaine préparation, et une importante vivacité de la part de l'enseignant.

Lors d'un cours dialogué, l'enseignant doit inciter les élèves à prendre la parole, à reformuler, à préciser, à justifier, à clarifier, à effectuer un retour métacognitif, à respecter les règles de parole afin d'être à l'écoute des autres. Il doit tenir compte des pré-requis des élèves, de leurs capacités d'évolution tout en sachant les surprendre, éveiller leur curiosité, avec tant d'autres objectifs à gérer en même temps. De plus, «il est donc déraisonnable de chercher la motivation et l'active participation des élèves sans être soi même motivé et enthousiasmé par ce qu'on leur propose. » (Laglasse, 2001, p.19).

Pour inciter l'élève à participer activement lors d'un cours dialogué, l'enseignant use de certains modes d'intervention. Pour mener un cours dialogué l'enseignant doit instaurer (Laglasse, 2001, p.30) :

- diverses phases de dialogue progressives et ciblées,
- un questionnement court et précis,
- un dialogue plus personnel. (Ce n'est pas la même chose de préparer un questionnement en pensant à la progression d'une leçon et préparer des questions en pensant aux destinataires.)

Concernant le mode interrogation, il est reconnu que, «d'une manière générale, les maîtres interrogent beaucoup, certainement trop. Les questions sont souvent fermées, incitant à des réponses brèves, réduites parfois à un mot. Certains maîtres pourtant parviennent le plus souvent à formuler des questions ouvertes, prêtant à une réponse plus élaborée. Le maître suscite ainsi des réponses complètes» (Inspection générale de l'Education nationale, 1998, p.20). L'enseignant doit pousser les élèves à développer, expliquer, justifier.

Par ailleurs, utiliser les répétitions et les reformulations joue un rôle particulier dans l'interaction scolaire. «Elles y acquièrent des fonctions qu'elles n'ont sans doute pas dans la conversation familière ou sociale usuelle où l'on ne peut pas systématiquement faire douter un interlocuteur de ce qu'il vient de dire sans risquer de remettre en cause la communication elle-même. Les reformulations paraissent être ainsi un des moyens privilégiés par lequel se tissent le contrat de communication et au-delà le contrat didactique dans la classe». (Grandaty & Turco, 2011, p.35). De plus, user de patience et de silence dans le dialogue pédagogique est déterminant pour laisser aux élèves assez de temps pour s'exprimer. En effet, «les enseignants

ne laissent pas s'installer le silence, craignant, semble-t-il, de perdre de vue l'objectif ou de laisser échapper l'attention du groupe. On observe ainsi que les temps de silence sont davantage comblés qu'exploités. Bien souvent, l'enfant commence mais est interrompu (Inspection générale de l'Education nationale, 1998, p.20).

Et puis, si «conduire» la classe signifie exercer une «autorité» légitime, l'objectif principal reste de mobiliser les élèves autour du même objectif (...), c'est-à-dire entretenir une dynamique de groupe.» (Laglasse, 2001, p.18). Pour cela, l'enseignant doit faire régner **un climat de confiance** incitant à la prise de parole. D'ailleurs, «dans le cadre des interactions verbales, un espace de conflits et de coopérations se crée entre les élèves que l'étayage de l'enseignant vient organiser.» (Carsalade in *L'oral dans la classe*, 2011, p.413). Suivant leur gestion des interactions, «les enseignants peuvent situer les élèves en tant que concurrents ou collaborateurs, et se poser eux-mêmes en arbitres, en juges, ou encore établir beaucoup d'autres modèles de relations. Leur choix de mots, d'expressions et de suite d'interactions font apparaître et supposent ces positions réciproques ainsi que d'autres manières d'avoir une identité propre et d'être en relation avec les autres en classe.» (Johnston, 2010, p.11). Dans certaines séances, l'enseignant «doit être capable de s'effacer, se mettre en retrait, (...) mais devra d'abord «instaurer un **climat de confiance**» pour que les enfants puissent prendre la parole» (Halté & Rispaïl, 2005, p.53). Pour cela, il est de son ressort d'éveiller les élèves à une écoute mutuelle, à la différence d'opinions, à la tolérance des réponses des autres. «Les élèves doivent pouvoir oser la parole sans crainte d'être évalués, jugés ou moqués. Simple à énoncer, cette règle est difficile à faire respecter. L'enseignant doit garantir un cadre sécurisé pour l'élaboration collective de la pensée», car la solidarité et le sentiment d'appartenance au groupe sont déterminants. (Carraud in Bigot & Cirucel, 2005, p.81) .

Par ailleurs, l'enseignant doit «se mettre au niveau de chacun », prendre en compte le côté hétérogène indéniable d'une classe car «on ne s'adresse pas à une classe mais à un ensemble d'individus. Chacun possède ses propres connaissances et compétences, ses limites, son fonctionnement cognitif en général. Chaque élève représente une personne complexe qui agit et réagit en fonction de référentiels intellectuels, sociaux, culturels ou encore psychologiques.» (Laglasse, 2001, p.24). Comme pour l'écrit, l'enseignant devra prendre en compte ces différences afin de s'adapter aux besoins de chacun, soit différencier à l'oral. «Les capacités langagières sont elles aussi très diverses et relèvent autant de mécanismes psychologiques qu'intellectuels.» (Dolz, J., 1998, p 75-81). «Pour communiquer avec un élève, il est donc important d'essayer de comprendre comment il "fonctionne". Certes, une telle tâche est très délicate.» (Laglasse, 2001, p. 24).

Ainsi, nous trouvons pertinent d'exposer certaines remarques des inspecteurs de l'Education nationale par rapport à leur observation des organisations des échanges en classe (Inspection générale de l'Education nationale, 1998, p.9) : «Les élèves peuvent s'exprimer/bon contact avec les élèves, bonne gestion du groupe/l'instit' parle trop, les élèves pas assez/la parole est accordée aux enfants/les enfants sont mis en confiance et participent volontiers». Ceci nous éclaire sur les comportements à adopter ou non en tant qu'enseignant lors de la gestion des interactions verbales.

Par ailleurs, «les modes d'intervention du maître influent sur la richesse de la communication et sur la qualité des productions des enfants. Il peut agir en amont sur la situation didactique ou, par ses interactions, pendant le déroulement de la séquence.» (Inspection générale de l'Education nationale, 1998, p.19). C'est pourquoi «il paraît important pour saisir dans sa dynamique le fonctionnement de la communication scolaire, de prendre en compte l'obligation institutionnelle et le devoir que les maîtres se donnent de faire progresser les

enfants, c'est-à-dire les aider à mieux parler ou mieux réfléchir, mieux comprendre à travers l'interaction verbale.» (Nonnon in *La communication inégale*, François, 1990, p.169) : aussi, son objectif principal, lors de ce type de cours, est de transmettre des savoirs, faire naître des apprentissages, mais surtout «de faire de ses élèves des personnes capables de penser par et pour elles-mêmes.» (Johnston, 2010, p.103).

Cependant, il faut retenir que, malgré l'importance de la gestion des interactions par l'enseignant, la participation des élèves dépend de nombreux autres facteurs. Effectivement, «l'enseignant connaît bien sûr ses élèves et prévoit en partie la manière dont ils vont interagir : il a une idée de leurs performances langagières, il sait qui a besoin d'être stimulé, qui pose généralement les questions (...). Cependant, l'enrôlement dépend aussi des élèves eux-mêmes, de leur profil et de la composition du groupe-classe.» (Grandaty & Turco, 2011, p.34). Ainsi, qu'en est-il des élèves par rapport aux interactions verbales en classe ?

### **1.3) Elèves et participation**

Même si la prise de parole doit être facilitée, et les gestions d'interaction gérées par l'enseignant, la participation orale dépend surtout du bon vouloir de l'élève. «Les actes de langage effectués par un élève au cours d'une interaction correspondent à une tâche qu'il a prise en charge. Certes, pour l'enseignant comme pour l'analyste, l'intention du locuteur, sa représentation du contexte, n'est pas accessible.» (Grandaty & Turco, 2011, p.116) Ainsi, nous énumérerons quelques facteurs influençant la participation orale des élèves, puis élaborerons certains profils-types d'élèves quant à la participation orale en classe.

#### **1.3.1) Condition à la participation**

##### *1.3.1.1) Le regard des autres:*

Comme évoqué précédemment, le langage au sein de la classe possède un aspect social certain. Effectivement, la participation orale implique obligatoirement une interaction avec l'autre. Par ailleurs, «les enfants se développent dans la vie intellectuelle qui les entoure, et la vie intellectuelle est essentiellement sociale. Les relations sociales constituent le contexte de leur apprentissage. Pour qu'elles évoluent constamment, elles ont aussi besoin que leurs membres « s'aident mutuellement et répriment les tendances des uns et des autres à adopter des façons de penser purement personnelles ou axées sur leurs propres intérêts» (Young, 1992, p8) » (Johnston, 2010, p.83). Ce caractère social des interactions engendre donc divers facteurs influençant la participation orale des élèves.

Prendre la parole en classe implique de s'exposer au regard des autres ainsi qu'à leur jugement. Cet élément est déterminant quant à la participation de certains élèves en classe. Effectivement, pour Mead (2006, p.261 / p.420).

La matière première dont est façonné un individu particulier est «sa relation aux autres membres de la communauté. La condition de sa participation à l'activité collective est, dès lors, la constitution de self qui consiste à faire exister la perspective sociale - celle des autres ou du groupe dans la conduite, de telle sorte que chacun puisse agir non seulement dans sa propre perspective, mais aussi dans la perspective du collectif. Et le self permet alors l'émergence du soi : l'individu devient un soi dans la mesure où il «organise ses propres réponses en fonction des tendances des autres à répondre à ses

actes» (Schurmans, Charmillot & Dayer, in *Processus interactionnels en classe et situation éducative*, p.300).

De ce point de vue, prendre la parole signifie oser s'affirmer en tant qu'individu non confondu dans la masse que constitue le groupe classe, c'est donner aux autres la possibilité d'évaluer ce qui est avancé. D'ailleurs, «c'est à travers les réactions des autres à nos comportements, à nos réponses, que nous apprenons qu'ils ont un sens et quel sens leur donner, et c'est à travers l'interaction sociale et la coordination collective du comportement qu'apparaissent la conscience d'autres et la conscience de soi-même.»(Bigot & Cirucel, 2005, p.12) Participer activement en classe «invite les autres à me considérer d'une certaine manière et à interagir avec moi de façon différente. Le langage a pour effet de situer les gens les uns par rapport aux autres.» (Johnston, 2010, p.11) Ainsi, un élève prenant la parole, soit sortant de la masse, donne l'occasion aux autres élèves de se créer une certaine image de lui-même. Bien souvent, un élève pense que la façon dont il a été catégorisé par ses camarades et dont il se catégorise maintenant lui-même est tout à fait normale et appropriée. (Johnston, 2010, p 100)

Ainsi, participer n'est pas toujours évident pour tout un chacun. Il est donc compréhensible que certains élèves préfèrent passer inaperçus ou, au contraire, «apparaître sous les feux des projecteurs». En général, la création de petits groupes de travail favorise les prises de parole de tous les élèves, contrairement à un cours dialogué faisant intervenir tout le collectif-classe, et permet ainsi à chacun d'explorer les hypothèses des autres. (Massonet, in *L'oral dans la classe*, Grandaty & Turco, 2011, p.164)

De ce fait, cette exposition aux regards des autres engendre donc certaines retombées sur la participation des élèves mais permet surtout à chaque élève d'acquérir un certain **statut au sein de la classe**.

De ce fait, «la posture sociale d'un élève au sein de la classe est déterminante pour l'autoriser à oser s'exprimer, à se lancer dans des formulations d'hypothèses, à se reprendre, à se risquer à nouveau, quelle que soit l'impasse dans laquelle il semble engagé». (Grandaty & Turco, 2011, p.182). Effectivement, comme dans chaque groupe social, des individus se retrouvent en position de leader, d'autres se font moins remarquer, se mettent moins en avant, et sont donc moins reconnus. Il en est ainsi de même pour la classe, souvent qualifiée de «micro-société». Aussi, selon Grandaty & Turco (2011), la fragilité de cette posture, lorsqu'elle n'est pas reconnue de manière solide par les pairs et par l'enseignant, enclenche divers comportements : la passivité ou des attitudes «presque frénétiques de production langagière. Se mettant en état de quête de reconnaissance, ces enfants usent d'une insistance quasi permanente à faire entendre et imposer leur point de vue».

La posture des élèves au sein de la classe et la reconnaissance jouent un rôle essentiel quant à leur participation orale et provoquent ainsi divers comportements se répercutant sur les interactions verbales en classe : «Nous pouvons affirmer, sans nous tromper, que les postures sociales sont associées à la prise de parole.» (Grandaty & Turco, 2011, p 170).

Par exemple, lors d'une observation dans une classe (François, 1990, p.170), le comportement de certains élèves, relevé par les chercheurs, illustre parfaitement les propos précédents. Effectivement le statut de certains élèves au sein de la classe «leur donne implicitement l'autorisation de faire des hypothèses, de penser tout fort. Leur avis sera de toute façon pris en compte par le groupe.» Et puis, «jouant de sa posture, la personnalité écrasante de cet élève à raison du manque de confiance d'un autre élève.»

Carraud, (2005) ajoute que, «mettant en jeu des acteurs socialement inscrits, l'interaction verbale est le lieu où se constituent les identités psychosociales de ces acteurs.» (p.81).

Ainsi, le rôle social du langage influence fortement les prises de parole des élèves. S'exposant aux regards des autres, les élèves accèdent à une certaine reconnaissance, un certain statut ayant des retombées sur leurs prises de parole. Ce facteur n'est pas négligeable. D'ailleurs, nous percevons ici l'importance de créer un climat de confiance afin que chaque élève «ait une place dans le groupe, et que cette place soit d'abord celle d'un locuteur.», qu'il ose prendre la parole et donner son avis.

«Des études ont permis de constater que le sentiment d'appartenance à un groupe contribue à la participation active des élèves en classe.» (Johnston, 2010, p.53).

Par ailleurs, il est aussi important que les élèves «aient la parole pour dire qu'ils ne veulent pas parler ou qu'ils n'ont rien à dire.» (Carraud, in Bigot & Circurel, p.81).

Finalement, les interactions orales nécessitent autrui. Participer induit donc de prendre le risque de s'exposer au regard des autres. N'y-a-t-il pas alors un lien direct entre participation orale des élèves et le concept d'estime de soi ?

### *1.3.1..2) Estime de soi et capacité d'intervention*

Chaque élève vit l'exposition au regard des autres d'une manière différente. Elle peut poser problème pour certains et pas du tout pour d'autres. Les concepts d'estime de soi et de capacité d'intervention jouent un rôle important quant à leur prise de parole.

Depuis de nombreuses années, les chercheurs s'intéressent au concept de **l'estime de soi** et de sa répercussion sur l'implication des élèves dans leur parcours scolaire. Pour cette recherche, nous réfléchissons à ce concept quant à la participation orale des élèves, car participer activement représente une forme d'implication dans la tâche. Comme l'indique Harter (1998), l'estime de soi se définit par une «évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne. Il s'agit de l'évaluation qu'un individu fait de sa propre personne, c'est-à-dire son degré de satisfaction de lui-même» (p. 57-58). L'estime de soi est alors la perception que le sujet élabore de sa personne. Pelgrims (2007, p.10) propose une définition prenant en compte plusieurs dimensions :

L'estime de soi désigne l'entité multidimensionnelle qu'est le système dynamique des perceptions et des appréciations de soi, incluant la perception et l'appréciation de ses différentes caractéristiques, de ses compétences dans divers domaines et de sa propre valeur en tant que personne. L'estime de soi comprend donc un ensemble de dimensions, chacune correspondant à l'appréciation d'une caractéristique précise. (Par exemple, soi en tant qu'être social) ou d'une compétence spécifique. (Par exemple, compétence en mathématiques, à l'oral...)

De plus, Harter rapporte également que l'estime de soi est un construit social. En effet, celle-ci s'identifierait dans la relation à autrui, et plus particulièrement dans l'interaction sociale. Ainsi, d'une part l'estime de soi influencerait la participation des élèves mais, d'autre part, les interactions sociales, donc orales en classe agiraient sur l'estime de soi des élèves. Une bonne estime de soi est donc essentielle quant à la prise de parole devant un collectif.

Effectivement, cette estime de soi joue un rôle essentiel quant à la motivation des élèves en contexte d'apprentissage. Or, il est fréquent que cette motivation à apprendre s'exprime par une participation orale active des élèves lors d'un cours. Ainsi, cette motivation à apprendre est «un état dynamique qui a ses origines dans des perceptions qu'un élève a de lui-même et

de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.» Viau (1997, p.7). La motivation à apprendre serait donc un vecteur essentiel de l'engagement des individus dans une activité d'apprentissage. Elle reste, à travers les propos de cet auteur, fortement conditionnée par l'estime de soi des élèves en situation d'apprentissage.

Par ailleurs, le concept de **capacité d'intervention** entretient des liens importants avec la participation orale des élèves.

Selon ce concept, «les enfants doivent avoir la conviction que s'ils agissent de façon stratégique, ils peuvent atteindre leurs objectifs. (...) Il suffit de percevoir que le milieu réagit à nos actes pour faire naître l'idée de la capacité d'intervention. (...) Cette capacité est un désir fondamental de l'être humain» (Johnston, 2010, p 36-37). Effectivement, «un enfant doit avoir sa version quelconque de l'affirmation «oui, je pense que je peux le faire». De son côté, l'enseignant doit aussi considérer l'enfant tel qu'il est actuellement comme étant compétent. (Dyson, 1999, p 396 in *L'importance des mots*, Johnston, 2010, p.36). Ainsi, l'engagement des élèves dans les apprentissages et la participation orale active seraient directement liés au sentiment de compétence – ici, en tant que capacité à s'exprimer et en rapport à la discipline enseignée - de ces derniers. «Insuffler un sentiment d'avoir une capacité d'intervention chez les enfants n'est pas un enjolivement d'un manuel pédagogique ou une quelconque idée libérale, empreinte de sentimentalité», ceci est déterminant. En effet, il est important de développer des capacités d'intervention individuelles et collectives parce qu'il existe de nombreuses situations dans lesquelles l'individu ne peut avoir une influence déterminante et parce qu'une capacité d'intervention collective offre la possibilité à chaque personne d'affirmer son identité par affiliation.» (Johnston, 2010, p.52).

Enfin, ces deux concepts sont directement liés à la participation orale active des élèves. Effectivement, des élèves qui possèdent une moindre estime d'eux-mêmes et une faible capacité d'intervention, «perdent intérêt pour ce qu'ils font, réduisent leurs efforts, conçoivent moins d'idées et sombrent dans la passivité et le découragement.». En revanche, « les élèves qui croient fermement en leur propre capacité d'intervention et possèdent une forte estime d'eux-mêmes «travaillent fort, concentrent mieux leur attention et manifestent plus d'intérêt pour leurs études», osent s'affirmer et exposer leurs idées en classe. (Skinner, 1998 in *L'importance des mots*, Johnston, 2010, p.53)

Finalement, nous percevons ici la valeur émotionnelle des interactions en classe. Le statut au sein du groupe classe, le regard des autres, les concepts d'estime de soi et de capacité d'intervention entretiennent des liens étroits et engendrent de fortes retombées quant à la prise de parole des élèves. Celle-ci «entraîne chez ces derniers des préoccupations et des émotions complexes», se manifestant par divers comportements. (Inspection générale de l'Education nationale, 1998, p.6). En effet, il existe divers profils-types d'élèves concernant la participation orale en classe. Quels sont-ils ?

### 1.3.2) Différences de participation (typologie de participation)

De nombreux facteurs influencent la participation orale des élèves. L'enseignant se retrouve alors confronté à des comportements très hétérogènes et doit tenter de différencier un maximum ses interactions afin que les cours dialogués impliquent les élèves et soient porteurs de sens pour tous.

«Ainsi, il est possible d'individualiser la communication en fonction des comportements des élèves (...).» Par exemple, un élève intimidé par le professeur ou par ses camarades devrait plutôt être sollicité pour des réponses courtes afin qu'il ne soit pas trop longtemps soumis aux regards qu'il craint. Un élève qui ne répond jamais parce qu'il est très faible devrait, plus que les autres, être «accroché» par des questions qui font appel à son vécu, à ses impressions puisque, dans ce cas, il ne risque pas «d'avoir faux». A l'inverse, il y a ceux qui sont toujours prêts à participer, là encore pour diverses raisons, l'enseignant doit les pousser à la réflexion, les corriger avec tact mais ne doit pas les interroger systématiquement. («De l'interrogation au dialogue », 1966, p 7-13). «En résumé, la discussion doit être menée tenant compte des individus et il faut savoir «jouer» avec leurs potentialités pour permettre à un maximum d'entre eux de se sentir impliqués. De ce fait, si elles doivent respecter certaines formes pour être efficaces, les questions aux élèves doivent être distribuées en connaissance des inégalités.» (Laglasse, 2001, p.28). Malgré tout, au sein de toute classe, «la distribution des tours de parole est donc très inégale. Cette inégale distribution permet d'éviter les tensions» et maintenir l'ordre en canalisant l'énergie de certains aux dépens d'élèves plus timides ou refusant de participer. (Veyrunes, 2008, p.15)

Pour notre recherche, nous élaborons une typologie des comportements des élèves face à l'oral, issue d'observations déjà menées par des chercheurs. (Halté & Rispaïl, 2005, p.48) En effet, chacun appréhende et conçoit la prise de parole à sa manière. Les prises de parole «entraînent chez les élèves la succession et le chevauchement d'états émotionnels qui contribuent à organiser leur activité.» (Inspection générale de l'Education nationale, 1998, p.6). Ainsi, quels sont les comportements participatifs typiques au sein d'une classe ?

Tout d'abord, il est intéressant de relever qu'il existe deux types majeurs d'interventions chez les élèves, selon Carraud (2001) :

- les interventions réactives : toute réaction verbale à une question ou à une directive du maître, donc «dépendante du point de vue de l'enchaînement et de la cohérence du dialogue»,
- les interventions-initiatives - (spontanées) : toute prise de parole spontanée qui ne découle pas d'une question ou d'une directive préalable au maître. Les interventions-initiatives sont classées en fonction de leur orientation discursive et de leur contenu propositionnel.(In *L'oral dans la classe*, 2001, p189).

Cette typologie concerne **les interventions-initiatives** puisque nous élaborons des profils types des élèves et non la manière de l'enseignant de gérer les interventions. Ainsi, une classe se compose souvent d'élèves qui, spontanément...

- **participent beaucoup**

Il est supposé que ce type d'élève possède une bonne estime de lui-même et une croyance importante en sa capacité d'intervention. Participer ne pose pas de problème. De plus, le caractère très actif de ces élèves en classe s'apparente à une implication maximale dans la tâche. Par ailleurs, concernant l'impact du regard des autres sur leurs comportements, des hypothèses peuvent être posées concernant certains enfants: Tout d'abord, les élèves révélant un statut de leader au sein de la classe participent activement, «une façon comme une autre d'affirmer son existence peut-être» (Grandaty & Turco, 2011, p.220). En effet, les interactions verbales des enfants «mettent davantage en concurrence des enfants qui veulent garder une position dominante dans le groupe que de véritables échanges de points de vue constitués sur un sujet posé» (Grandaty & Turco, 2011, p.102).

- **participent peu ou pas du tout, sans l'interrogation de l'enseignant.**

Au sein d'une classe, il existe toujours des élèves «silencieux», voire passifs concernant la participation orale. Comment ce comportement peut-il s'expliquer ?

«Oser parler, c'est prendre un risque, c'est s'exposer. Or les élèves ne sont pas toujours habitués à avoir une prise de parole personnelle en classe. Faire entendre une parole personnelle en classe est une rupture ou, du moins, un changement assez radical du contrat didactique. Cette rupture du contrat est différemment comprise et acceptée par les élèves qui peuvent avoir peur d'être jugés, moqués, évalués. Certains peuvent être habitués à avoir une parole personnelle dans leur famille, d'autres pas.» (Carraud in *Les interactions en classe de langue*, 2005, p.81).

Ainsi, ce type d'élève n'ose pas spécialement prendre la parole, même lorsqu'il pense connaître la réponse. Ceci s'explique par «une crainte d'être interrogé ou de se tromper et de montrer une mauvaise image de soi, peur d'être sous le regard des autres lorsqu'il pense ne pas savoir répondre.» (Inspection générale de l'Education nationale, 1998, p.6).

Par ailleurs, cette passivité pourrait s'expliquer autrement que par le concept d'estime de soi, de statut au sein du groupe classe. En effet, en dépit de ce problème, «les élèves insistent souvent, à cause de leur expérience scolaire, pour que leur enseignant assume la position d'autorité unique de celui de monologue. Ils savent comment l'école doit fonctionner et ils trouvent plus facile de demeurer dans cette situation qui leur paraît confortable que d'en changer» (Johnston, 2010, p 101)

Concernant les interactions-réactives, soit lorsque l'enseignant interroge, divers comportements se révèlent chez ces deux types d'élèves : les premiers peuvent démontrer des attitudes d'énervement s'ils ne sont pas interrogés. Il arrive aussi que les autres, certains élèves mal à l'aise d'être interrogés, se libèrent par une réponse instantanée, courte, une réponse réflexe, peu pertinente. Mais, ici, la pertinence des réponses aux questions n'est pas un facteur dont nous tenons compte. Cependant, il est important de préciser que certains élèves «participant beaucoup», peuvent procéder à des interventions décalées, des réponses à côté, uniquement par souci d'affirmation et de concurrence avec leurs pairs.

Un paradoxe est d'ailleurs souligné par Dorange (2011) : «En situation de cours dialogué, la mobilisation effective de savoir débattu peut être inversement proportionnelle à la quantité de parole proférée et à l'investissement intellectif apparent, comme si ce qui se jouait dans la part prise dans les échanges relevait moins, chez tel élève, d'un projet d'apprentissage que de la conquête, toujours périlleuse et fort couteuse en énergie, d'une place, d'un statut à part dans l'interlocution, en situation de dialogue interactif. Il semblerait bien, à l'inverse, que la quantité et la qualité des interventions soit le signe d'un travail intellectuel aux effets prometteurs et le silence ou le retrait le signe de difficultés conceptuelles.» (In *L'oral dans la classe*, p.221).

Dès lors, il est pertinent de relever que, parfois, «**participer activement ne rime pas forcément avec apprendre**». Effectivement, il serait trop facile d'affirmer qu'un élève participant activement profite plus des cours dialogués qu'un élève plus passif. En effet, «l'appropriation sans doute différente par les différents participants de ce qui s'est produit pendant l'interaction. En effet, «L'absence d'énoncé de la part de certains élèves ne signifie pas qu'il n'y ait pas eu intériorisation de la démarche commune. On voit donc la prudence qu'il faut conserver dans l'examen des relations entre processus d'apprentissage et verbalisation.» (Grandaty & Turco, 2011, p.102). Effectivement, d'après une étude de cas présentée dans l'ouvrage (Grandaty & Turco, 2011, p.200), «Y est un élève «éveillé»; on peut donc avancer l'idée que c'est précisément parce qu'il est trop occupé à défendre sa place et son image dans l'échange maître-élève qu'il ne peut en même temps s'approprier le savoir à l'étude. Le retrait de Z, au contraire, pourrait bien être le signe d'une attention soutenue aux explications du maître.». De plus, les élèves plus «silencieux» et moins en situation de concurrence, «se montrent plus attentifs au cheminement cognitif de leurs pairs : ils localisent et interprètent leurs erreurs et incompréhension de leurs camarades». Cela leur permet une meilleure intériorisation des interactions verbales, donc des savoirs. D'ailleurs, il n'est pas rare de repérer des élèves participant très peu mais possédant l'une des meilleures moyennes de la classe.

De ce fait, certains élèves participent beaucoup, mais interpellés par d'autres préoccupations ne se focalisent pas sur les apprentissages, alors que d'autres, plus silencieux mais plus attentifs aux interactions, en tirent un important bénéfice. Ainsi, d'une manière générale, les élèves ne tirent pas le même bénéfice des cours dialogués. «L'enseignement interactif, s'il est souhaitable, n'est cependant pas toujours possible et n'est pas nécessairement efficace chez tous les élèves.» (Grandaty & Turco, 2011, p. 221)

Finalement, l'accès à la participation orale, pour divers facteurs, n'est pas facile pour tous les enfants, manifestant alors divers comportements très hétérogènes au sein d'une même classe. De ce fait, les élèves adhèrent «plus ou moins à certaines démarches, ne comprennent pas certains types de questionnements, certaines notions, en fonction de leur maturité, de leur fonctionnement naturel ou de raisons purement affectives. Bref, on ne peut pas enseigner sans tenir compte des données de la psychologie» et de l'affect des élèves. (Hugonie, in *la communication inégale*, 1990, p.29).

De plus, «le passage de la pensée au langage est un processus extrêmement complexe de décomposition de la pensée de reconstitution de celle-ci dans les mots» (Nonnon, 2008, p.80) Ainsi, que ce soit au niveau cognitif ou au niveau émotionnel, la participation orale reste un élément difficile à maîtriser par les élèves.

De ce fait, les enseignants doivent être vigilants car, comme le témoigne un enseignant: «Les interactions que nous avons avec les élèves et que nous organisons entre eux leur indiquent les types de personnes que nous pensons qu'ils sont et leur donnent des occasions de s'exercer à être ces types de personnes.» (Schubauer-Léoni & Fillietaz, 2008, p.100)

Cependant, cette première partie, se focalisant principalement sur l'oral, permet d'élaborer une typologie des divers comportements des élèves lors des cours dialogués, ainsi que les comportements des enseignants à leur égard afin qu'ils s'impliquent un maximum à l'oral en classe.

Cependant, cette typologie des élèves élabore des profils-types, comme s'ils étaient asexués, ce qui n'est évidemment pas le cas.

## 2) Le Genre dans la classe

De nos jours, l'école primaire met en œuvre un principe d'égalité de tous devant l'éducation et représente un fondement important de la démocratie. «Les élèves, terme neutre, sont considérés comme des individus dépouillés de toutes caractéristiques sociales, d'origine ethnique ou de sexe compris. C'est le principe de laïcité.» (Zaidman, 1996, p.11). Cependant, même inconsciemment, des inégalités subsistent. Prenons comme exemple la mixité scolaire, phénomène relativement récent dans notre société. C'est d'ailleurs «l'un des bouleversements les plus importants qu'ait connu notre système éducatif au cours des cinquante dernières années. Si important que les changements que ce phénomène a entraînés ne sont pas encore achevés» et font l'objet d'un long processus. Son but principal : «apprendre aux filles et aux garçons à mieux se connaître et à mieux vivre ensemble. Elle a un projet : assurer un même enseignement, un même accès au savoir à tous, sans discrimination de sexe.» (Montarde, 2003, p.41-42).

De nombreuses recherches démontrent pourtant que «garçons et filles manifestent un rapport différent à la norme scolaire qui, pour les uns et les autres, possède une fonction différente». (Zaidman, 1996, p. 47).

Lors de cette seconde partie, nous aborderons la thématique de la participation orale des élèves en tenant compte de l'influence du facteur genre sur celle-ci.

En premier lieu, nous définirons les termes sexe et genre afin de clarifier notre objectif de recherche. Ensuite, nous évoquerons le concept d'identité sexuée, de «curriculum caché» de l'école. Enfin, nous nous focaliserons sur la participation orale différenciée des élèves, point principal de notre recherche.

### 2.1) Définitions

Pour cette recherche de mémoire, il est déterminant de définir et de distinguer deux termes, souvent utilisés dans la thématique de la mixité scolaire et des différences entre les garçons et les filles, soit : **sexe et genre**.

De ce fait, nous qualifierons *de genre* la manière de penser, les comportements, les attitudes, les représentations selon le sexe des individus. Selon Duru-Bellat (1994) la notion genre s'est développée à la suite des travaux de l'ethnologue, Mead(1963), introduisant la notion de «rôle de sexe» pour souligner le caractère social et arbitraire des normes attachées au fait d'être de sexe masculin ou féminin. De plus, depuis les années 60, on désigne genre : «tout ce qui est socialement déterminé dans les différences entre hommes et femmes, en l'opposant implicitement au sexe biologique.» (p.112). Selon Scott (1988), «le genre est un élément constitutif des rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes, et le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir.» (p.141). Plus récemment, la définition du genre demeure identique. Effectivement Collet & Mosconi (2010) affirment que le genre est «un rapport social de pouvoir du groupe des hommes sur le groupe des femmes, qui institue des normes de sexe différenciatrices et hiérarchisantes.» (p.101). Aussi, le «genre» de l'individu implique que nous nous attendons à ce qu'il se comporte de telle ou de telle façon suivant son sexe.

Ces deux termes ne sont donc pas neutres, et leur utilisation provoque de nombreux débats. Ainsi, quant à cette précision de vocabulaire, le terme *genre* renvoie à la dimension sociale des rôles, aux comportements associés aux individus de sexe masculin et féminin alors que le

terme *sexe* possède une valeur biologique. Cette distinction «implique donc une différence entre le biologique et des différences psychologiques et sociales.» (Mosconi, 1994, p.112).

Cette précision de vocabulaire est déterminante compte tenu de notre thématique. Effectivement, nous nous intéressons particulièrement aux comportements et attitudes des élèves face à la participation orale en classe suivant leur sexe. Cette variable principale sera alors prise en compte.

## 2.2) Identité sexuée et socialisation différenciée

D'une manière très générale, le concept «d'identité sexuée» signifie la capacité chez l'enfant à distinguer les hommes des femmes et à s'identifier lui-même sexuellement. L'identité sexuée revêt donc «une double dimension et s'explique par des expériences émotives, cognitives et comportementales de la sexualité de l'enfant. (...) Cette tâche se situe au départ du développement de la constance de son identité.» Concernant la construction personnelle d'un individu, l'identité sexuée prime sur les autres identités telles que la race, la culture, l'âge... Effectivement, «il ne s'agit pas d'une simple catégorie sociale ou d'une étiquette mais d'une manière d'être au monde.» (Bureau, in *PRISME*, 1988, p.34).

L'individu est au centre de ce processus de différenciation sexuelle. Il est acteur de cette construction par sa facilité à adopter certains comportements sexuels typiques, par l'élaboration de son image corporelle, par une adéquation entre le fait d'être d'un sexe donné et celui de paraître de ce sexe. Enfin, il doit être «capable d'acquérir et d'articuler différentes connaissances relatives à la catégorie sexe : la connaissance fine des rôles masculins et féminins.» (Héritier, 2005, p.88). Ainsi, comme l'affirme Bureau, (in *PRISME*, 1988, p.40) «le garçon construit son identité sexuelle qui sera sa manière à lui d'appartenir à la masculinité et, pour la fille, d'appartenir à la féminité.» Cependant, cette construction personnelle, «ne dépend néanmoins pas uniquement de l'image que le sujet se construit de lui-même, mais aussi de celle que l'autre lui renvoie, ainsi que celle que l'individu pense que l'autre a de lui.» (Héritier, 2005, p.111). Ainsi, Marron énumère trois points influençant la construction et la connaissance des rôles sexués : «l'activité de l'enfant, le biologique, le social» (Daflon-Nouvelle, 2006, p.17).

L'identité sexuelle devient irréversible de 5 à 7 ans et représente un **très long processus** d'identification personnelle. Effectivement, se construire en tant que garçon ou fille passe par diverses étapes. Selon Daflon-Nouvelle (2006), «deux éléments sont essentiellement à prendre en compte de la construction de l'identité sexuée chez l'enfant et l'acquisition de ses connaissances relatives à ce qui est socialement et culturellement dévolu à chaque sexe : l'activité de l'adulte sur l'enfant et l'activité de l'enfant à travers son observation du monde sexué.» (p.21). Par l'observation du monde les entourant, les enfants apprennent alors quels comportements sont considérés comme appropriés aux deux sexes. Cette identification représente un apprentissage social déterminant puisque «les enfants imaginent que leur propre sexe et celui des autres sont déterminés en fonction de critères que la société a culturellement dévolus à l'un ou à l'autre sexe.» (p.12). De plus, cette construction identitaire s'effectue très rapidement chez les enfants qui acquièrent également rapidement des connaissances sur les rôles des sexes. «Dès 2-3 ans, les enfants ont déjà des connaissances des activités, professions, attitudes stéréotypiquement dévolues à chaque sexe (...), et vers 3-5ans, ils sont donc conscients que les adultes se comportent différemment envers des enfants de sexe différent.» (p.14)

D'ailleurs, jadis, l'éducation dispensée aux enfants différait énormément selon leur sexe. Actuellement, bon nombre pensent qu'ils sont socialisés de manière similaire et égalitaire, mais ce n'est pas toujours le cas. Les enfants sont proies à une «socialisation différenciée» importante - même si souvent inconsciente - qui influence fortement leur identité sexuelle et génère ainsi des comportements variables selon leur sexe. La socialisation différenciée «permet de manière précoce l'apprentissage de connaissances relatives aux rôles des sexes.» (p. 39)

Ainsi, de nombreux éléments proposent des représentations sexuées du monde à l'enfant, lesquels influenceront la construction de son identité sexuelle. L'entourage de l'enfant, ses pairs, les différentes institutions responsables de leur prise en charge et de leur éducation (famille, école, crèche), les objets d'activités (jeux, vêtements, sports) ainsi que de nombreux supports matériels (publicité, art, littérature, télévision...).

L'identité sexuée prend d'abord naissance au sein de la famille. Les parents, les adultes, l'entourage social sont donc à l'origine d'une socialisation différenciée importante transmettant certaines valeurs stéréotypées. D'ailleurs, la simple annonce du sexe de l'enfant à sa naissance oriente les adultes à donner à l'enfant une éducation sexuellement différenciée, à créer un environnement spécifique pour chaque sexe. En effet, «la famille est le premier lieu dans lequel l'enfant fait l'expérience de la différence des sexes (...) Son environnement est défini en fonction du sexe assigné à la naissance : jouets, jeux, livres, activités d'apprentissage, interactions, pratiques éducatives», attentes, représentation et attitudes envers l'enfant (Daflon-nouvelle, 2006, p 27).

Dès le plus jeune âge, les pratiques éducatives ne sont pas les mêmes selon le sexe de l'enfant. Suivant s'il est garçon ou fille, il ne sera pas stimulé de la même manière. Cette socialisation différenciée engendrera des différences importantes et genrées au niveau du comportement des enfants. Qu'en est-il **au niveau du langage, des interactions**, sachant que notre mémoire, en plus des différences sexuées, s'intéresse aussi fortement à la participation et aux interactions orales ?

Au sein de la famille, les interactions entre les parents et leur enfant ne sont pas épargnées par cette différenciation sexuée puisqu'il existe des modes de communication différents suivant le sexe de l'enfant. Effectivement, «dans le domaine des interactions langagières, les parents - en particulier les mères - mettent plus l'accent sur l'interaction verbale et les conduites affiliatives avec les filles qu'avec les garçons. Avec les garçons, le langage est de type instrumental.» (Daflon-Nouvelle, 2006, p.38).

De plus, les jouets et les jeux sexués influencent fortement l'utilisation des actes de langage des enfants et des parents. «Les jouets masculins sont associés à des niveaux relativement bas de questions et d'apprentissage et à une proximité faible entre les parents et l'enfant, alors que les jouets féminins favorisent une proximité physique et plus **d'interactions verbales.**» (Daflon-nouvelle, 2006, p.38).

Par ailleurs, ces types de jeux sexués ne développent et ne sollicitent pas les mêmes compétences verbales chez les enfants. Effectivement, «les jouets pour les filles (dînettes, poupées...) renvoient aux jeux de «faire semblant» et aux jeux de rôles dans lesquels les enfants vont acquérir des compétences verbales, alors que les jeux de construction des garçons sont plus axés vers la réussite de l'activité et ont en commun d'encourager la manipulation et l'exploration permettant d'acquérir des compétences spatiales.» (Daflon-nouvelle, 2005, p 367).

D'une manière générale, au sein de la famille, les interactions des parents avec leurs filles sont plus orientées vers le langage alors que la «dépense physique, les activités motrices sont

privilégiées par les parents avec leurs garçons.» (Daflon-Novelle, 2006, p.25) Cependant, nous verrons par la suite que ces résultats font l'objet d'un paradoxe important quant à la participation orale des élèves en classe suivant leur sexe.

Finalement, l'identité sexuée des enfants se forge par la socialisation différenciée effectuée par son entourage, dès sa naissance. En quelque sorte, l'enfant est «classé dans une catégorie - le sexe. Cette assignation détermine les comportements de l'entourage et les identifications de l'enfant : la transmission des caractéristiques attendues selon le sexe se produit ainsi en dehors même de toute volonté éducative. Filles et garçons sont dotés d'habitus, c'est-à-dire de dispositions construites dans leur environnement familial qui déterminent largement leurs façons de faire, de dire et de voir en fonction de leur sexe.» (Zaidman, 1996, p.13) Dès lors, malgré la notion d'Egalité prônée par l'Ecole, il est reconnu que la socialisation différenciée, opérée sur les enfants dans le milieu familial, se renforce sous l'action de l'école et des enseignants. Comment cela se manifeste-t-il donc ?

### **2.3) Mixité et curriculum caché**

Dès l'entrée à l'école primaire, l'identité sexuée des élèves est déjà bien ancrée en eux. En effet, «le milieu familial constitue la matrice à l'intérieur de laquelle la socialisation des rôles de sexe la plus précoce prend place. Les expériences extra-familiales que vit l'enfant à l'école vont prolonger les expériences différenciatrices vécues au sein de la famille; elles sont aussi marquées par cette différence de sexe. Cette socialisation participe à la construction identitaire de l'enfant.» (Daflon-Novelle, 2006, p.40). Ainsi, l'institution scolaire joue un rôle indéniable dans le processus de socialisation différenciée des élèves, suivant s'ils sont de sexe masculin ou féminin.

Tout d'abord, nous aborderons la thématique de la mixité scolaire et du «curriculum caché de l'école» créant inconsciemment des inégalités selon le sexe des élèves. Puis, nous traiterons des différences socio-sexuées des savoirs et des divers résultats scolaires des élèves. Ensuite, les rapports sociaux des sexes au sein de la classe seront abordés. Effectivement, les diverses interactions enseignant-élève et les interactions entre pairs au sein de la classe sont déterminants pour comprendre la différence entre les comportements des filles et des garçons lors de la participation orale en classe.

L'institution scolaire actuelle tend à la mixité. Les élèves sont perçus comme des «élèves, terme neutre - langage épïcène - puisque le système d'évaluation scolaire n'est pas censé tenir compte des caractéristiques sociales des individus», ni de la différence des sexes. (Zaidman, 1996, p.17). Ainsi, garçons et filles fréquentent les mêmes salles de classe, disposent des mêmes droits et devoirs pour une scolarité basée sur le principe d'égalité des chances entre les sexes. Selon Zaidman, (1996), «la mixité va devenir un nouveau principe de gestion des rapports entre les femmes et les hommes : les femmes doivent pouvoir entrer partout et être traitées à part égale, de façon identique aux hommes. Il ne peut et ne doit plus exister d'espaces et de lieux séparés. La construction européenne va renforcer la marche des femmes vers une égalité juridique dans tous les domaines.» (p. 26). Néanmoins, «tout démontre aujourd'hui que la femme n'est jamais tout à fait l'égale de l'homme. C'est vrai dans le monde du travail, c'est vrai en politique, c'est malheureusement vrai au sein de l'institution scolaire...»<sup>6</sup> Effectivement, la mixité scolaire semble aller de soi mais reste problématique car, inconsciemment, des traitements différenciés sont apportés aux élèves garçons ou filles

---

<sup>6</sup> Propos du ministre de l'Education nationale française (B.O, 2 novembre 2000, n 10, hors-série)

puisque «l'institution scolaire est souvent dictée par de fausses représentations des rôles sociaux et aboutit à des partages devenus traditionnels, à une division sexuée des savoirs (...) une certaine image du masculin et du féminin continue à être véhiculée dans et par l'école, malgré les efforts notables entrepris pour modifier les comportements.» (Montarde, 2003, p.51 & Mosconi, 2004 ; Duru-Bellat, 1994 ; Jarlégan, 2011 ; Baudou & Noircent, 1995). Ainsi, en plus de renforcer les effets de la socialisation différenciée, l'Ecole est bien souvent un lieu d'inégalités entre les sexes.

Comment se manifeste cette différence de traitement des élèves au sein de l'école ? En quoi le concept de «**curriculum caché**» consiste-t-il réellement ?

L'Ecole choisit de transmettre des savoirs, des contenus cognitifs et les organise d'une manière formelle, sous forme de programmes scolaires. Le curriculum est «un parcours d'éducation, un ensemble continu de situations d'apprentissage auxquelles un individu se trouve exposé au cours d'une période donnée, dans une institution formelle.» (Mosconi, 1994, p.117). Néanmoins, ce curriculum représente surtout la mise en œuvre effective de ce programme dans le quotidien de la classe. Ainsi, il est possible de distinguer les savoirs transmis formellement de ceux transmis informellement, soit le curriculum caché. Ainsi, le curriculum caché est «un ensemble de savoirs, de compétences et de représentations, de valeurs, ne figurant pas dans les textes officiels des programmes mais qui s'acquièrent néanmoins à l'école» par les échanges entre les élèves et les enseignants. (Montarde, 2003, p.51). Ces valeurs sont souvent transmises inconsciemment.

Qu'en est-il de la différence entre les sexes ? Il est possible d'affirmer que «ce traitement différentiel et inégal des élèves de la classe selon leur sexe produit un curriculum caché.» (Mosconi, 1994, p.316). Les élèves n'en ont pas conscience mais ne sont pas traités de façon égale suivant leur sexe.

De ce fait, «la mixité exposerait donc les filles à une dynamique relationnelle dominée par les garçons.» (Duru-Bellat, 1994, p.601). Inconsciemment, de nombreux stéréotypes sexistes sont toujours transmis à l'école car «au travers de la dynamique interactionnelle de la classe, des modèles culturels implicites sont véhiculés, modèles de relation entre les sexes, modèles masculins et féminins que reproduisent des modèles traditionnels.» (Mosconi, 1994, p. 252). Ainsi, une plus grande valeur sociale continue d'être associée au masculin au sein des classes. Effectivement, dans l'enseignement mixte, «le masculin sert sans cesse de référent, il est considéré comme l'expérience humaine dans sa totalité, ce qui, implicitement, dévalorise sournoisement l'expérience féminine. Il en résulte que tous les programmes, dans les différentes disciplines, sont conçus en fonction des activités, des expériences et des productions masculines et non féminines.» (Mosconi, 1994, p.222). Prenons l'exemple des manuels scolaires, reprenant bien souvent des images traditionnelles fortement stéréotypées du rôle des hommes et des femmes. Or, «les recherches pédagogiques ont bien montré que les performances d'un sujet sont bien meilleures quand l'exercice proposé fait sens pour lui et rencontre ses intérêts.» (Mosconi, 1994, p.221). Selon Mosconi (1994), la classe est donc régie par un savoir «**masculin neutre**», c'est-à-dire «un savoir qui joint à une neutralité asexuée celle de la science même, un point de vue masculin implicite dont la dominance se traduit par le fait qu'il se présente non comme un point de vue mais comme le seul point de vue possible.» (p. 230). Des conséquences importantes sont alors à prendre en compte. Effectivement, «il n'y a pas coéducation mais assimilation de la fille au modèle éducatif prévu pour le garçon.» Ainsi, «les filles sont conduites à accepter leur rôle secondaire, à la passivité et à la dévalorisation de leur propre expérience.» (Zaidman, 1996, p 47).

Ainsi, le curriculum caché transmet inconsciemment aux élèves un certain rapport de dominance d'un sexe sur l'autre. Cela ne manque pas d'avoir des retombées sur le comportement des élèves en classe ainsi que sur la participation orale des élèves. Nous focaliserons notre attention sur ce point plus tard. Pour l'instant, ce curriculum caché se manifeste par une division socio-sexuée des savoirs et des résultats scolaires indéniables ainsi que par des rapports sociaux de sexe différenciés au sein de la classe.

