

VARIATIONS SUR UNE LEÇON DE MATHÉMATIQUES

Analyses d'une séquence :
« L'écriture des grands nombres »

Que peuvent bien apprendre des élèves lorsqu'ils sont
enseignés ?

Apprennent-ils tous la même chose au même moment ?

Comment la manière de l'enseignant intervient-elle
dans l'apprentissage de tel ou tel élève ?

Quels types de contraintes pèsent sur la pratique
enseignante ?

Suffit-il de « pousser la porte de la classe » pour
pouvoir répondre ?

Pour aborder ces questions, une équipe de chercheurs
d'horizons disciplinaires différents a mené un travail
collectif sur une leçon de mathématiques à l'École
élémentaire.

Les analyses épistémologique, didactiques, psycho-
sociologiques et psychologiques d'inspiration psychana-
lytique proposées composent les variations sur cette
leçon.

Les auteurs :

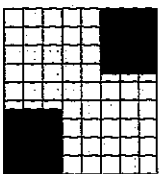
*Pierre BERDOT, Claudine BLANCHARD-LAVILLE,
Marcelo CAMARA Dos SANTOS, Françoise
HATCHUEL, Francisca LEUTENEGGER, Josette
LOUDET-VERDIER, Alain MERCIER, Nicole
MOSCONI, Suzanne NADOT, Marie-Hélène SALIN,
Maria Luisa SCHUBAUER-LEONI, Gérard SENSEVY.*

Claudine Blanchard-Laville
(Sous la direction de)

VARIATIONS SUR UNE LEÇON DE MATHÉMATIQUES

Analyses d'une séquence :
« L'écriture des grands nombres »

SAVOIR



ET FORMATION

L'Harmattan

1997



ISBN : 2-7384-5161-6

- Interactions Didactiques*, Universités de Genève et Neuchâtel.
- Margolinas C., Steinbring H. (1994) Double analyse d'un épisode : cercle épistémologique et structuration du milieu, In : M. Artigues R. Gras C. Laborde P. Tavinot (Eds.) *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble : La Pensée Sauvage éditions, 250-257.
- Martory M.-D. (1995) Apport de la didactique des mathématiques à la rééducation neuropsychologique du calcul : Étude de cas, Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Mercier A. (1994) Le milieu et la dimension didactique des relations didactiques, Comptes rendus des premières journées didactiques de La Foully, 14-16 avril 1994, *Cahier du Groupe des Chercheurs Romands (GCR)* n° 29, 1-19.
- Portugais J. (1995) *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Berne, P. Lang, collection Explorations.
- Schubauer-Leoni M.L. (1986) Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Schubauer-Leoni M.L. (1991) L'évaluation didactique : une affaire contractuelle, In J. Weiss (Ed.) *L'évaluation : un problème de communication*, Fribourg et Neuchâtel, DelVal & IRDP éditions, 79-95.
- Schubauer-Leoni M.L., Grossen M. (1993) Negotiating the meaning of Questions in Didactic and Experimental Contracts, *European Journal of Education*, vol VIII, 4, 451-471.
- Sinclair A, Tietche-Christinat C., Garin A. (1994) Comment l'enfant interprète-t-il les nombres écrits à plusieurs chiffres ? In : M. Artigues, R. Gras, C. Laborde, P. Tavinot (Eds.) *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble : La Pensée Sauvage éditions, 243-249.

INÉGALITÉS DE TRAITEMENT ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS

Nicole Mosconi
Josette Loudet-Verdier

On se plaît souvent à souligner l'influence de la famille et des media (télévision, jeux, publicité, journaux, livres...) sur la construction sociale des identités de sexe et des comportements sexuels. On a tendance à minimiser le rôle de l'école dans ce domaine. Mais compte tenu du temps que l'enfant y passe, comment celle-ci pourrait-elle ne pas avoir d'influence sur cette construction ? Selon nous, l'école, après la constitution de la personnalité psychosociale dans la famille, contribue à la constitution de la personnalité psycho-sociale. Et si l'identité sexuée et les habits de genre se forment dès la petite enfance au sein de la famille, ils peuvent être renforcés ou modifiés selon l'action de l'école et des enseignants. C'est sur cette action propre de l'école que nous voudrions nous interroger.

Au départ, nous nous étions demandé⁶⁸ comment la mixité scolaire prend en compte la différence des sexes et prépare aux rapports entre les sexes. Partant de l'idée que la vie sociale est organisée sur des rapports asymétriques entre les sexes qui sont des rapports de domination du sexe masculin sur le sexe féminin, nous avons montré que l'école contribue à cette production-reproduction de rapports sociaux de domination entre les sexes. En effet, la

68 Voir Mosconi (N.) : *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, PUF, 1989.

façon dont la mixité s'est introduite dans l'école, sans réflexion politique et pédagogique préalable, continue à peser sur la façon dont l'école gère les rapports entre les sexes. La mixité scolaire est une donnée qui apparaît aux acteurs comme « naturelle », donnant lieu à des rapports « naturels » entre les sexes, c'est-à-dire conformes à ce qui a cours dans la société en général, et non comme le fruit d'une volonté émancipatrice, comme le moyen d'un apprentissage de légalité entre les sexes.

