HAL
open science

Du contrôle de ses actions à l'implication des élèves : la mise en place d'une gestion égalitaire de la prise de parole entre les filles et les garçons par des enseignant-e-s d'école primaire

Gaël Pasquier

To cite this version:

Gaël Pasquier. Du contrôle de ses actions à l'implication des élèves : la mise en place d'une gestion égalitaire de la prise de parole entre les filles et les garçons par des enseignant-e-s d'école primaire. Lechenet Annie, Baurens Mireille et Collet Isabelle (dir.). Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable., L'Harmattan, pp.275-287., 2016, coll. Savoir et formation, série Genre et éducation. hal-02510938

HAL Id: hal-02510938

https://hal.science/hal-02510938v1

Submitted on 19 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Du contrôle de ses actions à l'implication des élèves : la mise en place d'une gestion égalitaire de la prise de parole entre les filles et les garçons par des enseignant-e-s d'école primaire

Gaël Pasquier, Université Paris-Est Créteil, Lirtes EA 7313, ESPÉ de Créteil, OUIEP

Gérer l'attribution de la parole dans une classe est un exercice complexe. Il implique de s'inscrire pleinement dans l'immédiateté de la situation d'enseignement, de traiter dans l'urgence une multitude d'informations, de tenir compte de différents paramètres sans s'octroyer le temps de la réflexion. Certes, la communication est ritualisée dans l'enceinte scolaire et fait l'objet d'une codification destinée à assurer le bon fonctionnement des apprentissages. Toutefois, la vie de la classe, les réactions des élèves et celles de l'enseignant-e sont autant d'éléments déstabilisateurs susceptibles de mettre ces règles à l'épreuve et de modifier ce qui avait été initialement prévu par l'enseignant-e dans le cadre de ses préparations. La classe est donc pour ce-cette dernier-ère un espace d'incertitudes et chaque séance une unité temporelle durant laquelle elle-il va devoir négocier un certain nombre d'équilibres : équilibre entre son temps de parole et celui des élèves, entre les élèves entre eux-elles, entre la transmission de connaissances à un groupe et la construction d'un savoir par chacun-e, entre des moments de réflexion et d'institutionnalisation du savoir, entre des moments de concentration et de détente encadrée...

La circulation de la parole en classe a été étudiée sous de multiples facettes afin de comprendre avec précision comment fonctionne ce lieu d'enseignement et d'apprentissage mettant en présence un-e maître-sse avec des élèves (Altet, 1994 ; Tardif et Lessard, 1999, pp. 319-357 ; Jarlégan, Tazouti, Flieller, Kerger et Martin, 2010, pp. 67-69 ; Wanlin et Crahay, 2012). Les recherches sur la mixité scolaire s'y sont également intéressées et ont mis en lumière, comme le rappelle Claude Zaidman, « l'existence d'une forme de prise de pouvoir des garçons dans la classe avec la complicité active des maîtres et maîtresses » (1996, p. 100). Celle-ci se manifeste notamment par une domination de l'espace pédagogique et sonore[1] de la classe par les garçons et une répartition différenciée et inégalitaire des interactions verbales[2] par les enseignant-e-s en fonction du sexe de l'élève. Certaines recherches plus récentes nuancent aujourd'hui ces constats, notamment pour l'école primaire (De Boissieu, 2009 ; Jarlégan, 2011), sans pour autant conclure à une stricte égalité[3]. La gestion des interactions en classe selon le sexe de l'élève reste donc une question importante, sur le plan de la recherche comme des pratiques pédagogiques et ce même si elle interfère avec une multitude d'autres variables comme l'origine sociale des élèves, leur niveau scolaire, leur couleur de peau ou leur nationalité (Duru-Bellat, 1995, p. 79).

L'objectif de ce chapitre est justement de se mettre du côté des maîtresses et des maîtres pour mieux appréhender ce qui se passe lorsque figure dans leurs intentions la volonté d'assurer une égalité entre les filles et les garçons sur le plan de la prise et de l'attribution de la parole. Il s'agit de s'intéresser aux stratégies de rééquilibrage qu'elles-ils mettent en œuvre et à la manière dont celles-ci influent sur leur travail ; pour ensuite regarder comment leurs élèves acceptent ce nouvel ordre scolaire.

1. Méthodologie et recueil des données

Ce chapitre est issu d'une recherche visant à mieux connaître les pratiques des enseignant-e-s de l'école primaire travaillant avec leurs élèves sur les questions relatives à l'égalité des sexes et des sexualités, pour laquelle vingt entretiens non directifs d'une durée moyenne d'une heure ont été réalisés.