### 2.3.1) Division socio-sexuée et résultats scolaires

De ce curriculum caché découle «une distribution sociale des savoirs entre les sexes engendrant des croyances, des attentes et des interdits différenciés selon les sexes, qui se transmettent par les agents de l'institution scolaire. Les enseignants produisent des images des élèves, forgent des attentes par rapport à leurs comportements et à leurs attitudes qui sont différentes selon leur sexe et qui contribuent à leur donner une image d'eux-mêmes différente.» (Mosconi, 1994, p.319). Il existe ainsi une certaine «division des savoirs». Les garçons et les filles n'ont pas le même cursus scolaire, n'obtiennent pas les mêmes diplômes dans le futur. (Mosconi, 1994, p.185).

En bref, des différences sont observées au niveau des savoirs : les habiletés visuo-spatiales et mathématiques sont plus développées chez les garçons alors que les filles rencontrent plus de difficulté concernant les habiletés verbales. (Cosette, 1988 p.258 ; Héritier, 2005, p.66). Cela ne découle absolument pas de différences cérébrales, «les chercheurs n'ont pas réussi à identifier de différences sexuelles claires à ce niveau» (Cosette, 1988, p.258), mais plutôt des retombées de la socialisation fortement différenciée qui conditionne inconsciemment les enfants durant leur évolution et la construction de leur personnalité. Effectivement, ces différences d'aptitudes s'expliqueraient par «les environnements - socioculturels - non identiques dans lesquels évoluent les deux sexes, pouvant engendrer des différences de structure et de fonctionnement du cerveau débouchant à leur tour sur des différences cognitives.» (Duru-Bellat, 1994, p.122).

De ce fait, filles et garçons ne vont pas acquérir les mêmes atouts et les mêmes compétences à l'école. Pourquoi ? Car «dans un groupe mixte, les filles et les garçons n'ont pas le même comportement, et face à un groupe mixte, les enseignants n'ont pas la même attitude.» (Montarde, 2003, p. 46).

### 2.3.2) Rapports sociaux de sexes.

Au sein de la classe, **le comportement des enseignants** diffère selon le sexe des élèves. Avant d'exercer leur profession, les enseignants ont eux aussi évolué dans un modèle dominant de représentation et ont subi cette socialisation différenciée renforçant de nombreux stéréotypes. (Héritier, 2010, p. 50) évoque une expérience démontrant combien la plupart des individus sont conditionnés, dès leur plus jeune âge, par les divers rôles stéréotypés associés au sexe. Effectivement, un même nourrisson en pleurs est présenté à deux groupes d'étudiants devant déterminer la raison de ces plaintes. Le nourrisson est présenté comme un garçon au premier groupe qui déclarera unanimement que «l'enfant pleure car il est contrarié, quelque chose lui a déplu.». Le deuxième groupe, pour qui le nourrisson est de sexe féminin, affirmera que «l'enfant pleure car elle a eu peur, elle veut qu'on s'occupe d'elle». Ainsi, nous percevons ici que le sexe d'un individu influence fortement nos représentations de lui-même, ainsi que nos attentes quant à un comportement genré.

D'ailleurs, plusieurs recherches relèvent les propos stéréotypés des enseignants à propos de comportements genrés d'élèves. Selon eux, en classe, les petites filles sont «plus soigneuses, plus organisées, plus calmes, plus obéissantes, plus attentives, plus discrètes, plus sages, plus studieuses», alors que les garçons sont «brouillons, agités, désordonnés, excités, turbulents» (Montarde, 2003, p. 44-46, & Zaidman, 1996; Mosconi, 1994). Les filles sont perçues comme de petites élèves modèles, dociles alors que les garçons comme cherchant à attirer perpétuellement l'attention de l'enseignant - bien souvent, avec succès !

Ainsi, au quotidien, **les interactions entre élèves et enseignants** en classe contribuent à produire une scolarité mettant en jeu les différences et les rapports de pouvoir entre les sexes. Comment cette différence d'attitude se manifeste-t-elle ?

D'ailleurs, concernant les interactions didactiques entre professeur et élèves, «il existe une tendance à privilégier les garçons quand il s'agit de répondre à des questions» (Héritier, 2010, p. 53). Les enseignants donnent plus souvent l'occasion aux garçons de s'exprimer qu'aux filles. Et «les garçons reçoivent davantage d'attention que les filles lorsqu'ils participent de manière appropriée aux activités de la classe.» (Daflon-Nouvelle, 2006, p.68).

Par ailleurs, le même schéma se répète quant à l'évaluation des performances scolaires. Des recherches démontrent que «les garçons reçoivent plus de rétroactions positives ou négatives à propos de leurs performances scolaires que les filles, plus de félicitations, mais plus de critiques aussi.» (Mosconi, 1994, p. 250). D'ailleurs, en primaire, les félicitations concernent leurs compétences intellectuelles, pour les garçons, et le respect des directives, leur bon comportement, pour les filles. Ainsi, même s'ils sont plus réprimandés et désapprouvés, les garçons sont beaucoup plus poussés à réussir que les filles. «Les enseignants les considèrent peut-être a priori comme des sous-réalisateurs, n'exploitant pas toutes leurs possibilités. Le message implicite est donc que les garçons sont intelligents mais ne font pas assez d'efforts, et que les filles font ce qu'elles peuvent.» (Daflon-Nouvelle, 2006, p 65). Ici, Duru-Bellat (1994), parle de «double standard, aussi bien en matière d'évaluation des comportements qu'en matière d'exigences pédagogiques.» (p.65). Par exemple, il est prouvé que les enseignants «donnent des appréciations favorables sur le contenu du travail pour les garçons et sur sa présentation pour les filles; critiquent les garçons plus souvent sur la mauvaise présentation de leur travail et les filles sur le contenu, passent plus de temps en suivi du travail avec les garçons qu'avec les filles.»(Zaidman, 1996, p.37).

De nombreux comportements inégaux de la part des enseignants pourraient être encore énumérés, mais il apparaît clairement que l'attitude et les attentes des enseignants face à leurs élèves, suivant leur sexe, sont différenciées. Le personnel enseignant contribue largement à créer des différences et des inégalités. Pourtant, nombreux sont les enseignants approuvant que «filles et garçons ont des comportements différents, mais sont en revanche persuadés d'avoir, en ce qui les concerne, le même comportement avec les élèves des deux sexes (...).» Dans la réalité, il n'en est rien. Inconsciemment, «les professeurs ont une idée de la façon dont doit se conduire une fille et un garçon, et c'est ce type de conduite qu'ils attendent.» (Montarde, 2003, p. 48).

D'ailleurs, ne peut-on pas parler ici de l'effet pygmalion issu de l'expérience de Rosenthal et Jacobson ? En effet, les stéréotypes, les préjugés, les attentes et les croyances qu'un enseignant aura en ses élèves, le conditionnera à adopter certains comportements. Effectivement, les attentes que l'on a d'une personne se répercutent fortement sur son attitude, sa réussite. D'ailleurs, «il y a chez les enseignants des représentations et des attentes différentes, organisées par les stéréotypes de sexe» (Mosconi, 1994, p.167).

Ainsi, qu'en est-il des comportements des élèves en tenant compte du facteur sexe? Des comportements genrés sont-ils observables en classe ? Se comportent-ils de la même manière s'ils sont garçons ou filles ?

### **Relations entre pairs.**

Le «curriculum caché de l'école» influence alors la scolarité des filles et des garçons; ils ne la vivent pas de la même façon. Ceux-ci ne développeront pas les mêmes compétences, les mêmes savoir-faire, mais surtout n'adopteront pas les mêmes comportements. En considérant la véracité de ces perceptions, quels sont alors leurs retombées sur la relation entre les pairs au sein de la classe ?

Effectivement, «les filles sont plus enclines à s'engager dans des activités structurées par l'adulte. Cela suscite des comportements tels que la demande d'aide, le conformisme, des comportements typiquement féminins (Daflon-Novelle, 2006, p.75). Les garçons, eux, possèdent un meilleur esprit de compétition, des attitudes de leadership ou d'agressivité. Gilian (1986) affirme que les jeux des garçons préparent mieux que ceux des filles à cet esprit de concurrence et d'affirmation de soi : «Les filles ont tendance à jouer avec leur groupe intime alors que les garçons apprennent à jouer et rivaliser avec leurs ennemis.» (In *La mixité à l'école primaire*, Zaidman, 1996, p.118). Ainsi, les filles étant plus calmes, les garçons «dominent» souvent la classe par leurs tempéraments.

D'ailleurs, **les relations entre pairs** de sexes différents restent enclines à cette dominance. Mosconi, (1994) ajoute que «les relations entre pairs aussi sont discourues sous le signe de cette dominance des garçons (...) par de subtils rapports de pouvoir entre les sexes, cette dominance du masculin sur le féminin (...) et se bâtissent sur une forte tendance à exclure le féminin (...), puisque les divers modes d'affirmation des filles rencontrent le rejet de leurs professeurs ou de leurs pairs garçons.» (p. 243).

Ainsi, les filles sont souvent victimes d'un certain rejet, voire d'une agressivité de la part des garçons : «en classe, souvent, les garçons ne veulent pas s'asseoir à côté des filles; garçons et filles ne jouent pas ensemble; les garçons dénigrent les filles et affichent un grand mépris à leur égard ou une grande condescendance. On voit même, parfois, des filles brimées simplement parce qu'elles ont répondu avant un garçon à une question posée par un professeur : elles sont coupables d'avoir pris le dessus.» (Héritier, 2010, p. 18).

Cette agressivité envers les filles revêt alors diverses formes. Par exemple, certains garçons font preuve de «moquerie et de dérision pour limiter les tentatives de prise de parole ou de pouvoir des filles de la classe.» (Mosconi, 1994, p.167). De plus, selon, Baudoux & Noircent (1995), les interactions verbales, «la langue est un instrument fondamental de communication de l'infériorisation des filles» (p. 10). Par des hostilités, insultes, hurlements, commentaires désobligeants, «les garçons ont tendance à affirmer leur masculinité en construisant le groupe de filles comme référent négatif.»

Deux comportements, propres à chaque sexe, émergent alors, valorisant «chez les filles des comportements maternels, de relations d'aide vis-à-vis des garçons, alors qu'il apprend aux garçons à se distancer des filles, à les regarder de haut et à accepter comme un dû l'aide qu'ils reçoivent de ces mêmes filles.» (Baudoux & Noircent, 1995, p.13). En classe, le comportement «coopératif» des filles est mis en opposition avec le comportement «compétitif» des garçons.

## 2.4 Genre et participation orale

Précédemment, nous avons abordé cette différence de comportements «genrés» en classe. En se basant sur la littérature, nous relevons que garçons et filles se comportent différemment. Zaidman (1996) ajoute que «cette différence correspond à des identités de genre socialement construite.»(p. 116).

Lors de la première partie du cadre théorique, nous avons relevé une différence de comportement dans la participation orale des élèves, sans tenir compte du genre de ceux-ci. Ainsi, quelle est **l'influence du genre sur la participation** orale des élèves ? Un grand nombre de recherches, en particulier anglo-saxonnes, ont étudié les interactions en classe, du point de vue du sexe.

De ce fait, le comportement des enseignants face aux élèves, garçons ou filles, lors de cours dialogués, ainsi que les différences d'interactions élèves-enseignants seront évoquées. Puis nous relèverons les différences de comportements des élèves dans leur participation orale, en fonction du facteur genre, en parallèle d'une explication concernant le comportement différentiel des enseignants.

### 2.4.1 Quels type d'échanges ?

Dans des cours dialogués, le professeur occupe une place importante. Même s'il doit éviter les monologues et pousser les élèves à s'exprimer un maximum, il reste le «coordinateur» de ces interactions verbales : il valide les réponses, interroge, relance la discussion. Dans ce cas, dans quelle mesure le comportement de l'enseignant contribue à une différence au niveau de la participation orale et les interactions verbales des garçons et des filles?

La plupart du temps, lorsqu'un enseignant est interrogé sur la gestion de la participation orale des filles et des garçons, il reste persuadé d'une égalité totale de traitement. Cependant, une autre réalité persiste dans les classes. Effectivement, «les interactions verbales sont plus nombreuses avec les garçons, ces derniers étant plus fréquemment sollicités» (Daflon-Novelle, 2006, p. 72). Les garçons reçoivent donc plus d'attention de la part des enseignants que les filles.

D'ailleurs, selon Zaidman, (1996) «si les garçons sont au cœur du système des interactions dans la classe, c'est que les enseignantes s'y intéressent plus.»(p 110). Ceux-ci bénéficient d'un droit d'intervention et d'interaction plus important que les filles. «Ces interactions peuvent consister en des questions adressées aux élèves, par le fait de donner la parole à tel ou tel, mais aussi par des rétroactions sur les prestations orales ou écrites, par des corrections, par des évaluations, des félicitations ou des critiques.» (Mosconi, 1994, p. 244).

Tout d'abord, les garçons sont interrogés plus souvent et bénéficient de plus de temps pour répondre. Puisqu'ils interviennent spontanément, l'enseignant leur répondra plus facilement. A l'oral, ils seront plus encouragés et plus critiqués - dans le bon sens du terme. (Montarde, 2003, p. 49). Par ailleurs, «au cours d'échanges verbaux, les professionnels interrompent plus fréquemment les filles que les garçons. (Hendrick & Stange, 1991 in *Filles-Garçons : socialisation différenciée ?* 2006, p.71), et «celles-ci seront plus nombreuses à ne pas recevoir de réponses à leurs questions».

De plus, des études réalisées dans les années 80 en primaire et reprises par de nombreux auteurs tels que Mosconi (2004), Duru-Bellat (1994), rejoignent les résultats de travaux de recherche anglo-saxons (Baudou & Noircent, 1995) en relevant l'existence d'une forme de prise de pouvoir des garçons dans la classe, «avec la complicité active des maîtres et maîtresses» (Zaidman, 1996, p.100).

Effectivement, «les filles reçoivent beaucoup moins d'attention de la part des enseignants que les garçons; elles comptent moins, ressentent que leurs contributions sont peu attendues, peu sollicitées (...) Les garçons, eux, ont une place dominante, leurs intérêts priment (...). Les filles apprennent donc que cette place dominante des garçons est juste, voire naturelle» (Mosconi, 1994, p. 252). Peu considérées par les enseignants, les filles tenteront d'être les plus discrètes possibles face à «ces» garçons à qui l'on donne beaucoup de place.

Concernant **les interrogations**, il a été observé que la nature des questions adressées aux filles et aux garçons diffère. Les différentes formes d'interrogation ne génèrent pas le même type de réponse. Suivant la question posée, le poids et le temps de réponse diffèrent. «Les interrogations factuelles, simples ou complexes peuvent appeler à une réponse simple ou complexe, appeler à une réponse simple et courte ou une réponse multiple» (Zaidman, 1996, p. 112).

Nombreux chercheurs ont constaté que «les enseignants posent aux garçons plus de questions directes et plus de questions complexes, semi-ouvertes. Aux filles, ils vont poser plutôt des questions fermées ou à choix multiples.» (Mosconi, 1994, p. 246). De plus, du fait que les garçons soient plus souvent sujets à des interrogations multiples, «on voit apparaître une certaine suprématie des garçons sur l'ensemble de la classe dans la mesure où la différence en nombre d'interrogations renvoie à une différence en temps : chaque interrogation multiple représente deux, trois, voire quatre ou cinq échanges successifs entre l'enseignant et l'élève.» (Zaidman, 1996, p. 112). Ainsi, ces réponses ne représentent pas le même temps d'attention, de réponses que les interrogations simples. D'ailleurs, les réponses des filles sont «moins scrutées par l'enseignant afin d'y déceler d'éventuelles difficultés d'apprentissage» (Baudoux & Noircent, 1995, p. 6).

D'ailleurs, lors des cours dialogués, «les filles se retrouvent souvent en situation de rappeler des savoirs déjà constitués alors que c'est aux garçons que l'on demande plus fréquemment de construire des savoirs nouveaux.» (Jarléan, 2011, p.31).

En ce qui concerne **les types de réponses** attendues par l'enseignant suivant le sexe de l'élève, celles-ci diffèrent au niveau de la forme mais aussi du fond. En effet, «les questions adressées aux filles sont davantage de type personnel et social (désirs, sentiments de soi-même ou d'autrui) (...). Celles posées aux garçons ont tendance à être plus révérencielles. (informations objectives concernant des objets ou des personnes). (Dafflon-Novelle, 2006, p. 71). Selon, Honing et Wittemer (1994), les questions adressées aux garçons et aux filles orientent les garçons vers l'instrumentalité, et les filles à l'expressivité.» (Dafflon-Novelle, 2006 p. 80).

#### 2.4.2 Discours rationalisant des enseignants (explications...)

Nous pourrions penser que la raison principale de ces comportements différentiels réside à travers le curriculum caché transmis par l'institution scolaire ou plutôt leur propre socialisation différenciée. En effet, les enseignants aussi ont été élevés de manière non égalitaire. Ils seraient alors eux-mêmes inconsciemment conditionnés par les différentes constructions sociales, les stéréotypes de sexes, et agiraient en conséquence.

En revanche, la raison principale ne découlerait pas d'une vision stéréotypée mais se justifierait par la volonté des enseignants d'un «maintien de l'ordre», favorable aux apprentissages des élèves.

Effectivement, les enseignants sont souvent accaparés par les garçons. Par leurs comportements, ils dominent l'espace sonore de la classe (Mosconi, 2004; Duru-Bellat, 1994; Jarlégan, 2011; Baudou & Noircent, 1995; Daflon-Nouvelle, 2006; Héritier, 2005), «en répondant aux questions posées collectivement, en interrompant, en parlant plus fort, en attirant l'attention par des perturbations...» (Zaidman, 1996, p. 113). Ainsi, certains garçons ont tendance à monopoliser l'espace de la classe «didactique, quand ils peuvent utiliser le savoir pour se faire valoir, ou sonore quand leur position scolaire ne leur permet pas de se «faire remarquer» autrement qu'en créant des problèmes de discipline» (Mosconi, 1994, p. 167). Mosconi, (1994) nomme cette stratégie des garçons «**accaparement de l'attention de l'enseignant**». Selon elle, «lorsque les enseignants accordent un tel surcroît d'attention aux filles, ils se rendent compte que l'indiscipline des garçons augmente, certains même se plaignent que l'enseignant les néglige, preuve que ce sont bien les exigences des garçons qui imposent aux enseignants - même s'ils en sont complices - ce traitement inégal, et qui entraînent, par voie de conséquence, une moindre participation des filles.» (p. 245).

De plus, concernant l'oral, ce sont les garçons qui prennent spontanément la parole et qui interrompent le plus, «en particulier lorsqu'il s'agit d'une fille». (Mosconi, 1994, p.167). Nous entendons par interruption, le fait qu'un élève prenne spontanément la parole sans qu'elle soit approuvée par l'enseignant, et ne respectant pas la prise de parole d'un autre élève. «L'interruption apparaît donc comme une pratique essentiellement masculine. On entre ici dans le domaine de la violence – couper - et du respect de l'autre (la parole), dans celui du respect de la loi (du maître) et de la déviance (pédagogique)» (Zaidman, 1996, p.115).

En outre, les garçons respecteraient moins les règles civiques régissant la classe. Comme évoqués précédemment, deux comportements genrés émergent donc : la coopération, l'écoute des autres seraient des comportements typiquement féminins alors que les garçons, à l'oral, adopteraient vite des comportements empreints de compétition face à leurs pairs et accaparant souvent l'enseignant, voulant occuper, s'élever à la première place. De ce fait, «les filles restent dans le cadre des manifestations verbales expressément autorisées, les garçons forcent la décision et parfois transgressent. Il s'agit pour eux de garder l'initiative et d'occuper une certaine place dans la classe.» (Zaidman, 1996, p.116). Un type d'attitude se retrouvant souvent plus chez les garçons est de «devancer le maître en répondant à une question sans avoir été désigné. Cela peut prendre parfois la forme d'une certaine compétition scolaire» (Jarlégan, 2011, p. 2).

Cependant, il ne faut pas généraliser pour autant car «la compétition et la dominance apparaissent aussi dans les groupes de filles, tout comme la coopération se manifeste entre garçons, mais les enjeux et les stratégies déployées sont différents», (Héritier, 2005, p.81). Les garçons auraient plus tendance à user de l'agressivité qui leur permettrait alors, bien souvent, de dominer l'espace pédagogique, puisque les filles «n'utilisent pas les mêmes moyens que les garçons pour s'imposer» (Zaidman, 1996, p 139). D'ailleurs, même si la spontanéité des garçons peut être perçue comme «dynamisante», elle comprend des retombées importantes sur la participation orale des filles car «la dynamique de la classe est vite dominée par les garçons qui accaparent l'attention des enseignants.

Par ailleurs, ces différences de comportements à l'oral, concernant les règles de prise de parole, peuvent être associées à deux types d'intervention majeurs (Carraux, 1998), les interventions réactives et les interventions-initiatives (spontanées). Même si ce n'est pas toujours le cas, il est fréquent que les filles aient tendance à user des premières alors que les garçons des deuxièmes. Effectivement, selon Zaidman (1996), «les filles restent plus facilement dans le cadre des questions/réponses personnalisées, et les garçons prennent plus souvent l'initiative.» (p.116).

Ainsi, les enseignants gèrent la classe au quotidien afin de cadrer l'agitation des garçons, «une manière d'attirer l'attention et d'occuper le devant de la scène». (Zaidman, 1996, p.115). La discrétion s'explique par conformité aiguisée aux normes et aux règles scolaires. De plus, empreintes d'un important sentiment de coopération, elles restent ainsi à l'écoute. Posant beaucoup moins de problèmes de discipline, elles seraient alors «négligées» (Mosconi, 1994, p 255).

Mais les filles seraient-elles réellement si passives lors de cours dialogués ? Des études effectuées au secondaire démontrent que leur discrétion, face aux comportements masculins exubérants et dominants à l'oral, seraient en fait des «stratégies». Effectivement, Mosconi, (1994), le confirme :

«On aurait tort de croire que les filles ne sont pas actives, qu'elles n'ont pas la possibilité de réagir, de prendre des initiatives (...). Il faut les - les comportements féminins - interpréter comme des stratégies dont le conformisme n'est qu'un modèle parmi bien d'autres.

Ainsi, le comportement des filles dans les classes mixtes serait une stratégie, une réaction, une action plus ou moins consciente, organisée, face aux exigences contradictoires qui leur sont proposées. Le retrait et le silence seraient des stratégies de survie qui consisteraient à rester en conformité avec les stéréotypes pour pouvoir subsister et être acceptées», et donc se protéger des attaques des garçons» (p. 257-258).

Les filles répondent plus souvent à une question collective fermée, livrent moins de commentaires spontanés, laissent aux garçons le loisir de répondre à une question signalée comme difficile, prennent la parole moins souvent si on ne la leur accorde pas, prennent des notes dans un travail d'équipe alors que les garçons n'hésitent pas à lire les résultats...

Les filles mettent alors en place des stratégies donnant l'impression d'être «passives» car, au sein d'une classe bien souvent dominée par le masculin, la participation orale est difficile. Effectivement, lors de cours dialogués, les garçons apprennent à s'exprimer, à s'affirmer, à contester l'autorité, et les filles à être moins valorisées, à se soumettre à l'autorité, à prendre

moins de place physiquement et intellectuellement, et à supporter, sans protester, la dominance du groupe des garçons, en somme à rester «à leur place» (Mosconi, 1994, p.170). Toutefois, ces résultats semblent s'appliquer uniquement au secondaire. En primaire, les garçons, même si plus turbulents, restent tout de même disciplinés et n'émettent aucune pression volontaire sur les filles afin de dominer l'espace classe.

Ainsi, si les enseignants interrogent plus les garçons, «c'est un moyen de canaliser leur énergie et d'assurer un peu de discipline dans la classe. Quant aux filles, elles écoutent, répondent quand elles sont interrogées, sont respectueuses de la parole de l'autre : si elles veulent intervenir, elles lèvent le doigt. Les enseignants n'ont pas besoin de s'intéresser directement à elles pour maintenir la discipline.» (Montarde, 2003, p. 51). Aussi, les filles étant plus conformes à l'image du bon élève, «les enseignants utilisent les filles comme auxiliaires pédagogiques, à la fois pour créer une bonne ambiance et pour aider les garçons en difficulté, l'inverse étant rarement le cas» (Zaidman 1996, p.132).

En bref, la gestion du groupe classe justifierait ces différences de traitements lors des cours dialogués. Ces comportements différentiels suivant le sexe des élèves représentent de lourdes conséquences sur l'implication des enfants dans les échanges pédagogiques et leur rapport au savoir.

Néanmoins, des études sur les différences genrées en classe existent depuis longtemps. Des recherches effectuées dans les années 70-80 affirment la fameuse loi du «deux-tiers, un-tiers» régissant l'oral en classe. C'est-à-dire que les deux-tiers des interactions verbales concernent les garçons alors que seulement un tiers est réservé aux filles. En revanche, lors d'études plus récentes effectuées en primaire (Jarlégan 2011), il est important de remarquer que la dynamique verbale scolaire entre les garçons et les filles a évolué : le «clivage garçon-fille» semble moins marqué pour se stabiliser vers 55 % pour les garçons et 45 % pour les filles, avec les différences notables d'une classe à l'autre.

## **2.5) La réussite des filles et ses conséquences sur leur place en classe**

En ce qui concerne **la réussite scolaire**, en primaire, les filles obtiennent de bien meilleurs résultats. Effectivement, «à classe sociale égale, les filles réussissent mieux que les garçons. Dès la première année de l'école élémentaire, les filles sont moins nombreuses à redoubler.» (Mosconi, 1994, p.103). Cette meilleure réussite des filles se justifierait par «leur plus grande docilité, celle d'une meilleure appropriation des codes implicites nécessaires à la réussite scolaire.» (Zaidman, 1996, p.45).

Ainsi, des contrastes existent par rapport aux comportements des élèves. Les filles possèdent «une meilleure adéquation de comportements de genre au métier d'élève» tandis qu'«une distance avec la norme, une certaine agitation» est relevée chez les garçons. (Zaidman, 1996, p.106) Ces différences notables de comportement genré sont produites dans un cadre social construit. «La manifestation des habitus de genre peut être renforcée ou modifiée sous l'action de l'école et des enseignants.» (Zaidman, 1996, p.106).

Suivant leur «sexe», les élèves entretiennent une relation différente à la participation orale. Il est prouvé que les garçons ont tendance à monopoliser l'espace verbal de la classe par leur comportement spontané et turbulent, accaparant l'attention de l'enseignant. Néanmoins, les filles ne sont pas évincées des interactions verbales pour autant, tirant profit de leur meilleure réussite scolaire en primaire.

Quelles explications pouvons-nous fournir en nous basant sur les diverses dimensions jouant un rôle primordial quant aux comportements participatifs des élèves ? Ainsi, dans quelles mesures, les dimensions d'estime de soi, de capacité d'intervention, de regards des autres et de statut au sein du groupe classe justifient-ils la différence de comportement des garçons ou des filles face à l'oral en classe ?

### 2.5.1) Regard des autres et comportements genrés

Les interactions verbales en classe s'effectuent face à un collectif. Participer signifie alors se faire remarquer, s'exposer au jugement des autres, provoquant alors quelques craintes chez certains élèves.

D'après leurs divers comportements participatifs, les garçons ne semblent pas craindre ce regard. Au contraire, ils cherchent à attirer l'attention sur eux par une participation spontanée et débordante.

Effectivement, la mixité «contraint plus fortement **les garçons** à afficher leur virilité; les élèves sont donc conduits à canaliser leurs investissements en fonction des qualités et attributs censés être conformes à leur sexe», issus de la socialisation différenciée (Daflon-Novelle, 2006, p. 601). Ce serait donc le regard des autres, de l'entourage qui les forcerait à adopter les comportements adaptés à leur sexe, c'est-à-dire reproduire par leurs comportements la construction sociale qu'est «la dominance masculine». Dans leur participation orale en classe, les garçons adoptent donc une attitude jugée «masculine» : *l'assertivité*, une certaine manière de se mettre en avant. «L'assertivité est une très bonne chose; elle implique que nous sommes capables de défendre nos points de vue, nos idées devant autrui, de dire ce que nous pensons. Nous devons être assertifs si nous ne voulons pas nous faire marcher sur les pieds et être totalement soumis aux idées des autres» (Héritier, 2010, p. 69). Par cette volonté d'exister, les garçons semblent ne pas se soucier du regard des autres et n'hésitent pas à prendre la parole en classe.

Les filles, elles, auraient plus tendance à craindre le regard des autres, ce qui pourrait expliquer une certaine discrétion de leur part au niveau des interactions verbales. Effectivement, dans les classes mixtes, «le groupe de garçon peut diriger son agressivité directement sur le groupe des filles ou sur certaines de ce groupe, et les poursuivre de leurs plaisanteries, en leur reprochant d'être des filles» (Mosconi, 1994, p. 253). De par les regards moqueurs des garçons, il paraît normal que les filles redoutent de s'exposer et préfèrent rester discrètes.

En fait, peut-on considérer cela comme une façon de préserver les rapports avec les garçons ? Ceux-ci n'acceptant pas toujours qu'une fille leur vole la vedette. Zaidman, (1996), affirme que «la difficulté qu'éprouvent les femmes à s'exprimer en public ne correspond pas seulement à un manque de confiance en soi, mais tout autant au respect par rapport aux opinions d'autrui et à un souci prioritaire des rapports à autrui.» (p.118). Ainsi, les filles prendraient plus en compte le regard d'autrui, freinant une affirmation trop prononcée de leur avis, en classe, à l'oral.

Cependant, leur meilleure réussite scolaire, leur donnerait la possibilité d'agir, elles aussi, avec une certaine « asservité » lors d'interactions sur le plan didactique, changeant ainsi cette tendance de « domination masculine ».

## 2.5.2) Le statut dans le groupe classe

Le groupe-classe, telle une microsociété, donne lieu à une certaine dynamique. En effet, au sein d'une classe, certains élèves possèdent le statut de leader, d'autres sont plus discrets.

D'une manière générale, ce sont les garçons qui accèdent plus facilement au statut de leader que les filles. D'ailleurs, étant en quête de reconnaissance, pour eux, préserver ce statut semble déterminer. Ils n'hésiteront pas à jouer de leur posture pour faire valoir leur parole par rapport à d'autres élèves manquant de confiance.

D'ailleurs, «les caractéristiques de genre sont pour les filles d'être plus discrètes, de ne parler jamais qu'à bon escient, en demandant la parole, et sans chercher à briller aux dépens d'autrui» (Zaidman, 1996, p.112). Effectivement, les filles ont plus tendance à entrer dans une relation de coopération plutôt que de concurrence entre elles. Contrairement aux garçons, les notions de statut et de hiérarchie importeraient peu aux filles. «La solidarité entre les filles - quand elle existe - plutôt qu'à se mettre en avant pour séduire, consisterait alors à s'effacer pour ne pas écraser les autres filles» (Zaidman, 1996, p.117). Ainsi, au sein des interactions verbales, pour les garçons, la question du pouvoir est directement posée. Effectivement, «pour exister, il faut se faire remarquer (...). Nous vivons dans une société où les Hommes n'existent que par le prestige et la concurrence entre eux» (Héritier, 2010, p.59). La participation spontanée et non modérée des garçons se justifierait alors par cette concurrence et cette volonté d'accéder à un certain statut au sein de la classe.

Cependant, relevons qu'il existe plusieurs sortes de «leaders» au sein d'une classe. Laissant la place de «leader social» aux garçons, les filles – de par leur meilleure réussite scolaire – auraient plus tendance à s'approprier le statut de «leader didactique», au niveau des apprentissages. Ainsi, lors des cours dialogués, les filles auraient tendance à se faire remarquer en exposant leurs connaissances alors que les garçons tendraient à se faire remarquer en tant qu'individu/personne.

De ce fait, «il n'y a pas de relation de dominance entre les filles et les garçons même si, à l'intérieur du groupe des garçons, il y a une lutte pour la création d'une hiérarchie» et une certaine compétition au sein du «groupe des filles», entre elles. (Maccoby et Jacklin, 1974 in Daflon-Nouvelle, 2006, p. 384). Ainsi, selon Baudoux & Noircent (1995), «les garçons ne se comparent pas aux filles mais aux autres garçons, comme si elles étaient déjà hors de course et qu'ils ne voulaient pas les considérer comme égal» (p 11). Il en est de même pour les filles, se comparant à leurs pairs féminines.

En bref, qu'ils soient filles ou garçons, certains élèves tendent à accéder à un statut au sein de la classe. Mais ils ne sont pas incités par les mêmes motivations. L'accès au statut de leader, chez les filles et les garçons ne se manifeste pas sur le même terrain. Les filles l'emportent sur l'espace didactique, et les garçons sur l'espace-classe. En conséquence, filles et garçons ne participent pas, avec la même fréquence, suivant le type d'activités dialoguées proposées par l'enseignant.

Mais «les caractéristiques de genre sont pour les filles d'être plus discrètes, de ne parler jamais qu'à bon escient, en demandant la parole, et sans chercher à briller aux dépens d'autrui» (Zaidman, 1996, p.112). Effectivement, les filles ont plus tendance à entrer dans une relation de coopération plutôt que de concurrence entre elles. Contrairement aux garçons, les notions de statut et de hiérarchie importeraient peu aux filles. «La solidarité entre les filles -

quand elle existe - plutôt qu'à se mettre en avant pour séduire, consisterait alors à s'effacer pour ne pas écraser les autres filles» (Zaidman, 1996, p.117). Au sein des interactions verbales, pour les garçons, la question du pouvoir est directement posée. Effectivement, «pour exister, il faut se faire remarquer (...). Nous vivons dans une société où les Hommes n'existent que par le prestige et la concurrence entre eux» (Héritier, 2010, p.59). La participation spontanée et non modérée des garçons se justifierait alors par cette concurrence et cette volonté d'accéder à un certain statut au sein de la classe.

En outre, même si les élèves «leaders» ressentent une plus grande facilité à participer oralement en classe, une des conditions essentielles à cette participation est que chaque élève trouve sa place au sein du groupe classe.

### **2.5.3) L'estime de soi**

Au sein de l'institution scolaire, «filles et garçons reçoivent un enseignement (involontaire) qui leur indique qu'il est préférable d'être homme que femme», (Baudoux & Noircent, 1995 p. 8). Cela joue un rôle déterminant quant à l'estime d'eux-mêmes. Pourtant, une bonne estime de soi est déterminante concernant la réussite scolaire d'un élève et influence fortement son comportement à l'oral. En effet, «toute personne a un besoin fondamental d'estime de soi positive» (Daflon-Novelle, 2006, p. 373). D'ailleurs, Mosconi (1994) affirme que «ce sont les garçons qui renforcent leur image de soi et non les filles» (p. 54).

Effectivement, les comportements, «des indices de préférence marquée pour les garçons amènent les filles à ressentir le manque d'estime de l'enseignant». (Baudoux & Noircent, 1995 p. 9). Elles ont alors tendance à penser que les garçons sont plus intéressants qu'elles et se dévalorisent elles-mêmes. Ceci représente un incroyable cercle vicieux : les filles se mettent moins en avant, deviennent encore plus invisibles. De ce fait, la parole leur est moins donnée et elles interprètent cela comme une dévalorisation de la part de l'enseignant, les poussant à se juger «moins intéressantes» que les garçons (Baudoux & Noircent, 1995; Duru-Bellat, 1994 ; Montarde, 2003; Mosconi, 1994).

Ainsi, cette dynamique relationnelle dominée par les garçons oblige les filles à se tenir à la deuxième place et se traduit pour les filles, «par des interactions pédagogiques moins stimulantes, avec à la clé une moindre confiance dans leurs possibilités, une passivité grandissante et, de manière plus générale, une moindre estime de soi» (Duru-Bellat, 1995, p.601).

Ainsi, le curriculum caché de l'école produit un «renforcement de l'image de soi des garçons dans les écoles mixtes, et l'inverse pour les filles», (Noircent & Baudoux, 1995, p.9).

Sachant qu'une bonne estime de soi est essentielle à l'affirmation de soi à l'oral, cet ensemble d'apprentissages inconscients psychosociaux et leurs retombées justifient fortement le comportement très actif des garçons et celui plus passif des filles à l'oral.

Cependant, ces résultats sont valables pour le Secondaire. En primaire, le clivage garçons/filles est beaucoup moins marqué. D'une manière générale, filles et garçons cohabitent sans ressentir le besoin de dominer l'autre sexe, le considérant comme différente, mais égal.

#### 2.5.4) La capacité d'intervention

Fortement liée à l'estime de soi, la capacité d'intervention se résume à un «oui, je pense que je peux le faire». Du point de vue de la participation orale, elle est tout aussi déterminante.

Effectivement, il est reconnu que «les stéréotypes de sexe ont un caractère asymétrique, valorisant le groupe dominant et dévalorisant le groupe dominé. On sait aussi que les femmes, dans une situation d'interaction compétitive, diminuent leur auto-attribution de compétence quand le groupe est mixte, par rapport à la compétence qu'elles s'attribuent dans un groupe non-mixte» (Mosconi, 1994, p.166).

D'ailleurs, il existe des différences sexuelles dans la façon dont les hommes et les femmes se perçoivent ou perçoivent leurs compétences (Brody & Hall, 1993; Duru-Bellat, 1994). Cela s'expliquerait par une différence de stimulation dès le plus jeune âge. Selon, Duru-Bellat (1994), «les filles sont davantage poussées à l'exploration du monde social et relationnel, mais cette orientation serait beaucoup moins fructueuse en ce qui concerne le sentiment de maîtrise des situations et d'efficacité personnelle (...) alors que les garçons sont particulièrement stimulés par les difficultés - des situations-problème - les filles seront particulièrement mal armées pour affronter des situations dans lesquelles elles pensent devoir échouer» (p.125-129).

Ainsi, il existe «une moindre confiance des femmes dans leurs propres capacités» (Duru-Bellat, 1994, p. 126). Cependant, contrairement aux garçons, en primaire, les filles sont meilleures (au niveau scolaire) et en sont conscientes. Aussi, concernant la participation orale, cette meilleure réussite tournerait parfois à l'avantage des filles.

D'ailleurs, ce concept de capacité d'intervention est déterminant pour la participation orale active. Ainsi, contrairement aux filles (garçons ?), il est possible que les garçons, (les filles) ayant une moins grande confiance en eux (elles), en leurs propres compétences et connaissances, redoutent plus la prise de parole en classe encore très axée sur le didactique et structurée par le schéma ternaire question-réponse-validation, en primaire.

Ainsi, des éléments de tensions émergent alors. D'un côté, l'existence d'un curriculum caché indéniable, transmettant inconsciemment des valeurs en faveur des garçons qui se répercutent alors sur leur comportement participatif oral. De l'autre, la meilleure réussite des filles au primaire est prouvée par plusieurs recherches, leur procurant alors une légitimité à la participation conférée par leurs compétences scolaires.

Quoi qu'il en soit, ces quatre dimensions jouent un rôle déterminant sur les comportements participatifs oraux des élèves, filles ou garçons. D'une manière générale, les filles se retrouvent défavorisées par rapport aux garçons, mais avec de meilleurs résultats... Or, nous nous retrouvons aussi face à un cercle vicieux : le curriculum caché, les interactions verbales différenciées suivant le sexe des élèves influencent leur estime de soi, leur statut, leur place dans le groupe classe, leur capacité d'intervention. Or, ces concepts sont essentiels aux interactions verbales actives, influençant elles-mêmes ces concepts. Ainsi, le rôle de l'enseignant est déterminant dans les cours dialogués. Il doit créer un climat de confiance dans lequel garçons et filles seront capables de s'exprimer, de s'affirmer.

Par ailleurs, associer les garçons à l'activité et les filles à la passivité reviendrait à élaborer un profil-type très réducteur. Il est donc indispensable de nuancer ces propos pour ne pas tomber dans une généralisation sexiste. Effectivement, qu'il soit garçon ou fille, chaque élève possède

sa propre personnalité construite sur la base de nombreux facteurs, dont le «sexe» n'est pas le plus déterminant. Les quatre dimensions précédentes influencent leurs comportements face à l'oral positivement ou négativement aussi bien chez les garçons que chez les filles. De ce fait, parmi le groupe des garçons, nous trouverons des élèves très participatifs, peu participatifs et pas du tout participatifs. Il en est de même pour le groupe des filles.

## 2.6) Paradoxes

Malgré une évolution de la dynamique des interactions des filles et des garçons au sein des classes entre les années 80 à nos jours, les nombreuses lectures et la rédaction du cadre théorique mettent en relief deux paradoxes.

Premièrement, lors des cours dialogués, les garçons, par leur tempérament, mobiliseraient plus d'attention et sont plus actifs que les filles dont la parole perd alors de son impact. Or, lorsque les enfants sont soumis à des tests d'aptitude, ceux-ci confirment «une supériorité des filles dans le domaine verbal et une supériorité des garçons dans les aptitudes spatiales et visuelles» (Duru-Bellat, 1994, p.121). Ainsi, malgré leurs capacités en la matière, les filles osent moins s'exprimer que les garçons lors des cours dialogués. D'ailleurs, certaines féministes affirment que «la présence des garçons empêche la pleine réalisation des potentialités des filles.» (Zaidman, 1996, p.16).

Deuxièmement, de nombreuses recherches démontrent l'importance de l'oral quant aux apprentissages. En effet, «la participation active aux discussions favorise à la fois une meilleure réussite et une attitude plus positive vis-à-vis de l'apprentissage. En permettant aux élèves de s'exprimer, le personnel enseignant leur offre l'occasion de préciser leurs idées, de clarifier leurs sentiments, d'énoncer leurs difficultés ou leurs hésitations» (Baudoux & Noircent, 1995, p.6).

De ce fait, si la participation orale permet de nombreux apprentissages, pourquoi les garçons, très actifs à ce niveau, ne bénéficient-ils pas d'une meilleure réussite ?

Or, les garçons, eux, sont «renvoyés à une contrainte de virilité et à une position de supériorité et de dominance, pas toujours compatibles avec un rapport positif à l'école» (Mosconi, 1994, p.168). Effectivement, leur prise de parole est souvent dictée par un souci de paraître, de se mettre en vedette. Le besoin de cette affirmation de soi les détourne de l'objectif principal des cours dialogués, c'est-à-dire l'acquisition d'une notion par le biais d'interactions verbales, de points de vue, de réponses à des questions.

De ce fait, les filles réussissent mieux en classe que les garçons, ayant moins d'enjeux de «se faire valoir» dans l'espace public de la classe, et peuvent ainsi plus se concentrer sur les apprentissages scolaires et mieux répondre aux exigences de l'Ecole dans une perspective de réussite (Mosconi, 1994, p.167).

Ainsi, la prise de parole ne coïncide pas toujours avec la réussite scolaire : certains enfants - garçons ou filles - sont timides et bons élèves, et peuvent préférer rester dans l'ombre. A l'inverse, d'autres enfants peuvent répondre à tort et à travers pour le plaisir de parler, pour se mettre en avant, même quand ils ne connaissent pas la réponse. (Zaidman, 1996, p.104). De ce fait, les garçons participent plus, mais pas de la bonne manière, puisque détournés par d'autres objectifs. Les filles, plus discrètes, sont attentives aux échanges, attitude très profitable aux apprentissages.

En se basant sur ces éléments théoriques, des hypothèses émergent. Quelles sont-elles ?

## 2.7) Hypothèses

En se basant sur une large documentation, l'élaboration de ce cadre théorique énumérant les différences de comportement entre filles et garçons face à l'oral fait alors émerger quelques **hypothèses**. Elles seront testées et serviront de fil directeur à notre enquête sur le terrain.

Ainsi, quelles hypothèses allons-nous vérifier ?

- Les garçons continuent à occuper la majorité de l'espace sonore de la classe lors des «cours oraux»
- Des garçons prennent la parole d'abord pour se valoriser auprès de leurs pairs
- Les filles prennent la parole pour montrer qu'elles savent.

### III. Problématique et questions de recherche

Cette partie de travail exposera tout d'abord la problématique issue du sujet de ce mémoire ainsi que l'état actuel des connaissances utiles à sa compréhension. Dans un second temps, nous formulerons les différentes questions de recherche découlant de cette problématique. Finalement, sera démontrée la pertinence sociale de cette recherche.

#### 3.1) La problématique

De nombreuses recherches, dans les années 80-90, démontrent que les enseignants font vivre aux élèves, d'une manière inconsciente, une socialisation et une vie scolaire très sexuées. Effectivement, il est reconnu que «les pratiques enseignantes participent à la fabrication de différences entre les filles et les garçons via un ensemble de processus qui agissent quotidiennement et qui se déploient sur la scolarité entière» (Mosconi, 2004).

Ainsi, malgré une promotion de l'égalité des hommes et des femmes, des filles et des garçons dans les systèmes éducatifs, de nombreuses différences entre les deux sexes subsistent en termes d'attitude au sein du système scolaire.

En particulier dans le domaine de la participation orale, des recherches font état de **différences de participation des élèves filles ou garçons lors des cours dialogués.**

D'une manière générale et selon Halliday (1993) «le langage constitue la condition essentielle de la connaissance, le processus par lequel l'expérience devient connaissance.»(p.93). De nos jours, l'oral occupe une place importante au sein des classes et la parole est de plus en plus accordée aux élèves. D'ailleurs, les diverses interactions participent sans aucun doute à l'appropriation de nombreuses compétences. Les travaux des psychologues et des psycholinguistes confirment que les verbalisations et les échanges langagiers participent grandement à la dynamique des apprentissages. (Nonnon, 1992). Les enseignants affirment que les «cours oraux» sont bénéfiques aux élèves. Effectivement, les activités langagières mises en place par l'enseignant visent en apprentissages qui s'organisent autour de deux grands pôles : la construction sociale de l'élève, c'est-à-dire sa place au sein du groupe-classe, et sa construction cognitive (Plane, 2001).

Par ailleurs, il a été démontré lors de nombreuses études réalisées dans les années 1980-1990 que les garçons occupent la majorité de l'espace sonore de la classe et interviennent plus. Le «sens commun» a tendance à penser que «parler plus rime avec apprendre plus». Cependant, ce sont eux qui «décrochent» le plus vite au niveau des apprentissages en primaire. En parallèle, il a été démontré que les filles parlent moins mais obtiennent de meilleurs résultats. Ainsi, comment expliquer ce paradoxe ?

Nous pensons que notre recherche, basée sur la littérature et par le biais d'une enquête de terrain, pourra apporter des éléments nouveaux à ce sujet. En outre, nous constatons que des enquêtes déjà effectuées sur ce sujet se sont surtout focalisées sur les modalités, les quantités et les qualités des interactions de leur participation et leurs réponses, sans tenir compte du point de vue des élèves.

### 3.2) Questions de recherche

Pour ce mémoire, nous adoptons la position de Jarlégan (2011, p 3), lorsqu'elle affirme qu'«il ne s'agit en aucun cas de s'appuyer sur les différents stéréotypes de sexe qui opposent garçons et filles, par le schéma réducteur assimilant bien souvent le garçon à l'activité et la fille à la passivité.». Mais l'objet principal de cette recherche est d'analyser les différences de participation entre les élèves à différents niveaux, qu'ils soient des garçons ou des filles, et de ce qui en découle. Pour ce faire, les élèves effectueront un retour métacognitif sur leur propre participation et leurs motivations.

Ainsi, ma recherche est guidée par **la question principale** suivante :

*«Dans quelle mesure le genre influence-t-il la participation des élèves lors des cours dialogués ?»*

Deux dimensions sont issues de cette question de recherche et structurent d'ailleurs le cadre théorique. La dimension «genre» et la dimension «interaction et oral au sein de la classe» sont directement liées pour cette recherche.

De cette question «fil rouge» découlent différentes questions de recherche qui cadreront notre future analyse de données. Quelles sont-elles ?

- Lors des années 80-90, il a été prouvé que les garçons étaient plus participatifs que les filles au niveau des interventions en classe. Qu'en est-il aujourd'hui à l'école primaire ?
- Qui apprend le mieux lors des cours dialogués?
- Quelles raisons motivent les filles ou les garçons à prendre la parole en classe ?
- Comment peut-on expliquer cette différence de participation sexuée ?