Pour rendre compte de cette action de l'école en matière de socialisation sexuée des élèves et de production-reproduction des rapports sociaux de sexe, nous avons eu recours à la notion de « curriculum caché », au sens de la nouvelle sociologie anglaise⁶⁹, c'est-à-dire d'une différence entre ce qui est explicitement poursuivi par l'école et ce qui est effectivement accompli par la scolarisation en tant que développement des capacités ou modification des identités et des comportements chez les élèves. Le « curriculum caché » désigne « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites »⁷⁰. Avec les contenus d'enseignement et les apprentissages scolaires, se transmettent, le plus souvent d'une manière non contrôlée et non voulue par l'enseignant(e), des valeurs, des modes de sociabilité, des apprentissages sociaux ; et leurs effets se feront sentir de manière directe ou différée dans les comportements scolaires et professionnels. Par ce « curriculum caché » de l'école, s'apprennent, se consolident ou se remanient, en particulier, des comportements et des identités de sexe, des positions dans un système de rapports sociaux entre les sexes qui ont des conséquences sur l'avenir professionnel

69 Forquin (J.C.), « La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980) », Note de Synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, n°63, avril-mai-juin 1983, p.61-79.

70 Cf. J.C. Forquin, « L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement », *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation*, n°5, 1985, p.31-70.

et social des deux groupes de sexe⁷¹. Cette inculcation indirecte, en effet, est un des éléments qui permet de comprendre comment une meilleure réussite scolaire initiale ne garantit pas aux filles l'accès aux mêmes parcours scolaires qu'aux garçons ni à l'égalité professionnelle et sociale.

Mais, pour étudier la façon dont l'école traite, dans le quotidien scolaire, le construit social, déjà là, de la différence des sexes et des rapports sociaux de sexe, il faut, par-delà l'analyse des discours des enseignants et des élèves⁷², observer ce qui se passe réellement dans la classe.

Beaucoup de recherches féministes anglo-saxonnes se sont centrées sur cette question. Elles ont montré à l'œuvre les mécanismes qui concourent à la reproduction de la domination masculine, via les renforcements de comportements sexués, ou, comme elles disent, « genrés » chez les filles et chez les garçons.

Dans ce champ anglo-saxon, les études sont aujourd'hui si abondantes qu'on peut faire des revues de littérature très fournies⁷³. Ces revues soulignent un certain nombre de thèmes communs à toutes ces recherches : dans la classe, si les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les garçons et sont appréciées pour leur travail et leur conduite, en revanche les garçons obtiennent plus d'attention de la part des enseignants, comme des enseignantes.

Un large accord se dessine entre chercheur(e)s pour constater que les garçons ont plus d'interactions avec l'enseignant(e) que les filles dans le déroulement de la classe; c'est la fameuse loi des deux tiers d'interactions avec les garçons - un tiers avec les filles. Les

71 Cf. Mosconi (N.), *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1994, p.118-119.

72 Cf. notre premier livre sur la mixité, note 1.

73 Cf. la Note de Synthèse de Marie-Dun-Beilat, « Filles et garçons à l'école, approches psychologiques et psycho-sociales, 1. Des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitudes ou de différences d'attitudes? 2. La construction scolaire des différences entre les sexes », *Revue Française de Pédagogie*, n°109, p.111 à 142 et n°110, p.75 à 110. Voir aussi sa très importante bibliographie.

enseignant(e)s posent plus de questions aux garçons qu'aux filles; ils (elles) passent plus de temps dans les échanges et dans le suivi du travail avec les garçons qu'avec les filles. Ils (elles) encouragent les garçons plus que les filles et parfois aussi les critiquent plus. Ils (elles) adressent aux filles des questions plus simples que celles qu'ils (elles) adressent aux garçons. Ils (elles) donnent des appréciations favorables sur le contenu du travail pour les garçons et sur la présentation de leur travail pour les filles; ils (elles) critiquent les garçons plus souvent sur la mauvaise présentation de leur travail et les filles sur le contenu. Ces caractéristiques seraient encore accentuées dans les disciplines scientifiques, en particulier en mathématiques.

Du côté des élèves, dans les interactions pédagogiques, les garçons sont plus actifs que les filles, ils prennent plus souvent l'initiative; ils auraient même tendance parfois à monopoliser l'espace sonore, l'espace pédagogique de la classe, en prenant la parole sans avoir été interrogés. « Les enfants qui ne se manifestent jamais, qui se fondent dans le décor, sont le plus souvent des filles; à l'inverse, ceux qui se mettent en avant et se manifestent bruyamment sont le plus souvent des garçons »⁷⁴.