[1] « Nous parlons ici d'espace sonore plutôt que d'espace pédagogique comme le font un grand nombre de recherches, parce que c'est le nombre des interactions et non leur contenu ou leur durée que nous avons cherché à mesurer ». (Zaidman, 1996, p. 103)

[2] Pour reprendre la définition donnée par Nicole Mosconi et Josette Loudet-Verdier, une interaction est « une séquence où l'enseignante s'adresse à un élève en particulier pour lui donner une consigne, lui poser une question ou lui faire une remarque et où l'élève réplique ou répond, en fonction de cette incitation ou bien, à l'inverse, une séquence où un (ou une) élève s'adresse à l'enseignant-e qui, à son tour, lui répond. » (1997, p. 134).

[3] La répartition du temps de parole serait moins déséquilibrée (55% pour les garçons, 45 % pour les filles) que dans les années 70, ce qui rapporté au temps de scolarisation des élèves demeure tout de même une inégalité importante. Par ailleurs, la fréquence des interactions tendrait à l'équilibre, en mathématiques comme en français (Jarlégan, 2011, p. 45).

L'échantillon des enseignant-e-s rencontré-e-s, plus ou moins informé-e-s des mécanismes de reproduction par l'école de la domination masculine et de l'hétérosexisme, est diversifié sur le plan du sexe (quinze femmes, cinq hommes), de l'âge, de l'ancienneté dans la profession (du stagiaire en formation à la conseillère pédagogique récemment retraitée), du niveau d'enseignement (maternelle, élémentaire) et du lieu d'activité (Paris et sa banlieue, des zones urbaines ou rurales de province). Ces personnes ne sont donc pas représentatives du corps enseignant français, mais constituent un ensemble d'informateurs et d'informatrices privilégié-e-s qui témoignent ici des formes que peut prendre une pédagogie qui n'entend pas établir un lien entre le sexe d'un individu et un rôle à jouer dans la société[4].

2. Du côté des enseignant-e-s

2.1. Equilibrer le nombre des interactions : des stratégies aux implications variées

La question de la gestion de la prise de parole en classe figure dans la majorité des entretiens[5]. Elle est posée pour la plupart des enseignant-e-s interrogé-e-s à partir des résultats de recherches en éducation qui ont montré une inégale répartition des interactions entre les filles et les garçons. Ces recherches ne sont pas toujours mentionnées explicitement mais n'en semblent pas moins à la base des réflexions engagées sur la mise en place d'une distribution équitable de la parole. A partir de leurs connaissances sur les mécanismes de reproduction des inégalités entre filles et garçons, les enseignant-e-s rencontré-e-s tentent donc de mettre en place un certain nombre de stratégies empiriques destinées à les enrayer. Elles et ils se préoccupent avant tout des éléments sur lesquels elles et ils pensent avoir prise et c'est donc en premier lieu un problème quantitatif qu'elles et ils vont tenter de résoudre : équilibrer le nombre d'interactions pour les enfants des deux sexes. Puisque les comptages montrent que les garçons sont avantagés par rapport aux filles, il importe de mettre en place des garde-fous propres à assurer un traitement égalitaire des deux sexes. Plusieurs solutions sont envisagées :

- interroger alternativement une fille et un garçon ;
- suivre l'ordre des rangées ou l'ordre alphabétique ;
- noter sur une feuille, une affiche, au tableau les élèves qui prennent la parole ou les cocher sur une liste ou un plan de classe préparés à cet effet ;
- faire appel à un-e observateur-rice extérieur-e (maître-sse-formatrice, collègue, ATSEM[6]...), utiliser un enregistreur ou utiliser une grille d'auto-observation.

Ces stratégies[7] ne sont toutefois pas équivalentes, ni exclusives les unes des autres : elles peuvent se compléter, se succéder dans le temps selon les choix des enseignant-e-s mais également les préoccupations des élèves. Dans la mesure où elles peuvent également s'inscrire dans des temporalités différentes, elles ne sont pas utilisées de la même manière en fonction de l'enseignant-e ou des situations de classe. La quatrième proposition, recourir à l'observation d'un tiers, est par exemple davantage envisagée comme une situation initiale qui permet d'engager un questionnement plus approfondi en fonction des résultats obtenus, ou comme un outil de vérification et d'évaluation après la mise en place de l'une ou des trois autres propositions précédentes. Elle entraine donc dans la plupart des cas des réponses différées, en amont lorsqu'elle cherche à évaluer un changement ou en aval de son utilisation, lorsqu'il s'agit d'un diagnostic. Les trois premières propositions constituent quant à elles des réponses immédiates à l'exigence d'équilibre entre les prises de parole des filles et des garçons, et impliquent que l'enseignant-e soit réactif-ve et vigilant-e tout le long de la séance.

Toutefois, ces stratégies ne produisent pas la même égalité et se heurtent chacune à un certain nombre de limites.