### 3.3) Pertinence sociale et scientifique de la recherche

Notre objet de recherche se base sur le paradoxe énoncé précédemment. Nos différents objectifs de recherche comportent une pertinence aussi bien sociale que scientifique.

Au niveau scientifique, notre recherche représente une proposition d'actualisation des données recueillies au cours des recherches francophones des années 80-90.

Au niveau social, ce mémoire permettra alors une sensibilisation des enseignants à ce problème afin de faire évoluer et réguler les pratiques et, de ce fait, atténuer la dimension sexuée de la scolarisation encore beaucoup trop présente. Effectivement, «la mixité scolaire aujourd'hui expose les filles et les garçons à une dynamique relationnelle dominée par le groupe masculin. (...) Les enseignantes, sans en avoir conscience, interagissent nettement plus avec les garçons qu'avec les filles. » (Mosconi, 2004)

## IV. Méthodologie

Ce chapitre concernant la démarche méthodologique se divisera en deux parties principales. La première présentera les méthodes de recueil de données, soit le procédé utilisé pour repérer l'échantillon, puis la démarche principale de cette recherche, par entretien. La seconde se concentrera sur la description de la procédure d'analyse de données.

Cette recherche s'est déroulée au sein d'une classe ordinaire de Contexte «4P non Harmos», soit des «6P Harmos», composée de 19 élèves, soit 10 filles et 9 garçons. L'école sélectionnée, autrefois de type «favorisée», reçoit des élèves de milieux socioculturels très hétérogènes.

De plus, nous tenons à préciser que le facteur sexe de l'enseignante n'est pas pris en compte pour cette recherche puisqu'il est prouvé que celui-ci n'a aucune incidence sur la participation orale des élèves.

### 4.1) Présentation des méthodes de recueil de données

#### 4.1.1) La procédure d'échantillonnage.

##### 4.1.1.1) *Les méthodes et choix de l'échantillonnage ?*

«Dans le contexte d'une démarche qualitative, les personnes composant l'échantillon sont choisies intentionnellement pour leurs caractéristiques.» (Mongeau, P. 2008) Lors de cette recherche, il s'agit donc d'un échantillon non aléatoire. Ainsi, les personnes sont choisies pour leur représentativité par rapport à l'objet de recherche et la problématique.

D'ailleurs, Dépelteau (2003) présente diverses sortes de techniques d'échantillonnage. Celle pour laquelle nous avons opté se rapproche le plus de «l'échantillonnage par choix raisonné», soit une méthode «se fondant sur un choix raisonné fait par le chercheur. Il oriente sa recherche sur un type de phénomènes ou d'individus qui se distinguent des autres selon certaines caractéristiques.» (p.217).

Ainsi, afin de repérer la population la plus représentative par rapport à notre sujet de recherche, nous avons mené plusieurs observations au sein de la classe par le biais de 2 séances de 30 à 40 minutes. Nous sommes allés en classe durant deux matinées entières. Celles-ci ont permis de repérer une dizaine d'élèves à interviewer par la suite. Ce type d'observation correspond à l'un des quatre usages courants du terme «observation» décrit par Peretz (2004) : «Désormais, les sociologues utilisent couramment le terme «observation» lorsque, étudiant un milieu social, ils se rendent sur les lieux quelque temps et s'informent des usages, mais n'assistent pas de façon prolongée et systématique aux événements s'y déroulant. Cet usage vague renvoie le plus souvent à une forme de pré-enquête rapide avant l'entretien ou le questionnaire. Dans ce cas, le chercheur ne participe pas vraiment à la vie du milieu social étudié.» (p.4)

Notre observation s'est déroulée à l'aide de deux grilles d'observation. Effectivement, «la grille d'observation centre le mode d'investigation sur certains aspects de la réalité. Elle centre les yeux de l'observateur sur les concepts, les dimensions et les indicateurs de l'hypothèse de la recherche.» (Dépelteau, p.336).

D'une manière très générale, notre observation consistait à repérer les différentes interactions et la fréquence de participation des élèves lors de cours dialogués en s'immergeant dans la classe. Ce repérage s'est effectué en deux temps d'observation distincts. Tout d'abord, nous avons procédé à une observation très générale d'environ 20 minutes permettant de repérer l'ambiance générale régnant au sein de la classe. Effectivement, qui participe le plus dans ce groupe-classe lors des cours dialogués? Les filles, les garçons? Pour cela, nous avons utilisé la grille d'observation suivante nous permettant de relever assez rapidement le type d'interventions effectué suivant le sexe de l'élève. Le rythme auquel s'échangent les propos lors de cours dialogués ne permettait pas de remplir une grille plus sophistiquée, détaillée et compliquée.

### Grille d'observation 1

Type d'intervention	Garçons	Filles
Sollicitation par l'enseignante (l'élève a ou non levé la main) / <b>Intervention-réactive</b> <sup>7</sup>		
Intervention spontanée/ <b>Intervention-Initiative</b>		
Interruption du cours (sans lien direct avec la leçon)		
Rappel à l'ordre		

Ensuite, nous avons procédé à une observation beaucoup plus fine permettant de repérer les futurs informateurs les plus représentatifs pour l'entretien. (cf. Annexe)

Celle-ci s'est effectuée à l'aide d'un plan de classe où figurait la place des enfants ainsi que la variable «sexe» de chacun.

A l'aide d'un certain codage (flèches, couleur, croix, cercle...), l'étudiante relève les différentes interactions et interventions survenues lors de la leçon, telles que :

- l'élève prend la parole spontanément ;
- l'élève lève la main (= un élève interrogé car nous considérons que, pour cette observation, il est important de savoir «qui a envie de prendre la parole», plutôt que «qui a pris la parole».) ;
- l'élève intervient de manière appropriée ;
- l'élève effectue une remarque hors-sujet (remarques «non-didactique» et sans lien avec le sujet traité. Par ex : des remarques logistiques sont considérées comme didactiques. Par ex : demande d'éclaircissement de la consigne. Par contre, les remarques «pratiques» sont considérées comme Hs. Par ex : demande de se moucher, d'aller aux toilettes, d'ouvrir la fenêtre.) ;
- l'élève ne lève pas la main avant de s'exprimer ;
- les élèves interagissent entre eux ;
- l'élève reçoit un rappel à l'ordre ;

---

<sup>7</sup> Carraux (1998)

Par ailleurs, nous pensons qu'il est judicieux de préciser deux points concernant cette dernière observation.

Tout d'abord, il est important de délimiter un certain «temps d'observation», c'est-à-dire à quel moment la récolte d'informations commence. Ainsi, l'observation en classe débute lorsque les élèves sont assis à leurs pupitres et que l'enseignante présente la matière de la leçon observée.

Par ailleurs, le fait de prendre en compte toutes les interactions lors de ce laps de temps est une information à ne pas omettre. Effectivement, qu'elles soient didactiques - en rapport avec la leçon- ou qu'elles relèvent d'un autre domaine, nous nous sommes intéressés à toutes les interactions, hormis le bavardage informel entre les élèves.

Ainsi, ces deux observations nous ont permis de créer un échantillon approprié à notre problématique et à la suite de notre recherche.

#### *4.1.1.2) La taille de l'échantillon*

La taille de l'échantillon dépend des objectifs poursuivis. D'ailleurs, «il n'existe pas de formules magiques ou mathématiques permettant de déterminer la taille idéale d'un échantillon» (Depelteau, 2003, p.231). Ainsi, 10 élèves ont été sélectionnés au sein de la même classe pour l'entrevue principale. L'échantillon pourrait paraître restreint, mais ce choix nous semble assez pertinent puisque la recherche s'orientera vers une démarche qualitative d'analyse des données. Or, «l'objectif d'une démarche qualitative n'est pas de rendre compte d'une population, mais de recueillir de l'information pertinente pour mieux comprendre un phénomène». En effet, «il ne s'agit pas de refléter fidèlement la répartition des caractéristiques d'une population mais de proposer une compréhension d'un phénomène à partir de perceptions existantes dans la population.» (Dépelteau, 2003, p. 246)

Par ailleurs, il est reconnu que l'échantillon atteint sa taille quand l'ajout d'informations ne permet plus d'enrichir le modèle souhaité. Selon Dépelteau, (2003) «en l'absence d'un critère précis, on se contentera du point de saturation.» (p.231). Ainsi, nous avons sélectionnés 10 élèves à interroger, mais ayant plus de temps à disposition que prévu, 2 élèves en plus ont participé à la recherche. Finalement, l'échantillon est parvenu à saturation avec 12 élèves.

#### *4.1.1.3) La composition de l'échantillon*

Au préalable des observations, nous avons décidé de sélectionner nos informateurs selon divers critères. Notre recherche se déroule au sein d'une 6P Harmos. L'âge des élèves est un facteur important à prendre en compte pour cette enquête. Effectivement, ceux-ci doivent être assez âgés afin de pouvoir répondre aux questions d'entretien, effectuer un retour métacognitif, porter un regard analytique et mettre en mots leur propre façon de participer en classe et leurs raisons motivationnelles.

De plus, étant donné la problématique principale de ce mémoire «En quoi la participation orale des filles et des garçons lors des cours dialogués aide-t-elle à la construction des savoirs», le facteur sexe est donc à prendre en compte lors de l'échantillonnage afin que filles et garçons puissent s'exprimer à ce sujet. Ainsi, 5 filles et 5 garçons ont été sélectionnés.

Par ailleurs, le fait que les élèves soient issus de la même classe n'est pas négligeable. Effectivement, il est reconnu qu'une certaine ambiance, un certain fonctionnement social

dépend de chaque groupe-classe. Sélectionner des élèves de classes différentes pourrait alors fausser les résultats de la recherche.

Par ailleurs, les observations de la classe nous ont permis de repérer des enfants répondant à un certain «profil-type» :

- des enfants participant beaucoup (d'une manière pertinente ou non pertinente)
  - élève levant le doigt sans arrêt
  - élève prenant la parole spontanément sans lever la main
  - (...)
- des enfants participant peu ou pas du tout (d'une manière pertinente ou non pertinente)
  - élève ne participant pas
  - élève ne parlant qu'en dehors de la leçon
  - (...)

Cela permettra d'effectuer une comparaison lors de l'analyse des données en tenant compte du facteur sexe.

Ainsi, sur cette base, nous avons choisi 12 élèves pour la suite de la démarche de la recherche, ordonnés en un tableau permettant de dresser un profil rapide de chacun.

Nom fictif	Age	Sexe	«Type d'intervenant»-suite aux observations
1) Patrick	9	M	Participe beaucoup
2) Charles	10	M	Participe peu
3) Samuel	9	M	Participe moyennement
4) Alex	10	M	Participe peu
5) Tim	10	M	Participe moyennement/peu
6) Camille	10	F	Participe beaucoup
7) Jade	10	F	Participe beaucoup
8) Daria	9	F	Participe peu
9) Shannon	9	F	Participe peu
10) Mona	9	F	Participe beaucoup
11) Ana	10	F	Participe moyennement
12) Sophie	10	F	Participe beaucoup

#### 4.1.2) La méthode d'entretien

##### 4.1.2.1) Le choix de la méthodologie

En tant que novice dans le «monde de la recherche», les choix méthodologiques n'ont pas été évidents. Effectivement, une fois la problématique choisie, l'observation directe non participante semblait la méthode la plus intéressante puisqu'elle est idéale lorsqu'il s'agit d'élaborer des connaissances à partir de situations, d'interactions entre l'enseignant et ses élèves qui sont directement observables, et qui s'opèrent sur le lieu de travail en classe. Cependant, après réflexion et pour de nombreuses raisons, nous avons opté pour l'entretien.

Tout d'abord, l'inconvénient principal de l'observation est que cette méthode réclame un important investissement sur le terrain concernant la durée mais aussi la mobilisation et l'investissement personnel du chercheur. Effectivement, «le chercheur doit commencer son enquête par une observation systématique du terrain choisi, doit prendre des notes. Puis, au fur et à mesure des phénomènes marquants, il restreint l'étendue et la portée de ses observations qui sont de plus en plus centrées autour de quelques thèmes.» (Dépelteau, 2003,

p.345) Contrairement à l'entretien, l'observation directe nécessite un temps d'adaptation non négligeable et nécessaire à la familiarisation avec l'environnement avant de pouvoir entrer dans le vif du sujet de recherche.

Ainsi, le temps d'observation doit être assez important pour que la réalité puisse se présenter sous ses différentes formes.

De plus, élaborer des grilles d'observation et prendre des notes de manière systématique représente un investissement considérable en temps et un travail soutenu.

Par ailleurs, concernant la démarche d'analyse des données, nous pensons que la méthode d'entretien reste la plus riche et pertinente. Effectivement, Dépelteau affirme qu'en «comparaison avec l'observation, l'analyse de données d'un entretien est plus aisée à réaliser car le chercheur dispose d'une transcription complète des données.» (1998, p 334). Ainsi, la méthode d'entretien favorisera une analyse des données plus précise.

#### *4.1.2.2) La méthodologie définitive : l'entretien*

- **Quel type d'entretien ?**

Il existe une palette importante de types d'entretien. Pour cette recherche, nous avons opté pour l'entretien compréhensif, qualifié par Kaufmann comme une démarche où «l'enquêteur s'engage activement dans les questions pour provoquer l'engagement de l'enquêté.» (1996, p. 19).

Par ailleurs, l'entretien semi-directif, méthode la plus fréquemment utilisée, nous semblait la plus appropriée «si l'on veut recueillir des points de vue d'exprimants sur certains aspects d'un thème, au regard d'une enquête ou dans le but d'une évaluation fondée sur des critères précis» (Germain, p.23)

Or, les entretiens menés avec les élèves ont pour objectif principal d'interroger les enfants sur leur propre participation en classe, soit effectuer un retour-métacognitif.

Grawitz (1998, p.742) définit l'entretien semi-directif comme «un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations en relation avec le but fixé». Cette définition est complétée par Tremblay (1968, p.312) qui affirme que cette méthode de recherche est une communication se déroulant dans un contexte social. C'est, en partie, cette dimension sociale qui nous a fait opter pour cette méthode de recherche se rapprochant fortement d'une discussion formelle.

- **Les avantages et les limites de l'entretien**

Toute méthode de recherche possède des avantages et des limites. Quels sont ceux de l'entretien ? A quelles difficultés nous sommes-nous retrouvés confrontés ? Mongeau (2008) répond à cette question par une seule et unique phrase, l'entretien est «la technique la plus riche, la plus souple et la plus coûteuse.»(p.43).

Quels sont les avantages de cette méthode ?

En premier lieu, la dimension sociale de l'entretien est un point qui a fortement retenu notre attention. Effectivement, «c'est une rencontre interpersonnelle au cours de laquelle un enquêteur interroge un enquêté afin de recueillir des informations sur des concepts pour corroborer ou falsifier une hypothèse de recherche.» (Tremblay, p.328). Ainsi, si la personne interviewée ne comprend pas une question, l'enquêteur a la possibilité de reformuler la question, mais aussi de la réorienter dans le sujet, en rebondissant sur ses propos. D'ailleurs, un simple questionnaire ne permet pas d'approfondir toutes les idées des personnes interrogées, bien souvent limité à quelques lignes à remplir. C'est pourquoi nous pensons que l'entretien est la manière la plus pertinente de mettre en lumière les représentations et les opinions des élèves, par un contact direct, dans une ambiance détendue revêtant l'allure d'une simple discussion.

Ensuite, cette méthode peut être qualifiée de flexible et souple. Effectivement, que ce soit l'informateur ou le chercheur, tous deux disposent d'une certaine liberté non négligeable. D'ailleurs, un entretien semi-directif est basé sur une liste de thèmes à aborder. Le chercheur dispose donc d'une liberté certaine dans le déroulement de l'entrevue. Il peut aborder les thèmes dans l'ordre qui lui plait. La seule contrainte à cette liberté : «s'assurer d'aborder correctement tous les thèmes définis dans le guide d'entretien.» (Grawitz, p.745). Par ailleurs, lors de l'entretien, le chercheur peut décider de modifier son canevas en cours de route afin de recueillir un supplément d'informations. Cette méthode de recherche très souple permet de faire parler librement les individus sur des thèmes précis. Selon Germain, «Si l'entretien est mené selon les techniques de la semi-directivité, le conducteur alternera les techniques de l'écoute active avec des phases où il introduit un aspect du thème qu'il souhaite voir aborder au cours de l'entretien et que l'exprimant n'aborde pas spontanément.» (2001, p.63).

Cette certaine souplesse associée aux entretiens semi-directifs permet au chercheur d'obtenir des informations précises car l'informateur s'exprime sans contrainte, il a du temps pour s'exprimer et n'est «limité que par la liste de thèmes de l'enquêteur.» (Grawitz, p 745). D'ailleurs, même si certaines questions sont planifiées, la personne interrogée est libre d'aborder d'autres aspects du sujet, dans l'ordre qui lui convient. Ainsi, la technique de l'entretien est la plus courante mais aussi la plus appropriée car elle permet d'aborder des thèmes et des questions spécifiques, identifiées à partir de notre cadre théorique tout en restant ouverte aux éléments imprévus apportés par les informateurs.

D'un point de vue plus logistique, cette méthode de recherche peut être considérée comme «économique». Effectivement, elle exige peu de ressources, «si ce n'est un crayon, des feuilles et un magnétophone.» (Dépelteau, 2003, p.334). Par contre, qui dit «entretien semi-directif» pour la récolte de données, dit «retranscription» pour l'analyse des données, ce qui implique un investissement important au niveau du temps.

D'une manière générale, «il suffit de bien respecter les consignes pour tomber sur des enquêtés intéressants» (Depelteau, 2003, p 334) Nous considérons donc que ce procédé permet une utilisation souple et aisée.

Cependant, certains désavantages subsistent tout de même. Quelles sont les limites de cette méthode ?

Les avantages de cette méthode de recherche peuvent être aussi considérés comme des limites, voire des inconvénients.

En ce qui concerne la valeur sociale des entretiens, l'attitude du chercheur doit faire l'objet d'une attention particulière. Effectivement, en considérant l'entretien comme une rencontre, le chercheur se voit souvent confronté à l'imprévisible. Il ne doit pas se laisser déstabiliser et doit toujours garder son objectif en tête. Ainsi, il doit rester attentif afin de recentrer l'informateur sur les thématiques principales.

Par ailleurs, le chercheur doit s'assurer de son objectivité car il est facile d'influencer en suggérant les réponses d'une manière totalement inconsciente.

De plus, dans le cas d'enfants, ceux-ci veulent bien faire et ont tendance à spontanément aller dans le sens qu'ils pensent deviner chez l'intervenant. Habités aux critères scolaires, ils tentent de donner des réponses justes. Par exemple, lorsque l'on s'attarde sur l'entretien de Shannon, nous réalisons qu'elle répond aux questions en tant que «LA bonne élève». Concernant l'attention, il est reconnu qu'il est impossible de rester totalement concentré durant toute une matinée. Pourtant, elle feint une attention perpétuelle !

En outre, l'attitude du chercheur peut être déterminante et influencer sur le fait que l'informateur voudra se dévoiler ou non. L'informateur doit se sentir en confiance, à l'aise, pour pouvoir se livrer. Selon M. Germain, «Il appartient au conducteur d'être suffisamment engagé dans l'écoute investigatrice pour permettre à l'exprimant de développer son point de vue et d'être en même temps suffisamment distancié de la relation qui se construit pour pouvoir réguler à tout moment les paramètres de la situation au service de l'objectif.» (2001, p.63). Le chercheur doit alors s'impliquer et chercher à comprendre l'informateur et ne pas se baser uniquement sur les questions préparées. «La flexibilité» est donc une qualité déterminante pour un bon enquêteur. Afin de détendre l'atmosphère, en début d'entretien, nous nous sommes présentés et nous leur avons précisé qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que tout ce qui se dirait resterait entre l'enquêteur et l'enquêté.

Par ailleurs, la véracité des propos des informateurs reste une limite indéniable. Les enquêtés, disent-ils la vérité ? Ceux-ci peuvent modifier leurs réponses afin de ne pas être jugés par l'enquêteur.

Finalement, malgré les quelques limites de cet instrument de récolte de données, nous rejoignons Dépelteau qui déclare que l'entretien «est une bonne technique pour découvrir le sens et les finalités que des acteurs associent à leur situation ou à leurs actions.» (2003, p. 334).

#### 4.1.2.3) Le canevas/la grille d'entretien

Une fois l'échantillonnage effectué, le principal instrument de collecte de données sera l'entretien semi-directif. D'une manière générale, les élèves interrogés seront amenés à effectuer un retour métacognitif sur leur participation orale en classe.

Selon, Tremblay (1968), l'entretien est «une rencontre interpersonnelle où un enquêteur interroge un enquêté afin de recueillir des informations sur des concepts pour corroborer ou falsifier une ou des hypothèses de recherche». (p.312).

La question «fil rouge» adressée aux élèves, soit la thématique principale de l'entretien sera : «Pourquoi participes-tu en classe ?».

Pour ces entretiens, nous avons élaboré une grille d'entretien avec 5 thématiques de base, sans questions pré-écrites pour laisser plus de liberté à l'informateur, car comme l'affirme Germain, «plus on cadre la situation par des questions, plus on obtiendra des renseignements portant sur des faits, des opinions, des aspects observables des comportements. Moins on cadre la situation, plus on invite l'exprimant à s'impliquer personnellement dans la situation.» (2001, p. 23). Ainsi, le but est de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème.

<b>Thématiques abordées</b>
1) Attitude de participation
2) Raison de participation
3) Ressenti lors de la participation
4) Apprentissage lors de la participation
5) Différences filles-garçons lors de la participation

Après réflexion, et suite à la lecture de l'ouvrage «l'entretien compréhensif» de Kauffman (1996), nous avons réalisé la nécessité de rédiger les questions découlant des thématiques. Effectivement, les élèves, assez jeunes, ont besoin d'être cadrés et orientés par des questions précises. D'ailleurs, «certains chercheurs élaborent leurs grilles de façon très générale, voire sous forme de thèmes. Personnellement, je préfère une suite de vraies questions, précises, concrètes, car elles fournissent des outils plus affûtés.» (p.45).

Ce sociologue conseille cette rédaction afin que le chercheur assimile totalement ses questions, quitte à ne pas les poser telles quelles lors de l'entrevue.

Ainsi, une nouvelle grille d'entretien avec une liste de questions pertinentes, claires, précises et concises, en lien avec le cadre théorique a été élaborée et découlant des diverses thématiques.

\*\*\*\*\*

### Grille d'entretiens

#### **Thématiques principales :**

- Attitudes de participation
- Raison de participation
- Ressenti lors de la participation
- Apprentissage lors de la participation
- Différence filles/garçons lors de la participation.

#### **I) Retour Métacognitif personnel : (Pourquoi participes-tu ?)**

*Pense-tu que tu participes beaucoup en classe ?  
Pourquoi ?*

*Alors si tu devais choisir : tu serais qqun qui :  
- participe beaucoup  
- peu  
- pas du tout*

*Pourquoi et quand lèves-tu la main/participes-tu ? (si besoin de faire préciser)*

*Est-ce que tu aimes prendre la parole en classe ?  
Pourquoi ?*

*Quand la maitresse te pose une question, est-ce que tu lèves toujours la main ?*

*Comment te sens-tu lorsque l'enseignante t'interroge alors que tu n'as pas levé la main ?*

*Est-ce qu'il t'arrive de t'exprimer sans lever la main ? (sans attendre que la maitresse t'interroge ?) (Si besoin de faire préciser)*

*Est-ce qu'il t'arrive de ne pas lever la main alors que tu connais la réponse ?  
Pourquoi ?*

*Est-ce que, des fois, tu lèves la main sans réfléchir, sans connaître la réponse ?  
Pourquoi ?*

*Qu'est-ce qui te semble le plus important ? – Ecouter ? – Participer ?  
Pourquoi ?*

*Est-ce que, des fois, tu n'oses pas prendre la parole ?  
Pourquoi ?*

*(Séances arrêt sur image) Est-ce que tu te sentais à l'aise devant toute la classe de faire cela ? Tu aimes cela ? Ou pas trop.  
Pourquoi ?*

#### **II) Prise en compte des pairs :**

*Maintenant, parlons de tes camarades...*

*Es-tu attentif à ce que répondent tes camarades ? (tu écoutes bien) Toujours ?*

*Est-ce qu'il t'arrive d'attendre que tes camarades disent leurs réponses avant d'oser donner la tienne ?  
Pourquoi ?*

*Est-ce qu'il t'arrive de te moquer quand un camarade prend la parole ? (tu peux donner des exemples ?)*

*Quand un de tes copains (pour les garçons)/ quand une de tes copines (pour les filles) donne une réponse, que fais-tu ?*

*Si une fille (pour les garçons) ou un garçon (pour les filles) passe au tableau, que penses-tu ?*

*Est-ce que tu penses que certains ou certaines ne prennent pas la parole à cause des moqueries ? Ont-ils/ elles raison ? Pourquoi ?*

*Qui participe le plus, filles ou garçons ?  
Est-ce que tu penses que les filles participent plus ou moins que les garçons ?  
Pourquoi ?*

*Est-ce que tu penses que ta prof interroge plus les filles ou les garçons ? (ou pas de différence)*

*Quand tu dois te mettre en groupe pour travailler, tu préfères te mettre avec des filles ou des garçons ?*

*Que s'est-il passé au cours d'avant ? (Retour sur une scène marquante du cours précédent l'entretien !)*

### **III) Apprentissages et Participation**

*Est-ce que tu penses que tu apprends des choses quand tu participes ?*

*Est-ce que tu penses que tu apprends plus en écoutant ou en prenant la parole ?*

*(Tu penses que quelqu'un qui ne participe jamais n'apprend pas ?) (Si besoin de précisions)*

*Une question un peu plus drôle, tu aimerais, un matin te réveiller en étant une fille ? Et vivre une journée comme ça ?  
Tu veux ajouter quelque chose ?*

\*\*\*\*\*

L'élaboration de ces questions d'entretien a été laborieuse. Effectivement, il nous a été difficile de trouver tout de suite les bons mots, la bonne formulation afin qu'elles ne soient pas trop fermées. D'ailleurs, «la façon dont est tournée la question peut être inductrice d'une réponse et révéler l'attente de l'enquêteur.» (Germain, p.60) Ainsi, réfléchir à la formulation des questions est fondamental car aucun terme n'est neutre.

Par ailleurs, trop de questions incitent l'exprimant à une position d'attente et de réponse superficielle. «Le conducteur qui juge utile de rencontrer l'exprimant en entretien, de face à face, préférera donc un guide d'entretien organisé autour de quatre ou cinq questions introduisant quatre ou cinq aspects d'un même thème.» (Germain, p 60).

Trois thématiques principales ont été abordées avec les élèves :

- 1) Retour métacognitif personnel
- 2) Prise en compte des pairs
- 3) Apprentissage et participation

Une fois cette grille d'entretien créée, nous avons effectué un «entretien test» afin de vérifier sa pertinence et pouvoir la corriger si besoin. Celle-ci semblait répondre aux besoins de la problématique principale.

#### 4.1.2.4) Le déroulement des observations et des entretiens

- **Les observations**

Les observations se sont déroulées durant deux matinées en classe. Lors de la première, les observations ont été menées de manière informelle afin de se familiariser avec le matériel, les élèves et élaborer le plan de la classe nécessaire à la grille 2. Ces observations, bien qu'utiles pour s'imprégner de l'ambiance générale et se rendre compte du climat participatif de la classe, ne seront pas prises en compte pour l'analyse finale.

Lors de la seconde matinée, les deux grilles d'observation ont été utilisées. Nous avons suivi le déroulement de la classe de 8 h à 11 h 30, 18 élèves sur 19 étaient présents.

Durant toute la matinée, les élèves ont participé à une séquence de français sur le conte et le théâtre.

#### **Grille 1 : (Repérage de l'ambiance générale de la classe. Qui participe le plus au sein de la classe, filles ou garçons ?)**

Cette observation s'est déroulée de **8 h à 8 h 30**.

L'enseignante, avant de présenter la leçon du jour, effectue un rappel de la séance précédente avec les élèves avant de lancer l'activité. Afin de les amener à la discussion, elle pose des questions.

L'observation n'a pas débuté dès l'entrée en classe, au moment où les élèves s'installent, mais dès le début officiel du cours, c'est-à-dire, lorsque l'enseignante appelle à un retour au calme. Les élèves sont donc silencieux, attentifs, et l'enseignante lance le sujet. L'observation se terminera dès le lancement de l'activité en groupe, suite aux consignes.

Cette grille a été remplie facilement car les élèves étaient calmes et respectaient bien les règles de parole. (lever la main et attendre l'aval de l'enseignante!). En général, les premières heures de la matinée sont toujours calmes car les élèves émergent tranquillement !

#### **Grille 2 : (Permet de déterminer précisément les élèves à interviewer)**

Cette observation s'est déroulée de **10 h 30 à 11 h 25**, juste après la récréation.

Découverte d'un nouveau texte sur la Chine. Cette séance débute par l'écoute du conte sur CD. Ensuite, l'enseignante lance une discussion sur la Chine en partant des pré-requis des élèves. «Que pouvez-vous me dire sur la Chine ?». La discussion est donc assez libre. Ensuite, toujours à l'oral, les élèves sont amenés à travailler sur le texte et repérer certaines informations primordiales.

L'observation commence dès que les élèves sont installés à leur place jusqu'au lancement de la dernière activité écrite individuelle.

Cette fois-ci, l'élaboration de cette observation n'a pas été facilitée, car les élèves, plus actifs, étaient un peu moins disciplinés. Effectivement, ils participaient beaucoup plus, et il fallait

suivre la cadence... Par contre, cela donne une grille d'observation beaucoup plus riche que la précédente.

De plus, le codage déterminé au préalable n'était pas le plus pertinent. Si l'observation était à refaire, un codage beaucoup plus simple conviendrait. Malgré tout, les informations attendues ont pu être relevées. Effectivement, étant donné la rapidité des échanges, le codage, trop complexe, était trop long à reporter et ne facilitait pas la récolte d'informations ! Il aurait été préférable de choisir des symboles plus simples, voire le même symbole (par exemple : I) à reporter de différentes couleurs suivant les diverses interactions. De plus, lors de la remise au propre de cette grille d'observation (*cf. Annexes*), nous avons décidé de ne pas reporter «l'élève intervient de manière pertinente», très peu en lien avec le sujet de notre projet.

Par ailleurs, outre ces deux plages d'observation, les autres moments de la matinée ont été très précieux pour notre recherche.

Effectivement, durant la matinée, les élèves ont travaillé par groupe de trois pour présenter des représentations «théâtrales» devant la classe, telles que créer des scénettes, mimer des émotions...). Alors que cela n'était pas prévu, des notes manuscrites ont été prises. (*cf. Annexes*) Observer les élèves en action a permis un échantillonnage précis et représentatif. Effectivement, le type d'activité proposée donnait lieu à une récolte d'informations importante sur les divers comportements des élèves, leur personnalité au sein de la classe, les relations entre eux... Par exemple, la formation de trio a éclairé la relation garçons-filles régnant dans la classe. De plus, les attitudes des élèves (posture, réactions), face au reste de la classe, dévoilaient diverses facettes de leur personnalité - statuts dans la classe, ressentis...

Ainsi, ces renseignements «informels» ont fortement facilité l'échantillonnage devant présenter une palette des divers comportements participatifs des élèves, garçons et filles. Une fois les 10 élèves sélectionnés, nous avons demandé l'aval de l'enseignante. Connaissant particulièrement bien ses élèves, elle a approuvé notre choix.

Par ailleurs, nous rendant très vite compte que la prise de parole des garçons à l'oral n'était pas présente au sein de cette classe, nous avons axé plus précisément nos observations sur le type, la forme des interventions effectuées par les élèves, (spontanées, initiatives, didactiques...).

- **Les entretiens**

#### Déroulement général

Durant une semaine, les élèves sélectionnés sont invités à prendre place, hors de la classe, dans une partie calme du couloir, loin des nombreux passages afin de procéder aux entretiens. D'une manière générale, les élèves semblaient enjoués de participer à cette recherche. Ils étaient assez loquaces et ne semblaient pas intimidés.

L'un des avantages des entretiens semi-directifs est qu'il prend la forme d'une discussion assez libre. Etant donné le jeune âge des élèves, la chercheuse s'est tout de même beaucoup reposée sur les diverses questions pour rebondir sur leurs réponses et leur faire développer leurs points de vue. La majorité d'entre eux s'exprime sans trop de guidage et anticipe parfois certaines questions. Nous nous sommes alors rendu compte de l'importance d'avoir la grille d'entretien en tête afin de poser les questions pertinentes au bon moment et non dans l'ordre établi sur la grille. De par leur jeune âge aussi, les élèves rencontraient plus de facilité à parler des autres que d'effectuer une auto-analyse, un retour métacognitif.

De plus, lors des retranscriptions, le côté assez directif des entretiens a émergé. Effectivement, la chercheuse aurait pu laisser plus de temps aux interviewés pour répondre au lieu de toujours rebondir ou leur donner des pistes de réponses lorsqu'ils ne savaient pas. Ainsi, certains enfants se contentent d'affirmer ou d'infirmer. Peut-être que, sans cette appréhension des silences, les réponses seraient venues d'elles-mêmes...

Par ailleurs, pour amener les élèves à s'exprimer et à se dévoiler, un climat de confiance doit être établi afin de récolter le plus possible d'informations ; pour ce faire, un protocole d'interview a été imaginé au préalable. En effet, la manière d'accueillir les interviewés et la conclusion de la rencontre sont déterminants.

Ainsi, la chercheuse commence par se présenter aux élèves, puis énonce les objectifs de la recherche d'une manière simplifiée. Puis, elle leur expose la méthode de recherche, leur explique en quoi consiste leur rôle, la durée de l'interview. Mais surtout, elle leur assure la confidentialité de ce qui sera exprimé, et leur laisse la liberté de répondre ou non à certaines questions. Par ailleurs, elle leur explique qu'il n'y a pas de réponses justes ou fausses mais que c'est bel et bien leur avis qui l'intéresse, le tout afin de les inciter à se livrer. L'entretien se termine par une question plus fantaisiste, et la chercheuse remercie les élèves en leur affirmant que leur participation à la recherche l'aidera énormément dans son travail.

De plus, elle leur demande s'ils veulent obtenir la retranscription de leur entretien. La plupart sont intéressés.

*« Installe-toi... » Attendre qu'il soit installé... il se peut que l'élève perturbe avec des questions ou commentaires... laissez dire, discuter avec lui s'il le souhaite, puis quand il est prêt :*

*« Je m'appelle Daphné. Comme je l'ai déjà dit l'autre jour, je fais une recherche sur la participation orale en classe. Cela veut dire que j'aimerais savoir pourquoi les enfants prennent la parole ou non, qu'est-ce qui leur donne envie de participer, et pourquoi, des fois, ils n'en ont pas envie. Si tu le veux bien, on va discuter tous/toutes les deux. Je vais te poser quelques questions. Cet entretien sera enregistré car je vais devoir ré-écrire tout ce que tu me diras. Surtout que je suis sûre que tu as plein de choses intéressantes à m'expliquer !*

*Tu as le droit de dire tout ce que tu as envie, parce que tout ce que tu diras restera entre nous deux, c'est confidentiel. (Même ton enseignante ne le saura pas ! Surtout, dis-toi bien qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, de juste ou de faux. Donne ton avis, sens-toi libre. Si tu ne comprends pas une question, n'hésite pas à me le dire. Et finalement, il peut arriver que tu n'aies pas envie de répondre à une question, dans ce cas, tu me le dis et on passe à autre chose. »*

## **Les différents entretiens**

Pour cette recherche, nous avons effectué 12 entretiens individuels d'élèves d'environ 15-20 minutes chacun. Afin de préserver l'anonymat des élèves, nous leur avons attribué un prénom fictif.

### **Entretien 1**

Sophie

Age : 10 ans

Sexe : F

*Brève description du « comportement participatif » de l'élève (à l'aide des observations formelles/informelles)*

Elève active, lève souvent la main pour répondre aux questions de l'enseignante.

*Ambiance de l'entretien :* Sophie ne semble pas intimidée. Elle développe ses réponses, anticipe les prochaines questions et semble prendre plaisir à participer.

## **Entretien 2**

Jade

Age : 10 ans

Sexe : F

*Brève description du «comportement participatif» de l'élève :*

Elève active en classe. Lève la main régulièrement pour répondre aux questions et donner son avis. Lorsqu'elle intervient, elle développe ses réponses, donne beaucoup de détails et d'explications.

*Ambiance de l'entretien :* Jade semble intimidée en début d'entretien. Plus les questions avancent et plus elle développe ses réponses, semble prise au jeu.

## **Entretien 3**

Camille

Age : 10 ans

Sexe : F

*Brève description du «comportement participatif» de l'élève :*

Elève très active en classe. Lève toujours la main pour répondre aux questions de l'enseignante, exprimer son avis. L'enseignante lui dit, à plusieurs reprises : «je t'ai vue, tu vas finir par te démonter l'épaule !», «Reste tranquille, je vois ta main».

*Ambiance de l'entretien :*

Camille semble assez à l'aise, elle prend du temps pour réfléchir à ses réponses.

## **Entretien 4**

Patrick

Age : 9 ans

Sexe : M

*Brève description du «comportement participatif» de l'élève :*

Elève actif en classe. Lève souvent la main pour répondre aux questions de l'enseignante. Son enseignante affirme qu'il ne supporte pas l'échec. Il est très exigeant envers lui-même.

*Ambiance de l'entretien :*

Patrick semble intimidé. Durant tout l'entretien, il répond par des affirmations ou des négations. Il semble chercher à donner une réponse «juste» au lieu de donner son avis.

## **Entretien 5**

Samuel

Age : 9 ans

Sexe : M

*Brève description du «comportement participatif» de l'élève :*

Malgré une certaine timidité observée, élève moyennement actif en classe mais il lève régulièrement la main pour répondre aux questions de l'enseignante.

*Ambiance de l'entretien :*

Samuel semble à l'aise. Il répond aux questions en développant ses réponses, s'éloigne parfois du sujet.

### **Entretien 6**

Alex

Age : 10 ans

Sexe : M

*Brève description du «comportement participatif» de l'élève :*

Lève la main deux fois au cours des deux matinées. Pendant le cours dialogué, l'enseignante l'interpelle : «Pas une seule fois pendant la matinée Alex !» Elle parle bien sûr de la participation en classe.

*Ambiance de l'entretien :*

Alex est intimidé au départ mais prend confiance au cours de l'entretien. Ses réponses semblent honnêtes et spontanées.

### **Entretien 7**

Charles

Age : 10 ans

Sexe : M

*Brève description du «comportement participatif» de l'élève :*

Elève participant peu mais ayant beaucoup d'interactions «non didactiques» avec ses camarades durant le cours ainsi que des interventions spontanées, sans lever la main.

*Ambiance de l'entretien :*

Charles semble prendre plaisir à répondre aux questions. Il effectue une très bonne analyse de lui-même, donne son avis sans retenue.

### **Entretien 8**

Ana

Age : 10 ans

Sexe : F

*Brève description du «comportement participatif» de l'élève :*

Elève active en classe. Lève souvent la main pour répondre aux questions.

*Ambiance de l'entretien :*

L'élève semblait un peu mal à l'aise, mais répondait aux questions d'une manière claire.

### **Entretien 9**

Mona

Age : 9ans

Sexe : F

*Brève description du «comportement participatif» de l'élève :*

Elève participant moyennement mais levant régulièrement la main pour répondre aux questions.

*Ambiance de l'entretien :*

Mona semble très à l'aise et développe volontiers ses réponses. Par moment, la chercheuse doit la réorienter car, à deux reprises, elle s'éloigne du sujet.

### **Entretien 10**

Tim

Age : 10

Sexe : M

*Brève description du «comportement participatif» de l'élève :*

Elève participant beaucoup mais un signe de comportement est à relever: il lève souvent la main mais la baisse directement lorsque l'enseignante le regarde.

*Ambiance de l'entretien :*

Cet entretien a été interrompu plusieurs fois par l'arrivée de sa mère. Tim n'est pas très loquace car peu concentré, la chercheuse doit le guider, reformuler afin de le pousser à une réflexion plus approfondie.

### **Entretien 11**

Shannon

Age : 9

Sexe : F

*Brève description du «comportement participatif» de l'élève :*

Elève discrète, levant peu la main.

*Ambiance de l'entretien :*

Shannon semble un peu intimidée et peine à donner son avis.

### **Entretien 12**

Daria

Age : 9 ans

Sexe : F

*Brève description du «comportement participatif» de l'élève :*

Elève très silencieuse, prenant très peu part aux discussions en classe. Durant les deux matinées, elle ne lève la main qu'une fois. A un moment, l'enseignante interrompt ses explications et lui demande si elle est «perdue dans les nuages ou si elle suit le cours. »

*Ambiance de l'entretien :*

Daria semble intimidée mais se détend au cours de l'entretien. Elle semble douter de la pertinence de ses réponses. Elle ne comprend pas certaines questions et n'hésite pas à demander des explications.

## 4.2) Description des procédures d'analyse des données

### 4.2.1) Les retranscriptions

La retranscription des entretiens est intégrale et ne se limite pas aux passages pertinents. Les rires ont été pris en compte au contraire des autres manifestations d'émotions (soupirs...) Cependant, cette retranscription reste banale et ne présente aucun codage, annotation supplémentaire puisque notre recherche s'intéresse au contenu des discours des élèves. D'ailleurs, nous avons tenté de suivre de très près leurs discours. Cependant, dans le but de rendre la lecture agréable, la ponctuation semblant la plus proche de l'oral a été ajoutée. De plus, l'anonymat des personnes interviewées est garanti par un prénom fictif. Cependant, seule la première lettre du prénom des intervenants figure sur les retranscriptions. (D : Daphné, la «chercheuse»). Concernant la mise en page, une numérotation des lignes facilitera l'analyse des données.

### 4.2.2) Analyse des entretiens et présentation des résultats

L'analyse consiste à décomposer un phénomène de manière à en distinguer les éléments constitutifs afin de mieux comprendre le phénomène en question, dans sa globalité. Les entretiens retranscrits seront donc analysés en fonction des hypothèses de recherche afin de les corroborer ou les réfuter. Nous procéderons à une analyse de type qualitative des entretiens. Un désavantage reste propre à ce type d'analyse : la subjectivité : «elle porte sur des perceptions de la réalité et non sur la réalité en soi» (Depelteau, 2003, p.309). Nous essaierons alors d'être le plus objectif possible, afin de «porter des jugements rigoureux et rationnels» (Kauffman, 1996, p. 377).

Concernant l'analyse des résultats, nous avons procédé en trois étapes. Tout d'abord, les résultats et les informations pertinentes des entretiens sont dégagés (réduction des informations), puis une présentation de ces résultats est élaborée et, enfin, une interprétation de ces résultats lors de la discussion finale.

#### **Analyse des entretiens**

Une fois la retranscription des entretiens effectuée, il faut dégager les informations essentielles et mettre en évidence certains propos et messages des élèves. Kauffman (1996) affirme que «l'enquêteur doit faire parler les faits, trouver des indices» (p.377) De plus, il ajoute que «Les propos recueillis dans les entretiens ne doivent être considérés ni comme la vérité à l'état pur, ni comme une déformation systématique de cette dernière. Ils sont complexes, souvent contradictoires, truffés de dissimulations et de mensonges. Mais ils sont aussi d'une extraordinaire richesse, permettant justement, par leurs contradictions, d'analyser le processus identitaire, donnant des pistes pour repérer des processus sociaux sous-jacents.» (p. 377). Ainsi comment procéder pour dégager des résultats pertinents ?

Tout d'abord, il a fallu **organiser les informations** et faire émerger des thématiques récurrentes et communes aux entretiens. Pour ce faire, nous avons analysé les entretiens un par un en s'attardant sur les mots utilisés, les phrases choc. Nous avons «accordé de l'intérêt aux faits dont la fréquence d'apparition n'est pas spécialement élevée mais qui semblent révélateurs et pertinents pour réfuter mon hypothèse.» (Depelteau, 2003, p.309).

Puis, un bref portrait du comportement participatif de chaque élève interrogé fut rédigé en se basant sur les observations et sur les discussions informelles avec l'enseignante afin de cibler directement les propos déterminants.

Nous avons ensuite relu chaque entretien afin de mettre en évidence certains extraits en lien avec notre question de recherche et effectuer les fiches d'analyse, dressant un portrait de l'élève, compte tenu de ses réponses.

Ces fiches restituent les propos des élèves et soulignent les citations intéressantes et exploitables. Cela nous permet d'avoir une vue d'ensemble de leurs propos en tant que garçon et fille. Cette façon de procéder a permis de faire émerger diverses thématiques puisqu'à chaque passage surligné était attribué un mot-clé, un thème en guise d'étiquette, ainsi que certains commentaires à reprendre pour la future analyse.

Nous n'avons pas eu recours à un codage puisque les réponses des élèves étaient courtes. Nous nous sommes contentés de faire apparaître les passages importants en gras.

Ensuite, une comparaison des thématiques entre les divers entretiens a été effectuée : une couleur pour chaque thématique émergente. Les propos des élèves en rapport étaient alors surlignés afin de mettre en lien les thématiques principales et les citations correspondantes, extraites des entretiens. Une fois toutes ces informations sélectionnées et organisées, nous nous sommes replongés dans le cadre théorique afin de créer des liens avec les propos des enfants. Nous avons alors sélectionné les divers points indispensables à notre analyse.

### **Présentation des résultats et analyse**

Lors de cette restitution des résultats, nous avons tenté de choisir les informations les plus significatives par rapport à notre question de recherche et mettre en lien les divers propos des enfants, en allant à l'essentiel. Nous avons élaboré un plan permettant d'organiser la restitution des propos des élèves. Afin que la lecture soit plus fluide, vivante, et pour faciliter la compréhension, les extraits d'entretiens apparaissent. Les numéros des lignes font référence aux entretiens retranscrits et annexés.

### **Discuter et interpréter les résultats**

Selon Depelteau (2003), «interpréter les résultats, c'est donner un sens, répondre à la question principale, améliorer le modèle initial ou les hypothèses.» (p. 309). Ainsi, lors de cette partie, nos résultats sont mis en lien avec les parties précédentes du mémoire.

Grâce à l'organisation des résultats, nous pouvons tenter de répondre à la question de recherche. Une par une, nos hypothèses de base sont réfutées ou validées en fonction des résultats présentés précédemment.

## Grille d'observation I

Date :

Durée :

Nombre d'élèves :

Type d'intervention	Garçons	Filles
Sollicitation par l'enseignante (l'élève a ou non levé la main) <i>Intervention-réactive</i>		
Intervention spontanée <i>Intervention-initiative</i>		
Interruption du cours (sans lien direct avec la leçon) I		
Rappel à l'ordre		

Remarques

## Grille d'observation II

Légende

Rappel à l'ordre	O
L'élève est interrogé/ lève la main <sup>8</sup> .	I
L'élève intervient d'une manière pertinente	Δ
L'élève effectue une remarque hors-sujet <sup>9</sup>	HS
L'élève ne lève pas la main avant de s'exprimer ? Non-respect des règles de parole	•
Tels élèves interagissent entre eux	→

Plan de la classe :

Légende :

Fc → Sexe(F), première lettre du prénom (c) → Une fille se prénommant Charlotte  
Gb → Sexe(M), première lettre du prénom (b) → Un garçon se prénommant Benoit

III → élèves appartenant à l'échantillon final :

---

<sup>8</sup> 1 élève levant la main est un élève interrogé car important de savoir «qui a envie de prendre la parole», plutôt que «qui a pris la parole».

<sup>9</sup> Remarques «non-didactiques» et sans lien avec le sujet traité. Remarques logistiques sont considérées comme didactiques. Par contre, les remarques «pratiques», non.

## V. Présentation et discussion des résultats

### 5.1) Présentation des résultats

Dans cette partie précisément, les résultats issus des recherches sur le terrain, particulièrement des entretiens, seront présentés. Diverses thématiques émergent : d'une manière générale, quel climat règne au sein de la classe ? Quel type de participation et quelles motivations pour les filles ou les garçons ? Quels liens entre le rapport à la participation des élèves et l'estime de soi ?

#### 5.1.1) Gestion et ambiance au sein de la classe

##### 5.1.1.1) L'enseignant, une gestion équitable de la parole filles/garçons

Lors de cours dialogués, le rôle de l'enseignant est déterminant. D'après les entretiens, les élèves ont une vision et un vécu du «cours dialogué» assez traditionnels, correspondant au modèle ternaire fortement ritualisé, exposé par Veyrunes (2008, p.2) : une alternance de questions-réponses en trois temps, une initiation du professeur, une réaction des élèves et une validation du professeur à la réponse des élèves. Ce type de cours donne un certain statut à l'enseignant dont il n'est pas toujours conscient. Effectivement, les réponses des élèves «sont majoritairement des réponses prises en sandwich entre les questions et les évaluations de l'enseignant.» (Carraud, 2005, p.77).

En effet, l'avis de l'enseignante est encore très important pour de jeunes élèves. Alex pense que «participer est important» car l'enseignante le dit, tout simplement. (l.293 *«parce que M. (l'enseignante), elle dit que c'est important ... »*).

Par ailleurs, l'enseignant revêt un rôle du «garant du savoir», alors que les élèves doivent encore l'acquérir et le construire à travers lui. Les élèves ont bien conscience de l'asymétrie entre leur statut et celui de l'enseignante.

Par exemple, Jade n'aime pas toujours participer car elle a peur de ne pas intéresser l'enseignante. Le jugement de ses camarades est, selon elle, moins important. *« Mmm... pas vraiment parce que, en fait, des fois, je trouve que, des fois, mes avis sont un peu nuls parce que en fait quand M. (l'enseignante) me dit «oui, Jade», après, j'ai l'impression que ça ne l'intéresse pas.»* (l.26). Ainsi, le jugement de l'enseignement reste déterminant dans la participation des élèves. Il représente une sorte d'arbitre pour les élèves. Au sein de la classe, c'est de son unique ressort de juger de l'intérêt, de la validité et de la justesse d'une réponse. D'ailleurs, Daria participe afin que l'enseignante infirme ou confirme sa réponse. *«D\* : Oui, pour donner une réponse. Pour que la maitresse me dise si c'est juste ou pas.»* (l.56).

De plus, Shannon pense que du fait de se tromper à l'oral permet à l'enseignante de la corriger, donc d'apprendre plus. *«Parce que, en fait, si je participe, après, si j'ai des fautes, la maitresse elle me corrige et comme ça j'apprends.»*(l.44). Ainsi, à plusieurs reprises, nous percevons le rôle supérieur de détenteur de savoir et de juge attribué à l'enseignant. Or, selon Daria, la réussite rime surtout avec une bonne écoute de l'enseignante et moins de ses camarades. *«Il n'apprend rien. Parce qu'il n'a pas écouté ce que la maitresse a dit et quand il sera dans une épreuve, il ne saura pas quoi faire »* (l.240).

Par son statut, il revient à l'enseignante de gérer les interactions entre les élèves. Bien souvent, elle les oriente - un pouvoir dont elle n'a pas conscience. Parfois, lors de cours oraux, il existe des inégalités inconscientes de traitement entre les élèves suivant leurs «sexes». Apparemment, les enfants interrogés pour cette recherche relèvent une équité indéniable de la part de leur enseignante quant à la distribution des tours de parole. Sophie affirme *«M. (l'enseignante) interroge la même chose, parce que les élèves, c'est comme les autres, ça n'a pas d'importance d'être un garçon ou une fille.»* (l. 254).

Mona ajoute : *«ça dépend des jours. Il y a des jours où elle interroge plus les filles. Il y a des jours où elle interroge plus les garçons. Et il y a des jours où elle interroge plus les deux.»* (l.245).

Par ailleurs, d'une manière générale, à travers la littérature, il est reconnu que l'enseignant interagit plus avec les garçons mais, dans cette classe, selon plusieurs élèves, les filles sont plus interrogées car elles prennent d'elles-mêmes l'initiative de lever la main contrairement aux garçons. Malgré tout, l'enseignante tente d'amener tous les élèves à prendre la parole. Selon Jade *«Oui, elles (les filles) lèvent tout le temps la main et quand personne ne lève la main, et que y'a qu'une personne, et que c'est toujours la même personne...Par exemple si c'est Camille. (Une fille, M. (l'enseignante) fait « Il n'y a que Camille. ?». Après, si y'a une personne qui lève la main, M. appelle la personne qui lève la main.»* (l.286).

Camille en question, très active lors des cours dialogués, rejoint cet avis : *«Donc je pense qu'elle interroge plus les filles parce que ce sont elles qui lèvent le plus la main, mais des fois il y a des garçons qui ne lèvent pas la main et elle les interroge quand même...»* (l.172).

De même pour Charles, *«Bah ! Elle interroge plus les gens qui lèvent la main. Mais des fois, elle dit que c'est toujours les mêmes qui lèvent la main, donc elle choisit comme ça... (Au hasard).»* (l.289).

Ainsi, l'enseignante ne fait pas de différence et tente de pousser chaque élève à s'exprimer, sans négliger les élèves les moins actifs à l'oral, en leur donnant parfois la priorité. Selon Ana, *«C'est égal. Elle interroge plus les garçons lorsqu'ils lèvent la main, parce qu'ils ne la lèvent pas souvent. Mais, sinon, c'est pareil, elle prend aussi la parole des filles.»* (l.164).

Alex affirme que l'enseignante interroge filles et garçons, *«Pareil, les deux»* (l. 266) sans négliger les garçons, moins participatifs, car elle dit souvent, *«Allez, pas que les filles !»* (l.270).

Par ailleurs, concernant la gestion des interactions et la participation orale des élèves, l'enseignante semble s'adapter à chaque enfant. Par exemple, Daria, une élève très discrète lors de ce type de cours, passe souvent en priorité par rapport aux autres lorsqu'elle lève la main. *«Des fois, elle interroge les autres quand je n'ai pas d'idées, mais quand je lève la main, elle m'interroge plutôt moi, parce qu'avant je ne levais pas trop la main.»* (l.88).

Ainsi, les élèves ne perçoivent aucune inégalité de traitement entre les garçons et les filles de la part de l'enseignante quant à la gestion de la participation orale. Comme l'affirme Mona, *«ça dépend des jours. Il y a des jours où elle interroge plus les filles. Il y a des jours où elle interroge plus les garçons. Et il y a des jours où elle interroge plus les deux.»* (l.245).

L'enseignant doit donc gérer les tours de parole, mais il lui revient aussi de créer un climat de confiance favorable à la participation de chacun. Qu'en est-il au sein de cette classe, selon les élèves ?

### 5.1.1.2) Quel climat au sein de la classe ?

Créer un climat favorable à la prise de parole des élèves relève du rôle de l'enseignante. Elle doit éveiller les élèves à l'écoute mutuelle et à la tolérance des réponses des autres. D'après les observations et les propos des élèves, un climat de confiance indéniable règne au sein de la classe. Lors d'un entretien informel, l'enseignante affirme qu'il y a très peu de discipline à faire dans sa classe. D'une manière générale, les élèves, filles et garçons, sont plutôt sages et tranquilles. Les entretiens avec les élèves le confirment.

#### Qu'en est-il de l'écoute des autres ?

Les cours dialogués : Qu'est-ce qui est le plus important ? Parler ou écouter ?

	Garçons	Filles
Parler	-Patrick	-Jade -Shannon -Daria
Ecouter	-Tim	
Les deux	-Alex -Charles -Samuel	-Camille -Ana -Sophie -Mona

D'après ce tableau, il n'y a pas de différences remarquables entre les garçons et les filles.

La plupart des élèves se disent attentifs aux propos de leurs camarades et sont conscients de l'importance de l'écoute lors de cours dialogués.

Effectivement, selon Vygotsky, une interaction nécessite autrui, un collectif, une prise en compte de l'autre et enfin une écoute mutuelle. (Trognon, 1991, in *Processus interactionnels en classe*, 2008, p.12). Effectivement, afin de profiter pleinement d'une interaction didactique, les interlocuteurs doivent prendre en compte la parole de l'autre. De même pour les «spectateurs» de ces échanges puisque participer activement à l'oral ne rime pas forcément avec «apprentissage». Les élèves silencieux et attentifs peuvent retirer un important bénéfice des interactions.

Par exemple, Tim ajoute qu'écouter les réponses des autres élèves est plus important que la participation «*Parce que quand on écoute les autres, on apprend. Et ... comme ça on apprend beaucoup de choses.*» (l.90). D'ailleurs, il relève l'importance de l'écoute des autres puisqu'il pense que participer n'est pas essentiel à l'apprentissage : selon lui, quelqu'un qui ne participe pas apprend quand même : «*Non. Il apprend. Il écoute les questions des autres (ici, réponse) après, si c'est faux, peut-être qu'il sait la question. (Ici, réponse).*» (l.245). Mona relève aussi l'importance de l'écoute et ajoute que «*Des fois, quand on écoute, peut-être que c'est une question que l'on ne sait pas, donc après ça nous apprend la question.*» (l.186). De plus, Sophie prône son caractère attentif : «*sinon j'ai toujours l'oreille bien ouverte et j'écoute les autres*» (l.188) car «*c'est important aussi s'il y a des questions que je ne sais pas et qu'ils sont en train de les dire, alors on apprend plus de choses.*» (l.193).

D'autres élèves s'expriment sur leur manque – assez rare - d'attention et de concentration, ne dérangeant pas le bon déroulement de la classe pour autant. Selon, Daria, «*des fois je suis en train de faire autre chose, d'écrire ou de regarder ailleurs, mais des fois j'écoute.*»(l.187).

Par leurs réponses aux questions, les élèves, filles et garçons, sont conscients du caractère déterminant de l'écoute des autres, nécessaire au bon déroulement d'un cours dialogué.

## Qu'en est-il du respect des règles de parole ?

### Respect des règles de parole

<b>Lève toujours la main</b>	-Shannon -Daria -Mona -Camille -Sophie -Ana -Jade	<b>F I L L E S</b>
<b>Oublie parfois de lever la main</b>	-Charles -Alex -Tim -Samuel - Patrick	<b>G A R Ç O N S</b>

Respecter les règles de parole, c'est-à-dire lever la main avant de s'exprimer est essentiel. Une différence de comportement entre les filles et les garçons est relevable de par les entretiens. Effectivement, à la question de la chercheuse, «Respectes-tu toujours les règles de parole ? Lèves-tu toujours la main avant de t'exprimer», les réponses sont unanimes chez les filles qui répondent par l'affirmative, alors que tous les garçons répondent par la négative. Malgré la taille minimale de notre échantillon, cela valide le fait qu'en classe une telle unanimité entre garçons et filles est tout de même symptomatique du fait que les filles sont souvent enclines à la bonne conduite, alors que les garçons ont plutôt tendance à être moins dociles, plus turbulents.

Shannon relève cette différence - les garçons ont tendance à moins lever la main avant de s'exprimer. « D : *Il y a certains garçons qui disent leur réponse sans lever la main ?*

*Sh : oui, certains. D : Et les filles, moins ? Sh : oui » (l.181-186).*

De plus, Jade, consciente de l'importance de ces règles, confirme les propos précédents.

« J : *Oui, c'est important (...) Parce que sinon tout le monde parle en même temps et on ne peut pas écouter.* » (l.103) ... « D : *C'est plus des garçons ou des filles ou la même chose ? J : C'est plus les garçons.* » (l.115).

Ainsi, les filles respectent toujours les règles de parole et trouvent cela important alors que les garçons revendiquent le fait qu'ils oublient souvent cette règle.

Effectivement, nombreuses sont les filles comme Daria et Ana à garantir radicalement, «*Je lève toujours la main* » (D, l.102), «*Non, ça ne m'est jamais arrivé..*» de parler sans lever le doigt. (A., l.46).

Par ailleurs, tous les garçons affirment oublier cette règle de conduite. Charles, même si conscient de l'importance de cette règle, agit souvent par pulsion et n'a pas toujours le réflexe de lever la main. «*Je ne sais pas parce que ... quand je lève la main... je dirais directement la réponse comme ça parce mais je n'aime pas trop lever la main donc je dis directement la réponse comme ça, mais, des fois, j'arrête parce que M. (l'enseignante) nous demande de lever la main, donc j'arrête. (...) c'est la réponse qui sort toute seule... j'oublie...*» (l.93). Il en est de même pour Patrick qui ajoute «*je ne réfléchis pas, ça vient tout seul*». (l.118).

Malgré tout, ce comportement propre aux garçons, au sein de cette classe, n'empêche pas le bon déroulement des leçons et ne trouble en aucun cas le climat clément de la classe. Nous reviendrons plus loin sur la différence garçon-fille concernant la discipline.

Qu'en est-il des moqueries en classe ?

Lors des cours dialogués, les moqueries ou la crainte des moqueries peuvent bloquer certains élèves n'osant plus prendre la parole. C'est ce que relèvent certains enfants interviewés. A la question «Penses-tu que des élèves n'osent pas prendre la parole ?» Charles pense que certains élèves ne participent pas, gênés parce que les autres rigolent «oui, il y a B. (un garçon). Il n'est pas bête, mais il a un peu de retard sur nous. Donc... des fois...il dit des «déformations», par exemple, pour la lecture... Par exemple, moi aussi ça m'arrive, mais, il dit... puis... voilà...» (l.261).

De plus, concernant cette thématique de la «moquerie», la plupart des élèves évoquent le même événement survenu lors de la récitation d'un poème par Charles, déclenchant un fou-rire général. Par exemple, citons Sophie : «Heu, ça s'est passé une fois. Un camarade, Charles, récitait une poésie, et beaucoup de personnes ont ri parce qu'au lieu de dire «poème d'Afrique», il a dit «texte d'un africain». Et là... on s'est tous un peu moqués de lui. Ça ne s'est passé qu'une seule fois.» (l.210). Un peu plus loin, elle affirme que cet épisode était comique mais qu'ils ne se moquaient pas méchamment. «D : Mais ce n'était pas méchamment ? S : Non, pas du tout» (l.217). De plus, Alex déclare ne pas se moquer de ces camarades, mais rigoler volontiers de certaines situations, notamment celle de la poésie: «Si... une fois, tout le monde a rigolé parce que c'était vraiment drôle, c'est quelqu'un qui disait un peu des bêtises. » (l.206).

Effectivement, tous les élèves de la classe affirment rire parfois d'un camarade sans l'intention de le blesser pour autant. L'élève en question n'est pas visé directement, mais c'est la situation comique elle-même qui prête aux rires. Ana résume très bien cette pensée générale : «Non... en fait, je ne me moque presque jamais. Des fois, je peux, mais c'est vraiment rare... et puis... voilà.» (l.256).

Malgré tout, Charles évoque lui-même cet épisode et n'en garde pas un très bon souvenir. Ainsi, nous pouvons percevoir les impacts négatifs et bloquants de la moquerie sur la participation.

Cependant, les propos des élèves révèlent une bonne ambiance où la moquerie est bannie. Samuel le confirme et ajoute qu'il ne se moque jamais : «Alors pas du tout (concernant la moquerie, si ça fait rigoler, ok, je rigole, sinon, si à propos de me moquer, je n'aime pas vraiment me moquer. A propos de rigoler, ça, c'est tout dans mon intérêt». (l.237).

Ainsi, tous les élèves, garçons et filles, sans exception, répondent qu'ils ne se moquent jamais mesquinement. Le facteur «genre» n'influence aucunement leur comportement à ce niveau. Les élèves ne rigolent pas plus si l'élève est une fille ou un garçon, de même sexe ou opposé au leur. Les propos de Sophie le confirment : «D : Et si à la place de Charles, (un garçon) c'était une amie à toi, une fille qui avait fait cette erreur ? Tu aurais rigolé aussi ?

S : Oui parce que je trouve ça rigolo mais peut-être qu'après, de l'autre côté, elle m'aurait dit à la récréation et je me serais excusée... mais c'était plus fort que moi de rire.» (l.221).

Ainsi, une bonne ambiance semble régner entre les élèves.

Qu'en est-t-il de l'entente filles/garçons au sein de cette classe ?

Dans la littérature, il est reconnu que les garçons dominent souvent la classe par leurs comportements débordants et spontanés. A cause de cette dominance du masculin, les filles sont parfois victimes d'un certain rejet de la part des garçons, voire d'hostilité, de commentaires désobligeants... «Les garçons ont tendance à affirmer leur masculinité en construisant le groupe des filles comme référent négatif.» (Baudoux & Noircent, 1995, p.10).

Or, au sein de cette classe, de tels comportements ne sont pas relevables. Une bonne entente entre garçons et filles semble maintenue. D'ailleurs, lors d'un entretien informel avec l'enseignante, elle affirme que les filles ne sont pas «écrasées» par les garçons et qu'une bonne entente règne entre eux. Elle met en évidence un seul individu – Charles - ayant tendance à de tels comportements, mais il faudrait alors s'attarder au particulier. Toutefois, les propos qu'il tient lors des entretiens ne sauraient trahir radicalement cette tendance. En effet, lors des travaux de groupe, il affirme apprécier travailler autant avec des filles que des garçons. «*Il y a des filles qui sont assez sympas ... heu...moi, ça m'est égal*» (l.302).

Cependant, cette formule reste assez restrictive et suppose que certaines autres le sont moins. Sans qu'il y ait vraiment d'hostilités, Charles évoque tout de même une certaine réticence, méfiance envers les filles confirmées lorsqu'il affirme que certaines filles se moquent parfois des garçons :

«*D : Et puis, ça arrive souvent que des filles rigolent des garçons ? C : oui, de temps en temps... mais pas trop.*» (l.246).

De plus, même si elle n'a aucune préférence concernant le choix de partenaires, garçons ou filles, lors de travaux de groupe, Sophie relève des attitudes parfois désagréables de certains garçons à son insu.

«*Ça m'est égal, mais des fois, par exemple, ça arrive avec T. (un garçon) qu'il me dise des choses pas très gentilles alors je regrette d'être avec lui dans le groupe*» (l.260).

Mais seuls ces deux élèves sur les douze évoquent de tels événements. D'une manière générale, les propos des enfants interrogés témoignent d'une bonne entente entre les deux sexes. La majorité des élèves rejoint les propos d'Alex, se comportant exactement de la même manière face aux deux sexes: «*D : Et alors, tu écoutes plus si c'est un garçon ou une fille qui prend la parole ? /A : Les deux. / D : ça t'est égal. Et tu rigole plus d'une fille ou d'un garçon qui se trompe ? /A : Les deux pareils.* » (l.231).

Ainsi, les élèves ne font aucune différence entre un élève garçon ou fille, s'ils doivent l'écouter, rigoler, ou travailler ensemble. Par exemple, Camille affirme : «*J'écoute tout le monde pareil* » (l.156). Et Samuel ajoute : «*J'écoute de toute façon. Même si c'est une fille ou un garçon... le plus souvent c'est les filles de toute manière ... Mais y a pas vraiment, vraiment de problème.*» (l.253). De plus, nous relevons ici que le sentiment de rivalité entre garçons et filles n'existe pas. Effectivement, filles et garçons ne jouent pas sur le même terrain concernant la compétitivité puisqu'orientés par des motivations différentes.

Par ailleurs, lors des entretiens, la plupart des élèves ont tendance à prôner une certaine égalité garçons-filles et surtout à ne déceler aucune réelle différence. Ainsi, Shannon décrète : «*Mais... c'est égal en fait. C'est presque la même chose. J'ai peut-être pas trop l'habitude, mais ça ne va rien changer d'être un garçon*» (l.215). Et Samuel ajoute : «*Bah, moi ça ne me dérange pas parce que si je suis une fille ou un garçon je suis quand même un humain. Ça serait mieux un animal.* » (l.328).

De plus, un bon climat de confiance propice à la participation active des élèves semble présent dans cette classe. Effectivement, à la question de la chercheuse concernant le ressenti des élèves lorsqu'ils passent au tableau, Ana affirme : «*Non, devant la classe ça ne me dérange pas, mais devant les autres, (personnes extérieures à la classe) ça me gêne un peu parce que je ne connais pas toutes les personnes.*» (l.105). Cette affirmation atteste qu'elle se sent à l'aise lorsqu'elle prend la parole face à son groupe-classe, sans crainte d'être jugée, évaluée ou moquée par ses camarades. Ecoute et respect mutuel permettent une bonne entente entre fille et garçons au sein de la classe.

D'ailleurs, cette écoute mutuelle et un climat de confiance faciliteront les apprentissages des élèves lors des cours dialogués. Effectivement, des interactions didactiques propices aux apprentissages «ne se réduisent pas à une situation de coprésence entre acteurs mais impliquent nécessairement une orientation vers des enjeux partagés et distribués parmi les participants», possibles uniquement lorsqu'il y a une prise en compte des remarques des pairs. Les élèves semblent avoir compris cet enjeu puisque la plupart affirment que l'écoute est toute aussi importante que la participation orale. (Schubauer-Léoni & Fillietaz, 2008, p.12).

### 5.1.2) Participation orale des élèves : Quelle perception, Quelles motivations, Quelles différences garçons/filles?

#### 5.1.2.1) Perception de l'oral par les élèves.

Quel sentiment par rapport à la participation orale ?

	Garçons	Filles
<b>Aiment participer</b>	- Patrick	-Mona -Jade -Axelle -Shannon -Sophie -Camille
<b>N'aiment pas participer</b>	-Charles -Alex -Tim -Samuel	-Daria

A l'école, la participation orale occupe une place de plus en plus importante. Sans aucun doute, l'oral permet de nombreux apprentissages à divers niveaux. Mais quelle perception les élèves, garçons et filles, ont-ils de l' «l'oral pour apprendre»?

D'une manière générale, tous les élèves, sans exception, considèrent que la participation orale est importante et déterminante pour les apprentissages.

Cependant, ils entretiennent **un rapport différent aux prises de parole**. Les avis sont mitigés. Effectivement, sur 12 élèves, 7 élèves disent avoir du plaisir à cette participation. Les 6 autres affirment le contraire.

Concernant les filles, seule Daria n'apprécie pas de s'exprimer à l'oral. « *D : Et est-ce que tu aimes prendre la parole ?/ D\* : Bof Bof !... Moyen.* » (l.60)

Concernant les garçons, seul Patrick apprécie participer oralement. « *D : Et tu aimes prendre la parole, répondre aux questions ?/ P : oui (...) comme ça, je peux donner mon avis* » (l.45). Les autres garçons rejoignent les propos de Charles répondant à la question «*Aimes-tu participer ?*»: «*Non, mais je n'aime pas trop*» (l.67), ceux de Tim : « *T : Pas trop.* » (l.38)., ou encore ceux d'Alex : « *D : Pourquoi tu ne lèves pas la main ?/ A : Parce que je n'ai pas trop envie ...* » (l.33).

Ainsi, si l'on tient compte de ce comptage rapide et informel issu des entretiens : dans cette classe, le rapport à la participation semble différer selon le genre : les filles participent plus volontiers que les garçons.

Tous les élèves, filles ou garçons, relèvent la portée d'apprentissage de l'oral ainsi que son importance irréfutable, même les élèves n'aimant pas particulièrement participer. Selon la plupart des élèves, s'exprimer oralement en classe permet d'apprendre.

Ils rejoignent Marie et Ana en relevant l'importance de la participation orale: «*C'est important de dire ce que l'on pense.* » (M. l.90, « *...parce que c'est important de participer* » (A., l.177). De plus, Camille ajoute : «*Quand même, s'il (un élève) n'a pas levé au moins une fois la main, ce n'est pas... ce n'est pas bien de (ne pas) donner ses idées.*» (l.290) Car s'exprimer permet d'apprendre énormément comme le suggère Ana : «*Et participer, c'est bien aussi parce que après tu apprends beaucoup plus de choses* » (l.73) Et quelqu'un qui ne participe pas, «*apprend quand même un peu des choses, mais moins* » (l.173). De plus, Jade et Camille sont unanimes à ce sujet : «*Moi, j'apprends des choses quand je parle*» (J., l.57) et «*je participe car j'aime bien apprendre (...) c'est mieux de participer (...)*» (C., l.31).

Par ailleurs, pour certains élèves, participer permet un apprentissage moindre par l'écoute seule Shannon lève la main dans le but d'apprendre : «*comme ça, j'apprends...* » (l.34) et pense que quelqu'un qui écoute uniquement «*apprend, mais moins que les autres. (...)*» (l.195). Alex ajoute également «*il apprend peut-être, mais juste quelque chose. (Pas beaucoup)*» (l.289).

Même si Jade pense que participer est plus important qu'écouter parce qu'elle ne trouve pas les propos de ses camarades toujours intéressants, (l.135-146) et même s'ils accordent une valeur plus grande à la participation orale, la majeure partie des élèves ne sous-estime pas l'écoute, essentielle également.

D'ailleurs, Tim estime l'écoute plus importante que la participation car «*parce que quand on écoute les autres, on apprend. Et ... comme ça on apprend beaucoup de choses* » (l.90) Il affirme alors que quelqu'un qui ne participe pas apprend quand même car «*il apprend. Il écoute les questions des autres (ici, réponse) après, si c'est faux, peut-être qu'il sait la question. (Ici, réponse)* » (l.275).

Selon les enfants, les deux sont alors essentiels. Effectivement, selon Marie, «*il faut écouter pour apprendre, et participer c'est bien.*» (l.90). Samuel ajoute : «*les deux (...): Parce que la première réponse (important d'écouter), bah, comme ça, je sais la réponse, puis j'apprends un peu plus vite. Puis la deuxième (participer), comme ça j'apprends et puis je peux aussi dire des réponses... comme ça je participe.*» (l.120.). Finalement, Camille conclut que «*Les deux sont importants. (...) Parce que si on n'écoute pas les autres, on ne peut pas apprendre non plus*» (l.32).

### Raison de participation orale des élèves (ordre chronologique d'apparition)

	Prénoms	Raisons
Filles	-Shannon	1) Apprendre 2) Vérifier pertinence de la réponse (validation prof) 3) Réussir évaluation
	-Daria	1) Donner une réponse 2) Vérifier la pertinence de la réponse
	-Mona	1) Montrer qu'elle sait (b.élève) 2) Apprendre 3) Dire ce que l'on pense
	-Camille	1) Apprendre 2) Vérifier pertinence de la réponse (validation prof)
	-Sophie	1) Montrer qu'elle sait (b.élève) 2) Apprendre 3) Donner des réponses justes
	Ana	1) Compréhension 2) Montrer qu'elle sait ( b.élève)
	-Jade	1) Intéresser la prof, attirer son attention 2) Dire une réponse qu'elle sait 3) Apprendre 4) Vérifier pertinence d'une réponse.
Garçons	-Patrick	1) Apprendre 2) Donner son avis 3) Ne pas s'ennuyer
	-Charles	1) Poser des questions et donner des réponses 2) Demander des précisions sur consignes, épreuves 3) Avoir des bonnes notes et remarques dans carnet
	-Samuel	1) Connaître les réponses aux questions 2) Apprendre plus vite 3) Ne pas s'ennuyer
	-Tim	1) Répondre aux questions 2) Apprendre
	-Alex	1) Donner son avis, partir de ses connaissances initiales. 2) Lorsque les questions sont faciles

En revanche, d'autres raisons sont aussi évoquées par les élèves pour qui la participation est essentielle en classe. Selon eux, participer permet aussi

#### - de donner son avis

Patrick pense que participer sert à donner son point de vue. (l.45).

#### - de ne pas s'ennuyer

Samuel affirme qu'être oralement actif en classe fait passer le temps plus vite. «*Si on ne participe pas trop, après, c'est un peu nul... je m'ennuie un petit peu !* » (l.127).

Paul répond à la question de la chercheuse : «*D : Mais tu t'ennuies moins si tu prends la parole./ P : oui, c'est exactement ça.* » (l.145).

#### - de vérifier la pertinence d'une réponse

Shannon participe afin de savoir si sa réponse est juste ou non, de pouvoir se corriger. «*Parce que, en fait, si je participe, après, si j'ai des fautes, la maitresse elle me corrige et comme ça j'apprends*» (l.44).

Sophie ajoute : «*pour donner une réponse, pour que la maitresse me dise si c'est juste ou pas*» (l.56).

### **- d'attirer l'attention de l'enseignante**

Jade avance cette raison particulière lorsqu'elle affirme : *«des fois, je trouve que des fois mes avis sont un peu nuls parce que en fait quand M. (l'enseignante) me dit «oui, Jade», après j'ai l'impression que ça ne l'intéresse pas » (l.26)*. Ainsi, attirer l'attention de l'enseignante et se rendre unique à ses yeux par des réponses intéressantes semble important pour elle.

### **- d'obtenir des explications, un éclaircissement, des consignes**

Selon Charles, participer donne l'occasion de poser des questions afin de mieux comprendre. *«Parce que... quand tu participes, c'est plutôt pour faire... heu... pour expliquer les exercices et tout ça» (l.122)*.

Pour Shannon, participer permet de poser des questions en cas d'incompréhension. *«S'il ne lève pas la main, alors on ne l'interroge pas et lui...il n'écoute que les réponses des autres. Et par exemple, il y a une évaluation, il ne sait pas. Pas plus que les autres.» (l.196)*. Elle pense alors qu'il faut poser des questions car les questions des camarades ne répondent pas toujours à nos propres interrogations.

### **-d'acquérir une bonne note et cela permet la réussite**

Charles évoque les notes du carnet concernant l'oral. Ainsi, certains élèves se forcent à participer sous la pression de la note trimestrielle. *«Si tu ne participes pas en classe, tu as des mauvaises notes dans le... pour les évaluations, et après tu as des mauvaises notes dans le carnet. Donc, c'est mieux de participer.» (l.311)*.

De plus, selon Patrick, la participation est en lien direct avec la réussite scolaire. Ainsi, il pense que quelqu'un qui ne participe pas en classe n'apprend puisqu' *«ils sont moins forts que les autres (...) parce qu'ils n'écoutent pas les autres... les propositions des autres...» (l.307)*.

### **- de démontrer son «attitude de bonne élève»**

De nombreux élèves soutiennent que participer permet aussi de montrer que l'on sait et d'afficher une image positive au reste de la classe. Sophie affirme : *«parce que je peux montrer que je sais» (l.56)*. *«De plus, participer démontre un bon comportement, puisqu'elle participe «parce que j'écoute» (l.35)*.

Par ailleurs, les propos de Sophie rejoignent un peu ceux de Patrick (l.133-l.143) concernant la réussite. Elle évoque l'importance de la participation quant à son avenir : *«Parce qu'après j'aurais un bon travail et après on est intelligent et il y a tout le monde qui vous regarde» (l.40)*.

Ainsi, de nombreuses raisons sont avancées par les élèves comme source de motivation à leur participation. D'une manière générale, malgré un rapport à l'oral pas toujours positif pour certains – surtout les garçons - chaque élève s'entend pour affirmer son importance indéniable. Cependant, le «genre des élèves» induit-il une différence de fréquence de participation au sein de la classe ?

### 5.1.2.2) Filles, garçons : qui participe le plus et pourquoi ?

#### Perception des filles par les garçons et Perception des garçons par les filles : Qu'en pensent-ils ?

	Prénoms	Les garçons sont...
<b>Filles</b>	-Shannon	-Garçons et filles sont pareils, égaux. RAS
	-Daria	-Donnent des réponses moins pertinentes/justes que les filles. -S'entend mieux avec les filles.
	-Mona	- fainéants – flemmards –délèguent le travail aux filles – indisciplinés – «bêtes-bêtes»
	-Camille	- timides – nonchalants quand interrogés -comportement de clown.
	-Sophie	- inattentifs, parlent entre eux -Indisciplinés, se chamaillent, discutent -Passif (délèguent aux filles)
	-Ana	- écoutent moins que les filles, inattentifs
	-Jade	-inattentifs – peu concentrés -délèguent le travail aux filles
	Prénoms	Les filles sont ...
<b>Garçons</b>	-Patrick	-moins gênées/timides que les garçons -savent plus de choses
	-Charles	-plus attentives à ce que dit la prof. - « assez sympa !»
	-Samuel	- savent toutes les réponses – garçons et filles sont égaux.
	-Tim	-savent plus de choses
	-Alex	-savent tout le temps les réponses

- filles donnent attributs péjoratifs aux garçons. Est-ce parce qu'ils ne concordent pas avec l'image de bon élève ?
- garçons : portrait de la «bonne élève» par excellence pour les filles.

Contre toutes attentes, la logique rapportée dans la littérature est contredite par la recherche sur le terrain et se rapproche des résultats les plus récents de Jarlégan (2011) démontrant qu'en primaire, la situation reste assez contrastée. Les observations menées, les propos des élèves ainsi que ceux de l'enseignante le confirment : au sein du groupe-classe, les filles participent radicalement plus. Effectivement, sur les 7 filles interrogées, seules deux sont très discrètes et sur les 5 garçons interrogés, seul 1 participe activement.

Selon Jade, les filles sont le plus interrogées en classe car elles lèvent plus la main d'elles mêmes : *«oui, elles lèvent tout le temps la main» (l.286)*. Camille confirme ce propos en relevant l'attitude de l'enseignante, tentant de motiver les garçons, plutôt passifs en classe en comparaison aux filles. *«En fait, il n'y a jamais vraiment les garçons qui lèvent la main donc de temps en temps, elle dit «Pas que des filles, des fois des garçons ! » (l.172)*. Alex rejoint Camille dans son affirmation : *«Oui, elle dit souvent «Allez, pas que les filles» (l.270)*. De plus, de son côté, Charles met en évidence la grande motivation participative de certaines élèves, très impliquées : *«Et puis, des fois, M. (l'enseignante) fait à Camille. : «Arrêtes de lever la main, tu vas te décrocher le bras» (l.275)*.

En bref, tous les élèves affirment une plus grande participation de la part des filles. Mais quelles explications proposent-ils ?

### **Différences de niveau scolaire**

Certains élèves pensent que les filles possèderaient plus de connaissances et pourraient alors, mieux répondre aux questions. D'ailleurs, il est prouvé que les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires en primaire par rapport aux garçons. Cela se justifie par une meilleure conformité au métier de «bonne élève» par excellence.

Ainsi, Samuel affirme : *«Oui, c'est que nous, les garçons, on ne sait pas trop les réponses, et par exemple, comme Camille (une fille), elle sait un peu toutes les réponses»* (l.281). Insinue-t-il que les filles possèdent un meilleur niveau scolaire ?

De même pour Alex, justifiant la plus importante participation des filles par un plus grand nombre de connaissances. *«Parce que y'a des filles qui prennent tout le temps la parole et qui savent tout le temps les réponses. Alors elles lèvent tout le temps la main.»* (l.249).

Tout d'abord, Tim pense que tous les élèves - garçons et filles - participent également au sein de sa classe. Mais la chercheuse lui fait part de ses observations. Il approuve alors la participation plus active des filles et émet la même hypothèse : *«Peut-être qu'elles savent plus de choses...Je ne sais pas.»* (l.236). D'ailleurs, Paul ajoute : *«Elles savent peut-être plus de choses...»* (l.276).

Ainsi, pour certains, la participation active des filles s'apparenterait à un plus grand «savoir», de meilleures connaissances. Comme nous l'avons évoqué dans la partie théorique, de meilleures compétences scolaires permettent et légitiment la prise de parole des filles.

Malgré tout, pour ces garçons interrogés, il semble difficile d'admettre cette évidence. Comment se manifeste cette «fierté masculine» ? Après avoir émis un argument en faveur des filles, ceux-ci le nuancent directement et semblent mal à l'aise avec cette «supériorité» des filles. Paul répond, rigole et répond par une négation radicale lorsque la chercheuse le met en position d'infériorité par rapport à une fille. *« P : Elles savent peut-être plus de choses, elles osent plus les dire. /D : Tu penses que tu sais moins de choses qu'une fille. /P : (Rires) Non »* (l.276).

Tim nuance ces propos par rapport aux différences de connaissances entre les filles et les garçons. *« T : Peut-être qu'elles savent plus de choses...Je ne sais pas. /D : Tu penses qu'elles connaissent plus de choses que les garçons ? /T : Oui... mais pas trop. »* (l.236).

Il en est de même pour Samuel qui modère à deux reprises sa réponse initiale:

*« D : Donc tu penses que les garçons ne lèvent pas la main car ils ne connaissent pas de réponse ? /S : Non, ce n'est pas ça ; c'est qu'ils ne participent pas trop... mais il y en a qui participent. /D : Donc si les filles participent plus c'est qu'elles connaissent plus la réponse ? S : Un peu, ouais ! »* (l.284).

Après avoir admis une plus grande participation orale des filles, Charles et Alex ne peuvent résister à nuancer leurs propos, comme s'ils regrettaient d'avoir favorisé les filles. *«Il y a aussi des garçons qui peuvent être attentifs – Comme P (Patrick), lui, il est attentif - donc...»* (Charles, l.280), *«mais il y en a quand même certains (des garçons) qui lèvent la main. Mais pas beaucoup de fois, c'est plus les filles.»* (Alex, l.261).

Ainsi, même si une bonne ambiance règne entre garçons et filles, il est difficile, pour le masculin de s'avouer «inférieur» aux filles, de reconnaître «la supériorité» des filles dans certains domaines.

## Confiance en soi et timidité

Plusieurs élèves relèvent un caractère plus timide chez les garçons justifiant leur manque de participation. Font-ils plus attention à leur image ? Ces affirmations vont à l'encontre des stéréotypes masculins habituels. (Cf. participation et estime de soi)

De ce fait, Camille pense qu'ils participent moins: «*Parce que ce sont les garçons qui sont un peu plus timides.*» (l.164). En parallèle, Patrick évoque une attitude inverse chez les filles. Selon lui, elles participent plus «*Parce qu'elles sont moins gênées que les garçons, je crois (...) elles osent plus les dire (les choses)*» (l.270-l.275). Shannon, remarque ce même comportement : «*Je ne sais pas, mais moi, en tout cas, je sais que mes amies elles ne sont pas trop timides, donc...* » (l.154).

## Délégation du travail aux filles

Quant à leur comportement participatif, la passivité des garçons est associée, par les filles, à une certaine paresse, «une certaine flemmardise». Selon Mona, eux-mêmes affirment vouloir se reposer sur leurs acquis, laissant travailler les filles à leur place.

«*En fait, des fois, les garçons, par exemple, quand on faisait la poésie, il y a toutes les filles qui voulaient mais aucun garçon (...) Parce qu'on voit que les filles participent plus que les garçons. (...) En fait, je pense qui... qui... qui... qui sont un peu...(...) un peu fainéants. (...) un peu flemmards. Qui ne veulent pas répondre, qui laissent tout aux filles. Un jour ils nous ont dit ça. (...) oui, qu'ils voulaient tout laisser aux filles et pas aux garçons! (le travail)*» (l.215). Jade relève le même comportement lors des travaux de groupe : «*Et puis, par exemple, c'est toujours les filles qui doivent faire le travail à leur place.*» (l.294).

A la même question, Sophie évoque la passivité de certains garçons lors des travaux de groupe. «*...ça m'est égal, mais des fois, par exemple, ça arrive avec T. (un garçon) (...) il ne parle pas alors on n'arrive pas à bien travailler. Alors ça gêne un peu*» (l.260).

Ainsi, les garçons participeraient moins en classe et céderaient volontiers la première place aux filles, leur déléguant volontiers le travail. Certaines élèves associent cette passivité, leur permettant de «rêvasser», de se disperser, à une certaine paresse.

Cependant, cette attitude des garçons perçue par les filles est-elle réellement de la flemmardise ?

Pensant qu'elles réussissent mieux, les garçons adopteraient alors un comportement plus passif. Effectivement, confrontés à cette réussite indéniable des filles, ils préfèrent les laisser s'exprimer ne voulant pas entrer en compétition, puisque perdue d'avance. En revanche, ils ne l'avoueraient pas et préfèrent s'avouer «paresseux».

D'ailleurs, d'autres élèves associent le manque de participation des garçons à **un problème d'attention**, moins présent chez les filles.

Par exemple, Jade déclare : «*Je pense plutôt que ce sont les filles vu que les garçons (rires) ils sont toujours un peu à droite, à gauche, à cause du foot. (...) Les filles écoutent plus.*» (l.263). De plus, Mona illustre avec un exemple précis cette inattention associée aux garçons en classe : «*Des fois... si, par exemple, M. (l'enseignante) nous explique le passé composé, des fois, il y avait des garçons qui n'écoutaient pas. Donc après ils ne savaient pas. Et ils posaient des questions qu'ils n'avaient pas comprises.*» (l.276).

De son côté, à la question portant sur une éventuelle transformation en l'autre sexe pour une journée, Ana évoque le comportement dispersé et inattentif des garçons pouvant expliquer leur passivité remarquable lors des cours dialogués : « *D : Mais tu en profiterais pour faire quoi ? A : Voir ce que les garçons font lorsqu'ils n'écoutent pas ou quelque chose comme ça ! D : Parce que tu trouves que les garçons écoutent moins que les filles ? A : oui, je pense parce qu'ils lèvent moins la main. D : Donc, tu penses que c'est pour ça qu'ils participent moins ? A : oui !* » (l.198-l.204).

D'ailleurs, plusieurs garçons sont conscients de leur inattention. Charles n'est pas toujours concentré lors des cours oraux. « *Non... des fois, je fais autre chose que je ne devrais pas faire. (...) moi, j'ai des petits bouts de gomme, des petits bouts de papier ou comme ça, je les casse un petit peu, mais des fois j'écoute, et des fois je n'écoute pas...* » (l.209). Il ajoute plus loin que les filles ont tendance à être bien attentives et concentrées. « *Donc, voilà... Mais je pense, parce que les filles sont plus attentives à ce que disent les enseignants. Et les garçons... bon, il y a des garçons qui peuvent être attentifs – Comme P (Patrick), lui, il est attentif - donc... je pense que c'est les filles.* » (l.277). Or, notons que Patrick est un des seuls garçons à participer très activement en classe. Un lien entre participation active et concentration, attention est donc indéniable. Ainsi, les filles participeraient plus puisqu'elles sont plus attentives que les garçons.

Par ailleurs, dans ce même ordre d'idée, de nombreuses recherches prouvent que **l'indiscipline en classe** concerne plus les garçons que les filles. Qu'en pensent les élèves interrogés ?

Mais les garçons de cette classe sont ils vraiment indisciplinés? De par les observations, d'une manière générale, les garçons restent sages. Cependant, ils ont tendance à plus bavarder, se faire des signes entre eux pendant que l'enseignante parle. Or cela reste minime. Qualifier leur comportement de dispersé serait alors plus pertinent qu'indiscipliné.

Mona relève le caractère dispersé propre aux garçons lorsqu'elle répond à la question sur une probable transformation en l'autre sexe: « *En fait, si j'étais dans la peau de mon frère, en tout cas, j'aimerais pas du tout, parce qu'il est toujours méchant et fait toujours des bêtises et je n'ai pas envie de me faire gronder.* » (l.303).

Par ailleurs, Sophie remarque que les filles participent plus en classe. Elle associe cela à l'indiscipline des garçons « *parce que les garçons ont plus tendance à parler entre eux et les filles elles écoutent un peu plus et puis... parce que dans la classe, il y a T. et A. (deux garçons) qui se chamaillent, comme avec le remplaçant. S. et P. (deux garçons) ils parlent toujours ensemble et quand la maitresse leur dit d'écouter, ils continuent ... Je crois alors que c'est les filles.* » (l. 244). Ainsi, le comportement parfois dissipé des garçons, nuisant à leur participation et compréhension, est relevé par plusieurs élèves.

De plus, tous les garçons affirmaient oublier l'application des règles de parole. (cf. 5.1.1.2). Cela s'associe donc à des comportements dispersés indéniables, et ce relevé aussi par Shannon : « *D : il y a certains garçons qui disent leur réponse sans lever la main ? /Sh : oui, certains. /D : Et les filles, moins ? /Sh : oui.* » (l.181-l.190).

Ainsi, à l'unanimité, les élèves associent la participation orale active aux filles. Selon eux, les garçons participeraient moins car ils seraient plus dispersés, inattentifs et plus timides. Effectivement, un manque de concentration et d'attention empêche, sans aucun doute, une participation orale active. Certains pensent même que les filles possèderaient plus de connaissances.

De ce fait, la tendance de la domination masculine par rapport à la participation en classe se voit inversée. Quelles explications pouvons-nous fournir ?

Il est reconnu que les enseignants, accaparés par les comportements turbulents des garçons, leur donnent beaucoup de place, lors des cours dialogués, afin de canaliser leur énergie, aux dépens des filles, plus discrètes et respectueuses des règles.

D'ailleurs, l'association d'un caractère dispersé aux garçons et d'un caractère docile aux filles est d'actualité au sein de cette classe. Lors d'une discussion informelle, l'enseignante met en évidence cette différence de comportement entre les garçons et les filles. Selon elle, les filles correspondent plus au profil de «bonne élève» alors que plus de discipline est nécessaire envers les garçons. Mais elle précise quand même que, d'une manière générale, la classe reste très calme. Très peu de discipline est nécessaire avec les dix garçons.

D'ailleurs, Charles – un des élèves le plus rebelle de cette classe - démontre sa tendance à un comportement dispersé, mais prouve une certaine docilité puisqu'il prend tout de même rapidement les remarques de l'enseignante en compte. *«Je ne sais pas parce que ... quand je lève la main... je dirais directement la réponse comme ça parce mais je n'aime pas trop lever la main donc je dis directement la réponse comme ça, mais, des fois, j'arrête parce que M. (l'enseignante) nous demande de lever la main, donc j'arrête. (... )» (l.93).*

Ainsi, dans cette classe, l'indiscipline des garçons se manifeste d'une manière passive : même s'ils sont inattentifs, ils ne se font pas remarquer en perturbant le bon déroulement de la classe. Moins impliqués dans le métier d'élève, ils laissent le devant de la scène aux filles pouvant interagir avec l'enseignante, en participant activement et pertinemment. Même si les garçons ne respectent pas les règles de parole, ce n'est pas suffisant à créer une indiscipline permettant au masculin de dominer l'espace classe - le tout au profit des filles non détournées des objectifs didactiques !

En fin de compte, la réalité exprimée au cours des recherches des années 80 ne se retrouve pas vraiment en termes de participation. Effectivement, lors des cours dialogués, les filles participent activement alors que les garçons restent discrets voire passifs. Ainsi, notre première hypothèse concernant la fréquence de prise de parole : *« Les garçons continuent d'occuper la majorité de l'espace sonore »* se voit réfutée. Cependant, cette dynamique est propre à la classe, mais il reste impossible d'effectuer une généralisation à une échelle plus large/vaste. D'ailleurs, nous pouvons supposer que les résultats ne seraient pas les mêmes au sein d'une classe où la dynamique se verrait bouleversée par une indiscipline des garçons plus affirmée.

Mais, alors que nous analysons les entretiens, les types d'interventions et les comportements dits genrés à l'oral persistent. Mais dans quelle mesure ?

### 5.1.2.3) Quels types de participation pour les filles et les garçons ?

Malgré une importante différence de participation, il est impossible d'associer, sans nuances, les filles à l'activité et les garçons à la passivité. Chacun participe plus ou moins fréquemment. En revanche, des comportements genrés de participation sont notables.

#### Existe-t-il des différences au niveau du type d'interactions ?

##### **Type de réponses**

Un contraste garçons/filles concernant le type de réponses données est constatable. Effectivement, les filles ont tendance à rester dans un cadre questions/réponses très scolaire, alors que les garçons prennent plus souvent l'initiative de participer lorsqu'il faut donner son avis, et ce de manière spontanée.