Les deux premières propositions, interroger alternativement une fille et un garçon, suivre l'ordre des rangées ou l'ordre alphabétique, offrent en raison de leur systématicité, l'assurance de ne pas introduire de distinction entre les deux catégories de sexe quel que soit le moment d'apprentissage ou le sujet de l'échange. La première proposition offre davantage de souplesse puisque l'enseignant-e peut à chaque fois opter pour n'importe quel garçon ou n'importe quelle fille de la classe sans que son choix lui soit dicté par la disposition des élèves. La correction quantitative qu'elle apporte peut cependant s'avérer

[4] Pour une description détaillée de la méthode, voir Pasquier, 2014-a, et Pasquier, 2015.
[5] Quinze entretiens sur vingt.
[6] Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.
[7] Certaines sont déjà mentionnées par Nicole Mosconi (2009, pp. 110-111).

approximative puisque le choix de l'alternance entre fille et garçon dans la prise de parole ne produit pas le même rééquilibrage selon le nombre de filles et de garçons dans la classe.

La troisième proposition, cocher sur un liste les élèves interrogé-e-s, plus contraignante puisqu'elle nécessite de recourir à l'écrit et donc de prendre le temps de noter les enfants qui prennent la parole, présente également plus d'incertitudes quant aux moments d'apprentissages durant lesquels sont interrogé-e-s filles et garçons (rappel de la leçon précédente ou des consignes, production de savoir, disciplines habituellement considérées comme masculines ou féminines...). Elle ne garantit donc pas l'égalité des filles et des garçons sur le plan qualitatif. Néanmoins, dans la mesure où elle permet de conserver une trace de ce qui s'est passé, elle autorise les vérifications et ouvre surtout une possibilité de corriger un éventuel déséquilibre *a posteriori*. Elle réunit par ailleurs certains des avantages des stratégies de l'alternance et/ou de l'ordre des rangées : elle n'impose pas d'interroger un élève en particulier et conserve à l'enseignant-e un éventail de choix plus large tout en l'assurant de ne pas oublier certain-e-s élèves. Surtout, cette technique permet d'être attentifs-ves à la fois à l'élève en tant que membre d'une catégorie de sexe mais aussi en tant qu'individu. Dans les deux premières propositions, peu importe quel enfant prend la parole, il suffit qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon ; dans la troisième, l'égalité entre les interactions des deux groupes de sexe se double (ou peut se doubler) du souci d'équilibrer la prise de parole entre chaque élève de la classe, offre la possibilité de tenir compte des particularités de chacun-e, et permet donc de considérer son identité individuelle au même titre que son identité collective.

2.2. Une dimension souvent oubliée : l'équilibre du temps de parole

Pour autant, le nombre d'interactions accordées aux filles et aux garçons ne dit rien du temps de parole qui leur est effectivement accordé et ne constitue donc qu'une réponse partielle. Ce deuxième écueil risque d'entraîner une forme de surenchère et de découragement : « *Ça devient un peu compliqué (rire) ; on va faire des calculs !* » (Elise) ; « *Il faudrait aussi calculer le temps de parole pendant qu'on y est* » (Sophie). Et de fait, peu d'enseignant-e-s du corpus prennent en compte cette dimension du temps dans le rééquilibrage des prises de parole entre garçons et filles. Seule l'une d'entre eux-elles, Camille, qui travaille dans le cadre d'une pédagogie Freinet, opte avec ses élèves de CP-CE1 pour l'usage d'un sablier dans les temps de conseils d'enfants ou de « Quoi de neuf ? »[8], qu'elles-ils associent à une alternance dans les prises de parole des filles et des garçons.

2.3. Des solutions contraignantes et parfois fragiles

L'apparente simplicité de ces stratégies ne doit cependant pas masquer la complexité de leur mise en œuvre. Ces solutions modifient profondément les habitudes de gestion de classe, en premier lieu parce qu'elles donnent à ces enseignant-e-s l'impression de se priver d'une certaine richesse dans les échanges qui s'établissent avec les élèves. Elles-ils leur reprochent par exemple de ne pas tenir compte de la complexité de la communication en classe en substituant un principe comptable à une gestion de la parole qui serait idéalement fondée sur la réactivité et l'adaptabilité. Ces nouvelles règles amplifient en effet l'un des dilemmes de la communication en classe identifié par Philippe Perrenoud : « Comment contrôler la prise de parole sans stériliser les échanges, tuer la spontanéité, le plaisir ? » (1996, p. 59). En ajoutant aux règles habituelles de prise de parole une nouvelle variable qui s'apparente à une nouvelle contrainte, elles font courir à l'enseignant-e le risque de se trouver face à des élèves qui, mis dans l'impossibilité de rebondir sur ce qui vient d'être dit, ne participent plus, se découragent, oublient ce qu'ils avaient à dire parce qu'ils ont trop attendu pour prendre la parole. En refusant toute spontanéité, ces enseignant-e-s craignent de voir leur autorité contestée et d'encourager le développement d'un réseau de communication parallèle (Sirota, 1988) qu'elles-ils ne réussiront pas à contrôler.