Tout comme Patrick, d'autres garçons affirment participer afin de donner leur avis. Peu de fille évoquent cette raison. « D : *Et tu aimes prendre la parole, répondre aux questions, toi ?* / P : *oui (...) comme ça je peux donner mon avis.* » (l.45) Alex rejoint cette idée en illustrant d'un exemple concret les moments où les garçons ont le plus tendance à prendre la parole : « *Quand j'en vois, c'est surtout pour dire «quel est le rapport au pays» et quand il faut dire quelque chose qui est un peu facile* (l.251) Selon Alex, les garçons participent moins pour donner des réponses scolaires (question difficile, pour lui), mais plus pour donner leur avis. Effectivement, par la qualification «quel rapport au pays», il fait référence aux moments de mise en situation d'une leçon où l'enseignante part des représentations des élèves. Ceux-ci sont alors amenés à donner leurs avis et exposer leurs connaissances initiales suivant un sujet donné. Contrairement aux filles, la participation des garçons serait moins active lors de l'exposition de savoirs propres. Ainsi, les filles participent activement lors de questions plus scolaires. D'ailleurs, Shannon évoque la grande motivation des filles et le manque d'entrain des garçons concernant la récitation d'une poésie. « *Enfin, chez les filles, il y a une petite différence. Elles lèvent plus la main. Par exemple, quand on a fait la poésie, c'étaient les garçons qui faisaient les derniers...* » (l.171). Par ailleurs, elle émet le soulagement de pouvoir s'appuyer sur un support afin de participer. Elle affirme prendre la parole lorsque « *c'est plutôt quand, par exemple, on dit... parce que là on lit des livres. Et par exemple, il y a une question que j'ai regardée dans le livre. (Ici réponse) Alors je lève la main et j'attends qu'elle me donne la parole.* » (l.65). Ainsi, nous percevons une certaine préférence de sa part à répondre à des questions typiquement «scolaires».

Les filles participeraient donc pour «*pour donner une réponse*» (Sophie, l.56/Jade, l.44), afin que l'enseignante la valide ou la réfute. De plus, les garçons auraient tendance à considérer que toutes prises de parole représentent un acte de participation, ce qui n'est pas du tout le cas de l'enseignante.

Ainsi, nous pouvons alors associer le style de participation des filles à des «interventions réactives», et celui des garçons à des «interventions initiatives». <sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Carraux (1998) : Intervention initiatives : (spontanées) Toute prise de parole spontanée qui ne découle pas d'une question ou d'une directive préalable au maître. Interventions réactives : toute réaction verbale à une question ou à une directive du maître.

Ainsi, la participation des élèves, filles ou garçons, dépend du type de questionnement, du type de participation demandé par l'enseignant. Effectivement, les différentes formes d'interrogation ne génèrent pas le même type de réponse. Ainsi, lorsqu'il s'agit de répondre à des questions scolaires pures, les garçons ne répondent pas spontanément. En effet, Les filles prennent l'initiative de lever la main alors qu'ils attendent d'être interrogés par l'enseignante. Selon l'enseignante, lors d'un entretien informel, une fois ce type de questions adressées, les filles ont tendance à fournir une réponse plus théorique, plus abouties, plus développée s'apparentant à une explication détaillée, alors que les garçons répondent d'une manière brève, allant directement à l'essentiel. Les observations menées confirment ce phénomène. (cf. note manuscrites) Quelle explication fournir ? Sur 5 garçons interrogés, seul 1 déclare apprécier participer. Une fois interrogés, ils tenteraient de répondre rapidement aux questions, sans s'étendre.

De ce fait, l'enseignante favorise les interactions avec les garçons, non pas pour canaliser leur énergie, mais pour les inciter à la participation. Effectivement, elle expose ne pas avoir le même **type d'interaction** avec les filles et les garçons. Effectivement, puisque les garçons participent moins d'eux-mêmes en classe, les interactions avec eux seront plus «rentre-dedans»; «je vais le titiller... tu n'as pas levé la main, mais je t'appelle quand même». Elle usera de plus d'humour avec les garçons car «il faut plus les stimuler», ce qu'elle n'a pas besoin de faire avec les filles.

Par ailleurs, comme évoqué précédemment, les filles livrent moins de commentaires spontanés. Contrairement aux garçons, elles affirment toujours respecter les règles de parole et attendre d'être interrogées par l'enseignante. Ainsi, l'interruption reste une pratique essentiellement masculine, sachant que les garçons affirment avoir un moindre respect des règles civiques régissant la classe. Ainsi, au niveau du comportement, les garçons restent «les élèves perturbateurs» et les filles les «bonnes élèves» en herbe ! Cette différence se ressent quand aux motivations poussant garçons et filles à participer.

Ainsi, les filles sont plus enclines que les garçons à s'engager dans des activités structurées par l'adulte et restent dans le cadre des manifestations verbales expressément autorisées.

### Existe-t-il une différence quant aux motivations à la participation ?

Tout d'abord, une volonté commune subsiste chez les garçons et les filles : répondre juste ou ne pas répondre du tout. Effectivement, à la question «Est-ce qu'il t'arrive de lever la main alors que tu ne connais pas la réponse ?», tous les élèves répondent par la négative, sauf une élève (Jade).

#### **Volonté de répondre juste**

	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>
<b>Je lève la main uniquement Quand je sais</b>	-Patrick Charles -Alex -Samuel	-Mona -Daria -Axelle -Shannon -Sophie -Camille
<b>Parfois je lève la main sans connaître la réponse</b>	-Tim (comportement remarquable ?)	-Jade

Concernant les motivations poussant les élèves à participer oralement, un clivage garçon/fille apparaît et correspond en quelque sorte à l'image de «bonnes élèves» associée aux filles et à celle de «perturbateurs, indisciplinés» associée aux garçons.

### Quelles sont les motivations propres aux filles ?

Quant à la participation orale, la motivation ultime des filles réside dans leur envie de préserver cette image. Effectivement, d'une manière générale, les filles, très actives au sein de cette classe participent afin de :

- 1) donner de bonnes réponses – justes
- 2) montrer qu'elles savent
- 3) plaire à l'enseignante, pour certaines.

**Donner de bonnes réponses est déterminant pour les filles.** Toutes les filles déclarent lever la main uniquement lorsqu'elles estiment leur réponse valide. Par exemple, Ana participe lorsqu'elle comprend et qu'elle sait la réponse. *«Il y a des choses que je ne comprends pas vraiment mais il y a des choses que je comprends vraiment et alors je participe beaucoup.» (l.26).* Elle ajoute qu'elle lève la main *«parce que j'ai compris la question qu'on est en train de faire et...voilà. Et puis, je sais la réponse.» (l.36).* Jade ne participe pas lorsqu'elle ne connaît pas la réponse, elle prend la parole pour *«dire une réponse que je sais.» (l.40).* De même pour Sophie qui n'aime pas se tromper : *«parce que j'aime bien répondre quand c'est juste./ D: Tu n'aimes pas dire des réponses fausses?/S: non, pas trop.» (l.74).* De son côté, Camille ne prend pas non plus le risque de se tromper : *«Quand je connais la réponse je la lève, mais quand j'hésite un peu je ne la lève pas trop.»(l.64).*

Daria est une élève très discrète qui lève très peu la main. Apparemment, elle participe uniquement lorsqu'elle est sûre de sa réponse. Son manque de participation provient-il de cette volonté de répondre juste ? *«Quand je sais ce qu'il faut dire je lève la main » (l.30), «Quand je suis bien sûr, je lève la main, mais quand je ne suis pas sûre, je ne lève pas souvent la main.» (l.40), «il faut que ce soit un peu sûr quand même. J'aimerais juste être un peu sûre que c'est juste, pour dire une bonne réponse.» (l.44).* Ainsi, elle ne participe que lorsqu'elle est persuadée de connaître la réponse.

**Montrer qu'elles savent reste une motivation indéniable pour les filles.** Il est important de distinguer participer permet de «montrer que l'on sait» de permet tout simplement d'apprendre. Effectivement, tous les élèves sont d'accord pour affirmer que la participation est à l'origine de l'apprentissage, mais la plupart des filles ressentent un certain plaisir à exposer au regard de l'enseignant et de leurs camarades leurs nombreuses connaissances, contrairement aux garçons. Prenons l'exemple de Sophie, évoquant ce que participer oralement en classe lui garantit : *«Parce qu'après j'aurais un bon travail, et puis, après on est intelligente et y'a tout le monde qui vous regarde un peu.» (l. 40).* Le regard des autres semble lui importer énormément. Elle ajoute d'ailleurs qu'elle participe *«parce que je peux montrer que je sais.» (l.56).*

De même pour Mona. S'exprimer oralement en classe lui permet de montrer qu'elle sait des choses. Voici sa réponse à la question sur les raisons de sa participation active : *«Parce que, je sais beaucoup de choses, parce que dans mon ancienne école, j'avais beaucoup d'avance donc je savais plusieurs choses qu'ils n'avaient pas encore apprises.»(l.30).* Ainsi, la participation orale permet de démontrer aux autres ses nombreuses connaissances.

Par ailleurs, Camille reste l'élève la plus active oralement en classe. De nombreux camarades la citent au cours des interviews. L'enseignante lui rappelle souvent que si elle continue, elle va s'en décrocher le bras. Par ce comportement très actif, nous percevons une volonté «impatiente» de pouvoir montrer qu'elle sait. «*Moi je lève la main très haut et des fois elle (l'enseignante) m'appelle, et des fois elle ne m'appelle pas ! (...) j'ai tellement envie que je n'arrive pas à ... rester tranquille.*» (l.75).

**Pour certaines filles, le regard de leur enseignant est déterminant. Elles participent afin de lui plaire et de se rendre intéressantes à ses yeux.** Quelques propos d'élèves prouvent que certaines participent dans l'optique de trouver grâce aux yeux de leur enseignante. Son avis semble déterminant pour elles. Par exemple, Daria lève la main pour que l'enseignante puisse valider ou non sa réponse. «*Oui, pour donner une réponse. Pour que la maitresse me dise si c'est juste ou pas.*» (l.56). Mona, elle, accorde une grande importance aux propos de l'enseignante : «*M. (l'enseignante, nous dit que ce n'est pas bien)*» (l.72). Cela démontre une certaine volonté de lui plaire. A ce même propos, une des motivations de Jade réside dans l'attention que pourrait lui porter l'enseignante. Effectivement, elle donne beaucoup d'importance au jugement de l'enseignante sur ses réponses et ressent même de l'angoisse de ne pas l'intéresser suffisamment. (l.26). Cette supposition est soutenue par une autre affirmation de Jade : «*Des fois je lève la main et puis je ne connais pas. Et puis après je dis un truc au bol et des fois ce n'est pas grave, mais des fois c'est juste, alors je suis contente ! (Rires)*» (l.81). Ce comportement traduirait-il une volonté d'attirer l'attention de l'enseignante ? Effectivement, Jade a compris l'importance de participer oralement. Participer tout le temps lui permettrait alors de plaire à l'enseignante. Ainsi, rechercher perpétuellement l'attention de l'enseignante et lui montrer que l'on a bien appris reste une pratique très féminine.

En outre, ces trois motivations principales demeurent propres aux filles pour qui, «correspondre à l'image de la bonne élève par excellence», importe énormément, contrairement aux garçons. Sophie expose sa crainte de passer pour une «mauvaise élève» aux yeux des autres. «*Je pense, je ne sais pas, mais je crois que peut-être ils disent : elle aurait peut-être dû plus apprendre avec ses devoirs, plus dû faire son travail... réfléchir...*» (l.80).

Les filles, en tant que «bonnes élèves», ont compris que «Participer est important à l'école». Lors des entretiens, elles répondent dans ce sens.

Cela est remarquable lorsque la question «Es-tu parfois dans la lune?» est posée. Effectivement, le métier du bon élève implique qu'il soit toujours assidu et concentré. Chose, impossible, malgré la plus grande volonté du monde ! La réponse attendue par la chercheuse est donc : «oui, il m'arrive d'être parfois dans la lune...» Or, sur les 7 filles interrogées, une affirme être toujours attentive (Shannon). Sur les 6 restantes, seule Daria assume totalement son inattention et déclare : «*Des fois je suis en train de faire autre chose, d'écrire ou de regarder ailleurs*» (l.187). Les autres filles affirment ne pas toujours être concentrées, mais ne l'assument pas totalement et se sentent obligées de préciser la moindre fréquence de cette attitude : «*ce n'est pas souvent*» (Sophie, l.89) , «*Non, ça ne m'arrive pas souvent (Rires)*» (Jade, l.202) , «*...Mais la plupart du temps j'écoute*» Camille, l.144) , «*Quelques fois... mais... non*» (Marie, l.169) Cependant, à ce sujet, les garçons ont tendance à assumer sans gêne cette attitude de «mauvais élève». Il en est de même pour le respect des règles de parole. Les garçons l'admettent sans retenue, voire le revendiquent!

Par ailleurs, nous supposons que, toujours dans le but de ne pas troubler leur image de «bonnes élèves», Shannon et Daria procèdent à une auto-évaluation de leur comportement participatif erronée. (Cf. *tableau Auto-évaluation et fréquence de parole*) Effectivement, ces deux élèves sont très discrètes lorsqu'il s'agit de prendre la parole en classe. Malgré tout, nous relevons un important décalage entre les observations de leur comportement en classe et leur propre autoévaluation. Effectivement, toutes deux affirment participer activement à l'oral. (*Daria, l.26*), (*Shannon, l.26-36*). Il semblerait qu'elles répondent de la sorte, car en tant que «bonnes élèves», elles ont compris que participer activement était déterminant dans la scolarité et veulent alors passer pour des élèves assidues.

#### Quelle attention en classe ?

	Garçons	Filles
Toujours attentif		-Shannon
Parfois dans la lune et je l'assume	-Patrick -Charles -Samuel -(Tim)	-Daria
Parfois dans la lune et je ne l'assume pas	-Alex	-Mona -Camille -Sophie -Ana -Jade

Ainsi, d'une manière générale, les filles ont tendance à faire preuve d'une certaine conformité aux normes scolaires. Contrairement aux garçons, voulant absolument correspondre au profil de «bonnes élèves», leur participation orale ne se voit pas détournée de l'objectif principal : un objectif didactique, c'est-à-dire participer pour apprendre.

De ce fait, nous vérifions notre troisième hypothèse « les filles participent pour montrer qu'elles savent ». Les résultats récoltés confirment cette réalité puisqu'il est prouvé qu'elles prennent un certain plaisir à exposer leurs connaissances ; leur motivation première lorsqu'elles participent.

#### Quelles sont les motivations propres aux garçons ?

Au sein de cette classe, les garçons restent très discrets quant à la participation orale. Un seul élève, Patrick, sur les 5 interviewés, semble apprécier s'exprimer à l'oral. C'est d'ailleurs le seul garçon réellement actif à ce niveau dans le groupe classe. Malgré tout, par une analyse des entretiens, des motivations et des comportements propres aux garçons, différents de ceux évoqués par les filles, émergent. Ainsi, quelles raisons poussent ces garçons à participer oralement ?

La plupart des garçons semblent apprécier participer lorsque le domaine de discussion, d'interrogation relève **moins de la didactique pure**. Effectivement, lorsqu'il s'agit de questions très scolaires, ils préfèrent rester passifs ne démontrant aucune volonté à la participation. Effectivement, Charles revendique le fait qu'il est une personne très bavarde mais se tait lorsqu'il faut répondre à des questions purement didactiques.

Il affirme ne pas aimer participer dans ces conditions. «*Moi, quand ce n'est pas pour les réponses ou pour travailler, je parle beaucoup, autrement quand on travaille, je ne parle pas beaucoup.*»(l.39).

Il aurait plutôt tendance à s'exprimer lorsqu'il faut donner son avis, émettre des commentaires spontanés. Par ailleurs, Alex n'aime pas spécialement la participation orale et reconnaît son manque de participation en classe. Ses propos rejoignent ceux de Charles. A la question, «comment te sens-tu lorsque tu passes au tableau devant tes camarades ?», il répond :

«*A : Bien... je stress pas et ... je stress pas du tout./D : Cela t'amuse de faire des choses de ce genre./A : oui, j'aime bien. /D : et si c'était une poésie que tu devais réciter ? Tu aimes aussi ?/ A : Là. J'aime moins, ça fait un peu plus peur.*» (l.162).

Ainsi, passer au tableau pour présenter une scénette ne dérange pas Alex. Par contre, lorsqu'il s'agit d'activité purement didactique, telle que la récitation d'une poésie, il change d'avis. Effectivement, la poésie met en jeu de nombreux savoirs. Alex se retrouve dans une position où il peut se sentir en situation d'échec. Ainsi, il se voit directement évalué sur ses compétences contrairement à une représentation théâtrale.

De ce fait, la plupart des garçons préfèrent participer lorsqu'aucune erreur n'est possible. Effectivement, peut-on réellement évaluer un élève lorsqu'il donne son avis ? Ainsi, la plupart des garçons participeraient plus volontiers lors d'activités moins didactiques pures.

Par ailleurs, lors des cours dialogués, un comportement typiquement masculin est remarquable : **attirer l'attention** sur eux, sans vouloir entrer dans le rôle du «bon élève», comme la majorité des filles.

Sans aucun doute, les garçons sont motivés à participer par le fait de **se faire remarquer**. Par exemple, Samuel nous fait part de son impression d'être invisible. «*Mais parfois, on ne me voit pas. C'est comme si j'étais invisible alors que j'étais devant. (...) Hum...je fais comme ça (Mime l'acte de lever la main) et la maitresse, elle donne la parole aux autres... heu. Enfin, si je suis tout au fond, avec les changements de place, si je suis tout au fond et que je lève la main, après c'est un peu manqué. Mais parfois, il arrive que mon bureau est tout devant. Je fais comme ça (Mime de nouveau l'acte de lever la main), mais la maitresse, elle appelle quelqu'un d'autre.*» (l.69). Il semble frustré car il apprécie être remarqué, comme la plupart des garçons de la classe. Il est d'ailleurs reconnu que l'indiscipline de certains garçons serait une manière d'attirer l'attention et d'occuper le devant de la scène. Hormis l'oubli des règles de parole, les élèves de cette classe semblent toutefois disciplinés. Effectivement, les garçons ne participent pas de manière non appropriée uniquement pour attirer l'attention. Effectivement, lors des entretiens, ils affirment tous lever la main uniquement lorsqu'ils connaissent la réponse et se taisent dans le cas contraire. «*Je ne sais pas trop, en fait. Parfois j'ai des réponses que je sais, la question, par exemple... je ne sais pas... et parfois je ne sais pas trop répondre, bah... je ... ne lève pas la main*» (Samuel, l.47), «*Non, ça jamais*» (Charles, l.109), Patrick, Tim et Alex répondent aussi par la négative.

Malgré tout, les garçons semblent trouver une autre manière de se faire remarquer : **se tourner en dérision**. Effectivement, nombreux sont les garçons à «faire le clown» lorsqu'ils sont interrogés à l'oral - comportement typiquement masculin.

Par exemple, Samuel apprécie faire rire ses camarades. «Après on a repris, mais en bougeant cette fois et puis là, j'ai un peu fait rigoler parce que j'ai fait «bonne nuit tout le monde !!» et j'étais couché aussi./ D : Donc, toi tu aimes bien faire rire les autres ? /S : Oui j'aime bien.» (l.199) Pour certains garçons, se mettre en position de «clown» et faire rire leurs camarades permet d'attirer l'attention et d'être bien perçus. Le tout, permettant une certaine «reconnaissance sociale».

Camille relève ce comportement propre aux garçons et l'associe à la probable timidité de certains élèves de la classe lorsqu'ils passent au tableau. «Des fois, il y a des garçons qui rigolent quand ils sont interrogés et qui font semblant de ne pas avoir envie, mais je ne sais pas trop. Et il y en a d'autres qui sont un peu timides donc ils n'osent pas trop.» (l.120).

Plus loin, elle ajoute, «En fait, il y en a certains qui, à chaque fois, ils sont un peu...comme le clown, mais ils ne font pas tout le temps ça. (...) Je trouve que c'est plutôt les garçons.» (l.133).

D'ailleurs, plusieurs garçons déclarent aimer se donner en spectacle. La plupart d'entre eux, malgré le fait qu'ils n'aiment pas participer, ont apprécié l'activité «arrêt sur image du petit chaperon rouge» où ils devaient effectuer des mimes devant le reste de la classe. Prenons Charles comme exemple. Pour lui, s'afficher devant les autres, participer, réciter une poésie, n'est pas une partie de plaisir. «Moi, je n'aime pas trop, par exemple, enfin... quand tu dois dire quelque chose... et que... par exemple, pour des poèmes ou des textes que tu dois dire devant toute la classe, moi, je n'aime pas trop. Ce n'est pas mon truc. (...)»(l.171), «ça gêne un petit peu quand même» (l.181). Par contre, mimer, se donner en représentation, faire rire les autres est une source de motivation quant à sa participation. «Moi ça ne me dérange pas quand je ne dois pas regarder les personnes regarder ce que je fais. Alors, ça, ça ne m'a pas dérangé, ça m'a même fait bien rigoler. Parce que faire quelque chose et tu... tu fais rien... ça c'est rigolo !!» (l.191). D'autres garçons semblent penser de la même manière. «Faire le clown» devant les autres les enchante plus que de participer oralement sur des sujets plus sérieux où une possibilité de se tromper, d'être jugés subsiste. Par le comique, ils pensent accéder à une certaine reconnaissance des autres.

D'ailleurs, Mona qualifie les garçons de «nigauds»: «Pour voir comme c'est dans la peau des garçons parce que les garçons ils sont un peu... bêtêtes. (Rires) Du coup, ça serait bien de voir dans la peau d'un garçon comment ça serait !» (l.289). Cette remarque serait-elle en lien avec le comportement «de clown» adopté par certains garçons ?

Ainsi, une fois interrogés, certains garçons adoptent un comportement nonchalant, se tournent en dérision, pourquoi ?

Une des motivations des garçons quant à la participation consiste à se faire remarquer en usant de l'humour. «Faire rire» n'implique pas de notions de juste, de faux ou d'erreur probable. Est-ce une sorte de protection par rapport à l'échec ?

Par ailleurs, plusieurs garçons évoquent une certaine «honte» associée à la participation. Alex déclare : «Parce que j'ai pas trop envie vu que j'ai... un peu la honte.» (l.35). Ainsi, se tournent-ils en dérision afin de détourner la honte ? Cette honte est-elle associée au rôle, au statut de «fayot/intello/bon élève», pas toujours reconnu, voire dénigré au sein d'un certain groupe-classe ? Or, pour certains élèves, participer beaucoup rime avec une très bonne réussite scolaire.

D'ailleurs, la dynamique de cette classe où les filles participent beaucoup afin de préserver leur image de « bonne élève », pourrait-elle expliquer ces comportements participatifs masculins ?

En effet, à chaque fin d'entretien, la chercheuse demande aux élèves s'ils seraient tentés par une transformation en l'autre sexe durant une journée. D'une manière générale, la majorité des filles serait tentée par l'expérience alors que la majorité des garçons refusent catégoriquement. Nous pouvons en déduire que, pour un garçon, une transformation en fille est honteuse/être une fille est honteux. Or au sein de ce groupe classe, participer très activement à l'oral reste une pratique féminine. Ainsi, pour les garçons, participer serait honteux, car associé à une activité de fille. Supposons que les garçons pensent de la sorte, les comportements nonchalants et la tournure en dérision de la participation pourraient être justifiés.

#### Transformations en garçons/ filles

	Garçons	Filles
Un non radical	- Patrick - Tim - Alex (évoquent la honte)	- Jade
Pourquoi pas, après réflexion...	- Charles	- Shannon - Daria (ici, les filles répondent par une négation car, pour elles, garçons et filles = égaux)
Tenté par l'expérience	- Samuel	- Mona - Camille - Sophie - Ana

Les garçons de cette classe se comportent de manière passive face à la participation orale. D'après leur propos, leur motivation à la participation découlerait d'une certaine **pression des notes, des remarques de l'enseignante**.

D'après les entretiens, certains garçons entretiennent un rapport assez tendu à la participation orale. Certains garçons sont très peu actifs et ils le savent. Lors des observations, l'enseignante leur fait des remarques en leur rappelant une discussion ultérieure concernant leur passivité. Charles, aurait-il eu des remarques ? *«Ça ne m'énerve pas trop mais... après, on nous dit qu'on ne participe pas et puis ... en fait, on participe mais on ne nous voit pas. En plus, moi je suis un peu au fond de la classe, ... pas au fond mais je suis tout devant, tout sur le côté, donc M. (l'enseignante) ne nous voit pas trop» (l.144)* Il est donc conscient de l'importance de la participation orale en classe et évoque les mauvaises notes, les commentaires négatifs pouvant survenir sur le carnet.: *«On apprend, mais, enfin ... si tu ne participes pas en classe, tu as des mauvaises notes dans le... pour les évaluations, et après tu as des mauvaises notes dans le carnet. Donc, c'est mieux de participer.» (l.311)* Pour lui, comme pour d'autres, participer permet d'avoir de bonnes notes. Ainsi, ils participent car ils sont forcés mais la motivation ne provient pas d'eux-mêmes.

Cette participation sous pression pourrait expliquer le comportement particulier de Tim relevé par l'enseignante et lors des observations. Lui-même déclare : *Parce que, des fois, j'ai un peu de mal à lever la main, parce que ... j'oublie à chaque fois la réponse. T : Parce que, des fois, j'ai un peu de mal à lever la main, parce que ... j'oublie à chaque fois la réponse. ( ... ) T : Oui... heu... Non, je suis comme ça (Mime le geste de lever la main), je sais la réponse, je lève la main, et après, elle regarde pour voir qui elle va choisir (elle = l'enseignante) et là... je perds la réponse.» (l.135). Effectivement, Tim lève souvent la main, mais dès que l'enseignante le regarde, il la baisse directement. Est-ce un moyen de se faire remarquer ? Ou alors Tim est conscient de l'importance de la participation orale et des notes pouvant en découler. Ainsi, son but ultime est de lever la main, montrer qu'il participe, et non pas de donner la réponse. C'est uniquement la prise de parole en soi qui l'intéresse.*

Ainsi, trois motivations à la participation orale sont remarquables chez les garçons : ils veulent se faire remarquer, user de l'humour afin de se donner en spectacle, et participent sous la pression de la note et non par leur propre volonté. Contrairement aux filles, les garçons se retrouvent alors détournés de l'objectif scolaire principal de la participation orale : s'exprimer pour apprendre.

En effet, lorsqu'elles participent, les filles s'attarderaient principalement sur le contenu de leurs interactions afin de «répondre juste». Elles ont compris que «contrairement à une conversation ordinaire, une interaction en situation scolaire comporte une visée d'apprentissage». (Garcia in *L'oral dans la classe*, Grandaty et Turco, 2011, p.103). Les garçons, voulant se faire remarquer par l'humour, vont plus se focaliser sur la forme de leur discours que sur le contenu en soi, et se détournent alors de la fonction première des interactions : des vecteurs de l'apprentissage.

### Esprit de compétition et de coopération

Garçons et filles se comportent différemment vis-à-vis de la participation orale. Les motivations quant à cette implication participative sont divergentes. De nombreuses recherches mettent en évidence un comportement genré. La coopération serait un comportement féminin et la compétition envers les pairs, plutôt masculin. A ce sujet, l'enseignante remarque que, les garçons étant plus passifs à l'oral, un esprit de compétition règnerait entre les filles : «Si, par malheur, j'interroge deux fois de suite la même fille, l'autre va se décrocher le bras de plus belle, pester !». Elle ajoute que cet esprit compétitif reste peu présent et ne se répercute pas d'une manière négative. Quelles précisions nous apportent donc les entretiens ?

**Compétition, coopération (ici, coopération en opposition à compétition. Un élève ne ressentant aucun sentiment de compétition sera considéré comme coopératif)**

	Garçons	Filles
<b>Sentiment de compétition</b>	-Patrick -Charles -Samuel	-Mona -Camille (très léger)
<b>Sentiment de coopération</b>	-Tim -Alex	-Daria -Axelle -Shannon -Sophie -Jade

Sur 7 filles interrogées, seules deux semblent être dans un esprit de compétition, cependant très peu élevé. Sur les 5 garçons interrogés, 3 affirment un sentiment de compétition élevé. Ainsi, si l'on se base sur le tableau, il serait possible d'affirmer que le sentiment de compétitivité est plus présent chez les garçons que chez les filles.

Les filles sont donc moins enclines à ce sentiment de compétitivité. A la question «Comment réagis-tu lorsque l'enseignante interroge quelqu'un à ta place ?», elles affirment ne pas s'en soucier. Shannon répond : *«rien du tout»* (l.91). De son côté, Ana tolère très bien que d'autres élèves répondent à sa place. *«Si c'est juste, c'est cool. Si c'est faux, je relève la main pour répondre.»* (l.79). De même pour Jade qui déclare : *«Bah ! Moi, ça m'est égal. (...) parce que l'important c'est que moi je sache la réponse !»* (l.161). N'étant pas obnubilée par l'esprit de compétitivité, elle a assimilé l'objectif didactique principal de la participation orale. De même pour Sophie qui ajoute : *«j'aurais voulu aussi dire mais après je me dis que ce n'est pas la fin du monde, le plus important c'est que je sache moi la réponse.»* (l.147).

Nous pouvons déceler un infime sentiment de déception chez seulement deux filles. Camille, malgré son comportement impatient, intempestif, précise : *«c'est bien d'écouter comme ça si jamais j'avais fait faux ...bah... j'ai la réponse mais ... j'aurais bien voulu qu'elle m'appelle mais...ce n'est pas la mort»* (l.85).

De son côté, Mona affirme : *«ça dépend quelle question c'est. Si c'est une réponse que j'aimerais bien dire alors ça déçoit un peu. Si c'est une réponse que j'aimerais dire, mais pas beaucoup, alors ça ne me fait rien.»* (l.121). Plus loin, elle tient des propos démontrant une attitude coopératrice indéniable. *«Des fois, quand c'est des choses que je sais bien, en fait, je laisse les autres un peu réfléchir. Pour pas trop leur dire la réponse tout de suite. Après, s'il n'y a personne qui sait, alors je le dis.»* (l.59).

Concernant les garçons et en se basant sur leurs réponses à la question précédente, nous pouvons supposer un sentiment de compétitivité beaucoup plus présent.

D'ailleurs, Patrick exprime sa frustration et répond : *«Bah... Bah... Je ne sais pas...Je n'aime pas trop...»* (l.152). Samuel nous fait part de son énervement face à cette situation : *«Je me dis «Mais, allez ! Donne-moi la parole de parler». Et ça m'énerve un petit peu (...) parce que je voulais donner ma réponse»* (l.81). Par la suite, il tempère son affirmation : *«Je ne sais pas... En fait je lève la main, et après on dit la réponse donc je me dis Bah.. Ouais, ok, c'est un peu bête que j'aie levé la main pour rien, mais pourquoi pas.»* (l.100).

De plus, Charles exprime sa déception lorsque quelqu'un répond à sa place : *«C'est un peu comme tous les autres... Je baisse la main en soupirant parce que tu as la réponse et on ne t'interroge pas.»* (l.139). Il ajoute : *«ç ne m'énerve pas trop mais... après on nous dit qu'on ne participe pas et puis ...»* (l.144). Ainsi un réel sentiment de compétitivité semble ressortir des propos de ces élèves. Tim est le seul garçon insensible à ce type d'expérience, la trouvant tout à fait normale. *« Oui, parce que il y en a qui ont ...s'il y en a qui savent la bonne réponse, et que moi je ne sais pas, elle va peut-être choisir quelqu'un d'autre.»* (l.115).

Par ailleurs, Alex exprime un faux sentiment coopératif : *«parce que je laisse un peu les autres dire, autrement, si je lève tout le temps la main, ça ne sert un peu à rien.»* (l.86).

Effectivement, un comportement contradictoire est relevable. Alex est un élève qui participe très peu, et ayant reçu de nombreuses remarques de l'enseignante à ce sujet, par ses propos contradictoires, tente-t-il de justifier son mutisme par cet argument de «fausse coopération» ?

En se basant sur ces affirmations et en comparaison des réponses des filles, le sentiment de compétition semble plus élevé chez les garçons. D'ailleurs, «faire le clown» ne serait-il pas une sorte de compétition entre pairs ? S'attardant beaucoup plus autour de cet esprit de concurrence, les garçons se retrouvent, une fois de plus, détournés de l'objectif didactique principal de la participation orale.

Ainsi, les propos des élèves tendraient à confirmer l'affirmation : les garçons tendent à une attitude compétitive tandis que les filles sont plus coopératives. Nous constatons en effet que la volonté de coopérer serait plus faible chez les garçons que chez les filles. Mais cela n'indique pas pour autant qu'ils soient animés par un profond sentiment de compétition. D'ailleurs, dans la partie théorique, le fait que garçons et filles «ne jouent pas sur le même terrain» en termes de compétition, est évoqué. Les filles seraient concernées par la facette didactique de la classe alors que les garçons se laisseraient plus aller à une compétition au niveau/de type social. De ce fait, la concurrence lors des cours dialogués - relevant de la didactique - mettrait plutôt en scène les filles. D'ailleurs, les élèves garçons de cette classe ont tendance à rester passifs.» Ce comportement dément alors, en partie, cette compétition associée aux garçons puisqu'ils n'entrent pas en affrontement direct avec les filles de peur de «perdre».

Effectivement, leurs réponses à la question sur l'interrogation d'un autre élève à leur place, pourraient évoquer un simple besoin d'être pris en compte. Ils acceptent moins bien (que les filles) que l'enseignante interroge quelqu'un d'autre que «Moi». Cette attitude représente plus un simple besoin égocentrique d'être remarqué, attirant l'attention sur eux même, qu'un sentiment de compétitivité.

Concernant les motivations des garçons à la participation, ces résultats nous amènent à confirmer notre deuxième hypothèse : «Des garçons prennent la parole d'abord pour se valoriser auprès de leurs pairs » puisqu'ils prennent un important plaisir à attirer l'attention et à animer la classe.

En bref, garçons et filles expriment des raisons et des motivations à la participation orale différentes et variées. Nous pouvons alors opposer une participation très scolaire pour les filles à une participation moins scolaire des garçons. Détourné de l'objectif principal, les garçons ne donnent pas le meilleur d'eux-mêmes lors des échanges des cours dialogués. Les motivations à la participation des garçons seraient alors moins propices aux apprentissages que celles des filles.

Néanmoins, les garçons affirment tous participer uniquement lorsqu'ils savent la réponse. Lorsqu'ils participent, ils le font de manière appropriée. Puisqu'ils ne s'expriment pas uniquement dans le but de se faire remarquer, sont-ils réellement détournés de l'objectif principal des cours dialogués ? (cf. *Tableau volonté de répondre juste*)

### 5.1.3) Rapport à la participation et estime de soi

#### 5.1.3.1) *Quel lien entre estime de soi et participation orale.*

L'estime de soi influence la participation orale des élèves, mais les interactions sociales, donc orales en classe, agiraient aussi sur l'estime de soi des élèves. Ainsi, une bonne estime de soi est essentielle à la participation orale en classe et aux apprentissages. Elle est déterminante concernant la réussite scolaire d'un élève et influence fortement son comportement à l'oral. En effet, «toute personne a un besoin fondamental d'estime de soi positive» (Daflon-Nouvelle, 2006, p. 373).

Que mettent en évidence les propos des élèves lors des entrevues quant à cette estime de soi ? En tout début d'entretien, les élèves sont amenés à effectuer une auto-évaluation de leur participation orale. S'ils ne savent pas répondre d'eux-mêmes, ils doivent choisir s'ils sont un élève qui participe beaucoup, moyennement ou peu.

Par ailleurs, la colonne «estime d'eux-mêmes» se base sur un aperçu général de chaque entretien selon les réponses des élèves aux questions suivantes :

*«Comment te sens-tu lorsque l'enseignante t'interroge alors que tu n'as pas levé la main ?»; «Est-ce qu'il t'arrive de ne pas lever la main alors que tu connais la réponse ?»; «Est-ce que des fois, tu n'oses pas prendre la parole ?»; «Est-ce qu'il t'arrive d'attendre que tes camarades disent leurs réponses avant d'oser donner la tienne ?»*

#### Autoévaluation des élèves de leur fréquence de participation par rapport aux observations effectuées

Prénom	observation	Autoévaluation de l'élève	Estime d'eux même, confiance en eux.
Patrick	Participe beaucoup	Beaucoup	Bonne
Samuel	Participe moyennement	Moyennement	Moyenne
Charles	Participe peu	Peu	Moyenne
Alex	Participe peu	Peu	Moyenne
Tim	Participe moyennement/Peu	Moyennement	Moyenne
Ana	Participe moyennement	Beaucoup	Bonne
Mona	Participe beaucoup	Beaucoup	Bonne
Jade	Participe beaucoup	Moyennement après Beaucoup	Bonne
Sophie	Participe beaucoup	Beaucoup	Bonne
Camille	Participe beaucoup	Beaucoup	Bonne
Daria	Participe peu	Beaucoup	Moyenne
Shannon	Participe peu	Moyennement	Bonne

Ce tableau met en évidence le lien entre participation orale et estime de soi. Effectivement, nous pouvons observer que les élèves participant beaucoup possèdent une bonne estime d'eux-mêmes. A l'inverse, les élèves moins convaincus par eux-mêmes, participent moins. Effectivement, cela semble logique puisque participer oralement signifie s'afficher, se dévoiler devant les autres. Un élève manquant de confiance sera alors plus réticent à prendre la parole puisqu'il croira moins en sa capacité d'intervention, c'est-à-dire que «les enfants doivent avoir la conviction que s'ils agissent, et de façon stratégique, ils peuvent atteindre leur objectif». (Johnston, 2010) Ainsi, participation orale, estime de soi et capacité d'intervention sont liées. Comme nous l'avons vu avec Shannon et Daria précédemment, chez certains élèves, l'auto-évaluation est surestimée du fait d'une certaine désirabilité sociale. Effectivement, ces élèves sont conscients de la valorisation de la participation orale. Puisqu'il est bien vu de participer, ils affirment qu'ils le font.

**Confiance en soi (d'une manière générale)**

	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>
<b>Bonne confiance en eux et en leurs capacités.</b>	-Patrick	-Camille -Mona -Shannon -Ana -Sophie -Jade
<b>Confiance en eux et en leurs capacités moins affirmée.</b>	-Charles -Samuel - Tim -Alex	-Daria

Qu'indiquent les propos des élèves quant à leur propre confiance en soi ? Selon le tableau, les filles semblent posséder une meilleure confiance en elles et en leurs capacités que les garçons. Une bonne confiance en soi et une croyance en sa capacité d'intervention seraient nécessaires à la participation orale active. Ainsi, le comportement passif des garçons lors des cours dialogués pourrait être justifié.

Effectivement, six filles sur sept démontrent une bonne confiance en elles et en leurs aptitudes et tiennent le même genre de propos que Camille et Mona. Toutes deux, très actives à l'oral, affirment une estime d'elles-mêmes élevée. La chercheuse demande à Camille : «*Et ça t'arrive souvent de ne pas savoir ?*» qui répond spontanément «*Non, pas trop*» (l.69). Cette élève est consciente de ses capacités en elle et en ses capacités d'élèves. De même pour Mona qui affirme : «*Et j'arrivais toujours bien parce que je parlais bien à l'oral.*» (l.158) démontrant une bonne estime d'elle-même. Et ajoute : «*Parce que je sais beaucoup de choses, parce que dans mon ancienne école, j'avais beaucoup d'avance, donc je savais plusieurs choses qu'ils n'avaient pas encore apprises.*» (l.30). Elle attribue sa participation active à son grand nombre de connaissance, à ses propres capacités.

En revanche, quatre garçons sur 5 démontrent une confiance en eux et une estime d'eux-mêmes beaucoup moins affirmée. Tout comme Alex, (l.89-93), ils sont plusieurs à affirmer attendre que leurs camarades donnent une réponse avant d'oser donner la leur. (l.89-93). Ainsi, la passivité des garçons de cette classe se justifierait par une moins grande confiance en leurs compétences scolaires que les filles ? Ils sont d'ailleurs plusieurs à affirmer que les filles participent car elles possèdent de larges connaissances.

### 5.1.3.2) Participer, se soumettre au regard des autres

Plusieurs élèves affirment ne pas apprécier les cours dialogués et la participation orale. Pourquoi ? Pour certains, les prises de paroles sont sources de craintes et n'osent pas lever la main. Quelles raisons sont alors invoquées par les élèves ?

Crainte associée à la participation orale.

	Garçons	Filles
<b>Osent tout le temps prendre la parole.</b>	-Samuel	-Sophie -Shannon -Mona -Camille -Ana -Jade (que prof !)
<b>Parfois n'osent pas.</b>	-Patrick -Charles -Tim -Alex	-Daria

Ainsi, une certaine crainte peut être engendrée par la prise de parole en classe. Ce tableau illustre que les garçons semblent plus enclins à redouter les prises de parole que les filles. En effet, celles-ci, beaucoup plus conscientes de leurs capacités, oseront prendre plus facilement la parole, sans se poser trop de questions.

Effectivement, plusieurs garçons répondent, comme Paul (l.167), par une affirmation à la question : *Et est-ce que des fois tu connais la réponse, et tu te dis, «non, je n'ose pas lever la main, je ne suis pas sûr de ma réponse...»* De plus, Tim décrit un comportement remarquable lors des observations et rapporté par l'enseignante : *«Parce que, des fois, j'ai un peu de mal à lever la main, parce que ... j'oublie à chaque fois la réponse. T : Oui... heu... Non, je suis comme ça (Mime le geste de lever la main, je sais la réponse, je lève la main, et après, elle regarde pour voir qui elle va choisir (elle = l'enseignante)...et là je perds la réponse.»* (l.135). Ce comportement traduit-il un manque de confiance en lui ? Se rétracte-t-il au dernier moment, de peur de donner sa réponse ?

A ce propos, une seule fille n'ose pas toujours donner sa réponse. Les autres ne se posent pas de questions et participent oralement dès qu'elles en ont l'occasion, pour montrer qu'elles savent: *«Bah... Moi je lève la main et puis je dis.»* (l.120, Jade). Ainsi, contrairement aux garçons, la plupart des filles n'hésitent pas à participer lorsqu'elles savent.

Mais quelles sont les causes pouvant susciter tant d'appréhension à la participation orale? Oser prendre la parole en classe signifie : se mettre au devant de la scène, à la merci du regard et des jugements des autres. Les élèves possédant une bonne estime d'eux-mêmes et en leurs capacités en font plus facilement abstraction que les autres. Que nous rapportent les propos des élèves ?

Plusieurs élèves, plutôt discrets à l'oral, justifient leur manque de participation en évoquant une certaine **«honte»**, raison pour laquelle ils n'apprécient pas forcément participer. Samuel déclare : *«C'est que j'ai un peu peur d'avoir la honte.»* (l.156). Alex rejoint ces propos : *«Parce que je n'ai pas trop envie vu que... j'ai un peu la honte.»* (l.35) Et enfin, Daria affirme : *«Je ne sais pas... J'en sais rien... mais, des fois...j'ai quand même un petit peu honte, mais des fois pas.»* (l.66) Qu'entendent-ils par «avoir la honte» ? Se ridiculiser en se confrontant aux regards des autres ? Ainsi, plusieurs élèves craignent ce regard, d'autres n'en tiennent pas du tout compte.

## Le regard des autres

	Garçons	Filles
<b>Donnent de l'importance/ Peur du regard des autres.</b>	-Patrick -Charles -Samuel -Tim -Alex	-Sophie -Daria
<b>Ne tiennent pas compte du regard des autres/ Pas peur.</b>		-Shannon -Mona -Camille -Ana -Jade (que prof !)

D'après les propos des élèves, nous réalisons que la participation orale des garçons serait plus conditionnée par le regard des autres que les filles. De plus, à la question «comment te sens-tu face aux autres lorsque tu dois passer au tableau, 5 filles sur 7 se disent très à l'aise contre seulement 2 garçons sur 5. Mais qu'en disent les élèves ?

### Passage au tableau, quel ressenti ?

	Garçons	Filles
<b>Très à l'aise, ne stresse pas du tout</b>	-Alex -Patrick	-Shannon -Mona -Camille -Ana -Jade
<b>Anxiété, pas très à l'aise</b>	-Charles -Samuel -Tim	-Daria -Sophie

Nombreuses sont les filles à participer activement à l'oral sans se poser trop de questions ni se soucier du regard des autres élèves. Camille ose toujours prendre la parole : «*Non, moi j'aime (prendre la parole) ... Je ne suis pas... par exemple, quand je dois parler devant tout le monde, je m'en fiche et je parle devant tout le monde.*» (l.102). De même lorsqu'elle passe au tableau, elle est très à l'aise. : «*Oui, j'aime bien, ça ne me dérange pas. Moi, je n'hésite pas quand j'ai envie d'aller devant, je vais devant.*» (l.114). De plus, Ana ajoute : «*Non, devant la classe ça ne me dérange pas*» (l.105). Ainsi, la majorité des filles rejoint son avis. Jade relève la question d'habitude permettant d'appivoiser cette crainte du jugement.

«*Moi, je sentais rien vu que c'est comme si ...vu qu'en fait ça fait trois ans que je fais de la danse et puis j'ai déjà fait plein de spectacles.*» (l.176).

Par ailleurs, la participation orale représente une source de craintes pour certains élèves. Ils relèvent une appréhension quant au regard des autres.

Daria est la seule fille à évoquer une certaine gêne lorsqu'elle passe au tableau. «*Pas vraiment... ça me dérange... En fait, c'est juste, des fois, au début, quand je suis arrivée. Et que ça fait peut-être 5 minutes que je suis là. Alors ça va déjà un peu mieux. Parce que quand je viens d'arriver, j'ai un peu honte. Mais 5 minutes plus tard, des fois, après ça va.*» (l.162).

De son côté, Sophie ne craint pas spécialement ce regard des autres, mais lui accorde de l'importance. Ce que les autres peuvent penser d'elle lui paraît important. «*Parce qu'après, j'aurai un bon travail, et puis après, on est intelligente et y'a tout le monde qui vous regarde un peu.*» (l.40).

Par ailleurs, la plupart des garçons affichent une moindre confiance en eux lorsqu'ils s'affichent devant un public. Nous relevons cette crainte du regard des autres : *«Moi ça ne me dérange pas quand je ne dois pas regarder les personnes regarder ce que je fais.» (l.191).*

De même pour Samuel qui déclare qu'il se sent beaucoup plus à l'aise lorsque *«je ne voyais pas les autres vu que je faisais le cadavre de la grand-mère et que j'étais allongé par terre. Je ne voyais un peu rien, j'avais les yeux fermés.» (l.192).* De plus, Tim expose le stress qu'il ressent lorsqu'il doit s'afficher devant le reste de la classe : *«J'avais un peu le tract ! (Rires) (...) Ce n'est pas la première fois que ça m'arrive. /D : Et d'être devant les autres ça te fait un peu peur ? /T : oui... parce que ce n'est pas... De passer devant les personnes ça m'a fait un peu le trac...» (l.159).*

Ainsi, les filles semblent plus à l'aise à l'oral que les garçons, donnant plus d'importance au jugement des autres. Mais comment peut s'expliquer ce ressenti ?

Cette importance donnée au regard des autres, aux jugements, se justifie de plusieurs manières pouvant bloquer la participation orale de certains : premièrement une peur des moqueries et deuxièmement une crainte de l'échec, de l'erreur en public.

### **- Peur des moqueries**

Effectivement, plusieurs élèves, surtout les garçons, évoquent une crainte des moqueries lorsqu'ils participent en classe. Charles relate l'épisode où toute la classe a rigolé lorsqu'il a commis une erreur lors de la récitation du «Poème de l'Africain». Il évoque une certaine gêne lorsqu'il prend la parole. *«Par exemple, on devait réciter un texte et, moi, je me suis trompé pour le début, et après il y a tout le monde qui a rigolé, mais...c'est ça qui me gêne un peu. D'être devant la toute la classe... et on est quand même beaucoup dans la classe, donc ça gêne un petit peu quand même.» (l.181).*

Samuel redoute une certaine moquerie : *«Non, ce n'est pas ça, parfois y a des gens qui rigolent» (l.165).* De même pour Alex. Il justifie sa discrétion à l'oral par une crainte des moqueries : *«A: Je ne lève pas souvent la main./ D : Et tu as une raison pour ça ? Pourquoi tu ne lèves pas la main ? /A : Parce que je n'ai pas trop envie vu que... j'ai un peu la honte. /D : Tu as peur que les autres te jugent ? /A : (Acquiesce) D : Tu as peur qu'ils rigolent si tu dis une réponse fausse ? / A : Oui » (l.31).*

De plus, lorsque Sophie est passée au tableau, elle redoutait les rires de certains camarades. Sa grande crainte : se ridiculiser aux yeux des autres. *«Je rigolais un peu parce que ... je n'aimais pas trop être devant tout le monde en fait. (...) en fait, je ne sais pas, si je tombe, ou je ne sais pas... quoi... Après, les autres, ils rigolent et ça me met mal à l'aise.» (l.168).*

Ainsi, certains élèves associent le regard des autres à une probable moquerie, ce qui les gêne. Contrairement aux garçons, une minorité de filles tient ce genre de propos.

### **- Crainte de se tromper en public**

Lors des entretiens, quelques élèves justifient leur manque de participation orale en classe par leur crainte de se tromper en public. En effet, prendre la parole signifie oser s'affirmer en tant qu'individu non confondu dans la masse que constitue le groupe classe, c'est donner aux autres la possibilité d'évaluer ce qui est avancé.

### Appréciation de l'échec (se tromper devant les autres)

	Garçons	Filles
Peur de l'échec devant les autres.	-Patrick -Charles -Samuel -(Tim) -Alex	-Sophie -Daria
Ne craignent pas l'échec devant les autres.		-Shannon -Mona -Camille -Ana -Jade

Pour certains élèves, la crainte du regard des autres consisterait à échouer / à se tromper devant leurs pairs, de peur d'être jugés par ceux-ci. Ainsi, ce type d'élève n'ose pas spécialement prendre la parole, même lorsqu'il pense connaître la réponse. Cela s'explique par une crainte d'être interrogés ou de se tromper et de montrer une mauvaise image de soi lorsqu'ils pensent ne pas savoir répondre.

Unaniment, les garçons déclarent craindre ce genre de situation. Seules 2 filles sur 7 rejoignent leurs avis. Les autres filles ont tendance à penser que l'erreur est à l'origine de l'apprentissage. Ainsi, se tromper en public n'est pas lieu de moqueries, et elles l'assument pleinement. Dès lors, Camille affirme : *«je dis ce que je pense. /D : Donc, même si la réponse est fausse, tu penses que c'est important de la dire quand même car tu apprendras des choses. /C : oui, c'est ça. Parce que M. (l'enseignante) peut corriger.» (l.183).*

En revanche, Sophie craint le regard des autres sur son échec. Elle ne veut pas afficher une image négative de «mauvaise élève» en se trompant ou en ne sachant pas répondre.

*«Je ne sais pas, c'est un peu bizarre, parce qu'après il y a tout le monde qui te regarde et puis...je ne sais pas... je ne me sens pas très bien. (...), mais je crois que peut-être ils disent : Elle aurait peut-être dû plus apprendre avec ses devoirs, plus dû faire son travail... réfléchir...» (l.91).*

Les garçons de cette classe reprennent cet argument. Effectivement, la plupart d'entre eux ne semblent pas supporter l'échec en public.

Par exemple, Charles et Samuel déclarent ne pas toujours oser prendre la parole car ils n'aiment pas s'afficher devant les autres. *«Moi, je n'aime pas trop, par exemple, enfin... quand tu dois dire quelque chose... et que... par exemple, pour des poèmes ou des textes que tu dois dire devant toute la classe, moi, je n'aime pas trop. Ce n'est pas mon truc.» (l.171, Charles); «Ce qui est photo (donc arrêts sur image), mais ce qui est calcul, je ne suis pas très sûr de moi... pas comme sur les feuilles.» (l.152, Samuel).* Ainsi, tous deux déclarent ne pas craindre le regard des autres en général, mais s'y attardent plus lorsqu'ils doivent développer quelque chose de sérieux où il y a la possibilité d'échouer (contrairement aux mimes) ou concernant une discipline moins maîtrisée. Ainsi, cette crainte du jugement des autres survient lorsque des compétences évaluables et didactiques sont en jeu et, de ce fait, lorsque des erreurs sont possibles.

De plus, Patrick, lors de son passage au tableau, ne s'est pas senti spécialement gêné, mais cela lui arrive lorsqu'il ne connaît pas une réponse, assurant alors un probable échec devant ses camarades. « *D : Tu te sentais comment devant les autres ? / P : Bah, pas spécialement gêné, mais ça va...ça allait / D : Et ça t'arrives de te sentir gêné quand tu dois passer au tableau par exemple. / P : oui/ D : Pourquoi ? Dans quelles situations... Tu peux m'expliquer ? / P : Parce que je ne sais pas.../D : Vu que tu ne sais pas la réponse, tu as peur que les autres rigolent ? / P : Oui !* »

De même pour Tim. Il n'aime pas trop prendre la parole en classe de peur du regard des autres sur son échec : « *Pas trop. (...) Parce que des fois, je me demande si j'ai la question fausse ou vrai ou .../D : En gros, tu as peur de te tromper ? / T : Oui. » (l.38).*

D'ailleurs, nombreux sont les garçons, lorsqu'ils sont interrogés par l'enseignante et qu'ils ne savent pas la réponse, à ne pas admettre explicitement leur incapacité à répondre. Par exemple « *D : Est-ce que des fois, tu lui dis : je ne sais pas répondre./A : Non, jamais. » (l.119).*

Ainsi, contrairement aux garçons, les filles semblent posséder une meilleure estime d'elles-mêmes les poussant alors à faire abstraction du jugement des autres, inévitable lors de la participation orale en classe. Effectivement, les élèves n'aimant pas participer sont ceux qui ont peur du regard des autres. Or, au sein de cette classe, les élèves les plus discrets sont des garçons.

Cependant, nuancer ces propos semble déterminant. Effectivement, se baser sur les propos des élèves lors des entrevues pour affirmer que tous les garçons possèdent une moindre estime d'eux-mêmes et craignent plus le regard des autres que les filles consisterait à tomber dans une généralisation trop importante et erronée. D'ailleurs, la participation orale induit une prise en compte indispensable du regard des autres pour tous les élèves. Les filles ont tendance à vouloir refléter une image de «bonnes élèves», et les garçons, une image de «petits comiques en herbe». En se basant sur ces différentes motivations à la participation, il semblerait que les filles craignent plus le regard de l'enseignante, tandis que les garçons, le regard de leurs pairs.

Par ailleurs, nous avons évoqué que garçons et filles n'avaient pas les mêmes motivations quant à la participation orale. Par leur meilleure réussite en primaire, les filles sont à l'aise au sein de tâches purement didactiques, et les garçons prennent du plaisir à participer lors d'activités moins scolaires. Ainsi, garçons et filles ne jouent pas sur le même terrain !

De ce fait, une explication concernant la moindre estime de soi des garçons et leur moindre croyance en leur capacité d'intervention est alors possible.

En effet, les filles semblent tout à fait à l'aise à l'oral et démontrent une bonne estime d'elles-mêmes car elles sont dans leur «domaine de prédilection». Elles maîtrisent et n'ont donc pas à craindre le regard de leurs pairs. Il est alors normal que les garçons, «moins scolaires», craignent l'échec et possèdent une moins importante estime d'eux-mêmes, pourtant indispensable à la participation orale. La passivité à l'oral des garçons de cette classe peut-elle se justifier de la sorte ?

D'une manière générale, une bonne ambiance entre garçons et filles subsiste au sein de cette classe. Contre toutes attentes et allant à l'encontre de plusieurs références théoriques, concernant la participation orale lors des cours dialogués, les filles sont très actives et les garçons beaucoup plus discrets. Cependant, les normes du genre sont bien visibles dans ce groupe-classe, non pas comme la théorie pouvait le donner à penser par une opposition entre la prise de parole débordante des garçons et leur plus grande compétitivité par rapport à une passivité importante des filles, mais plutôt en se basant sur les raisons/les motivations incitant

les élèves à participer oralement. Effectivement, les filles évoquent des motivations de types didactiques et tendent à correspondre à l'image de «bonnes élèves» tandis que les garçons seraient poussés par des motivations moins scolaires, par des comportements «comiques», relevant de l'animation de la classe afin de se faire remarquer, les détournant alors de l'objectif didactique principal de la participation orale.

Ainsi, au sein de cette classe, associer les garçons à la passivité et les filles à l'activité serait trop réducteur. Effectivement, une différence est notable entre les filles et les garçons concernant leur motivation à la participation. Ainsi, nous pouvons élaborer une typologie adéquate à la dynamique participative de cette classe démontrant que tel comportement se retrouve plus chez les filles ou chez les garçons.

TYPOLOGIE	Prénoms	Majorité F/ G ?	Comportement considéré comme...
Elève qui parle pour montrer qu'il sait	Sophie, Camille, Mona, Ana, Jade, Shannon -Patrick	F	Féminin
Elève qui parle pour se faire remarquer/ rire	Charles, Samuel, Alex,	G	Masculin
Elève silencieux par désintérêt/délégation.	-Charles, Alex,	G	Masculin
Elève silencieux par timidité...	-Daria -Shannon - Tim	F	Féminin

Les filles ont tendance à participer pour montrer qu'elles savent et les garçons pour se faire remarquer. La discrétion de certaines filles se justifie par une certaine timidité, alors que celle des garçons est associée à un certain désintérêt ou un manque d'estime d'eux-mêmes quant à l'aspect fortement didactique des prises de parole. D'ailleurs, l'enseignante déclare : «J'ai des garçons super vifs d'esprits et qui ne participent pas... J'ai l'impression que ce sont les élèves les plus timides qui répondent le moins. Pour les filles qui ne répondent pas, ce n'est pas une question d'être capables ou pas, c'est une question d'être timide ou pas. Et le garçon qui lève tout le temps la main ce n'est pas celui qui sait les choses, au contraire, mais plutôt celui qui a envie de se faire voir, se montrer.»

En revanche, qu'il soit garçon ou fille, chaque élève possède sa propre personnalité construite sur la base de nombreux facteurs dont le «sexe», qui n'est pas le plus déterminant quant à leur comportement à l'oral. Suivant l'influence des nombreux autres facteurs, nous trouverons, parmi le groupe des garçons, des élèves très participatifs, peu participatifs et pas du tout participatifs. Il en est de même pour le groupe des filles. D'ailleurs, lors des cours dialogués, l'enseignante affirme différencier ses interactions, non en fonction du sexe de l'élève, mais en fonction de leurs capacités, leurs caractères.

## VI. Conclusion

La conclusion de ce travail de mémoire s'élaborera à travers diverses étapes. Tout d'abord, une synthèse des enjeux théoriques sur la thématique de l'oral puis sur celle du genre sera établie. Ensuite, les résultats les plus significatifs de l'enquête sur le terrain seront restitués. Finalement, nous nous attarderons sur les limites de notre recherche donnant lieu à de nouvelles pistes d'investigations.

Le cadre théorique de ce mémoire s'est élaboré au croisement de deux thématiques principales, tout en restant dans le domaine du scolaire: l'oral et le genre.

Effectivement, à l'école primaire, l'oral tend de plus en plus à être considéré tel un objet d'enseignement et d'apprentissage. De plus, de nos jours, une plus grande place est accordée aux élèves au sein des classes. Plus actifs, leurs points de vue sont alors considérés. Ainsi, tout comme l'enseignant, les élèves deviennent des acteurs à part entière lors des cours dialogués.

Par ailleurs, l'oral représente un objet institutionnel complexe de par ses deux facettes. Effectivement, il est possible de dissocier, un «oral à apprendre» - issu directement du domaine de la didactique - d'un «oral pour apprendre». Ce dernier fixe particulièrement notre attention pour cette recherche. Par la forme que revêtent les cours dialogués, un déséquilibre existe parfois entre le statut de l'enseignant, détenteur de savoir, et celui des élèves. Malgré tout, le bon déroulement d'un cours dialogué dépend du bon vouloir des élèves, dont la participation orale est fortement conditionnée par la valeur sociale du langage. Effectivement, participer activement signifie oser s'afficher devant un collectif. Ainsi, le regard des autres, l'estime de soi, la capacité d'intervention représentent des facteurs d'influence indéniables quant à la participation orale des élèves. C'est pourquoi le genre est une dimension à ne pas négliger durant les cours dialogués. Les études réalisées dans les années 80-90 à ce sujet ont montré que les garçons étaient plus présents que les filles au niveau des interventions en classe. Les garçons par leurs comportements indisciplinés et leurs interventions spontanées dominaient l'espace verbal au sein du groupe-classe. Les enseignants favoriseraient les garçons lors d'interactions verbales afin de canaliser leur énergie et préserver une atmosphère disciplinée en classe. Les filles, dociles, et ne parlant qu'à bon escient, seraient alors plus discrètes.

Lors de cette recherche, les résultats obtenus nous donnent une vision contrastée. Dès lors, rappelons brièvement nos résultats les plus significatifs. Lors des cours dialogués, les filles participent activement tandis que les garçons restent discrets, voire passifs. La dynamique de cette classe pourrait s'illustrer de la sorte : «Les filles dominent les interactions verbales de la classe lors des cours dialogués». Cela proviendrait du fait que les garçons de cette classe sont plus «dispersés» qu'indisciplinés. De plus, les élèves de cette classe entretiennent des rapports différents aux interactions verbales. Contrairement aux filles, rares sont les garçons qui apprécient participer. Passifs, ils laissent les filles exposer leurs connaissances purement didactiques, un terrain où elles dominent. Les garçons prendraient du plaisir à participer lors d'activités moins scolaires où la possibilité de donner leur avis leur est accordée.

Ainsi, garçons et filles ne seraient pas motivés à la prise de parole par les mêmes raisons. En bref, les filles participeraient dans l'optique de «montrer qu'elles savent», et de renforcer leur image de bonnes élèves. De leur côté, les garçons prendraient la parole afin de se faire remarquer, en animant la classe par un comportement comique. Par ces attitudes, les filles se

focalisent sur l'objectif didactique des cours dialogués, alors que les garçons s'en détournent. En se basant sur les propos des élèves, les filles de cette classe sembleraient posséder une meilleure estime d'elles-mêmes et une plus grande croyance en leurs capacités d'intervention que les garçons. Quant au regard des autres, il semblerait que le regard de l'enseignante importe plus les filles alors que les garçons restent focalisés et influencés par celui de leurs pairs.

D'après un point de vue scientifique, malgré la richesse des résultats obtenus, il est important de garder en tête qu'il est impossible d'en effectuer une généralisation à une échelle plus vaste. Effectivement, chaque classe possède son propre contexte, sa propre réalité. Or, la récolte des données s'est réalisée dans une seule classe. Cette limite principale de notre recherche donne lieu à l'ouverture de nouvelles pistes quant à une future investigation. Effectivement, il serait très intéressant de poursuivre cette recherche, de manière quantitative, au sein de plusieurs classes, afin d'obtenir des résultats plus objectifs puisque basés sur un échantillon plus large.

Par ailleurs, nous avons imaginé une autre suite possible, les déclarations des élèves ayant éveillé notre curiosité. En effet, les garçons déclarent apprécier donner leurs avis lors de situations moins scolaires alors que les filles préfèrent rester dans un échange questions-réponses plus didactique, typique des cours dialogués. De ce fait, pourquoi ne pas effectuer ce même type d'enquête suite à une séquence basée sur une situation de dialogue plus libre ? Prenons par exemple les fameuses CRP, soit les «Communauté de recherche philosophiques<sup>11</sup>». Cette méthode québécoise, dont le précurseur est Michel Sasseville, permet d'introduire les enfants à la philosophie dès le plus jeune âge. Lors de ces séances, la parole est totalement laissée aux enfants. L'enseignant ne sert que de médiateur, relance ou calme le débat, se faisant le plus discret possible. Lors de vidéo mettant en scène ce type de cours, les garçons, très loquaces, prennent activement la parole, à l'inverse des filles plus passives et à l'écoute. Ainsi, peut-être arriverions-nous à des résultats totalement différents ?

Finalement, nous espérons que cette recherche permettra d'attirer l'attention des enseignants sur les impacts du genre au sein de leur classe et la gestion des interactions verbales. De nombreux savoirs informels n'apparaissant pas au sein des programmes scolaires sont transmis au sein des classes. Enseignants et élèves n'en ont pas conscience. Une sensibilisation à cette thématique est donc nécessaire afin qu'ils adaptent, régulent et différencient leur pratique en fonction.

Pour notre part, ce projet a attisé notre curiosité quant à la thématique «genre et éducation» et représente, par les nombreuses lectures, les questionnements, un enrichissement indéniable de notre future pratique professionnelle. Effectivement, nous tenterons de prendre en compte la facette très riche de l'oral «pour apprendre», mais surtout, nous avons réalisé le fort impact des attentes d'un enseignant sur les comportements des élèves et essayerons d'y prêter une grande attention. Effectivement, les enseignants orientent les interactions - un pouvoir dont ils n'ont pas toujours conscience - produisent des images des élèves et forment des attentes différentes concernant leurs comportements et attitudes, selon le sexe, le tout contribuant à leur donner une image d'eux-mêmes différente.

---

<sup>11</sup> Sasseville, M. & Gagnon, M. (2007) *Penser ensemble à l'école, des outils pour l'observation d'une CRP en action*. Les presses de l'université Laval.

## Bibliographie

### Méthodologie

- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992/2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (chap. 1 à 4, pp. 19-101). Paris : Nathan Université.
- Germain-Thiant, M. (2001) *(Se) former à l'entretien*. Lyon : Chronique sociale.
- Kaufmann, J.-C (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Mongeau, P. (2008) *Réaliser son mémoire et sa thèse : Côtés Jeans et Côté Tenue de soirée*. Presse de l'université du Québec.
- Peretz, H. (1998) *Les méthodes en sociologie, l'observation*. Paris : La Découverte et Syros.

### Garçons et Filles à l'école

- Collet, I. & Mosconi, N. (2010). Les informaticiennes : de la dominance de classe aux discriminations de sexe ? *Nouvelles questions féministes*, 19 (2), 100-103.
- Dafflon-Novelle, A. (2006). *Filles - garçons : Socialisation différenciée ?* Presse Universitaire de Grenoble (PUG).
- Duru-Bellat, M. (1994). *Notes de synthèse : Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*. Revue Française de Pédagogie, n 109.
- Duru-Bellat, M. (1995). *Garçon et filles à l'école de la différence. La Place des femmes*. Paris: La Découverte. 599.
- Ernst, S. (2003) *Femmes et école, une mixité inaccomplie*. INRP.
- Halté, J.& Rispail, M. ( 2005) *L'oral dans la classe : Compétences, enseignements, activités*. L'harmattan.
- Héritier, F. (2010) *La différence des sexes. Les petites conférences*. Bayard.
- Héritier, F. (2005) *Hommes, Femmes, la construction de la différence*. Ed : Le pommier.
- Jarlégan, A. (2011). *Les interactions enseignant-élève dans la salle de classe : Quelle évolution ?* Cahier pédagogiques, Filles et garçons à l'école – n 487.
- Montarde, H. (2003) *Filles-garçons, les mêmes droits ?* Paris : De la Martinière, Jeunesse.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris, L'Harmattan.

-P.R.I.S.M.E (psychiatrie, recherche et intervention en santé mentale, (été 1988, vol.8 no 2) *Fille, garçon, quelle différence?* Hôpital Sainte Justine, Québec.

-Scott, Joan (1988). *Genre : Une catégorie utile d'analyse historique*, Les Cahiers du Grif, (37/38), 125-153.

-Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris, L'Harmattan.

### **L'oral en classe**

-Cicurcel, F. & Bigot, V. (2005) *Le français dans le monde : Les interactions en classes de langue*. Paris : Clé international.

-Clément E. ; Hansen, L. ; Kahn, P. ; Demonque, C. (2000) *La philosophie de A à Z*. Paris : Hatier.

-Dolz, j. & Schneuwly, B. ( 2000) *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur

-Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : de Boeck.

-François, F. (1990) *La communication inégale : Heurts et Malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé S.A.

-Grandaty, M. & Turco, G. (2001) *L'oral dans la classe, Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. INRP, Didactiques des disciplines.

-Halliday, M. (1993) *Toward a language - based theory learning*. Linguistics and education. Londres: Edward Arnold.

-Johnston, P. (2010) *L'importance de mots, le langage au cœur de la relation élève-enseignant*. Montréal : Chenelière éducation

-Laglasse, C. (2001) *Travail de mémoire : De la bonne conduite du cours dialogué*. IUFM, Montpellier.

-Morandi, F. (2005). *Modèle et méthodes en pédagogie*. Paris : Nathan

-Nonnon, I. (1990). *Est-ce qu'on apprend en discutant ? Interactions maîtres-élèves en SES*. In F. François (Ed.), *La communication inégale*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

-Pelgrims, G. (2007). Thèse : *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre*. Université de Genève.

- Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale (2000), *La place de l'oral dans les enseignements: de l'école primaire au lycée*. (p. 88-115). La Documentation française.

-Schaub, A. (2001) *Apprendre à apprendre*. Zurich : Office de coordination des Ecoles-clubs.

-Veyrunes, P. (2006). *Le cours dialogué en géographie à l'école primaire : une configuration de l'activité collective pour apprendre ?* In Actes du colloque international des «Journées d'Etudes Didactique de l'Histoire et de la Géographie - Apprentissage des élèves et pratiques enseignantes : nouvelles perspectives de recherche». 23-24 octobre, Reims.

-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 », Rennes, 19-21 novembre 2008

-Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.

## **Annexes**

**Grilles d'observation**

**Notes manuscrites**

**Retranscription d'entretiens**

Durée : 13 min 34

Salut, installe-toi. (Attendre que l'élève soit prêt)

Je m'appelle Daphné. Comme je l'ai dit l'autre jour, je fais une recherche sur la participation orale en classe. Ca veut dire que j'aimerais savoir pourquoi les enfants prennent la parole ou non, qu'est-ce qui leur donne envie de participer, et pourquoi, des fois, ils n'en n'ont pas envie. Si tu le veux bien, on va discuter tous les deux, je vais te poser des questions. Tout cet entretien sera enregistré, car je vais devoir le ré—écrire tout ce que tu me diras. Surtout que je suis sûre que tu as plein de choses intéressantes à m'expliquer !

Tu as le droit de dire tout ce que tu as envie, parce que tout ce que tu diras restera entre nous deux, c'est confidentiel. (Même ton enseignante ne le saura pas ! Surtout, dis tout bien qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, de juste ou de faux. Donne ton avis, sens-toi libre. Si tu ne comprends pas une question, n'hésite pas à me le dire. Et finalement, il peut arriver que tu n'aies pas envie de répondre à une question, dans ce cas, tu me le dis et on passe à autre chose.

D : Est-ce que tu as des questions?

S : Non, c'est bon.

D : Alors, hop! C'est parti ! Est-ce que tu penses que tu participes beaucoup en classe?

S : Oui

D : Oui? Donc si tu devais choisir entre les 3, tu serais quelqu'un qui participe beaucoup, peu, ou pas du tout ?

S : Beaucoup!

D : Et, pourquoi tu participes?

S : Parce que j'écoute ... y'a des élèves qui écoutent pas la maitresse, qui participent parce que après c'est mieux pour ma vie de plus tard.

D : Pourquoi?

S : Parce qu'après j'aurais un bon travail, et puis, après on est intelligente et y'a tout le monde qui vous regarde un peu.

D: Donc en fait, tu participes parce que tu penses que tu apprends des choses?

S: Oui, c'est ça.

D: D'accord. Donc toi tu aimes prendre la parole en classe?

S: oui

D: T'es contente dès que la maitresse d'interroge?

S: oui

D: Pourquoi?

S: Parce que je peux montrer que je sais...

D: Ok, et est-ce que quand la maitresse pose une question, tu lèves tout le temps la main?

S: Bah, c'est rare sur des questions que je ne sais pas, mais je sais la plupart des questions.

D: Donc en fait, toi, avant de lever la main, tu réfléchis tout le temps.

S: oui, un petit peu dans ma tête quand même.

D: Et par contre, est-ce que ca t'arrive, des fois, de lever la main alors que tu ne connais pas la réponse?

S: heu... non ... non ca ne m'arrive pas.

D: Pourquoi?

S: parce que j'aime bien répondre quand c'est juste.

D: Tu n'aimes pas dire des réponses fausses?

S: non, pas trop.

D: Pourquoi?

S: Je ne sais pas...

D: Et des fois, je pense que Magalie ( la maitresse) t'interroge alors que tu ne lèves pas la main et que tu ne sais pas la réponse. Ca arrive ?

S: oui, mais pas beaucoup.

D: Et, tu te sens comment quand ca arrive ?

S: bah, je ne sais pas, c'est un peu bizarre, parce qu'après il y a tout le monde qui te regarde et puis...je ne sais pas... je ne me sens pas très bien.

D : Et justement, tu penses que les autres pensent quoi quand tu ne sais pas répondre à la question?

S : Heu...je pense, je ne sais pas, mais je crois que peut être ils disent : Elle aurait peut être du plus apprendre avec ses devoirs, plus du faire son travail... réfléchir...

D : te concentrer ?

S : oui

D : Ok. Et, est-ce que ca t'arrive que la réponse sorte toute seule, que tu oublie de lever la main tellement que tu as envie de dire la réponse.

S. Non, pas forcément.

D : Non jamais ? Toi, tu essayes de toujours respecter les règles de parole ?

S : Oui, j'essaie.

D : Et est-ce que des fois, tu connais la réponse mais tu ne lèves la main ?

S : Heu... Ca m'arrive quand je suis entrain de lire par exemple une feuille et puis j'essaie ... heu, par exemple, quand on lit un livre et qu'on pose des questions et puis que je ne sais plus ou je suis, j'essaie de me rattraper en écoutant les autres, mais je crois que je sais déjà la réponse.

D : Et ca t'arrives de ne pas oser prendre la parole de peur que les autres se moquent de toi ? Ca t'arrive des fois ?

S : mmmm, des fois... mmmm... pas souvent.

D : Pas souvent, donc tu t'en fiches.

S : Oui, c'est ca.

D : Quand tu sais, tu ne te pose pas de questions et tu lèves la main.

S : exact, c'est ca.

D : As ton avis, dans un cours à l'oral, tu penses que c'est plus important : d'écouter ce que les autres disent ou de participer, dire les réponses, ton avis ?

S : Je trouve que c'est bien d'écouter ce que les autres disent parce que si c'est juste, on apprend et puis participer, on peut aussi apprendre de ce que dit la maitresse quand on parle.

D : Donc, les deux seraient importants ?

S : oui, les deux.

D : Alors, imagine une autre situation : La maitresse pose une question. Vous êtes beaucoup à lever la main, est-ce que si elle interroge quelqu'un d'autre alors que tu sais la réponse, ca te dérange ? Tu réagis comment ?

S : Bah j'aurais voulu aussi dire mais après je me dis que c'est pas la fin du monde, le plus important c'est que je sache moi la réponse.

D : bien bien bien... Donc tu m'as dis que tu osais toujours prendre la parole. C'est rare que tu n'oses pas dire ta réponse.

S : oui.

D : Et tu penses que certains de tes camarades n'osent pas prendre la parole ?

S: Je ne pense pas, je ne sais pas...

D : Ok. Je ne sais pas si tu te souviens, mais la dernière fois que je suis venue observée, vous faisiez une leçon sur le petit chaperon rouge et vous deviez mimer, par groupe, des « arrêts sur images » devant toute la classe. Ca te dit quelque chose ?

S : oui, je me souviens bien.

D : Alors, quand tu étais devant les autres, tu te sentais comment ? Tu étais à l'aise, ou tu avais un peu peur ?

S : Je rigolais un peu parce que ... je n'aimais pas trop être devant tout le monde en fait.

D : pourquoi ?

S : bah, en fait, je ne sais pas, si je tombe, ou je ne sais pas quoi, après les autres ils rigolent et ça me met mal à l'aise.

D : Donc ça te met mal à l'aise de faire des choses devant tout la classe comme ça. Tu as un peu peur de leur réaction ?

S : Oui, un petit peu.

D : Mais bon, tu t'en es bien sortie, je te rassure !

S : (sourire)

D : Maintenant, on va parler de tes camarades en classe par rapport à la participation orale. Alors, quand les autres prennent la parole en classe, est ce que tu es toujours attentive ? Tu écoutes toujours bien ce qu'ils disent ?

S : Oui, j'écoute à part si je suis entrain d'écrire quelque chose, mais sinon j'ai toujours l'oreille bien ouverte et j'écoute les autres.

D : pourquoi ?

S : bah, parce que c'est important aussi s'il y a des questions que je ne sais pas et qu'ils sont entrain de les dire, alors on apprend plus de choses.

D : Et ça ne t'arrive jamais d'être dans les nuages, un peu dans tes pensées ?

S : Oui ça m'arrive juste quand les autres disent : regarde ce que l'oiseau est entrain de faire alors je regarde l'arbre par la fenêtre, et la maitresse m'interroge sur ce qu'on est entrain de

dire et puis elle interroge plusieurs personnes comme ça mais des fois je sais. C'est arrivé une ou deux fois que je n'arrive pas à répondre, mais sinon, c'est bon !

6 m 27 D : Donc ce n'est pas souvent.

S : Non.

D : on va juste attendre que les personnes passent et qu'il y ait moins de bruit, parce que sinon on ne va plus entendre l'enregistrement.

6 m 49D: Et sinon, ça t'arrive de te moquer d'un camarade qui prend la parole ? Quand il répond faux à une question ? ou qu'il fait quelque chose devant la classe ?

6min53S : Heu, ça c'est passé une fois. Un camarade, C, récitait une poésie, et beaucoup de personnes ont ri parce qu'au lieu de dire « poème d'Afrique », il a dit « texte d'un africain ». Et là on s'est tous un peu moqué de lui. (Plusieurs élèves vont évoquer cet épisode, dont C lui-même) Ça ne s'est passé qu'une seule fois.

D : Mais ce n'était pas méchamment ?

S : Non pas du tout

D : Et si à la place de C. (un garçon) c'était une amie à toi, une fille qui avait fait cette erreur ? Tu aurais rigolé aussi ?

S : Oui parce que je trouve ça rigolo mais peut être qu'après de l'autre côté elle m'aurait dit à la récréation et je me serais excusée mais c'était plus fort que moi de rire.

D : C'est normal, ça arrive... Est-ce que c'est un garçon qui participe tu écoutes plus que si c'était une fille ou c'est la même chose ?

S : il n'y a pas de différence, j'écoute pareil.

D : Et tu penses que dans la classe, il y a des garçons qui se moquent des filles quand elles prennent la parole ?

S : Je ne sais pas... je ne crois pas.

D : Et toi, tu penses que dans la classe qui participe le plus ? les filles ou les garçons ?

S : Les filles (rire)

D : Les filles ? et pourquoi tu penses ?

S : Parce que les garçons ont plus tendance à parler entre eux et les filles elles écoutent un peu plus et puis... Parce que dans la classe, il y a T. et A. (deux garçons) qui se chamaillent, comme avec le remplaçant. S. et P. (deux garçons) ils parlent toujours ensemble et quand la maîtresse leur dit d'écouter, ils continuent ... Je crois que c'est les filles.

D : C'est ce que j'ai remarqué aussi quand j'observais. Ce sont les filles qui levaient toujours la main. Tu penses que M. (la maitresse) interroge plus les filles ou les garçons ? Ou la même chose ?

S : La même chose, parce que les élèves, c'est comme les autres, ça n'a pas d'importance d'être un garçon ou une fille.

D : C'est très intéressant ce que tu dis. Et, quand tu dois travailler par groupe, tu préfères te mettre avec des garçons, des filles, ou ça t'es égal ?

S : Ca m'est égal, mais des fois, par exemple, ça arrive avec T. (un garçon) qu'il me dise des choses pas très gentilles alors je regrette d'être avec lui dans le groupe. Ou alors il ne parle pas alors on n'arrive pas à bien travailler. Alors ça gêne un peu.

D : Donc tu penses que les filles sont un peu plus sérieuses que les garçons dans ta classe ?

S : oui, c'est ça.

D : Regarde, il ne reste plus beaucoup de questions...

Donc toi, tu m'as dit tout à l'heure qu'on apprenait en participant ?

S : (acquiescement)

D : Maintenant, on va terminer par une question un peu plus drôle... Alors, imagine dans ta tête...

Un matin, tu te réveilles, tu déjeunes, et au moment où tu vas te laver les dents, tu aperçois dans le miroir que tu as les cheveux qui ont raccourcis, tu portes un t-shirt large... tu t'es transformée en garçon pendant la nuit... Et que ça va durer une journée. Tu aimerais ça ?

S : ... J'aurais bien aimé essayé.

D : et tu en profiterais pour faire quoi ?

S : je ne sais pas... voir ce qu'ils font entre eux, parce que des fois, quand il y a des filles ils arrêtent leurs discussions. Et puis, voir ce que c'est un cerveau d'un garçon ! (rires)

D : (rires) Au moins tu saurais leurs petits secrets. Ok, super ! Tu veux ajouter quelque chose ?

S : Non.

D : En tout cas, merci beaucoup, ça va bien m'aider pour ma recherche !!! Tu peux retourner en classe et appeler J.

Durée : 12m 22

Salut, installe-toi. (Attendre que l'élève soit prêt)

Je m'appelle Daphné. Comme je l'ai dit l'autre jour, je fais une recherche sur la participation orale en classe. Ca veut dire que j'aimerais savoir pourquoi les enfants prennent la parole ou non, qu'est-ce qui leur donne envie de participer, et pourquoi, des fois, ils n'en n'ont pas envie. Si tu le veux bien, on va discuter tous les deux, je vais te poser des questions. Tout cet entretien sera enregistré, car je vais devoir le ré-écrire tout ce que tu me diras. Surtout que je suis sûre que tu as plein de choses intéressantes à m'expliquer !

Tu as le droit de dire tout ce que tu as envie, parce que tout ce que tu diras restera entre nous deux, c'est confidentiel. (Même ton enseignante ne le saura pas ! Surtout, dis toi bien qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, de juste ou de faux. Donne ton avis, sens-toi libre. Si tu ne comprends pas une question, n'hésite pas à me le dire. Et finalement, il peut arriver que tu n'aies pas envie de répondre à une question, dans ce cas, tu me le dis et on passe à autre chose.

D : Est-ce que tu as des questions?

J: Non.

D : Alors, la première question : Est-ce que tu penses que tu participes beaucoup en classe?

J : mmm... pas vraiment parce que, en fait, des fois, je trouve que des fois mes avis sont un peu nuls parce que en fait quand M. (l'enseignante) me dit « oui, jade », après j'ai l'impression que ca ne l'intéresse pas.

D : C'est vrai ? Pourquoi ?

J : Je ne sais pas

D : C'est une impression ?

J : Oui

D : Et, tu lèves souvent la main alors ?

J : bah, pour dire une réponse que je sais.

D : Donc si tu devais choisir entre les 3, tu serais quelqu'un qui participe beaucoup, peu, ou pas du tout ?

J : Je dirais... beaucoup ?

D : Oui, c'est ce que j'ai observé. Et, pourquoi tu lèves la main ?

J : Pour donner la réponse.

D : Seulement ?

J : oui

S : Et, tu aimes prendre la parole en classe ?

J : Ca va...

D : Pourquoi ?

J : Parce ce que en fait (rires) c'est ce que je vous ai dit avant.

D : C'est donc que tu as peur que M. (l'enseignante) pense que tu n'es pas intéressante, que tu dis n'importe quoi ?

J : ... (acquiescement)

D : Et tu as peur que tes copains pensent la même chose que M. ?

J : Ca, ca m'est égal !

D : C'est plus le jugement de M. alors. En fait, toi, tu m'as dit que tu levais la main seulement quand tu as une réponse juste à donner ?

J : Oui

D : Et ca ne t'arrive jamais de lever la main alors que tu ne connais pas spécialement la réponse ?

J : Des fois je lève la main et puis je ne connais pas. Et puis après je dis un truc au bol et des fois ce n'est pas grave, mais des fois c'est juste, alors je suis contente ! (rires)

D : Ca c'est vraiment de la chance alors ! Et comment tu te sens lorsque M. (l'enseignante) t'interroge alors que tu ne levais pas la main ?

J : (rires) Ca m'est égal.

D : Pourquoi ?

J : C'est juste comme ca... je ne sais pas...

D : Et tu trouves toujours quelque chose à répondre ? Ou tu attends qu'elle interroge quelqu'un d'autre pour qu'il réponde à ta place ?

J : En fait, c'est un peu des deux. Mais, j'aime bien trouver quelque chose à répondre.

D : D'accord. Et des fois, est-ce que ca t'arrive d'avoir tellement envie de donner ta réponse que tu en oublies de lever la main ?

J : Non, pas souvent !

D : Tu essaies de toujours respecter les règles de parole.

J : Oui, c'est important.

D : Pourquoi tu penses que c'est important ?

J : Parce que sinon tout le monde parle en même temps et on ne peut pas écouter.

D : Il y a beaucoup d'élèves qui font ça ?

J : non pas beaucoup, mais quand même.

D : C'est plus des garçons ou des filles ou la même chose ?

J : C'est plus les garçons.

D : Et, est-ce que, parfois, le contraire de ce que je t'ai demandé tout à l'heure arrive : Tu connais la réponse mais tu n'oses pas la dire et tu ne lèves pas la main ?

J : Bah moi je lève la main et puis je dis.

D : toujours ? Ca ne t'arrive jamais de te dire « oh, non, c'est nul ce que j'ai à dire alors je me tais » ou « je ne suis pas sûre de ma réponse, les autres vont se moquer » ...

J : (rires) des fois.

D : Pourquoi ?

J : ...

D : Bon, on va passer à une autre question. Pour toi, qu'est-ce qui est le plus important ? Écouter ce que les autres répondent ou participer ?

J : Participer

D : Pourquoi ?

J : Bah, moi j'apprends des choses quand je parle

D : donc tu penses que d'écouter, tu apprends moins ?

J : bah j'apprends, mais des fois, je trouve que ça ne veut rien dire.

D : pourquoi ?

J : Parce que des fois s'ils disent des choses que... des choses que... je ne me souviens plus ce que je veux dire.

D : Prends ton temps, tu me disais que d'écouter les autres, tu apprenais moins, parce que des fois ils disent des choses...

J : ah oui, des choses fausses !

D : Mais M. les corrige, non ? Et là tu apprends ?

J : ... oui, c'est vrai.

D : Une autre question, maintenant. Imagine, tu as la réponse à une question. Tu veux absolument la dire, mais M. (l'enseignante) interroge quelqu'un d'autre. Comment tu réagis ?

J : Bah moi ca m'est égal.

D : D'accord...

J : Parce que l'important c'est que moi je sache la réponse !

D : ok ! Et je ne sais pas si tu te souviens, mais la dernière fois que je suis venue observée, vous faisiez une leçon sur le petit chaperon rouge et vous deviez mimer, par groupe, des « arrêts sur images » devant toute la classe. Tu te souviens ?

J : ah oui !

D : Donc, toi quand tu es passée devant, au tableau avec ton groupe, tu te sentais comment ?

J : bah, moi je sentais rien vu que c'est comme si ...vu qu'en fait ca fait trois ans que je fais de la danse et puis j'ai déjà fait pleins de spectacles.

D : Donc toi, tu es à l'aise pour passer devant tes camarades.

J : oui, tant qu'ils ne rigolent pas de moi.

D : ahhh, et ca arrive qu'ils se moquent des fois ?

J : Oui, par exemple, si je fais quelque chose de drôle, je rigole aussi des fois.

D : Donc ca ne te dérange pas.

J : Si c'est gentil.

D : de la « moquerie gentille ».

J : oui.

D : Et ce sont plus les garçons ou les filles qui rigolent ?

J : Les deux.

D : il n'y a pas de différence ?

J : non

D : Maintenant, on va plus parler de tes camarades. Donc, quand tes camarades prennent la parole, tu es toujours attentive, tu écoutes bien ?

J : Des fois, je préfère... Des fois quand je ne suis pas attentive, je regarde par la fenêtre.

D : Ca t'arrive souvent d'être dans tes pensées, dans les nuages ?

J : heu, non... (Rire) ... je ne sais pas...

D : Alors, en gros, tu n'écoutes pas toujours ce que tes camarades disent.

J : Des fois quand on fait des corrections collectives bah j'écoute, ou si par exemple j'ai pas bien entendue la réponse, et bien, je regarde sur S. (sa voisine) et elle me dit la réponse.

D : Et tu ne suis pas parce que tu penses que ce n'est pas intéressant ce qu'ils disent ?

J : (rires) Je n'ai pas trop envie de répondre.

D : il n'y a pas de soucis, je t'ai dis que tu avais le droit.

Est-ce que ca t'arrive de te moquer d'un camarade lorsqu'il prend la parole ou qu'il est devant la classe ?

J : Ca m'est arrivé qu'une fois quand on était entrain de faire une poésie et puis , y'a un truc qui m'a fait rire, mais ce n'était pas de ma faute , parce que c'était un peu de la faute de S. ( sa voisine) parce que quand quelqu'un rigole, moi ca me donne envie de rigoler, et je rigole fort.

D : C'était quand ? Tu peux me raconter un peu plus ?

J : C'était une poésie là où C. ( un garçon) il a dit « Texte d'un Africain » au lieu de « Poème d'un Africain » ( rire) et moi ca m'a fait rire, du coup M. ( l'enseignante) m'a dit que ...elle a dit « Jade, tu veux que je t'enlève 5 points de la poésie ? » Et puis en fait, j'avais fait un 5, et c'était mon premier 5 parce que j'en ai pas encore fait d'autres.

D : Si elle te les enlève, tu aurais été trop déçue...

J : oh oui (rires)

D : Ah, attend, on va juste attendre que la cloche sonne sinon ca va mal enregistrer. Et tu aurais réagi pareil si c'était une copine à toi qui faisait la même erreur que C. ?

J : Oui, c'est drôle !

D : Et tu es plus attentive si c'est un garçon ou une fille qui parle , ou ca t'es égal ?

J : Moi, ca m'est égal.

D : Pourquoi ?

J : Je ne sais pas, ca m'est égal.

D : D'accord, et est-ce que tu penses que dans la classe, il y a certains élèves qui n'osent pas prendre la parole de peur qu'on se moque d'eux ?

J : Bah en fait, des fois, j'ai le pressentiment que oui...

D : Tu penses ? Toi ça ne t'arrive jamais ?

J : Non.

D : Et sinon, tu penses que c'est les filles ou les garçons qui participent le plus dans ta classe ?

J : Je pense plutôt que ce soit les filles vu que les garçons ( rires) ils sont toujours un peu à droite, à gauche, à cause du foot.( ...) Les filles écoutent plus.

D : oui... Donc tu dirais que c'est parce que les filles sont plus attentives ?

J : oui, c'est ça ! Les filles écoutent plus.

D : Et tu penses que M.( l'enseignante) interroge plus les garçons ou les filles ?

J : Moi, je pense plus les filles.

D : Pourquoi ?

J : Parce qu'en fait, chaque fois qu'on fait des corrections collectives, elle appelle toujours les mêmes et c'est toujours les filles.

D : Toi aussi ?

J : Oui, aussi.

D : Et si elle appelle les filles, c'est parce qu'elles lèvent tout le temps la main ? Pourquoi en fait ?

J : oui, elles lèvent tout le temps la main et quand personne ne lève la main, et que y'a qu'une personne, et que c'est toujours la même personne...Par exemple si c'est Camille. (une fille) , M. ( l'enseignante) fait « Il n'y a que Camille. ? ». Après, si y'a une personne qui lève la main, M. appelle la personne qui lève la main.

D : Ok. Et encore une ou deux petites questions. Quand tu dois te mettre en groupe pour travailler, ça t'es égal ou tu préfères te mettre avec des garçons, des filles ?

J : Je préfère me mettre avec des filles, je suis plus à l'aise.

D : Et pourquoi ?

J : Parce qu'en fait je trouve que les garçons ne sont pas très attentifs. Et puis, par exemple, c'est toujours les filles qui doivent faire le travail à leur place.

D : Toujours, toujours ?

J : Oui, beaucoup.

D : Et sinon, d'une manière générale, tu penses que tu apprends des choses quand tu participe en classe ?

J : bah oui, quand même.

D : oui ? Pourquoi ?

J : Si c'est juste je suis contente, et si c'est faux, je fais ... tant pis...

D : Et si tu réponds faux... tu penses que tu apprends ?

J : oui parce que M. corrige, ou quelqu'un d'autre.

D : C'est qui quelqu'un d'autre ?

J : les autres élèves.

D : Maintenant, on va terminer par une question un peu plus drôle... Alors, imagine dans ta tête... Un matin, tu te réveilles, tu déjeunes, et au moment où tu vas te laver les dents, tu aperçois dans le miroir que tu as les cheveux qui ont raccourcis, tu portes un t-shirt large... tu et dans le corps d'un garçon... Et que ca va durer une journée. Tu aimerais ca ?

**J : Je ne voudrais pas du tout...**

D : Pourquoi ?

**J : Je préfère être une fille...**

D : Mais tu n'as pas le choix. Heureusement, ca ne dure qu'une seule journée, qu'est-ce que tu ferais ?

**J : (rire) Je resterais à la maison en me cachant !**

D : Ah bon ? Tu aurais honte ?

J : (rire)

D : Tu ne voudrais pas savoir les secrets des garçons ?

J : ah, ca si !

D : Et tu as quelque chose à ajouter sur la participation des élèves, sur les garçons, les filles ?

J : Non, je n'ai rien à ajouter :

D : Ok, alors merci beaucoup beaucoup, ca va beaucoup m'aider pour ma recherche. Tu peux dire à P. de venir.

Durée : 10 m 40

Salut, installe-toi. (Attendre que l'élève soit prêt)

Je m'appelle Daphné. Comme je l'ai dit l'autre jour, je fais une recherche sur la participation orale en classe. Ca veut dire que j'aimerais savoir pourquoi les enfants prennent la parole ou non, qu'est-ce qui leur donne envie de participer, et pourquoi, des fois, ils n'en n'ont pas envie. Si tu le veux bien, on va discuter tous les deux, je vais te poser des questions. Tout cet entretien sera enregistré, car je vais devoir le ré-écrire tout ce que tu me diras. Surtout que je suis sûre que tu as plein de choses intéressantes à m'expliquer !

Tu as le droit de dire tout ce que tu as envie, parce que tout ce que tu diras restera entre nous deux, c'est confidentiel. (Même ton enseignante ne le saura pas ! Surtout, dis tout bien qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, de juste ou de faux. Donne ton avis, sens-toi libre. Si tu ne comprends pas une question, n'hésite pas à me le dire. Et finalement, il peut arriver que tu n'aies pas envie de répondre à une question, dans ce cas, tu me le dis et on passe à autre chose.

D : Est-ce que tu as des questions?

C : Non.

D : Alors, passons à la première question : Est-ce que tu penses que tu participes beaucoup en classe ?

C : Oui, je pense que je participe beaucoup

D : Pourquoi ?

C : Parce que je lève souvent la main et .... Voilà....

D : Et tu aimes ça, participer ?

C : (acquiescement)

D : et pourquoi ?

C : heu... j'aime bien apprendre...

D : Donc tu penses que participer en classe te fait apprendre des choses?

C : bah oui, l'école ça sert à ça.

D : Donc venir à l'école sans participer ne sert à rien ?

C : c'est mieux de participer.

D : Et tu penses que participer est plus important qu'écouter ?

C : Les deux sont importants.

D : oui ? Et pourquoi écouter c'est important alors ?

C : Parce que si on n'écoute pas les autres, on ne peut pas apprendre non plus.

D : Et ce que quand M. (l'enseignante) pose une question, tu lèves tout le temps la main ?

C : Ca dépend la question...

D : Donc, en gros, est-ce que ca t'arrive des fois de lever la main alors que tu ne connais pas la réponse ?

C : Non, ce n'est pas ca. Quand je connais la réponse je la lève, mais quand j'hésite un peu je ne la lève pas trop.

D : Et ca t'arrive alors d'attendre que tes camarades disent leurs réponses avant d'oser dire la tienne ?

C : Non, quand j'attends que les camarades disent c'est que je ne sais pas.

D : D'accord. Et ca t'arrive souvent de ne pas savoir ?

C : Non, pas trop.

D : ( rire) Et est-ce que ca t'arrive d'avoir tellement envie de dire la réponse que tu oublies de lever la main et la réponse sort toute seule ?

C : Non... Moi je lève la main très haut et des fois elle (l'enseignante) m'appelle et des fois elle ne m'appelle pas !