Ces nouvelles règles ne font d'ailleurs pas que s'ajouter aux habitudes d'organisation des échanges dans un contexte scolaire, mais sont également perçues comme concurrentes, dans la mesure où elles risquent d'empêcher l'enseignant-e de faire correctement son travail. Alors que les nécessités de lever le doigt,

---

[8] Le « Quoi de neuf ? » est un moment rituel en pédagogie institutionnelle (Freinet) qui se déroule habituellement le matin après l'entrée en classe : les élèves qui le souhaitent peuvent alors raconter à l'ensemble de leurs camarades quelque chose qu'ils-elles désirent partager avec eux-elles. Il s'agit de créer des situations de communication véritable en classe, de permettre aux élèves d'apprendre à gérer eux-elles-mêmes leur prise de parole mais aussi de permettre à certains enfants de laisser à la porte de l'école certaines préoccupations qui pourraient ensuite les empêcher d'être disponibles pour les apprentissages.

d'écouter ses camarades sans les interrompre, de rester dans les propos de l'échange semblent aller de soi au cours des entretiens, même si elles sont sans doute appliquées avec plus ou moins de souplesse, les solutions proposées susceptibles d'assurer plus d'égalité dans les échanges de la classe sont quant à elles perçues comme pouvant perturber le bon fonctionnement des apprentissages. Une professeure des écoles, Mireille, souligne ainsi que l'enseignant-e peut souhaiter effectuer d'autres régulations dans la prise de parole que celles liées au sexe des élèves : canaliser un-e gros-se parleur-se, choisir d'interroger un-e élève qui lui permettra d'avancer plus rapidement, en solliciter un-e autre qui, justement parce qu'il-elle n'apporte pas la bonne réponse mais a des chances de soulever une question intéressante, lui permettra d'apporter de nouvelles explications, vérifier l'acquisition d'un savoir par un enfant en particulier, récupérer l'attention d'un-e élève... Croiser l'ensemble de ces impératifs qui facilitent l'avancée du temps didactique avec les catégories fille-garçon peut donc parfois paraître trop complexe. Les nouvelles règles inventées par les enseignant-e-s rencontré-e-s pour assurer un équilibre entre les interventions des filles et des garçons n'ont donc pas toujours à leurs yeux la même légitimité que celles habituellement utilisées pour encadrer la communication dans la classe et ne sont pas, contrairement à ces dernières, considérées comme garantes d'un bon fonctionnement. Elles peuvent même être vécues comme ingérables, notamment dans les périodes où il est nécessaire de faire face à d'autres difficultés.

Pour faire face à ces écueils, certain-e-s enseignant-e-s ont choisi d'identifier des moments de classe où ces stratégies leur semblent plus faciles à mettre en place, comme les temps de lecture à voix haute à tour de rôle. Cette situation scolaire recourt en effet à une certaine systématicité. Le peu de communication qu'elle nécessite entre les individus, le calme et l'attention qui doit alors régner en classe, autorisent à être attentif-ve-s à des paramètres qui dans un autre contexte apparaitraient comme trop déstabilisants. Pour une autre enseignante qui exerce cette fois-ci en maternelle, c'est quand les élèves sont tou-te-s réuni-e-s autour d'elle qu'elle peut recourir à la règle de l'alternance. Les moments collectifs institués, où les élèves ne sont pas engagé-e-s dans des activités différentes, sont assis-ses et ne sont pas amené-e-s à se déplacer comme c'est souvent le cas en maternelle, lui permettent ainsi de retrouver pleinement prise sur le groupe et sur elle-même. Ces situations précises instaurent les conditions d'une vigilance sans doute habituellement plus flottante et constituent donc des repères journaliers pour se soucier de l'égale répartition de la parole entre filles et garçons.

2.4. Prendre en compte la dimension qualitative des interactions

Ce souci de limiter la domination numérique et quantitative d'une catégorie de sexe sur une autre peut également s'articuler à celui d'examiner plus précisément le contenu des interactions verbales et le moment où elles interviennent. Certaines matières comme les mathématiques sont en effet considérées à juste titre comme des domaines sensibles : « *C'est redoutable quand je [visite des classes], je note les questions que les enseignants posent aux filles et aux garçons ; et en maths par exemple, c'est vraiment pas les mêmes : quand on a besoin d'émissions d'hypothèses, on va interroger un garçon, quand on a besoin de rappels, de synthèses, on va interroger une fille ; et donc on crée des apprentissages différents* » (Sandrine)[9]. Cette conseillère pédagogique note également que ces stratégies d'interrogations des enseignant-e-s reposent bien souvent sur des représentations erronées : « *La réaction qui suit à chaque fois [de la part des enseignant-e-s] c'est : "oui, mais les filles, elles savent, donc je les interroge pas*" » (Sandrine) mais « *parfois, on suppose qu'elles savent et peut-être qu'elles savent pas tant que ça* » (Sandrine)[10], ce que confirme une certaine invisibilité des difficultés scolaires rencontrées par les filles, en comparaison de celles, fortement médiatisées, des garçons.