D : Et tu penses que de lever la main très haut permet que M. t'interroge plus ? Ca marche plus ?

C : Non, mais j'ai tellement envie que je n'arrive pas à ... rester tranquille.

1m50 D : Et alors, ca te fait quoi quand tu sais la réponse et que M. (l'enseignante) interroge quelqu'un d'autre, alors que toi tu sais vraiment ?

C : bah, c'est bien d'écouter comme ca si jamais j'avais fait faux ...bah... j'ai la réponse mais ... j'aurais bien voulu qu'elle m'appelle mais...ce n'est pas la mort.

D : Et des fois, tu lèves la main sans réfléchir ? Sans connaître la réponse ?

C : Non, jamais, jamais.

D : Jamais ?

C : Non

D : Et tu respectes toujours les règles de parole ?

C : oui, toujours, c'est important.

D : C'est vrai. Et est-ce que des fois, tu n'oses pas prendre la parole ?

C : Non, moi j'aime ... je ne suis pas... par exemple, quand je dois parler devant tout le monde, je m'en fiche et je parle devant tout le monde.

D : Donc ce n'est pas important pour toi ce que peuvent penser les autres.

C : c'est ca...

D : justement, je ne sais pas si tu te souviens, mais la dernière fois que je suis venue observée, Je ne sais pas si tu te souviens, mais la dernière fois que je suis venue observée, vous faisiez une leçon sur le petit chaperon rouge et vous deviez mimer, par groupe, des « arrêts sur images ». Tu avais aimé passer devant toute la classe ?

C : oui, j'aime bien. Ca ne me dérange pas. Moi, je n'hésite pas quand j'ai envie d'aller devant, je vais devant.

D : D'accord ...et tu penses qu'il y a des élèves dans la classe qui n'osent pas lever la main, ou venir au tableau ? Qu'ils sont un peu timides ?

C : Des fois, il y a des garçons qui rigolent quand ils sont interrogés et qui font semblant de ne pas avoir envie, mais je ne sais pas trop. Et il y en a d'autres qui sont un peu timides donc ils n'osent pas trop.

D : Et toi, tu te moques ou ca t'arrive de rigoler quand un camarade prend la parole ?

C : Non. C'est juste quand il fait exprès de faire une blague drôle , là ca me fait rire, mais quand il dit faux, non.

D : Et ils y a beaucoup d'élève qui font les « clowns » quand ils sont interrogés dans la classe ?

C : En fait, il y en a certains qui, à chaque fois, ils sont un peu...comme le clown, mais ils ne font pas tout le temps ca.

D : Et ce sont plus des garçons ? Des filles ?

C : Je trouve que c'est plutôt les garçons.

D : D'accord. Et toi, quand tes camarades prennent la parole, tu es toujours attentive à ce qu'ils disent ?

C : Oui

D : tout le temps, tu n'es jamais un peu dans les nuages ?

C : Des fois je suis un peu dans la lune, je regarde par la fenêtre, mais pas souvent. La plupart du temps, j'écoute.

D : Et pourquoi ?

C : C'est la même chose qu'avant. J'ai envie d'apprendre.

D : C'est vrai, je t'ai déjà posé cette question ! Et, quand un camarade prend la parole, tu écoutes plus si c'est une fille ou un garçon ?

C : J'écoute tout le monde pareil.

D : Et ce sont plus les filles ou les garçons qui participent en classe ? ou les deux pareils ?

C : Les filles...

D : Oui ?

C : Parce que ce sont les garçons qui sont un peu plus timides.

D : Tu penses qu'ils sont plus timides ? Pourquoi à ton avis ?

C : Non, je ne sais pas

D : Mais, tu penses que M. (l'enseignante) interroge plus les filles ou les garçons ?

C : bah en fait, il n'y a jamais vraiment les garçons qui lèvent la main donc de temps en temps, elle dit « Pas que des filles, des fois des garçons ! », donc je pense qu'elle interroge plus les filles parce que ce sont elles qui lèvent le plus la main , mais des fois il y a des garçons qui ne lèvent pas la main et elle les interroge même si...

D : D'accord. Et toi, ça t'arrive qu'elle t'interroge alors que tu ne sais pas la réponse ?

C : Non, jamais, justement, moi, ça ne m'arrive pas parce que je lève souvent la main.

D : Mais, imagine... admettons, tu ne sais pas la réponse et M. (l'enseignante) t'interroge. Tu ferais quoi ?

C : bah , je dis ce que je pense.

D : Donc toi, tu n'hésites pas, même si tu trompes, ce n'est pas grave ?

C : oui oui.

D : Ok. Et lorsque tu dois te mettre en groupe pour travailler, tu choisis plutôt des filles ou des garçons ?

C : Ca m'est égal.

D : Tu aimes bien travailler avec les deux ?

C : oui.

D : Alors, on arrive à la fin... Toi, tu m'as dit que quand tu participes, tu penses apprendre.

C : mmhmm( acquiescement)

D : Et en écoutant aussi, tu apprends ?

C : (acquiescement)

D : Et, tu penses que quelqu'un qui ne participe jamais, il n'apprend rien ?

C : pas tout à fait, s'il écoute et qu'il ne fait pas autre chose, il apprend. Mais , quand même, s'il n'a pas levé au moins une fois la main , c'est pas... c'est pas bien de donner ses idées.

D : heu... Tu veux dire, que ce n'est pas bien de ne PAS donner ses idées ?

C : oui, parce qu'elles peuvent être bonnes.

D : Donc, même si la réponse est fausse, tu penses que c'est important de la dire quand même car tu apprendras des choses.

C : oui, c'est ça. Parce que M. (l'enseignante) peut corriger.

D : Alors, maintenant, on va passer à une question un peu plus drôle. Imagine dans ta tête. Un matin, tu te réveilles, en te lavant les dents, tu t'aperçois dans le miroir : Et tu réalises que tu es dans le corps d'un garçon. Tu apprends que ça va durer une journée ! Tu aimerais ça, ou pas du tout ?

C : Je trouve que c'est bien comme ça on voit ce que s'est d'être une garçon !

D : Oui ? Et tu en profiterais pour faire quoi de différent pendant cette journée ?

C : Je ne sais pas... je jouerais avec des garçons parce que je n'ai pas trop l'occasion, je joue plutôt avec des filles.

D : C'est vrai ?

C : oui, ça dépend!

D : Super, en tout cas, tes réponses vont beaucoup m'aider pour ma recherche ! Merci beaucoup ! Est-ce que tu aimerais rajouter quelque chose ?

C : Non, c'est bon.

D : Ok, tu peux dire à P. de venir maintenant !

Durée : 13 min 04

Salut, installe-toi. (Attendre que l'élève soit prêt)

Je m'appelle Daphné. Comme je l'ai dit l'autre jour, je fais une recherche sur la participation orale en classe. Ca veut dire que j'aimerais savoir pourquoi les enfants prennent la parole ou non, qu'est-ce qui leur donne envie de participer, et pourquoi, des fois, ils n'en n'ont pas envie. Si tu le veux bien, on va discuter tous les deux, je vais te poser des questions. Tout cet entretien sera enregistré, car je vais devoir le ré-écrire tout ce que tu me diras. Surtout que je suis sûre que tu as plein de choses intéressantes à m'expliquer !

Tu as le droit de dire tout ce que tu as envie, parce que tout ce que tu diras restera entre nous deux, c'est confidentiel. (Même ton enseignante ne le saura pas ! Surtout, dis toi bien qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, de juste ou de faux. Donne ton avis, sens-toi libre. Si tu ne comprends pas une question, n'hésite pas à me le dire. Et finalement, il peut arriver que tu n'aies pas envie de répondre à une question, dans ce cas, tu me le dis et on passe à autre chose.

D : Est-ce que tu as des questions?

P: Non.

D : Alors, on peut commencer. Et ce que tu participe beaucoup en classe ?

P : oui... ca va...

D : Si tu devais choisir, tu est quelqu'un qui participe beaucoup, moyennement ou pas du tout ?

P : beaucoup.

D : Beaucoup ? Et pourquoi tu lèves la main, tu participes ?

P : Pour apprendre.

D : Tu penses que participer te fait apprendre ?

P : Oui

D : Pourquoi ?

P : Parce qu'on répond aux questions...

D : Et tu aimes prendre la parole, répondre aux questions toi ?

P : oui

D : Pourquoi ? Tu as une raison particulière ?

P : comme ça je peux donner mon avis.

D : Tu penses que c'est important de donner son avis ?

P : oui

D : et pourquoi ?

P : ...

D : On peut passer à une autre question si tu préfères... Quand M. (l'enseignante) pose une question est-ce que tu lèves tout le temps la main ou pas ?

P : Non, pas tout le temps, mais des fois...

D : Et pourquoi tu ne lèves pas la main des fois ?

P : parce que je ne comprends pas ou...

D : ou tu ne connais pas la réponse ?

P : oui, c'est ça.

D : Et justement, est-ce que ça t'arrive de lever la main sans connaître la réponse ?

P : Non...

D : Non ? Tu préfères réfléchir et écouter ce que les autres ont à dire ?

P : oui

D : Alors, maintenant, comment est-ce que tu réagis si M. (l'enseignante) t'interroge alors que tu ne levais pas la main, et que peut être tu ne connaissais pas la réponse ? Tu ressens quoi ?

P : bah...

D : Ça te fait un peu peur ?

P : mouai...c'est... enfin...

D : Tu essayes absolument de trouver la réponse ?

P : oui

D : Et si tu ne trouves pas ?

P : Je me tais et j'attends qu'elle interroge quelqu'un d'autre :

D : Ça t'arrive de dire clairement : « Je ne sais pas ».

P : oui

D : Et là, de dire ça, tu penses que tes camarades pensent quoi ?

P : Je sais pas, ça m'est égal.

D : ok. Et est-ce que ça t'arrive, des fois, d'oublier de lever la main tellement que tu as envie de dire ta réponse ?

P : Oui.

D : Oui ? Souvent ?

P : heu... ça va...pas trop beaucoup, mais des fois.

D : Ok. Et pourquoi ?

P : je ne sais pas, je ne réfléchis pas, ça vient tout seul.

D : C'est normal, ça arrive ! Et pour toi qu'est ce qui est le plus important ? Ecouter ce que les autres disent ? Ou participer ?

P : Participer.

D : et pourquoi participer est plus important qu'écouter ?

P : ... je ne sais pas...

D : Tu n'as pas une petite idée ?

P : Non...

D : Tu penses qu'en écoutant tu apprends moins qu'en participant ?

P : Oui

D : et tu penses que tu apprends plus si tu dis ce que tu as à dire

P : oui

D : Donc toi, tu n'écoutes pas quand les autres participent ?

P : si, quand même...

D : Mais tu t'ennuie moins si tu prends la parole.

P : oui, c'est exactement ça.

D : Ok. Imagine, tu connais la réponse à une question. Tu as vraiment envie de la dire et M.( l'enseignante) interroge quelqu'un d'autre. Qu'est-ce que ça te fait ?

P : bah... bah... Je ne sais pas...J'aime pas trop...

D : ...

D : On peut passer à une autre question si tu préfères.

P : oui.

D : Mais, ca t'es égal alors. Tu laisses l'autre parler.

P : oui, c'est ca.

D : Alors, est-ce que des fois, tu n'oses pas prendre la parole ?

P : bah oui, parce que je ne sais pas la réponse.

D : Et est-ce que des fois tu connais la réponse, et tu te dis, « non, je n'ose pas lever la main, je suis pas sûr de ma réponse, les autres vont rigoler... »

P : Oui

D : Souvent ?

P : Non, pas trop...

D : alors, je ne sais pas si tu te souviens, mais la dernière fois que je suis venue dans la classe, vous faisiez un travail sur le petit chaperon rouge et vous deviez mimer des « arrêts sur image », par groupe, devant les autres. Tu te souviens ?

P : oui

D : Tu as aimé faire ca ?

P : oui

D : Tu te sentais comment devant les autres ?

P : Bah, pas spécialement gêné, mais ca va...ca allait.

D : Et ca t'arrives de te sentir gêné quand tu dois passer au tableau par exemple.

P : oui

D : Pourquoi ? Dans quelles situations, tu peux m'expliquer ?

P : Parce que je ne sais pas...

D : Vu que tu ne sais pas la réponse, tu as peur que les autres rigolent ?

P : oui

D : ok...Maintenant on va parler un petit peu de tes camarades. Est-ce que tu écoutes toujours ce qu'ils disent ?

P : Oui

D : Tu n'es jamais dans les nuages ?

P : Des fois oui...

D : Mais pas beaucoup.

P : Non.

D : Pourquoi ?

P : je ne sais pas...

D : Tu trouves que c'est important ce qu'ils ont à dire ?

P :oui.

D : Et toi, ca t'arrive de rigoler, te moquer gentiment si un camarade passe au tableau ou dit une réponse fausse ?

P : ...je ne sais pas. (Longue hésitation)

D : Tu ne t'en souviens pas ?

P : non

D : ok, et tu écoutes plus quand c'est un garçon ou une fille qui prend la parole ou ca t'es égal ?

P : Ca m'est égal.

D : Tu penses que les deux ont des choses intéressantes à dire ?

P : oui

D : Et tu penses que dans la classe, il y a des enfants qui n'osent pas prendre la parole parce qu'ils ont peur que les autres se moquent d'eux ?

P : oui

D : Beaucoup tu penses ?

P : bah...

D : Toi ca t'arrive ?

P : oui, des fois oui.

D : Pourquoi, tu sais ?

P : Non

D : Ca te met mal à l'aise ?

P : oui

D : Et sinon, est-ce que tu penses que M.( l'enseignante) interroge plus les filles, les garçons ?

P : bah... un peu la même chose.

D : Et tu penses que c'est les filles ou les garçons qui lèvent le plus la main ?

P : Les filles...

D : oui ? et pourquoi, tu penses ?

P : Parce qu'elles sont moins gênées que les garçons, je crois.

D : Moins gênées tu penses ? Et ca viendrait de quoi ?

P : Elles savent peut être plus de choses, elles osent plus les dire.

D : Tu penses que tu sais moins de chose qu'une fille.

P : (rire) Non.

D : Et si tu dois te mettre en groupe pour travailler, tu préfères être avec des garçons ou des filles ?

P : Des garçons.

D : Tu as une raison pour ca ?

P : Non.

D : Parce que ce sont plus tes amis ?

P : oui

D : Et tu travailles mieux avec eux ?

P : oui

D : Tu as une autre raison ?

P : non...

D : Donc toi, tu m'as dis que tu apprenais des choses quand tu participes.

P : oui

D : Et est-ce que tu penses que quelqu'un qui ne participe pas en classe, il n'apprend pas ?

P : bah ouais, enfin, ils sont moins forts que les autres.

D : Et pourquoi ceux qui ne participent pas sont moins fort que les autres ?

P : Parce qu'ils n'écoutent pas les autres... les propositions des autres...

D : mhmh ! Alors, on arrive enfin à la fin. Juste une dernière question un peu plus drôle. Imagine : Un matin, tu te réveilles, tu déjeunes, et au moment ou tu vas te laver les dents, tu aperçois dans le miroir que tu as les cheveux longs...tu t'es transformé en fille pendant la nuit... Et que ca va durer une journée. Tu aimerais ca ?

P : bah, ca me ferait super bizarre...

D : Et tu ferais quoi pendant cette journée ?

P : Je ne sais pas...

D : Tu viendrais à l'école.

P : Ah non !!

D : Tu aurais « honte » d'être devenu une fille un peu ?

P : oui, un peu

D : Tu as une raison ?

P : non, je ne sais pas.

D : Tu ne voudrais pas que ca arrive alors.

P : non, c'est clair.

D : Bon, alors merci beaucoup d'avoir participé, ca va beaucoup m'aider.

Durée : 22 : 01

Salut, installe-toi. (Attendre que l'élève soit prêt)

Je m'appelle Daphné. Comme je l'ai dit l'autre jour, je fais une recherche sur la participation orale en classe. Ca veut dire que j'aimerais savoir pourquoi les enfants prennent la parole ou non, qu'est-ce qui leur donne envie de participer, et pourquoi, des fois, ils n'en n'ont pas envie. Si tu le veux bien, on va discuter tous les deux, je vais te poser des questions. Tout cet entretien sera enregistré, car je vais devoir le ré-écrire tout ce que tu me diras. Surtout que je suis sûre que tu as plein de choses intéressantes à m'expliquer !

Tu as le droit de dire tout ce que tu as envie, parce que tout ce que tu diras restera entre nous deux, c'est confidentiel. (Même ton enseignante ne le saura pas ! Surtout, dis toi bien qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, de juste ou de faux. Donne ton avis, sens-toi libre. Si tu ne comprends pas une question, n'hésite pas à me le dire. Et finalement, il peut arriver que tu n'aies pas envie de répondre à une question, dans ce cas, tu me le dis et on passe à autre chose.

D : Est-ce que tu as des questions?

S: Non.

D : Alors, est-ce que tu penses que tu es un élève qui participe beaucoup en classe ?

S : bah oui.

D : Tu lèves souvent la main ?

S : Parfois

D : Parfois ? Donc si tu devais choisir, tu serais un élève qui participe beaucoup, moyennement ou pas du tout ?

S : Moyennement

D : et pour...oui, vas-y !

S : Ca va de mieux en mieux en fait.

D : Ah oui ? Tu participais moins en début d'année ?

S : C'est juste que je ne lève pas trop la main.

D : Et pourquoi ?

S : Je ne sais pas trop en fait. Parfois j'ai des réponses que je sais, la question, par exemple... je ne sais pas... et parfois je ne sais pas trop répondre, bah... je ... ne lève pas la main.

D : Et donc ca ne t'arrive jamais de lever la main sans connaître la réponse ?

S : Si, ça m'arrive des fois parce que je ne sais pas trop la question.

D : La question ou la réponse ?

S : La question.

D : Et tu lèves la main quand même ?

S : oui, pour demander la question.

D : ok. Et est-ce que ça t'arrive de ne pas oser lever la main alors que tu sais la réponse ?

S : non, j'ose...

D : Dès que tu connais la réponse, tu lèves la main.

S : mais parfois, on ne me voit pas. C'est comme si j'étais invisible alors que j'étais devant.

D : c'est vrai ? Et tu penses que ça vient de quoi ?

S : hummm...je fais comme ça (Mime l'acte de lever la main) et la maitresse, elle donne la parole aux autres... heu..Enfin, si je suis tout au fond, avec les changements de place, si je suis tout au fond et que je lève la main, bah après c'est un peu manqué. Mais parfois, il arrive que mon bureau est tout devant. Je fais comme ça ( re-mime l'acte de lever la main) , mais la maitresse, elle appelle quelqu'un d'autre.

D : Et alors, quand tu sais la réponse et que M. (l'enseignante) interroge quelqu'un d'autre, tu te sens comment ?

S : Je me dis « Mais allez, donne moi la parole de parler » . Et ça m'énerve un petit peu.

D : Pourquoi ?

S : parce que je voulais donner ma réponse.

D : et ça arrive souvent ça ?

S : Non, ça n'arrive pas trop souvent.

D : Et est-ce que ça t'arrives : Tu as tellement envie de donner ta réponse que tu oublies de lever la main, et hop, il y a la réponse qui sort.

S : oui, ça m'arrive des fois, oui.

D : Et pourquoi ? Tu as tellement envie de la dire que ça sort tout seul ?

S : Je ne sais pas... En fait je lève la main, et après on dit la réponse donc je me dis « bah ouais, ok , c'est un peu bête que j'ai levé la main pour rien, mais pourquoi pas.

D : ah, là tu m'expliques pourquoi tu es un peu énervé quand quelqu'un d'autre est interrogé.

S : Oui

D : Donc toi, tu penses que c'est important de prendre la parole, de dire les choses et tu es un peu frustré, un peu déçu, que quand tu sais, M.( l'enseignante) ne t'interroge pas toujours.

S : Non, je ne suis pas vraiment déçu.

D : Donc tu penses : « Ce n'est pas grave, je serais interrogé la prochaine fois ».

S : oui, c'est ca.

D : Et alors, qu'est ce qui te semble le plus important : écouter ce que les autres disent, ou participer toi-même ?

S : bah, les deux.

D : Pourquoi ? Tu peux me donner des exemples ?

S : Parce que la première réponse (important d'écouter), bah, comme ca, je sais la réponse, puis j'apprends un peu plus vite. Puis la deuxième (participer), comme ca j'apprends et puis je peux aussi dire des réponses... comme ca je participe.

D : Et tu trouves que c'est important, ca de pouvoir participer ?

S : oui

D : pourquoi ?

S : Si on ne participe pas trop, après, c'est un peu nul... je m'ennuie un petit peu !

D : Donc toi de participer en classe, ca te tient réveiller et tu trouves ca plus intéressant, le temps passe plus vite.

S : c'est ca.

D : D'accord, je ne sais plus si je t'ai déjà demandé, mais tu me diras, est-ce que des fois tu n'oses pas prendre la parole ?

S : non, ca pas.

D : La dernière fois que je suis venue observer en classe, vous faisiez des arrêts sur image sur le petit chaperon rouge. Vous deviez mimer devant les autres. Tu te souviens ?

S : oui

D : toi, est-ce que tu aimes bien passer au tableau, ou pas trop ?

S : Ce qui est photo (donc arrêt sur image), oui , mais ce qui est calcul , je suis pas très sûr de moi... pas comme sur les feuilles.

D : D'accord, donc toi, ça te fait peur de te tromper au tableau.

S : Non, ce n'est pas ça. C'est que j'ai un peu peur d'avoir la honte.

D : Donc c'est important pour toi ce que les autres peuvent penser ?

S : oui, comme ça au moins, je peux savoir leur réponse...

D : Donc toi, tu as peur que les gens se moquent quand tu es au tableau.

S : Non, ce n'est pas ça, parfois y a des gens qui rigolent et heu... ça me fait peur. Non, ce n'est pas ça, j'ai comme quelque chose qui vient que je n'ai pas très très très envie d'aller au tableau quand on fait un exercice de mathématiques, par exemple.

D : Tu as peur de te tromper ?

S : Oui

D : Donc, des fois, il t'arrive de baisser la tête et de te faire tout petit derrière ton bureau pour que M. (l'enseignante) ne t'interroge pas pour aller au tableau?

S : (rires) ce n'est pas ça. Parfois elle nous dit, (elle nous interroge au hasard) , mais , c'est plus souvent « lever la main » ( elle nous incite à lever la main)

D : Mais, quand tu es devant le tableau, tu te sens comment ? Un peu mal à l'aise, un peu timide...

S : je ne sais pas trop en fait.

D : Ça dépend ce si tu connais bien la réponse ou non, c'est ça ?

S : oui. Par exemple, dans le tableau des choses que l'on ne sait pas trop faire, là j'ose mettre mon nom parce que les autres viennent aussi marquer leur prénom. Et j'en ai besoin moi aussi. Sinon, après M. (l'enseignante) crois que je suis fort en tout et que je ne sais pas trop, elle va dire « mais pourquoi tu n'as pas inscrit ton prénom ».

D : ok...Maintenant on va revenir sur l'arrêt sur image. Est-ce que tu as aimé faire ça ?

S : Oui, mais en fait, je ne voyais pas les autres vu que je faisais le cadavre de la grand-mère et que j'étais allongé par terre. Je ne voyais un peu rien, j'avais les yeux fermés.

D : Donc tu te sentais à l'aise parce que tu « faisais ta sieste » (rire), parce que tu ne voyais pas les autres.

S : (rires) non, après on a repris, mais en bougeant cette fois et puis là, j'ai un peu fait rigolé parce que j'ai fait « bonne nuit tout le monde !! » et j'étais couché aussi.

D : Donc toi tu aimes bien faire rire les autres ?

S : Oui j'aime bien

D : Tu aimes bien faire ton petit clown ?

S : Oui, j'aime bien rigoler !!!

D : Donc maintenant, on va parler de tes camarades. Est-ce que tu es toujours attentif lorsqu'ils parlent ?

S : oui

D : Toujours ?

S : Presque tout le temps.

D : Alors ca t'arrive rarement d'être dans les nuages.

S : oui, ca m'arrive rarement.

D : Donc tu penses que c'est important d'écouter, comme tu m'as dit, parce qu'on apprend.

S : Oui.

D : Et est-ce qu'il t'arrive d'attendre que tes camarades donnent leur réponse avant de toi donner la tienne ?

S : Oui, parfois ca arrive.

D : Ca te rassure de te dire, « c'est peut être pas faux, ce que je pensais »...

S : oui.

D : Est-ce que des fois ca t'arrive de te moquer quand un camarade prend la parole ?

S : Alors pas du tout, si ca fait rigoler ok, je rigole, sinon, si ... A propos de me moquer, je n'aime pas vraiment me moquer. A propos de rigoler, ca, c'est tout dans mon intérêt.

D : En gros, tu rigoles si un copain, une copine fait quelque chose de drôle, mais ce n'est jamais de la moquerie méchante.

S : oui

D : D'accord. Et tu écoutes plus si c'est un garçon ou une fille qui parle ?

S : Je n'ai pas très bien compris

D : Par exemple, si c'est une fille qui est interrogée et qui donne sa réponse ou si c'est un garçon, tu écoutes mieux la fille ou le garçon ?

S : J'écoute de toute façon. Même si c'est une fille ou un garçon... le plus souvent c'est les filles de toute manière ... Mais, ya pas vraiment, vraiment de problème.

D : Et si c'est un garçon ou une fille qui passe au tableau. Tu réagis de la même manière ?

S : Oui

D : Et, est-ce que tu penses que dans la classe y'a des élèves qui osent pas prendre la parole par peur de moquerie ?

S : non, ce n'est pas vraiment ca.

D : Il n'y a pas de moquerie entre vous dans la classe.

S : non, non

D : Vous rigolez juste gentiment s'il y a quelque chose de drôle ?

S : Par exemple, quand C., c'est un ami à moi, quand il lisait , y'a trois garçon qui sont comme ca.( il mime l'alignement des bureaux) Les trois, ils se marraient quand il lisait. Moi ca me faisais rigoler, parce que c'est rigolo.

D : Oui, c'est des fou-rires qui se transmettent. Alors, on a bientôt fini... Toute à l'heure, tu disais que les filles participaient plus que les garçons, c'est ca ?

S : oui

D : est-ce qu'il y a une raison ?

S : oui, c'est que nous les garçons, on ne sait pas trop les réponses, et par exemple, comme C. (une fille), elle sait un peu toutes les réponses.

D : Donc tu penses que les garçons ne lèvent pas la main car ils ne connaissent pas de réponse ?

S : Non, ce n'est pas ca, c'est que ils ne participent pas trop mais il y en a qui participent.

D : Donc si les filles participent plus c'est qu'elles connaissent plus la réponse ?

S : Un peu, ouais !

D : Et tu penses que M.( l'enseignante) interroge plus les filles ou les garçons ?

S : Plus les filles parce qu'elles lèvent plus la main.

D : Et toi , ca t'arrive que M.( l'enseignante) te pose une question alors que tu n'as pas levé la main ?

S : oui

D : Et tu te sens comment ?

S : Je me sens un peu frustré parce que je n'ai pas vraiment écouté. Et que c'est un peu difficile de répondre. D'abord je réfléchis et ensuite je dis.

D : Et si tu dois travailler en groupe, tu préfères te mettre avec des filles ou des garçons ?

S : Bah, ça dépend des groupes. Mais j'aime pas trop me mettre avec T(M), D(F) , A(M). Ce genre de gens, je n'aime pas trop se mettre avec eux. Ça fait tout drôle parce que ils sont très grands et je suis un peu petit donc , en gros, en taille, je suis le plus petit garçon de la classe.

D : Et ça, ça te gêne ?

S : non, pas trop, de toute manière je vais grandir.

15 m 20 (Petit débat et anecdotes sur la taille, inutile pour l'analyse)

D : Et tu penses que quelqu'un qui ne participe pas en classe n'apprend pas ?

S : Si, il apprend quand même parce qu'il écoute les autres... La plupart des élèves qui sont pas participés, ils écoutent les réponses, alors ils apprennent.

D : ok ok. Alors, on va terminer par une question un peu plus drôle. Imagine dans ta tête. Tu te lèves le matin et en te lavant les dents, tu te rends compte que tu as des longs cils, des longs cheveux, une robe... Tu t'es transformé en fille, pour une journée. Tu aimerais ou pas ?

S : Bah, moi ça ne me dérange pas parce que, si je suis une fille où un garçon je suis quand même un humain. Ça serait mieux un animal.

D : Tu préférerais en animal ? Quel animal ?

S : Un animal qui vole.

D : Ok, mais si tu étais en fille pendant une journée, que ferais tu ? que tu ne fais pas d'habitude en tant que garçon ?

S : Je jouerais avec des filles.

D : Oui ? Tu ne joues jamais avec des filles ?

S : Si, parfois.

D : Ok. Alors tu as dit des choses super intéressantes. Ça va beaucoup m'aider pour mon travail. Merci beaucoup.

Durée : 11 m 30

Salut, installe-toi. (Attendre que l'élève soit prêt)

Je m'appelle Daphné. Comme je l'ai dit l'autre jour, je fais une recherche sur la participation orale en classe. Ca veut dire que j'aimerais savoir pourquoi les enfants prennent la parole ou non, qu'est-ce qui leur donne envie de participer, et pourquoi, des fois, ils n'en n'ont pas envie. Si tu le veux bien, on va discuter tous les deux, je vais te poser des questions. Tout cet entretien sera enregistré, car je vais devoir le ré-écrire tout ce que tu me diras. Surtout que je suis sûre que tu as plein de choses intéressantes à m'expliquer !

Tu as le droit de dire tout ce que tu as envie, parce que tout ce que tu diras restera entre nous deux, c'est confidentiel. (Même ton enseignante ne le saura pas ! Surtout, dis toi bien qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, de juste ou de faux. Donne ton avis, sens-toi libre. Si tu ne comprends pas une question, n'hésite pas à me le dire. Et finalement, il peut arriver que tu n'aies pas envie de répondre à une question, dans ce cas, tu me le dis et on passe à autre chose.

D : Est-ce que tu as des questions?

A: Non.

D : Alors, est-ce que tu penses que tu participes beaucoup en classe ?

A : pas vraiment.

D : Non ? Donc en gros, si tu devais choisir entre « je participe, beaucoup, moyennement, pas du tout », ca serait quoi ?

A : heu, peu. Je ne lève pas souvent la main.

D : Et tu as une raison pour ca ? Pourquoi tu ne lèves pas la main ?

A : Parce que je n'ai pas trop envie vu que... j'ai un peu la honte.

D : Tu as peur que les autres te jugent ?

A : (acquiesce)

D : Tu as peur qu'ils rigolent si tu dis une réponse fausse ?

A : oui

D : Oui ? et tu penses que ca serait plus les filles ou les garçons ? Ou tout le monde ?

A : je ne sais pas ... plutôt tout le monde.

D : Et donc tu aimes quand même prendre la parole en classe ?

A : Oui, mais pas souvent.

D : D'accord, mais quand tu prends la parole, tu aimes bien.

A : (Acquiesce)

D : Et tu penses que c'est quoi le plus important, écouter ce que les autres disent ou participer ?

A : participer... enfin... les deux !

D : oui, et pourquoi ? Il y a une raison ?

A : Non... heu... je n'ai pas compris la question.

D : En gros, qu'est-ce qui est le plus important : Ecouter ce que les autres disent en classe? Ou de participer et dire, toi, ce que tu as envie de dire ?

A : Bah, c'est les deux, parce que si t'écoutes les autres après tu peux dire autre chose et ... je ne sais pas comment expliquer.

D : Vas-y, prends ton temps. Tu penses que tu apprends quand tu écoutes ?

A : oui

D : Et quand tu participes ?

A : oui, aussi.

D : Et est-ce que ca t'arrive de ne pas lever la main alors que tu connais la réponse ? Des

A : Des fois...

D : Pourquoi ?

A : Parce que je laisse un peu les autres dire, autrement, si je lève tout le temps la main, ca sert un peu à rien.

D : Donc toi, tu préfères que les autres donnent leur réponse avant toi, comme ca tu vois si tu peux oser donner la tienne.

A : oui, ca m'arrive.

D : Ok. Est-ce que ca t'arrive que M.( l'enseignante) t'interroge alors que tu n'as pas levé la main ?

A : oui, des fois.

D : Et tu te sens comment quand ca se passe ?

A : Bien.

D : Tu arrives à toujours répondre quelque chose ?

A : Des fois je n'y arrive pas, mais des fois j'y arrive.

D : Et quand tu n'y arrives pas, tu fais quoi ?

A : je relis en passage, ou la consigne et j'essaie de trouver la réponse.

D : Et si tu ne la trouves pas.

A : ...

D : Tu te tais et tu attends qu'elle interroge quelqu'un d'autre ?

A : oui

D : Est-ce que des fois, tu lui dis : je ne sais pas répondre.

A : Non, jamais.

D : Ok, ça marche. Et est-ce que des fois tu oublies de lever la main tellement tu as envie de parler ?

A : oui ( avec un grand sourire)

D : Et ça t'arrives souvent ?

A : (acquiesce)

D : Ah oui ?

A : heu... pas... heu... des fois.

D : Et est-ce que des fois tu lèves la main sans réfléchir, sans connaître la réponse ?

A : Non

D : Tu réfléchis toujours avant de parler. Tu veux être sûr que ce soit juste ce que tu dis ?

A : oui, c'est ça.

D : Donc tu m'as dit que des fois tu n'osais pas prendre la parole...

A : (acquiesce)

D : Alors , je ne sais pas si tu te souviens, mais vous faisiez une leçon sur le petit chaperon rouge, avec les « arrêts sur image » à mimer au tableau devant les autres...

A : oui, je me souviens.

D : Et toi, tu aimes bien passer au tableau comme ca ?

A : heu...

D : Tu oses faire des choses devant les autres, comme ca ?

A : Oui

D : Tu te sens comment ?

A : bien... je stress pas et ... je stress pas du tout.

D : Ca t'amuse de faire des choses de ce genre.

A : oui, j'aime bien.

D : et si c'était une poésie que tu devais réciter ? Tu aime aussi ?

A : La j'aime moins, ca fait un peu plus peur.

D : Pourquoi ?

A : Je ne sais pas...

D : ok, maintenant on va parler de tes camarades par rapport à la participation. Est-ce que tu écoutes toujours ce que tes copains disent ?

A : oui

D : tu n'es jamais dans la lune ? Dans les nuages ?

A : non.

D : Ah bon ? Jamais, jamais, jamais ?

A : Enfin si, une fois ca m'est arrivé.

D : Ah ?

A : oui je regardais dehors.

D : Pourquoi ?

A : ...

D : C'est normal, quand on est tout près des fenêtres c'est toujours tentant de regarder dehors ! Et toi, ca t'arrive de te moquer, de rigoler quand un camarade participe ou qu'il dit une réponse fausse ?

A : Non

D : Tu rigoles jamais ?

A : Si... une fois, tout le monde à rigoler parce que s'était vraiment drôle, c'est quelqu'un qui disait un peu des bêtises.

D : Tu peux m'expliquer un peu ?

A : non...

D : Tu ne te souviens pas ?

A : ah si, il a dit « Texte d'un Africain » au lieu de « Poème d'un Africain » et après il y a une fille ( Jade) qui a rigolé et après elle s'est fait gronder.

D : Mais toi, tu ne te moques jamais méchamment.

A : oui

D : Tu rigoles juste quand c'est drôle. Et toi tu as peur, des fois, quand tu vas au tableau, ou que tu participes, que les autres se moquent ?

A : oui...

D : Ca tu n'aimes pas ?

A : Non, c'est clair.

D : Et alors, tu écoutes plus si c'est un garçon ou une fille qui prend la parole ?

A : Les deux.

D : ca t'es égal. Et tu rigole plus d'une fille ou d'un garçon qui se trompe ?

A : Les deux pareils

D : Et tu pense que dans la classe, il y a des élèves qui n'osent pas prendre la parole parce qu'ils ont peur qu'on se moque d'eux ?

A : Je ne sais pas... Ca m'est égal (Ca ne m'intéresse pas)

D : Et à ton avis, qui participe le plus dans ta classe ? Les filles ou les garçons ?

A : Les filles

D : Et pourquoi tu penses ?

A : parce que y'a des filles qui prennent tout le temps la parole et qui savent tout le temps les réponses. Alors elles lèvent tout le temps la main.

D : Et pourquoi, les garçons ne lèvent pas souvent la main à ton avis ?

A : Quand j'en vois, c'est surtout pour dire « quel est le rapport au pays » et quand il faut dire quelque chose qui est un peu facile. (Rapport au pays : dès qu'un pays est évoqué par un texte : court moment de discussion où les élèves avancent ce qu'ils connaissent déjà à son propos !)

D: Et tu penses que c'est pour ça qu'ils ne lèvent pas la main ?

A : mais il y en a quand même certains qui lèvent la main. Mais pas beaucoup de fois, c'est plus les filles.

D : Et tu penses que M.( l'enseignante) interroge plus de filles ou de garçons ?

A : pareil, les deux.

D : Elle oblige les garçons à participer alors ?

A : Oui, elle dit souvent « Allez, pas que les filles ».

D : Et quand tu te mets en groupe pour travailler, tu préfères te mettre avec des garçons ou des filles ?

A : Ca m'est totalement égal

D : D'accord. Alors, on est bientôt à la fin. On va pile finir quand la cloche va sonner je pense ! Bientôt la fin de la torture ! (rire)

A : (rires)

D : Alors, tu penses que tu apprends des choses quand tu participes ?

A : Oui.

D : Et tu penses que quelqu'un qui ne prends jamais la parole en classe, il n'apprend rien du tout ?

A : Je ne sais pas. Enfin, il apprend peut être, mais juste quelque chose. (> Pas beaucoup)

D : Pourquoi ?

A : M. (l'enseignante), elle dit que c'est important ...

D : de participer ?

A : oui

D : ok, donc c'est mieux de prendre la parole tu penses ?

A : oui

D : ok ! Alors, je vais te demander une toute dernière chose. C'est un peu plus drôle. Alors, il faut imaginer dans ta tête : Tu te lèves le matin, tu vas te laver les dents et ...tu vois que tu as des longs cheveux, une robe... Tu t'es transformé en fille.Ca te fait quoi ?

A : Ca me fait tout bizarre.

D : Ouais ? Tu aimerais ca, ou non ?

A : Non...

D : Non ?

A : Je ne me sens pas dans un corps de fille...

D : Mais, admettons, ca ne dure qu'une journée. Tu en profiterais pour faire quoi ?

A : Je ne sais pas. Je n'aurais juste pas envie et je resterais chez moi.

D : D'accord. En tout cas, ca va beaucoup m'aider pour ma recherche, merci, merci beaucoup. Tu peux aller en récré.

Durée : 15 min 31

Salut, installe-toi. (Attendre que l'élève soit prêt)

Je m'appelle Daphné. Comme je l'ai dit l'autre jour, je fais une recherche sur la participation orale en classe. Ca veut dire que j'aimerais savoir pourquoi les enfants prennent la parole ou non, qu'est-ce qui leur donne envie de participer, et pourquoi, des fois, ils n'en n'ont pas envie. Si tu le veux bien, on va discuter tous les deux, je vais te poser des questions. Tout cet entretien sera enregistré, car je vais devoir le ré-écrire tout ce que tu me diras. Surtout que je suis sûre que tu as plein de choses intéressantes à m'expliquer !

Tu as le droit de dire tout ce que tu as envie, parce que tout ce que tu diras restera entre nous deux, c'est confidentiel. (Même ton enseignante ne le saura pas ! Surtout, dis toi bien qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, de juste ou de faux. Donne ton avis, sens-toi libre. Si tu ne comprends pas une question, n'hésite pas à me le dire. Et finalement, il peut arriver que tu n'aies pas envie de répondre à une question, dans ce cas, tu me le dis et on passe à autre chose.

D : Est-ce que tu as des questions?

C: Non.

D : Alors, est-ce que tu penses que tu participes beaucoup en classe ?

C : heu, oui.

D : Tu lèves souvent la main ?

C : Non, je ne lève pas souvent la main ?

D : ah bon?

C : Non.

D : Alors, si tu devais choisir. Tu serais quelqu'un qui participe beaucoup, moyennement ou pas du tout ?

C : Moi, quand ce n'est pas pour les réponses ou pour travailler, je parle beaucoup, autrement quand on travaille, je ne parle pas beaucoup.

D : D'accord, donc tu as plus tendance à bavarder avec tes camarades, mais dès qu'il faut donner une réponse tu évites de lever la main.

C : Oui, c'est ça.

D : Et quand tu lèves la main, c'est pour faire quoi ?

C : Soit, des fois pour donner des réponses, mais rarement, et autrement, c'est pour poser une question.

D : Et est-ce que tu aimes prendre la parole ?

C : Non.

D : Est-ce qu'il y a une raison pour ça ?

C : Non, mais je n'aime pas trop.

D : Est-ce que tu as peur que les autres rigolent ? ou tu t'en fiches de ça ?

C : je m'en fiche, mais... voilà.

D : Tu n'as juste pas envie de participer, sans trop de raisons.

C : oui, voilà.

D : Est-ce que si M. (l'enseignante) t'interroge alors que tu n'as pas levé la main. Qu'est-ce que tu fais ?

C : Moi je dis : « j'ai pas levé la main » , mais après, je suis obligé de répondre, parce qu'elle interroge comme ça.

D : Et en général, tu arrives à répondre ?

C : Oui, des fois, je sais, mais des fois, je dois chercher pour dire la réponse en fait.

D : Et est-ce que ça arrive que tu te taises en attendant qu'elle interroge quelqu'un d'autre ?

C : oui.

D : Et ce que ça t'arrive : Tu as tellement envie de donner une réponse, que tu oublies de lever la main ?

C : oui.

D : Est-ce que ça arrive souvent ou pas ?

C : oui.

D : Et pourquoi ?

C : Je ne sais pas parce que ... quand je lève la main... je dirais directement la réponse comme ça parce mais j'aime pas trop lever la main donc je dis directement la réponse comme ça, mais, des fois, j'arrête parce que M. (l'enseignante) nous demande de lever la main, donc j'arrête.

D : Tu penses que ce n'est pas important de lever la main ?

C : Non, ce n'est pas ça, c'est la réponse qui sort toute seule... j'oublie...

D : Et c'est plus fort que toi alors ?

C : oui, c'est ça.

D : Et est-ce que ça t'arrive de lever la main alors que tu ne connais pas la réponse ?

C : Non, ça jamais.

D : Tu réfléchis toujours avant de prendre la parole ?

C : Oui.

D : Tu penses que c'est quoi le plus important ? Écouter ce que les autres disent ou participer toi-même ?

C : Les deux.

D : Les deux ? Et pourquoi, tu penses ?

C : Parce que... quand tu participes, c'est plutôt pour faire... heu... pour expliquer les exercices et tout ça. Et quand il y a un élève qui pose une question et puis c'est un peu la même que toi, même si tu ne lèves pas la main, bah, si un élève sait, alors tu écoutes ... tu écoutes ce que l'élève est entrain de dire...

D : Ca aide donc d'écouter.

C : oui

D : Et tu penses que d'écouter, ça t'apprend des choses ?

C : oui

D : Et imagines maintenant : Tu as trop envie de donner une réponse, tu lèves la main, mais M. (L'enseignante) interroge quelqu'un d'autre. Qu'est-ce que tu penses ? Comment tu réagis ?

C : C'est un peu comme tous les autres... Je baisse la main en soupirant parce que tu as la réponse et on ne t'interroge pas.

D : Donc ça t'énerve quand elle ne t'interroge pas alors que tu sais ?

C : Ca ne m'énerve pas trop mais... après on nous dit qu'on ne participe pas et puis ... en fait, on participe mais on ne nous voit. En plus, moi je suis un peu au fond de la classe, ... pas au fond mais je suis tout devant, tout sur le côté donc M. (l'enseignante) ne nous voit pas trop.

M : Et ça arrive souvent que tu lèves la main et qu'elle ne t'interroge pas ?

C : Mais des fois c'est au dernier moment, donc c'est normal.

D : Normal de quoi ?

C : Normal qu'elle ne me voit pas.

D : parce que tu lèves la main au dernier moment ?

C : oui.

D : Ok... Et est-ce que par moment tu n'oses pas prendre la parole ?

C : Oui

D : Et pourquoi ?

C : heu...

D : Dans quelle situation ? Si tu as un exemple ?

C : bah... moi, je n'aime pas trop, par exemple, enfin... quand tu dois dire quelque chose... et que... Par exemple, pour des poèmes ou des textes que tu dois dire devant toute la classe, moi, je n'aime pas trop. Ce n'est pas mon truc.

D : Et pourquoi ?

C : bah, non, je ne sais pas pourquoi, mais moi je n'aime pas trop.

D : Est-ce que c'est parce que les autres te regardent et qu'ils peuvent penser des choses ?

C : Non ...Par exemple, on devait réciter un texte, et moi, je me suis trompé pour le début et après il y a tout le monde qui a rigolé, mais...c'est ça qui me gêne un peu. D'être devant la toute la classe... et on est quand même beaucoup dans la classe, donc ça gêne un petit peu quand même.

D : Je comprends, c'était pareil quand j'étais plus jeune...Mais, je ne sais pas si tu te souviens, mais la dernière fois que je suis venue observée, vous faisiez justement des représentations au tableau. C'était sur le petit Chaperon rouge. Vous faisiez des « arrêt sur image » devant toute la classe. Ca, tu as aimé ?

C : Moi ça ne me dérange pas quand je ne dois pas regarder les personnes regarder ce que que je fais. Alors, ça, ça ne m'a pas dérangé, ça m'a même fait bien rigoler. Parce que faire quelque chose et tu... tu fais rien... ça c'est rigolo !!

D : Donc, ce que tu veux dire, c'est que si c'est mimer quelque chose, faire un truc drôle devant la classe, ça ne te dérange pas...

C : Non, ça ne me dérange pas

D : .. Mais, par contre, si c'est réciter quelque chose, développer les choses oralement, ça t'embête plus...

C : oui

D : Ok... Donc, maintenant, on va parler un peu plus de tes camarades... Est-ce que tu es toujours attentif à ce qu'ils disent, quand ils répondent aux questions ?

C : Non. Des fois, je fais autre chose que je ne devrais pas faire.

D : Quoi par exemple ?

C : moi, j'ai des petits bouts de gomme, des petits bouts de papier ou comme ça, je les casse un petit peu, mais des fois j'écoute, et des fois j'écoute pas.

D : Et ça arrive souvent que tu n'écoutes pas les autres ?

C : oui

D : Et c'est parce que tu trouves que ce n'est pas intéressant ce que les autres disent ?

C : Des fois, je fais ça quand ce n'est pas intéressant, mais, par exemple, quand on explique quelque chose... et après c'est une épreuve, là j'écoute parce que ...heu...

D : Tu sais que c'est important.

C : Oui.

D : Alors tu penses que ce n'est pas important d'écouter ce que tes camarades disent ?

C : Si, mais... des fois, je ne suis plus. Je ne sais pas pourquoi....

D : Ok, Ok, Et tu as plus tendance à écouter quand c'est une fille qui parle ou un garçon ?

C : Ça m'est égal.

D : Et toi, ça t'arrive, tu sais, le contraire de ce qu'on disait toute à l'heure, de te moquer de tes camarades qui prennent la parole ?

C : Non, enfin... sauf quand il dit ... pas quelque chose de faux, mais qu'il se trompe de mot... C'est un peu rigolo, des fois... Mais moi, je n'aime pas quand on se moque de moi et puis, ... par exemple, il y a S. ( une fille), je devais lire un livre, et elle faisait que de rigoler... et puis moi, ça me dérange, donc voilà...

D : Et puis, ça arrive souvent que des filles rigolent des garçons ?

C : oui, de temps en temps... mais pas trop.

D : Donc en gros, toi, tu rigoles quand tes camarades font un truc comique, mais ce n'est pas méchamment...

C : Non... en fait, je ne me moque presque jamais. Des fois, je peux, mais c'est vraiment rare... et puis... voilà.

D : Et tu rigoles plus si c'est une fille ou un garçon ?

C : heu... les deux.