Bien plus qu'une simple histoire de discipline scolaire, c'est donc l'ensemble des stratégies d'interrogation qui sont à revoir, en particulier pour les filles, au risque parfois, comme le fait une enseignante, d'opposer artificiellement deux postures cognitives en réalité complémentaires dans les apprentissages scolaires, la mémorisation et la restitution d'un côté et la réflexion de l'autre[11] : « *J'asticote un peu plus les filles [...] pour qu'elles ne s'ancrent pas, qu'elles ne s'enferment pas dans un rôle de bonne élève, enfin scolaire, qui réfléchit pas, ce profil de filles, premières de la classe, qui apprennent tout par cœur ; et valoriser chez ces filles-là la création, la recherche, l'ouverture d'esprit* » (Aude). Aude cherche ainsi à donner aux filles de sa classe plaisir à apprécier une certaine complexité

[9] Cf. Mosconi et Loudet-Verdier, 1997, p. 149.
[10] Cf. Duru-Bellat, 1995, p. 78 et 80.
[11] Sur cette question, cf. Bonnéry, 2007, p. 75.

de pensée qui nécessite de faire appel à des traits de caractère qui ne leur sont pas souvent associés : le goût de l'aventure intellectuelle, l'obstination ou encore l'inventivité. Cette stratégie d'interrogation renvoie aux recherches qui ont montré que les garçons bénéficient de plus de relances dans les questionnements qui leur sont adressés par des enseignant-e-s, mais aussi d'un temps de réflexion plus long pour donner leurs réponses, ce qui mérite d'autant plus d'être souligné que le temps laissé à l'élève a une influence sur la « qualité de la réponse qu'il fournit » (Duru-Bellat, 1995, p. 78). Elle s'inscrit donc à la fois dans l'ici et le maintenant de la classe mais vise également un objectif à long terme, certes ambitieux, mais essentiel pour faire progresser l'égalité et la liberté de chacun-e.

3. Du côté des élèves

3.1. Des réactions contrastées

Le rééquilibrage de l'utilisation de l'espace sonore de la classe ne concerne cependant pas que l'enseignant-e. Il nécessite la contribution des élèves, que les maîtres ou les maîtresses aient choisi ou non de leur en parler. Le nouveau cadre que ceux-celles-ci essayent de mettre en place modifie en effet le fonctionnement auquel les enfants ont été habitué-e-s tout au long de leur scolarité et dans lequel elles-ils se sont construit-e-s. Questionner leurs habitudes, c'est donc déstabiliser un rapport de force qui leur semble souvent évident, naturel, et dans lequel les élèves, garçons ou filles, ont essayé de trouver une place qui leur convient. Les premiers par la relation privilégiée qu'ils ont réussi à construire avec l'enseignant-e (Duru-Bellat, 1995, p. 77 et 80) ; les secondes en utilisant la moindre attention dont elles sont l'objet pour se ménager des espaces de libertés, ce qui, malgré les apparences, ne constitue pas nécessairement un signe de soumission (Depoilly, 2011). Il est donc intéressant de relever comment les enseignant-e-s rencontré-e-s perçoivent l'attitude de leurs élèves vis-à-vis de leurs tentatives de rééquilibrage.

Du côté des filles tout d'abord, les enseignant-e-s rencontré-e-s décrivent des réactions très diversifiées. Si Camille note que « *c'est incroyable, elles sont super contentes ; elles prennent de la place finalement* », Sandrine remarque que ce n'est pas toujours si simple : « *Les filles étaient surprises d'êtres interrogées* » ; « *Elle m'interroge moi, mais pourquoi ? (rire) j'ai rien fait !* ». Cette réaction peut très bien s'interpréter par une intériorisation de la domination qui conduit certaines filles à considérer comme illégitime car inhabituel d'avoir à prendre part aux échanges de la classe ; elle peut également être perçue comme une attitude de méfiance face à des sollicitations qui pourraient menacer l'indépendance qu'elles se sont construite en raison de la moindre attention de l'enseignant-e à leur égard. Celle-ci leur permettait d'une certaine manière « d'avoir la paix » et d'investir l'espace scolaire à leur guise, au risque parfois que leurs éventuelles difficultés d'apprentissage soient oubliées. Sandrine remarque d'ailleurs que cette résistance des filles peut n'être que temporaire. Si elle semble lire en partie ce revirement comme un signe de la plus grande docilité des filles et de leur souci de répondre aux attentes de l'enseignant-e, il est aussi possible de supposer, à l'instar de Camille, qu'elles ont très vite saisi l'intérêt que pouvait représenter pour elles ce nouveau fonctionnement.

Du côté des garçons, les réactions rapportées dans les entretiens sont moins ambivalentes. Béatrice raconte ainsi qu'elle s'est retrouvée en butte à l'hostilité d'un garçon dans une classe de CM1 : *« J'ai vu l'an dernier un garçon qui me disait : "c'est toujours les filles que vous interrogez" ; donc j'ai noté les noms des enfants et je me suis aperçue que j'interrogeais quand même plus les garçons ; mais qu'ils se sentaient quand même malmenés en quelque sorte (rire)* ». Elle a alors pris le parti de se justifier : « *Je lui ai dit : "alors tu vois, là j'ai interrogé [ces garçons] et puis j'ai interrogé ces filles : vous êtes plus nombreux" ; alors, c'était presque équivalent mais ils se sentent délaissés ; et de toute façon, dès qu'on veut casser les stéréotypes, c'est le boxon dans la classe (rire) ».*

Cela ne signifie cependant pas que l'ensemble des garçons réagit de manière homogène, mais plutôt que les enseignant-e-s rencontré-e-s sont peut-être davantage sensibles aux manifestations les plus visibles de certains d'entre eux[12]. Celles-ci illustrent en partie un autre dilemme formulé par Philippe Perrenoud : « Comment ne pas euphémiser [la mise en évidence pour les élèves de] la part de pouvoir dans la communication sans mettre en cause l'autorité du maître ? Comment donner des outils d'analyse et de négociation sans en être la première cible ? » (1996, p. 64). Cette part de pouvoir dans la communication

[12] Sur la prise en compte des garçons dans le cadre d'une éducation antisexiste, voir aussi Pasquier, 2014-b.

n'est toutefois pas seulement celle du maître ou de la maîtresse mais aussi celle des garçons, même s'ils n'en ont pas toujours conscience. Aussi, lorsque le-la premièr-e change les règles qui régissent l'ordre scolaire pour rééquilibrer les échanges verbaux entre les enfants des deux sexes, il-elle dépossède les seconds d'une partie de leurs avantages acquis et sa décision peut sembler arbitraire. Cette crainte du chahut, si elle peut parfois s'apparenter à un fantasme, comme l'ont noté Patrick Boumard et Jean-François Marchat (1996), notamment au moment de la rentrée scolaire, n'en reste pas moins justifiée lorsque certains élèves ont l'impression que l'on porte atteinte à leurs prérogatives[13].

3.2. Construire la légitimité des mesures correctives

Il importe donc de réussir à construire avec les enfants la légitimité de ce nouvel agencement. C'est ce que tente de faire Béatrice suite à l'interpellation dont elle est l'objet, en procédant à un comptage rétrospectif. D'autres enseignantes décident de proposer à leurs élèves de se saisir de cette question avant qu'elle ne devienne problématique, et parfois d'inventer eux-elles-mêmes des mesures correctives. Dans le cadre d'un mémoire professionnel consacré aux « pratiques langagières sexuées en petite section », Elise a ainsi pris le parti d'associer ses élèves à sa réflexion par la mise en place d'un événement déclencheur :

> « *Je leur ai posé la question directement : "vous vous souvenez, je vous ai enregistrés ; et devinez ce que j'ai trouvé : à votre avis, qui parle le plus dans la classe ? est-ce que c'est les filles, les garçons ?" ; ils m'ont donné leur avis et après je leur ai dit : "vous voyez en fait, c'est les garçons qui parlent le plus ; est-ce que vous trouvez ça juste ?" ; et alors là, j'ai eu des réactions incroyables de petites filles qui disaient "ben non, c'est pas juste ; on a une bouche quand même" ; c'était vraiment incroyable de les voir prendre conscience à la fois de ce fait là et de l'injustice que c'était ; et donc je leur ai dit : "écoutez, aujourd'hui on va faire très attention à chaque fois qu'on va prendre la parole : il y'a un petit garçon qui va prendre la parole et puis après une petite fille et puis on va alterner comme ça un par un".* »

Camille a quant à elle, suite à une expérience douloureuse avec une autre classe de CM1, décidé de construire progressivement mais dès la rentrée une situation permettant d'aborder avec ses élèves de CP et CE1 la question de l'équilibre des filles et des garçons dans la prise de parole, le plus sereinement possible :

> « [*En général], la première semaine, je note quels enfants ont pris la parole et je l'affiche ; mais là, je leur avais juste [proposé de faire] le bilan de la première semaine et j'ai dit les noms des enfants qui ont pris la parole durant les "Quoi de neuf ?" de la semaine : "Ibrahim a ramené son doudou ; Selma a parlé du livre qu'il a lu..." ; "qu'est-ce que vous constatez ?" ; donc au début y'avait rien (rire) ; et donc je redis les noms et y'en a une qui tilte et dit "ben c'est des garçons c'est que des garçons" ; donc c'est parti de ces questions-là.* »

Elle propose ensuite à ses élèves de mettre ce premier constat à l'épreuve et de le vérifier lors d'une autre séance en utilisant un enregistreur et un sablier, outil de mesure du temps adapté à l'âge des enfants et qu'elles-ils avaient déjà utilisé :