D : Et tu penses qu'il y a des élèves qui ne prennent pas la parole parce qu'ils ont peur que l'on se moque d'eux ?

C : heu... oui, il y a B. (un garçon). Il n'est pas bête, mais il a un peu de retard sur nous. Donc... des fois... il dit des « déformations », par exemple, pour la lecture... Par exemple, moi aussi ça m'arrive, mais, il dit... puis... voilà...

D : donc, des enfants rigolent, et ça le gêne ?

C : oui.

D : Et tu penses que dans la classe, ce sont les filles ou les garçons qui participent le plus ?

C : C'est les filles.

D : Et tu penses qu'il y a une raison particulière ?

C : Moi je pense... parce que... les filles, surtout C. (Camille) et puis les autres, M. (une fille) et tout ça..., elles ce sont celles qui parlent le plus souvent. Et puis, des fois, M. (l'enseignante) fait à Camille. : « Arrêtes de lever la main, tu vas te décrocher le bras » (rires) Donc, voilà... Mais je pense, parce que les filles sont plus attentives à ce que disent les enseignants. Et les garçons... bon, il y a des garçons qui peuvent être attentifs – Comme P (Patrick), lui il est attentif- donc... je pense que c'est les filles.

D : Alors, tu penses que si les garçons participent moins, c'est qu'ils sont un peu plus dans la lune ?

C : oui, c'est ça.

D : Ok... Et M. (l'enseignante), tu penses qu'elle interroge plus les filles ou les garçons ?

C : bah elle interroge plus les gens qui lèvent la main. Mais des fois, elle dit que c'est toujours les mêmes qui lève la main, donc elle choisit comme ça... (>>> au hasard) .

D : Donc elle essaye d'interroger un peu tout le monde quand même ?

C : oui.

D : Et, si tu dois travailler en groupe. Tu préfères te mettre avec des garçons ou des filles ?

C : moi, ça m'est égal.

D : Tu trouves que tu travailles aussi bien avec des garçons que des filles ?

C : Il y a des filles qui sont assez sympa, mais ... heu...moi ca m'est égal.

D : ok. Alors, on arrive bientôt à la fin, encore une ou deux petites précisions. Donc toi, tu penses qu'en participant on apprend des choses ?

C : oui

D : Et alors, tu penses que quelqu'un qui ne participe jamais n'apprend rien du tout ?

C : On n'apprend, mais, enfin ... si tu ne participes pas en classe, tu as des mauvaises notes dans le... pour les évaluations, et après tu as des mauvaises notes dans le carnet. Donc, c'est mieux de participer.

D : Alors , on va terminer par une question un peu plus drôle.

C : ok

D : Imagines : Tu te réveilles le matin, en te brossant les dents, tu te regardes dans le miroir. Et là, tu aperçois que tu as des longs cils, deux couettes... tu t'es transformé en fille pendant la nuit ! Et ça dure une journée.

Comment tu réagis ? Tu serais content ?

C : Au début de la journée, je pense que c'est gênant mais après quand tu passes dans tout le couloir, tout le monde t'a vu, tout le monde rigole. Mais après, c'est bon.

D : Et tu ferais quoi si tu étais une fille que tu ne fais peut être pas d'habitude ?

C : Je ne sais pas...

D : Pas une petite idée ?

C : Non...

D : Ok, en tout cas, merci, ce que tu m'as dit va beaucoup m'aider pour mon travail. Tu peux retourner en classe.

Durée : 11 min 30

Salut, installe-toi. (Attendre que l'élève soit prêt)

Je m'appelle Daphné. Comme je l'ai dit l'autre jour, je fais une recherche sur la participation orale en classe. Ca veut dire que j'aimerais savoir pourquoi les enfants prennent la parole ou non, qu'est-ce qui leur donne envie de participer, et pourquoi, des fois, ils n'en n'ont pas envie. Si tu le veux bien, on va discuter tous les deux, je vais te poser des questions. Tout cet entretien sera enregistré, car je vais devoir le ré-écrire tout ce que tu me diras. Surtout que je suis sûre que tu as plein de choses intéressantes à m'expliquer !

Tu as le droit de dire tout ce que tu as envie, parce que tout ce que tu diras restera entre nous deux, c'est confidentiel. (Même ton enseignante ne le saura pas ! Surtout, dis tout bien qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, de juste ou de faux. Donne ton avis, sens-toi libre. Si tu ne comprends pas une question, n'hésite pas à me le dire. Et finalement, il peut arriver que tu n'aies pas envie de répondre à une question, dans ce cas, tu me le dis et on passe à autre chose.

D : Est-ce que tu as des questions?

A: Non.

D : Alors, à ton avis, est-ce que tu es une élève qui participe beaucoup ?

A : je pense, à peu près. Il y a des choses que je ne comprends pas vraiment mais il y a des choses que je comprends vraiment et alors je participe beaucoup.

D : D'accord. Si tu devais choisir : Je suis une élève qui participe, beaucoup, peu, moyennement. Ca serait quoi ?

A : Heu... un peu... non beaucoup !

D : Et pourquoi est-ce que tu lèves la main en fait ?

A : parce que j'ai compris la question qu'on est entrain de faire et ce qu'on n'est entrain de faire et...voilà. Et puis, je sais la réponse.

D : Et est-ce que ca t'arrive de lever la main alors que tu ne connais pas la réponse ?

A : (fait non avec la tête)

D : Est-ce que des fois, tu as tellement envie de dire la réponse qu'elle sort comme ca, sans que tu ne lèves la main ?

A : Non, ca ne m'est jamais arrivé.

D : Tu essaies de bien respecter les règles de parole ?

A : Oui.

D : Et est-ce que ça arrive que M. (l'enseignante) t'interroge alors que tu n'as pas levé la main ?

A : Non, ça ne m'est jamais arrivée, mais elle l'a fait à d'autres élèves.

D : Ah oui ? Et toi, si ça t'arrivait, tu penses que tu te sentirais comment ?

A : je ne sais pas...

D : Tu veux passer à la question suivante ?

A : oui.

D : Et, maintenant, à ton avis, qu'est-ce qui est le plus important ? Participer ou écouter ?

A : Les deux.

D : Pourquoi ? Tu as une idée ?

A : Alors, écouter ce que les autres disent parce ce que, peut être que c'est la réponse que tu viens de dire ou peut être que c'est la réponse que tu allais dire. Et aussi, c'est important, parce que si tu ne savais pas la réponse, maintenant tu la sais. Et participer, c'est bien aussi parce que après tu apprends beaucoup plus de choses...

D : Ok. Et admettons, tu à la réponse à une question, tu lèves la main très haute mais M. (l'enseignante) interroge quelqu'un d'autre. Comment tu réagis ?

A : Si c'est juste, c'est cool. Si c'est faux, je relève la main pour répondre.

D : Et, est-ce que des fois tu n'oses pas prendre la parole ?

A : (fait non de la tête)

D : Jamais ? Dès que tu as une réponse, tu lèves la main sans te poser de questions ?

A : oui.

D : Je ne sais pas si tu te souviens, mais la dernière fois que je suis venue en classe, vous faisiez des « arrêts sur image » par rapport au Petit Chaperon Rouge, devant toute la classe. Et ce que ça te dit quelque chose ?

A : oui, je me souviens.

D : Et quand tu es passé avec ton groupe devant tout le monde. Tu te sentais bien ?

A : oui.

D : Tu n'étais pas un peu intimidée ?

A : non.

D : Toi, ça ne te dérange pas de t'exprimer, de faire des choses devant toute la classe ?

A : Non, devant la classe ça ne me dérange pas, mais devant les autres, (>> personnes extérieures à la classe) ça me gêne un peu parce que je ne connais pas toutes les personnes.

D : Et tu connais bien tes camarades, tu sais qu'ils ne se moquent pas, alors ça t'intimide moins ?

A : oui, c'est ça.

D : Maintenant, on va parler de tes camarades de la classe. Alors, est-ce que tu écoutes toujours ce que les autres disent ?

A : Oui... Enfin, parfois je ne fais pas attention, mais ce n'est pas souvent.

D : Donc, ça t'arrive d'être un peu dans les nuages. Pourquoi, en fait ?

A : Je ne sais pas... je pense à autre chose... ça m'arrive ... une fois par semaine ! (rires)

D : C'est normal, cette question n'était pas facile ! Et , est-ce que des fois, tu attends que tes camarades donnent leur réponse avant d'oser , toi, donner la tienne ?

A : Non, pas vraiment.

D : Et ça t'arrive de te moquer d'un camarade qui dit une réponse fausse ?

A : Non.

D : Et de rigoler, mais pas méchamment de ce qu'il peut répondre ?

A : Bah, oui, ça m'arrive. C'est marrant, mais je ne rigole pas parce que je me moque. Je rigole parce que c'est drôle.

D : D'accord. Et tu écoutes mieux si c'est un garçon, ou une fille qui prend la parole ?

A : Ca m'est égal, les deux.

D : Alors, je t'ai déjà posé cette question... Hum... voilà, est-ce que tu penses que, dans la classe, il y a des élèves qui n'osent pas prendre la parole parce qu'ils ont peur de moqueries ?

A : Je ne sais pas...

D : Et dans la classe, c'est plus les filles ou les garçons qui participent ?

A : Ce sont plus les filles !!!

D : C'est ce que j'ai remarqué aussi. Et tu penses que ça vient de quoi ?

A : Je ne sais pas....

D : Pourquoi, à ton avis, les garçons lèvent moins la main ?

A : Je ne sais pas (rires)

D : Et pourquoi les filles participent plus ?

A : Je ne sais pas non plus. (Rires)

D : Et bien, je ne sais pas non plus ! (rires) Et tu penses que M. (l'enseignante) interroge plus les filles ou les garçons ?

A : C'est égal. Elle interroge plus les garçons lorsqu'ils lèvent la main, parce qu'ils ne la lèvent pas souvent. Mais sinon, c'est pareil, elle prend aussi la parole des filles.

D : D'accord. Et, si tu dois faire un travail de groupe, tu préfères te mettre avec des filles ou des garçons ?

A : Ca m'est totalement égal.

D : Alors, on est bientôt arrivées à la fin. Donc, toi tu penses que quelqu'un qui ne participe pas, n'apprends pas.

A : heu, non, il apprend quand même un peu des choses, mais moins.

D : Pourquoi ?

A : heu... parce que c'est important de participer.

D : On va terminer par une question un peu plus drôle. Imagine dans ta tête. Alors, tu te réveilles un matin. Pendant que tu te brosses les dents, tu vois ton reflet dans le miroir. Et là, tu réalises que tu as les cheveux courts, un t-shirt large ... tu t'es transformée en garçon pendant la nuit. Tu apprends que ca va durer une journée. Tu réagis quand même.

A : (rires) Je ne sais pas (rires), après je devrais changer tout mais... (>>> Changer d'habits, de jouets ...)

D : Mais, tu sais que ca ne va durer qu'une journée. Tu serais contente, ou au contraire

A : Je ne sais pas... Ca pourrait être marrant n'empêche... Mais je préfère quand même être une fille parce que... voilà.

D : Mais tu en profiterais pour faire quoi ?

A : Voir ce que les garçons font, lorsqu'ils n'écoutent pas ou quelque chose comme ca !

D : Parce que tu trouves que les garçons écoutent moins que les filles ?

A : oui, je pense parce qu'ils lèvent moins la main.

D : Donc, tu penses que c'est pour ça qu'ils participent moins ?

A : oui.

D : Ok. Alors, on a fini. En tout cas, merci, merci. Ca va trop m'aider pour mon travail. Tu peux rentrer en classe.

Durée : 13min06

Salut, installe-toi. (Attendre que l'élève soit prêt)

Je m'appelle Daphné. Comme je l'ai dit l'autre jour, je fais une recherche sur la participation orale en classe. Ca veut dire que j'aimerais savoir pourquoi les enfants prennent la parole ou non, qu'est-ce qui leur donne envie de participer, et pourquoi, des fois, ils n'en n'ont pas envie. Si tu le veux bien, on va discuter tous les deux, je vais te poser des questions. Tout cet entretien sera enregistré, car je vais devoir le ré-écrire tout ce que tu me diras. Surtout que je suis sûre que tu as plein de choses intéressantes à m'expliquer !

Tu as le droit de dire tout ce que tu as envie, parce que tout ce que tu diras restera entre nous deux, c'est confidentiel. (Même ton enseignante ne le saura pas ! Surtout, dis tout bien qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, de juste ou de faux. Donne ton avis, sens-toi libre. Si tu ne comprends pas une question, n'hésite pas à me le dire. Et finalement, il peut arriver que tu n'aies pas envie de répondre à une question, dans ce cas, tu me le dis et on passe à autre chose.

D : Est-ce que tu as des questions?

M: Non.

D : Alors, est-ce que tu penses que tu participes beaucoup en classe ?

M : Oui...

D : Et pourquoi tu participes beaucoup ?

M : Parce que, je sais beaucoup de choses, parce que dans mon ancienne école, j'avais beaucoup d'avance donc je savais plusieurs choses qu'ils n'avaient pas encore apprises.

D : Donc, tu penses que participer te permet de montrer que tu sais des choses ?

M : Oui

D : Et tu aimes bien ça ?

M : oui.

D : Et, est-ce que tu aimes prendre la parole ?

M : oui.

D : Tu aimes bien ? Pourquoi ?

M : Je ne sais pas trop...

D : C'est juste que tu ne réfléchis pas trop, et tu prends la parole.

M : oui.

D : Et quand M. (l'enseignante) pose une question, est-ce que tu lèves tout le temps la main ?

M : Des fois oui, des fois non.

D : Et pourquoi tu ne lèves pas la main des fois ?

M : Parce que des fois il y a des questions que je ne sais pas...et ...des fois , quand c'est des choses que je sais bien, en fait, je laisse les autres un peu réfléchir. Pour pas trop leur dire la réponse tout de suite. Après, s'il n'y a personne qui sait, alors je le dis.

D : D'accord, donc tu essaies de laisser un peu la parole aux autres ?

M : oui.

D : Et, est-ce que ça t'arrive de dire une réponse en oubliant de lever la main ?

M : non, jamais.

D : Jamais, tu essaies toujours de bien respecter les règles de parole ?

M : oui, c'est important.

D : Pourquoi c'est important ?

M : Parce que sinon, tout le monde parle en même temps et puis M.( l'enseignante) nous dit que ce n'est pas bien.

D : Et est-ce que des fois, tu lèves la main sans trop réfléchir, sans connaître la réponse ?

M : Des fois... des fois ça arrive, mais plutôt non.

D : Et sinon, tu trouves que c'est plus important de participer ou d'écouter ce que les autres disent ?

M : Les deux.

D : Pourquoi ?

M : Parce qu'il faut écouter pour apprendre et participer c'est bien.

D : Et pourquoi tu penses que c'est bien ?

M : Je ne sais pas trop... C'est important de dire ce que l'on pense.

D : Tu penses que tu apprends quand tu participes ?

M : Oui, on apprend.

D : Je ne sais pas si ca t'arrive souvent, mais est-ce que ca arrive que tu ne saches pas la réponse et que M. (l'enseignante) t'interroge quand même ?

M : Oui.

D : Et quand ca arrive, tu te sens comment ?

M : Alors, j'essaie de réfléchir à la réponse et puis, des fois je sais après, mais des fois je ne sais pas...

D : Et quand tu ne sais pas, tu fais quoi ?

M : heu... je réfléchis...

D : et tu attends qu'elle interroge quelqu'un d'autre ?

M : Oui

D : Et comment ca se passe, par exemple, quand tu connais la réponse, donc tu lèves la main et M. (l'enseignante) interroge quelqu'un d'autre ?

M : bah, ca dépend quelle question c'est. Si c'est une réponse que j'aimerais bien dire alors ca déçoit un peu. Si c'est une réponse que j'aimerais dire, mais pas beaucoup, alors ca ne me fait rien.

D : D'accord. Et, des fois, tu n'oses pas prendre la parole ?

M : Oui, des fois.

D : Et pourquoi ?

M : je ne sais pas...

D : Est-ce que tu as peur de te tromper ?

M : Non...

D : Tu as peur que les autres se moquent ?

M : non... je ne sais pas trop...

D : Tu ne sais pas trop, c'est juste un sentiment, un ressenti.

M : oui.

D : Alors, maintenant, je ne sais pas si tu te souviens, mais on va parler des « arrêts sur image » par rapport au Petit Chaperon Rouge.

M : oui, je me souviens.

D : Tu as aimé faire ça ?

M : oui

D : Donc toi, ça ne te dérange pas de passer devant toute la classe ?

M : Non, au contraire, j'adore.

D : Et pourquoi ?

M : En fait, l'année dernière, on faisait souvent des exposés donc on devait se présenter devant la classe. Et j'arrivais toujours bien parce que je parlais bien à l'oral.

D : Donc, toi tu aimes bien montrer aux gens que tu sais les choses.

M : oui, j'aime bien.

D : Donc, tu n'es pas quelqu'un de trop timide.

M : Non.

D : Alors, on va parler un petit peu de tes camarades maintenant. Est-ce que tu es toujours attentive quand ils parlent, répondent à des questions ?

M : Oui

D : Tu n'es jamais dans la lune ?

M : Quelques fois, mais ... non.

D : Tu trouves que c'est important d'écouter ce qu'ils disent aussi ?

M : oui.

D : Pourquoi ? Est-ce que tu peux me donner une explication ?

M : Des fois, quand on écoute, peut être que c'est une question que l'on ne sait pas, donc après ça nous apprend la question.

D : Ok.

M : Est-ce t'arrive de te moquer d'un camarade qui se trompe quand il prend la parole ?

D : Non ?

M : A part des fois. Juste, par exemple, hier, M. (un garçon), il a appelé un caillou par le même nom et ça m'a fait trop rigoler. Mais, c'est juste ça. (Rires)

D : Ok, mais ce n'était pas de la moquerie méchante, parce qu'il s'était trompé?

M : Non, c'était juste drôle.

D : Et tu écoutes de la même manière si c'est un garçon ou une fille qui prend la parole ?

M : Oui.

D : Et tu réagis de la même façon si c'est un garçon ou une fille qui passe au tableau ?

M : oui.

D : Et tu penses que ce sont plus les filles ou les garçons qui participent ?

M : heu... plus les filles.

D : Oui ?

M : En fait, des fois les garçons, par exemple, quand on faisait la poésie, il y a toutes les filles qui voulaient mais aucun garçon.

D : Pourquoi, tu penses ? Tu as une idée ?

M : Parce que on voit que les filles participent plus que les garçons.

D : Et pourquoi justement les garçons prennent moins la parole que les filles ?

M : En fait, je pense qui... qui... qui... qui sont un peu...

D : Utilise les mots que tu veux.

M : un peu fainéants.

D : un peu quoi, tu as dit, je n'ai pas entendu?

M : un peu flemmards. Qui ne veulent pas répondre, qui laissent tout aux filles. Un jour ils nous ont dit ça.

D : oui ?

M : oui, qu'ils voulaient tout laisser aux filles et pas aux garçons ! (rires)

D : Comme ça c'est vous qui faites tout le travail ? (rires)

M : oui

D : (rires) Et tu penses que M. (l'enseignante) interroge plus les filles ou les garçons ?

M : Ça dépend des jours. Il y a des jours où elle interroge plus les filles. Il y a des jours où elle interroge plus les garçons. Et il y a des jours où elle interroge plus les deux.

D : Quand tu dois te mettre en groupe pour travailler. Tu te mets plus avec des filles ou des garçons ?

M : En fait, comme je suis nouvelle dans cette école, je n'avais pas encore beaucoup de copines. Mais ça s'est vite fait. Et en fait, j'attends toujours qu'il y ait un groupe où il y a plus (> un groupe où il manque une personne). Donc je m'en fiche si c'est des filles ou des garçons.

D : Et tu es arrivée quand ici ? Cette année ?

M : Oui, maintenant.

D : en début d'année ?

M : Oui

D : Et tu es contente d'être là ?

M : Oui, parce que je n'avais plus de copines. Elles sont toutes parties, je n'en avais plus que trois. Tout le monde partait. J'ai une copine qui est partie aux Etats-Unis.

D : ohhh... Avec internet, c'est plus facile de communiquer maintenant.

M : oui, on fait Skype. Et avec une autre copine on se voit quand même, on s'invite.

D : ok ok. Alors, juste quelques petites questions et après on a fini. Alors, toi tu penses que quelqu'un qui ne participe pas – par exemple un garçon- n'apprend pas ?

M : Des fois... si par exemple M. (l'enseignante) nous explique le Passé-Composé, des fois, il y avait des garçons qui n'écoutaient pas. Donc après ils ne savaient pas. Et ils posaient des questions qu'ils n'avaient pas comprises.

D: Donc, là, tu parles plus de l'écoute, et moins de la participation ?

M : oui.

D : Alors, on va terminer par une question un peu plus drôle. Imagine dans ta tête. Un matin, tu te réveilles, et tu te rends compte que tu as les cheveux tout tout courts ... tu t'es transformée en garçon pendant la nuit. Tu apprends que ça ne dure qu'une journée. Tu serais contente, ou pas du tout ?

M : oui, juste pour voir comme c'est dans la peau des garçons parce que les garçons ils sont un peu... bêtes-bêtes. (Rires) Du coup, ça serait bien de voir dans la peau d'un garçon comment ça serait !

D : Et tu ferais quoi, par exemple ?

M : je ne sais pas...

D : tu irais jouer au foot ?

M : oui

D : Tu as une autre idée ?

M : En fait, si j'étais dans la peau de mon frère, en tout cas, j'aimerais pas du tout, parce qu'il est toujours méchant et fait toujours des bêtises et je n'ai pas envie de me faire gronder.

D : ok ok. En tout, cas merci beaucoup. C'est très gentil d'avoir accepté de participer à cet entretien. Ce que tu m'as dit va beaucoup m'aider pour mon travail.

Durée : 12 min 50

Salut, installe-toi. (Attendre que l'élève soit prêt)

Je m'appelle Daphné. Comme je l'ai dit l'autre jour, je fais une recherche sur la participation orale en classe. Ca veut dire que j'aimerais savoir pourquoi les enfants prennent la parole ou non, qu'est-ce qui leur donne envie de participer, et pourquoi, des fois, ils n'en n'ont pas envie. Si tu le veux bien, on va discuter tous les deux, je vais te poser des questions. Tout cet entretien sera enregistré, car je vais devoir le ré-écrire tout ce que tu me diras. Surtout que je suis sûre que tu as plein de choses intéressantes à m'expliquer !

Tu as le droit de dire tout ce que tu as envie, parce que tout ce que tu diras restera entre nous deux, c'est confidentiel. (Même ton enseignante ne le saura pas ! Surtout, dis toi bien qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, de juste ou de faux. Donne ton avis, sens-toi libre. Si tu ne comprends pas une question, n'hésite pas à me le dire. Et finalement, il peut arriver que tu n'aies pas envie de répondre à une question, dans ce cas, tu me le dis et on passe à autre chose.

D : Est-ce que tu as des questions?

T: Non.

D : Alors, première question : Est-ce que tu penses que tu participes beaucoup en classe ?

T : Ca va...

D : Si tu devais choisir, tu serais quelqu'un qui ne parle beaucoup, moyennement, pas du tout ?

T : Moyennement.

D : Et pourquoi tu participes en fait ?

T : Pour répondre aux questions que M. (l'enseignante) pose.

D : Et, est-ce que tu aimes prendre la parole en classe toi ?

T : Pas trop.

D : non, et pourquoi ?

T : Parce que des fois, je me demande si j'ai la question fausse ou vrai ou ...

D : En gros, tu as peur de te tromper ?

T : oui.

D : Et admettons, tu lèves la main et ta réponse est fausse. Qu'est-ce qu'il se passe ? Tu te sens comment ?

T : ...ca va...

D : Et, quand M. (l'enseignante) pose une question, tu lèves tout le temps la main ?

T : Non, pas tout le temps.

D : Et c'est quand que tu lèves la main ?

T : Quand je sais quelque chose, je lève la main, mais sinon après je ne sais pas... si je ne sais pas, je ne lève pas la main.

D : Alors, ca t'arrive des fois, d'oublier de lever la main tellement que tu as envie de dire ta réponse ?

T : oui.

D : Souvent ?

T : oui,

D : et pourquoi ?

T : Je ne sais pas...

D : Tu as juste trop envie de parler et tu ne réfléchis pas.

T : oui

D : ok, et est-ce que parfois, tu lèves la main sans connaître la réponse ?

T : oui, ca m'arrive des fois...

D : Et pourquoi tu fais ca ? Il y a une raison ?

T : Je ne sais pas...( rire)

D : Pas de problèmes. Et à ton avis, qu'est-ce qui est le plus important ? Participer ou écouter en classe ?

T : Ecouter.

D : Et pourquoi ?

T : Parce que quand on écoute les autres, on apprend. Et ... comme ca on apprend beaucoup de choses.

D : Tu penses qu'en écoutant, tu apprends plus que si tu dis, toi, quelque chose ?

T : oui... Heu... c'est les deux un peu.

D : Oui, les deux ? Participer, tu trouves que tu apprends en participant ?

T : heu... ça va.

D : Si tu devais choisir entre beaucoup et moyennement ?

T : Moyennement.

D : Et admettons, M. (l'enseignante) pose une question, et pleins d'enfants lèvent la main. Toi aussi. Si elle interroge quelqu'un d'autre à ta place, qu'est-ce que ca te fait ?

T : Rien.

D : Tu trouves que c'est normal ?

T : bah oui, parce que il y en a qui ont ...si il y en a qui savent la bonne réponse, et que moi je ne sais pas, elle va peut-être choisir quelqu'un d'autre.

D : Mais si tu connais la réponse aussi ?

T : Oui, c'est pareil.

D : Mais Tout le monde a le droit de participer c'est ca ?

T : oui.

D : Alors tu trouves normal que d'autres soient interrogés à ta place ?

T : oui

D : Et est-ce que des fois, ca t'arrive de ne pas oser prendre la parole ?

T : Oui.

D : Et pourquoi tu n'oses pas prendre la parole ?

T : Parce que, des fois, j'ai un peu de mal à lever la main, parce que ... j'oublie à chaque fois la réponse.

D : Comment ca ?

T : Je ne sais pas comment expliquer...

D : En fait, tu as la réponse, et tu penses à autre chose, et là, tu l'oublies ?

T : Oui... heu... Non, je suis comme ca (mime le geste de lever la main) , je sais la réponse, je lève la main, et après, elle regarde pour voir qui elle va choisir ( elle = L'enseignante) et là je perds la réponse.

D : Et tu sais pourquoi ca arrive ?

T : Non...Je ne sais pas du tout.

D : D'accord. Et je ne sais pas si tu te souviens, mais la dernière fois que je suis venue observer, vous faisiez une leçon sur le Petit Chaperon Rouge et vous deviez faire des arrêts sur image devant toute la classe. Quand tu es passé au tableau, tu te sentais comment ? Tu étais à l'aise ?

**T : J'avais un peu le tract ! (rires)**

**D : Ah bon, et pourquoi ?**

**T : Ce n'est pas la première fois que ca m'arrive.**

**D : Et c'est d'être devant les autres, ca te fait un peu peur ?**

**T : oui... parce que ce n'est pas...De passer devant les personnes ca m'a fait un peu le trac et ...ca m'a fait un peu le trac.**

D : D'accord. Tu as peur de quoi en fait ? **(Interruption par la mère qui arrive)**

D : Alors... je ne sais plus ce qu'on disait... oui, on parlait de l'arrêt sur image. Qu'est-ce qui te fait peur, quand tu passes devant les autres ?

T : je ne sais pas...je n'ai pas trop envie de répondre.

D : Ok, il n'y a pas de problème. Maintenant, on va parler de tes camarades. Est-ce que tu écoutes toujours ce que tes camarades disent ?

T : Parfois.

D : Tu es un peu dans les nuages des fois ?

T : Non, des fois je me lève, je vais voir des autres copains.

D : Mais, je parle de quand vous êtes tous assis et que M. (l'enseignante) fait son cours et pose de questions. Et alors, quand toi tu ne sais pas la réponse, tu écoutes toujours ce que les autres disent ?

T : ah, oui, oui.

D : Et est-ce que des fois, tu attends que tes camarades donnent leur réponse avant d'oser donner la tienne ? Pour être sûr que ce n'est pas faux ce que tu veux dire ?

T : oui oui oui, c'est ca.

D : Ca arrive souvent ?

T : oui.

D : Et est-ce que ca arrive de te moquer quand un camarade prend la parole et se trompe ?

T : Non.

D : Tu ne trouves pas ca bien ?

T : oui.

D : Et tu écoutes mieux quand c'est une fille ou un garçon qui parle ?

T : Les deux.

D : Pour toi, il n'y a pas de différence ?

T : Non.

D : Et tu penses que dans la classe, il y a des élèves qui n'osent pas lever la main parce qu'ils ont peur que les autres se moquent d'eux ?

T : Non... je pense qu'ils s'en fiche.

D : Et M. (l'enseignante) interroge plus les filles ou les garçons ?

T : je pense pareil.

D : Ok. Et selon toi, se sont les filles ou les garçons qui participent le plus ?

T : Pareil.

D : Tu es sûr ? J'ai observé autre chose moi...Je trouvais que les filles participaient plus.

T : Oui, c'est vrai.

D : Et tu penses qu'il y a une raison ?

T : Peut être qu'elles savent plus de choses...Je ne sais pas.

D : Tu penses qu'elles connaissent plus de choses que les garçons ?

T : Oui... mais pas trop. (Re-interruption De l'enseignante + la mère)

D : Alors, il ne reste plus beaucoup de questions. Donc, tu penses que quelqu'un qui ne lève pas la main, il n'apprend pas ?

T : Non. Il apprend. Il écoute les questions des autres (>> ici, réponse) après, si c'est faux, peut-être qu'il sait la question. (>> Ici, réponse).

D : Donc il peut apprendre s'il écoute bien tout ce que les autres disent ?

T : oui

D : Alors, on va terminer avec une question un peu plus drôle et après tu pourras rentrer chez toi. Alors, imagine : Tu te réveilles le matin. Après ton petit-déjeuner, tu vas te laver les dents. Et quand tu te regardes dans le miroir, tu réalises que tu as les cheveux longs, de longs cils, un nœud dans les cheveux...tu t'es transformé en fille !

T : (rires)

D : Tu apprends que ça va durer une journée. Tu aimerais bien ça ?

T : Non (rires) Je n'aimerais pas. J'aimerais ne pas me transformer en fille.

D : Pourquoi, il y a une raison ?

T : non, je ne voudrais pas être une fille.

D : Et, n'oublie pas que ce n'est que pendant une seule journée. Toujours pas ? Non ?

T : Non, je ne viendrais pas à l'école en tout cas. (Rires)

D : Ok ! Alors, merci beaucoup, ce que tu m'as dit va beaucoup m'aider pour ma recherche.

Durée : 10 min 47

Salut, installe-toi. (Attendre que l'élève soit prêt)

Je m'appelle Daphné. Comme je l'ai dit l'autre jour, je fais une recherche sur la participation orale en classe. Ca veut dire que j'aimerais savoir pourquoi les enfants prennent la parole ou non, qu'est-ce qui leur donne envie de participer, et pourquoi, des fois, ils n'en n'ont pas envie. Si tu le veux bien, on va discuter tous les deux, je vais te poser des questions. Tout cet entretien sera enregistré, car je vais devoir le ré-écrire tout ce que tu me diras. Surtout que je suis sûre que tu as plein de choses intéressantes à m'expliquer !

Tu as le droit de dire tout ce que tu as envie, parce que tout ce que tu diras restera entre nous deux, c'est confidentiel. (Même ton enseignante ne le saura pas ! Surtout, dis tout bien qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, de juste ou de faux. Donne ton avis, sens-toi libre. Si tu ne comprends pas une question, n'hésite pas à me le dire. Et finalement, il peut arriver que tu n'aies pas envie de répondre à une question, dans ce cas, tu me le dis et on passe à autre chose.

D : Est-ce que tu as des questions?

Sh: Non.

D : Alors, si tu as tout compris, on peut y aller. Première question : Est-ce que tu penses que tu participes beaucoup en classe ?

Sh : oui

D : Alors si tu devais choisir, tu serais quelqu'un qui participe beaucoup, moyennement ou pas du tout ?

Sh : Moyennement.

D : oui ? Et en fait, pourquoi tu lèves la main, pourquoi tu participes ?

Sh : Comme ça, j'apprends.

D : Et tu penses que tu apprends plus en participant ou en écoutant ce que les autres disent ?

Sh : En participant.

D : Et pourquoi ?

Sh : Parce que, en fait, si je participe, après, si j'ai des fautes, la maitresse elle me corrige et comme ça j'apprends. (statut de l'ens. , détenteur de savoir)

D : Ok. Et tu penses que écouter les réponses des autres, tu apprends moins ?

Sh : oui.

D : Et est-ce que des fois tu donnes ta réponse sans lever la main ?

Sh : non

D : tu essaies toujours de lever la main alors ?

Sh : oui.

D : Et quand M. (l'enseignante) pose une question, tu lèves tout le temps la main ?

Sh : Ca dépend quelle question.

D : Et c'est quel type de question ?

Sh : c'est plutôt, quand, par exemple, on dit... parce que là on lit des livres. Et par exemple, il y a une question que j'ai regardée dans le livre. ( ici question > réponse) Alors je lève la main et j'attends qu'elle me donne la parole.

D : Est-ce que, des fois, ça t'arrive que M. (l'enseignante) t'interroge alors que tu n'as pas levé la main ?

Sh : non

D : jamais , jamais ?

Sh : jamais.

D : Et admettons que ça arrive, tu te sentiras comment ?

Sh : ... heu... normale.

D : Même si tu ne connais pas la réponse à la question, ça te serait égal, tu lui dirais que tu ne sais pas ?

Sh : oui.

D : Et, si tu as trop envie de dire une réponse et que M.(l'enseignante) interroge un camarade. Qu'est-ce que ça te fait ?

Sh : rien du tout.

D : Et est-ce que des fois, tu as peur de prendre la parole ?

Sh : non, ça ne me fait rien, ça ne me fait pas peur.

D : Ok, alors, je ne sais pas si tu te souviens de la séance sur le Petit chaperon rouge, avec les arrêts sur image.

Sh : oui.

D : Et tu as aimé faire ça ?

Sh : oui

D : Ca te fait quoi d'aller au tableau ? Ca ne te dérange pas ?

Sh : Non, ca ne me dérange pas.

D : tu aimes bien ?

Sh : oui.

D : Et réciter des poésies, faire des exposer , tu aimes bien aussi ?

Sh : oui.

D : Ca ne te fait jamais peur ?

Sh : non

D : super ! Donc maintenant, on va parler de tes camarades. Est-ce que tu es toujours attentive à ce que les autres disent ?

Sh : oui

D : Tu n'es jamais dans les nuages ?

Sh : non

D : Jamais dans la lune ? Toujours là à écouter ?

Sh : oui.

D : ok

Sh : c'est plutôt à la récréation. C'est pour ca que l'on fait une pause.

D : Donc toi, tout le long, tu es bien concentrée et tu te relâches un peu à la récréation ?

Sh : oui

D : Et est-ce que des fois, avant de dire ta réponse, tu attends que tes camarades disent la leur, pour voir plus ou moins si tu es dans le juste ou le faux ?

Sh : non... non...

D : non ? Et tu te moques ou rigoles si un camarade donne une réponse fausse ?

Sh : Non, jamais.

D : Et tu penses qu'il y a des gens dans la classe qui ne prennent pas beaucoup la parole parce qu'ils ont justement peur de ce que peuvent penser les autres ?

Sh : Je ne sais pas. Mais, moi en tout cas, je sais que mes amies elles ne sont pas trop timides donc...

D : ...ça ne leur fait pas peur de prendre la parole ?

Sh : oui

D : Et tu écoutes mieux si c'est un garçon ou une fille qui prend la parole ?

Sh : pareil

D : Et à ton avis, ce sont les filles ou les garçons qui participent le plus dans la classe ?

Sh : les deux.

D : Les deux ? Il n'y a pas une petite différence ?

Sh : Enfin, chez les filles, il y a une petite différence. Elles lèvent plus la main. Par exemple, quand on a fait la poésie, c'étaient les garçons qui faisaient les derniers mais sinon, à l'école, ils lèvent pratiquement la main.

D : Tu veux dire ce sont les filles qui respectent plus le fait de lever la main ?

Sh : Non, mais c'est les deux... Enfin ça dépend quels garçons.

D : il y a certains garçons qui disent leur réponse sans lever la main ?

Sh : oui, certains.

D : Et les filles, moins ?

Sh : oui.

D : Et quand tu dois travailler en groupe, tu préfères travailler avec des garçons ou des filles ?

Sh : les deux.

D : Ca t'es égal, tu aimes bien travailler avec les deux.

Sh : oui

D : Et est-ce que tu penses que quelqu'un qui ne participe jamais, il apprend moins ?

Sh : il apprend, mais moins que les autres.

D : pourquoi tu penses ?

Sh : s'il ne lève pas la main, alors on ne l'interroge pas et lui...il écoute que les réponses des autres. Et par exemple, il y a une évaluation, il ne sait pas. Pas plus que les autres.

D : Alors tu penses que participer, ça permet de poser des questions et donc d'avoir des renseignements en plus ?

Sh : oui.

D : Alors, on va passer à une question un peu plus drôle que les autres. Il faut que t'imagines le matin, tu te réveilles, tu vas prendre ton petit déj' et tu vas te laver les dents. D'un coup, tu t'aperçois dans le miroir et tu réalises que... tu as les cheveux courts, un t-shirt tout large... tu t'es transformé en garçon pendant la nuit. Et tu apprends que tu vas devoir passer une journée comme ça ! Tu aimerais ça ?

Sh : Mais... c'est égal en fait. C'est presque la même chose. J'ai peut-être pas trop l'habitude, mais ça ne va rien changer d'être un garçon.

D : Tu penses que tu ferais la même chose que d'habitude ?

Sh : oui

D : ok, tu as raison ! En tout cas, merci beaucoup, ça va beaucoup m'aider pour ma recherche et le travail que je dois rendre.

Durée : 14 min 00

Salut, installe-toi. (Attendre que l'élève soit prêt)

Je m'appelle Daphné. Comme je l'ai dit l'autre jour, je fais une recherche sur la participation orale en classe. Ca veut dire que j'aimerais savoir pourquoi les enfants prennent la parole ou non, qu'est-ce qui leur donne envie de participer, et pourquoi, des fois, ils n'en n'ont pas envie. Si tu le veux bien, on va discuter tous les deux, je vais te poser des questions. Tout cet entretien sera enregistré, car je vais devoir le ré-écrire tout ce que tu me diras. Surtout que je suis sûre que tu as plein de choses intéressantes à m'expliquer !

Tu as le droit de dire tout ce que tu as envie, parce que tout ce que tu diras restera entre nous deux, c'est confidentiel. (Même ton enseignante ne le saura pas ! Surtout, dis toi bien qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, de juste ou de faux. Donne ton avis, sens-toi libre. Si tu ne comprends pas une question, n'hésite pas à me le dire. Et finalement, il peut arriver que tu n'aies pas envie de répondre à une question, dans ce cas, tu me le dis et on passe à autre chose.

D : Est-ce que tu as des questions?

D\*: Non.

D : Alors, est-ce que tu penses que tu participes beaucoup en classe ?

D\*: oui.

D : Tu lèves souvent la main ?

**1.30 D\* : oui, quand je sais ce qu'il faut dire je lève la main.**

D : Et, justement, est-ce que ca t'arrive des fois de lever la main, alors que tu ne sais pas la réponse ?

D\* : non.

D. non ? Tu réfléchis toujours avant.

**1.40 D\* : Quand je suis bien sûre je lève la main, mais quand je ne suis pas sûre, je ne lève pas souvent la main.**

D : D'accord. Donc il faut que tu sois bien bien sûre pour oser lever la main ?

**1.44 D\* : il faut que ce soit un peu sûr quand même. J'aimerais juste être un peu sûre que c'est juste, pour dire une bonne réponse.**

D : Par exemple, tu n'aimes pas lever la main et dire une réponse fausse, te tromper ?

D\* : Ce n'est pas trop ca mais... c'est... Plutôt quand je suis sûre, je lève la main.

D : Et pourquoi tu lèves la main en fait ?

D\* : ...

D : Pour donner une réponse ?

D\* : Oui, pour donner une réponse. Pour que la maîtresse me dise si c'est juste ou pas.

D : D'accord. Et est-ce que tu aimes prendre la parole ?

D\* : Bof Bof, moyen.

D : Pourquoi tu n'aimes pas trop ?

D\* : Je ne sais pas... J'en sais rien... mais des fois... j'ai quand même un petit peu honte, mais des fois pas.

D : Et pourquoi tu as un petit peu honte des fois ? Tu as peur de quoi ?

D\* : je ne sais pas.

D : Qu'est-ce qui te fait dire que tu as honte ?

D\* : Je ne sais pas.

D : Tu as peur que les autres disent « ahhh... elle a dit une mauvaise réponse! » ?

D\* : Non...

D : Ok. Et, est-ce que ca t'arrive que M.( l'enseignante) t'interroge alors que tu n'as pas levé la main ?

D\* : Non

D : Elle attend toujours que tu lèves la main ?

**1.88 D\* : Des fois, elle interroge les autres quand je n'ai pas d'idée, mais quand je lève la main, elle m'interroge plutôt moi, parce qu'avant je ne levais pas trop la main.**

D : Dès qu'elle voit que tu lèves la main, elle t'interroge tout de suite. En gros c'est ca ?

D\* : oui.

D : Et est-ce que ca t'arrive que tu as tellement envie de donner une réponse que « hop, la réponse sort toute seule » sans lever la main ?

D\* : non, ca, ca ne m'arrive pas.

D : Tu respectes bien les règles de parole.

D\* : je lève la main.

D : Et si tu lèves la main, et que M. ( l'enseignante) interroge quelqu'un d'autre, tu réagis comment ?

D\* : Je ne sais pas.

D : Tu es un peu déçue ?

D\* : Non.

D : Tu trouves que c'est normal que d'autres participent ?

D\* : bah oui.

D : Et qu'est ce qui te semble le plus important ? Ecouter ce que disent les autres ou participer ?

D\* : ....Je n'ai pas très bien compris la question.

D : Tu penses que c'est plus important d'écouter les autres ou de toi, lever la main, dire ce que tu penses ? Ca peut être les deux...

**l.124 D\* : oui, un peu les deux, mais...surtout lever la main.**

D : Et tu as une raison pour ca ?

D\* : hein ?

D : Pourquoi est-ce que tu penses que lever la main est plus important qu'écouter ?

D\* : .... (rires)

D : Je t'explique : Tu penses que tu apprends plus en levant la main et en disant tes réponses ou en écoutant juste ce que les réponses des autres ?

D\* : Les deux.

D : Tu penses que tu apprends bien aussi en parlant qu'en écoutant ?

D\* : Oui

D : ok. Alors, tu m'as déjà dit que tu n'osais pas toujours prendre la parole... ah oui, alors : Je ne sais pas si tu te souviens, mais la dernière fois que je suis venue observer, vous faisiez une leçon sur le Petit Chaperon rouge...

D\* : oui

D : Et vous faisiez des « arrêts sur image » par groupe, au tableau. Tu te souviens ?

D\* : oui

D : Et quand tu étais au tableau...Déjà, est-ce que tu as aimé faire ça ?

D\* : oui

D : Et quand tu étais devant le tableau, tu te sentais comment ?

D\* : Bien.

D : Ca ne te dérange pas de faire un exposé, ou des mimes, comme ça, devant les autres ?

D\* : Pas vraiment... ca me dérange... En fait, c'est juste, des fois, au début, quand je suis arrivée. Et que ca fait peut être 5 minutes que je suis là. Alors ca va déjà un peu mieux. Parce que quand je viens d'arriver, j'ai un peu honte. Mais, 5 minutes plus tard, des fois, après ca va.

D : Ok, il faut juste un petit moment pour que tu t'habitues et après tu es contente d'être là.

D\* : oui.

D : Maintenant, on va parler un petit peu de tes camarades. Est-ce que tu écoutes toujours les réponses de tes camarades ?

D\* : heu...

D : Tu peux dire non, ca reste entre nous deux.

D\* : Mais... je n'ai pas très bien compris la question.

D : Tu écoutes toujours quand tu es en classe et que ce sont tes copains qui prennent la parole ?

D\* : Ca dépend.

D : Tu es dans les nuages des fois ?

D\* : Des fois je suis entrain de faire autre chose, d'écrire, ou de regarder ailleurs, mais des fois j'écoute.

D : Ok.Parfois, il t'arrive de te moquer d'un camarade qui prend la parole ?

D\* : non

D : Jamais ? Et tu penses, par contre, qu'il y a des personnes dans la classe qui n'osent pas prendre la parole parce qu'ils ont peur que les autres se moquent de leurs réponses?

D\* : Non je ne pense pas. Je ne crois pas.

D : ok, il y a une bonne ambiance dans la classe, entre vous tous. Et tu écoutes plus si ce sont des garçons ou des filles qui prennent la parole ?

D\* : Plutôt les filles

D : Pourquoi en fait, tu sais ?

D\* : En fait, c'est un peu les deux.

D : Et tu penses que les filles disent des choses plus intéressantes que les garçons ? Attends, on va attendre qu'il y ait un peu moins de bruit. Alors, tu penses que c'est plus intéressant ce qu'un garçon a à dire ou qu'une fille à a dire ?

**1.213 D\* : bah... qu'un gar... heu ...qu'une fille parce que, des fois, les filles... par exemple, des filles de la classe, elles disent plus de réponses justes que les garçons.**

D : Et, tu penses que ce sont les filles ou les garçons qui participent le plus dans ta classe ?

D\* : oui

D : c'est vrai, c'est ce que j'ai observé aussi. Pourquoi, tu penses ?

D\* : je ne sais pas

D : Et quand tu dois travailler en groupe, est-ce que tu choisis plus des garçons ou des filles ?

D\* : Moi je vais plus souvent avec des filles sauf, des fois, je suis avec des garçons quand c'est la maitresse qui fait les groupes.

D : Et toi, tu préfères être avec les filles ?

D\* : oui

D : et pourquoi, il y a une raison ?

**1.235 D\* : parce que...je m'entends mieux avec les filles qu'avec les garçons.**

D : D'accord. Alors, on arrive presque à la fin. Toi, tu penses que quelqu'un qui ne participe pas en classe n'apprend rien du tout ?

**D\* : oui. Il n'apprend rien. Parce qu'il n'a pas écouté ce que la maitresse à dit et quand il sera dans une épreuve, il ne saura pas quoi faire.**

D : Donc, pour toi, c'est poser des questions qui est important ?

D\* : oui.

D : Alors, maintenant, je vais te poser une question un peu plus marrante. Imagine dans ta tête... Tu te réveilles un matin. Après le petit déjeuner, tu vas te laver les dents et là... tu vois dans le miroir que tu n'as plus les cheveux longs, tu as un t-shirt tout large... tu t'es transformée en garçon pendant la nuit. Ca ne dure qu'une journée. Tu aimerais ca ?

**1.252 D\* : (rires) Non...**

D : Pas du tout du tout ? Vraiment pas ?

D\* : non

D : Tu ne viendrais pas à l'école ?

D\* : Non

**D : Mais, tu n'en profiterais pas pour faire des choses que tu ne fais pas d'habitude?**

D\* : Heu...en fait, je n'ai pas très bien compris la question.

D : Alors, tu te transforme en garçon pendant la nuit. Puisque tu es une fille, est-ce que tu profiterais de cette journée pour faire des choses que tu ne fais pas d'habitude et que les garçons font ?

D\* : Quand je suis un garçon ?

D : oui

D\* : J'en profiterais pour faire des choses que je ne peux pas faire quand je suis une fille.

D : Comme quoi, par exemple ? Tu as une idée ?

**D\* : heu... Non je n'ai pas d'idée.**

**D : Tu n'aimerais pas savoir les petits secrets des garçons ? ou... je ne sais pas... jouer au foot ?**

**D\* : Bah de toute façon, je joue déjà au foot !**

D : (rires) J'aime beaucoup ta réponse. Bon, en tout cas, merci beaucoup, tes réponses vont beaucoup m'aider !