> « *Je dis "on va faire un petit jeu et quelqu'un va enregistrer" ; après j'ai [sélectionné] des séquences et ils ont pris le sablier et ils ont vu qui parlait plus que le sablier ; et du coup, c'est là où ils m'ont proposé cette solution : "on va garder le sablier pour chaque intervention pour qu'il y ait égalité dans la prise de parole et puis on va alterner fille-garçon systématiquement" ; parce ce que, ce que disaient les garçons, c'est qu'ils s'étaient inscrits en premier ; ils avaient été plus vite.* »

---

[13] Il nous semble que ces réactions des garçons peuvent également être interprétées à l'aune des analyses d'Elisabeth Bautier et Patrick Rayou (2009) d'une part et d'Isabelle Collet (2015) d'autre part, qui concernent l'interprétation que font les élèves des situations de cours dialogués, et notamment pour Bautier et Rayou, les élèves les moins familiers avec les attendus de l'école : « Fournissant nombre de réponses erronées qui ne sont ni reprises ni retravaillées, beaucoup d'entre eux font comme si chaque question donnait lieu à une compétition dans laquelle l'essentiel n'est pas tant la justesse de la réponse que la justice par laquelle l'adulte garantit la régularité des confrontations » (p. 41). Isabelle Collet propose quant à elle une interprétation genrée de ces situations scolaires et remarque que ces malentendus entre les intentions de l'enseignant-e et la compréhension par les élèves des enjeux scolaires concernent davantage des garçons. Les tentatives d'équilibrage de la prise de parole entre les filles et les garçons par les enseignant-e-s peuvent ainsi pour certains garçons porter atteinte à leur représentation de ce que doit être leur rôle à l'école, rôle qui n'est pas tant pour eux de s'inscrire dans des apprentissages et de trouver les réponses justes, que de « faire vite et surtout, le faire savoir » (Collet, 2015).

Ce dernier argument n'est pas irrecevable mais montre bien qu'il faut des règles pour que les plus rapides ou les plus forts, dans d'autres circonstances, ne soient pas les seuls à parler ou à décider et ce, indépendamment de leur sexe. Ces différentes étapes ont donc permis aux élèves de s'approprier progressivement le problème que leur soumettait l'enseignante, problème vis-à-vis duquel elles-ils pouvaient agir activement. Cette stratégie de l'enseignante donne aussi aux garçons la possibilité de faire entendre leur bonne foi et facilite leur disposition à s'autoréguler. Ils ne sont pas mis directement en accusation et ne se posent donc pas en victimes. La médiation de l'enregistreur et du sablier leur donne par ailleurs l'occasion de participer à la construction d'une règle, qui, si elle limite leur temps de parole, ne les lèse pas pour autant.

C'est autour de cette problématique, « *comment faire pour se donner des outils pour que ce soit plus équitable* » (Camille), mais surtout parce qu'elle a pris la décision d'associer ses élèves à sa réflexion que s'est en grande partie jouée la réussite de Camille :

> *« L'année précédente, en CM1, donc avec des enfants plus âgés, ça passait pas du tout ; les garçons râlaient, criaient parce qu'ils avaient l'impression que y'en avait que pour les filles ; alors que c'était égalitaire ; mais je l'avais fait moi[-même] en observant et en notant mais sans les faire participer à ce processus ; c'est là où j'ai vu que ça marchait pas et qu'il fallait absolument les associer et qu'ils réalisent par eux-mêmes cette inégalité dans la prise de parole, cette inégalité dans la disponibilité et l'attention qu'ils me demandaient.* »

De fait, l'administration de la preuve n'a pas la même valeur lorsqu'elle est apportée par l'enseignante, soupçonnée d'avantager son propre sexe, que quand elle est construite par les élèves.

4. Conclusion

Le travail entrepris par les enseignant-e-s interrogé-e-s autour de la prise de parole n'est pas sans conséquence pour eux-elles-mêmes et sur la vie de la classe. Il part de leurs intentions éducatives, de leurs souhaits et de leurs craintes, notamment celle d'être chahuté-e-s, mais se confronte aux réactions des élèves, parfois déstabilisé-e-s par ce nouveau cadre. Le travail sur soi, les tentatives de réponse en actes aux recherches scientifiques sont donc mis à l'épreuve de la réalité dans laquelle ils s'inscrivent, et concernent tout autant les maîtresses et les maîtres que les enfants à qui elles-ils proposent ouvertement ou à leur insu, pour leur faire vivre au quotidien, l'expérience d'une forme d'égalité. Pour la plupart d'entre elles et d'entre eux, la nécessité d'accepter que certains phénomènes échappent à leur volonté n'implique pas de s'y résigner.

Le récit de Camille comme ceux des autres enseignant-e-s interrogé-e-s mettent bien en évidence que se joue dans la gestion de la prise de parole autre chose qu'une simple répartition quantitative de l'utilisation de l'espace pédagogique et sonore de la classe. A travers le désir de construire une expérience concrète de l'égalité dans la vie quotidienne de la classe, en cherchant à être « *équitable* » (Sophie), à « *corriger* » (Mireille) et à « *équilibrer* » (Samia) ce qui ne l'est pas, c'est avant tout une question de justice et de pouvoir qui se pose, comme le montre le vocabulaire utilisé : Béatrice et Elise parlent de ce qui est « *juste* » et « *injuste* », Elise encore, de « *classe paritaire* » ; Sophie quant à elle explique lorsqu'elle évoque la règle de l'alternance *« [faire] la parité dans [s]a tête* ». Le choix de ces mots n'est pas anodin. Comme le remarquent Cendrine Marro et Françoise Vouillot, « parité » et « égalité » font partie de ces termes, « soit employés indifféremment les uns pour les autres, soit envisagés dans une relation fonctionnelle erronée. On utilise par exemple parité pour égalité, on pense que mixité implique égalité, ou encore on oppose différence et égalité » (2004, p. 7). Dans le glissement sémantique qui mène certaines des enseignantes interrogées de l'égalité à la parité, il est possible de voir l'assimilation de la prise de parole à une prise de pouvoir (voir aussi Léchenet, *supra*). Prise de pouvoir sur soi, sur les autres et sur le monde, dont il importe que chaque élève, fille ou garçon, fasse l'expérience et apprécie les enjeux. Les stratégies mises en place par les personnes rencontrées vont donc bien au-delà de l'organisation d'un « *tour de parole* » (Julie) ou de savoir si elles interrogent « *aussi bien les garçons que les filles* » (Samia). Elles posent les fondements d'un fonctionnement renouvelé de l'espace classe où les enfants des deux sexes, parce qu'elles-ils ne sont plus cantonné-e-s à des rôles traditionnels et des attentes qui leur sont liées, peuvent se projeter autrement dans leur vie immédiate et future. Puissent-elles constituer des perspectives d'action et de réflexion stimulantes, toujours à interroger en situation, pour une formation des enseignant-e-s qui ferait de l'éducation à l'égalité des sexes, un objectif primordial.

Bibliographie

Altet, Marguerite (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie* n°107, 123-139.

Bautier, Elisabeth et Rayou, Patrick (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bonnéry, Stéphane (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

Boumard, Patrick et Marchat, Jean-François. (1996). *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris : Armand Colin.

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

De Boissieu, Corinne (2009). *Le genre scolaire : un effet aveugle de l'acculturation à l'école maternelle ? Etude anthoropo-didactique des conditions de son émergence*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Bordeaux : Université de Bordeaux 2.

Depoilly, Séverine (2014). *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapports de genre*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Duru-Bellat, Marie (1995). Filles et garçons à l'école. Deuxième partie : La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de pédagogie* n°110, janvier-février-mars 1995, 75-109.

Jarlégan Annette, Tazouti Youssef, Flieller André, Kerger Sylvie et Martin Romain (2010). Les interactions individualisées maître - élève : une comparaison entre la France et le Luxembourg. *Revue Française de Pédagogie* n° 173, 67-84.

Jarlégan, Annette (2011). Qui prend la parole en classe ? *Les cahiers pédagogiques* n° 487, 44-45

Marro Cendrine et Vouillot, Françoise (2004). Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité ? *Carrefour de l'éducation* n°17, 3-21.

Mosconi, Nicole et Loudet-Verdier Josette (1997). Inégalités de traitement entre les filles et les garçons. *Dans* Blanchard-Laville Claudine (dir.). *Variations sur une leçon de mathématiques, Analyses d'une séquence : "L'écriture des grands nombres"*. Paris : L'Harmattan, 127-150.

Mosconi, Nicole (2008). Mixité, pratiques enseignantes et innovations. *Dans* Talbot L. (dir.). *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition*. Paris : L'Harmattan, 97-118.

Pasquier, Gaël (2014-a). Des enseignant-e-s face aux insultes homophobes. *Raisons éducatives* n°18, 195-217.

Pasquier, Gaël (2014-b). Enseigner l'égalité des sexes par la littérature de jeunesse à l'école primaire : quelle place pour les garçons ? Dans Ayral S. et Raibaud Yves. (dir.). *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Vol. 1, A l'école.* Bordeaux : Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 141-164.

Pasquier, Gaël (2015). La cour de récréation au prisme du genre, lieu de transformation des responsabilités des enseignant-e-s à l'école primaire. *Revue des Sciences de l'éducation* n°41-1, 91-114.

Perrenoud, Philippe (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.

Sirota, Régine (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.

Tardif, Maurice et Lessard, Claude (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Laval : Presses de l'Université Laval.

Wanlin, Philippe et Crahay, Marcel (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de littérature anglophone. *Education et didactique*, n°6-1.

Zaidman, Claude (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.