Ce qui nous a intéressées, dans cette recherche interdisciplinaire, c'était l'occasion qui nous était donnée de tester dans le champ français, où peu de recherches de ce type ont encore été menées, ces résultats déjà classiques. C'est pourquoi les questions que nous nous sommes posées au départ, par rapport à cette séquence sur l'écriture des grands nombres dans une classe de CM1, sont analogues à celles que se sont posées les recherches anglo-saxonnes (nombre d'interactions, temps passé avec les filles et les garçons et, d'une manière plus qualitative, nature des questions, des consignes, des interactions verbales et non-verbales). Pour comprendre la façon dont

⁷⁴ Zaidman (C.), *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.36-37. Ce livre apporte la première étude d'ensemble en langue française sur la question de la mixité à l'école primaire.

est mise en oeuvre et vécue la coexistence entre les sexes dans l'institution scolaire, nous avons voulu étudier, dans cette séquence, la manière dont se construisent les relations entre l'enseignant et les élèves comme négociation entre sa pratique pédagogique, ses comportements et son identité sexuée d'adulte et les dispositions acquises, les habits de sexe des élèves. Nous voulions savoir si, dans la classe, on peut observer des différences de participation entre filles et garçons, des positions différentes des garçons et des filles, liées au déroulement même de l'activité scolaire, aux types d'interactions mises en oeuvre par l'enseignant et aussi aux modes d'intervention spécifiques de chaque sexe.

Certes, nous n'ignorons pas que, dans la classe, la « variable sexe » interagit avec d'autres variables (origine sociale, origine nationale, âge, position scolaire...). Nous tiendrons compte de ces variables à certains moments dans notre étude. Mais, outre qu'un autre texte de cette recherche est plus spécifiquement consacré à cette question⁷⁵, nous souhaitons, par une sorte d'abstraction conséquente, polariser l'étude sur la variable sexe que l'on a souvent tendance à oublier ou à méconnaître dans le champ des études francophones de séquences didactiques.

APPROCHE QUANTITATIVE

Les garçons sont deux fois plus sollicités

Nous avons d'abord compté le nombre de fois où l'enseignant prononce le prénom d'un des élèves: on aboutit au nombre de 194. Puis nous avons compté les prénoms de garçons et les prénoms de filles prononcés. Selon la proportion théorique - 2/3 pour les garçons, 1/3 pour les filles - établie dans la littérature, on aurait dû trouver, dans le cas présent, sur ces 194 prénoms prononcés par l'enseignant, et compte tenu du déséquilibre entre garçons et filles dans la classe (15 garçons et 11 filles), 142 prénoms de garçons et 52

⁷⁵ Cf. le texte de Françoise Hachuel.

prénoms de filles⁷⁶.

Noms des élèves	Nombre de prénoms prononcés	Nombre d'inter-actions	Réponses spontanées à une question	Interventions spontanées sans question
Jérôme	36	37	00	09
Louis	27	47	01	23
Mathieu	17	20	03	10
Sonia	11	14	01	00
Sophie	11	22	01	00
Karim	09	06	00	00
Youssef	08	31	00	00
Nathalie	08	14	01	10
Karina	07	11	00	01
Benjamin	07	19	00	00
Nicolas	07	11	00	02
Thibault	06	07	00	00
Joseph	05	08	00	00
Abdel	05	10	02	00
Ahmed	04	05	00	00
Estelle	04	05	00	00
Natalia	04	03	00	00
Élodie	04	14	00	00
Gwenaelle	03	12	00	00
Christian	03	06	01	02
Fatia	02	05	00	01
Joseph	02	02	00	00
François				
Claude (G)	02	02	00	00
Maryline	01	02	00	00
Sylvie	01	02	00	02
Ludovic	00	00	00	00

Tableau n°1. Les interactions enseignante-élèves

⁷⁶ Pour le calcul, nous avons procédé de la façon suivante : chaque fois qu'une fille est nommée une fois, un garçon est nommé deux fois. Puisqu'il y a 11 filles et 15 garçons dans la classe, les filles seront nommées 11 fois quand les garçons seront nommés 30 fois. Soit, à partir des 194 nominations, les garçons devront être nommés $194/41 \times 30 = 141,9$ et les filles $194/41 \times 11 = 52$.

Or, sur les 194 prénoms prononcés, 140 sont des prénoms de garçons (72,2%) et 54 sont des prénoms de filles (27,8%) : ces résultats empiriques sont très proches de notre calcul théorique. Si la répartition avait été équilibrée, compte tenu de la proportion respective de garçons et de filles dans la classe (57,7 et 42,3%), l'enseignante aurait dû prononcer respectivement 112 prénoms de garçon et 82 prénoms de fille⁷⁷. On voit que la différence avec le résultat empirique est conséquente.

Le tableau 1 donne une idée de la répartition : si tous les élèves présents sont interpellés au moins une fois par leur prénom, sauf un, 13 le sont cinq fois ou moins de cinq fois ; donc, au total 7 garçons et 7 filles sont interpellés moins de cinq fois. Parmi les 12 les plus interpellés, il y a 8 garçons et 4 filles ; enfin on s'aperçoit que trois garçons, à eux seuls, monopolisent 80 nominations, soit 41,6% ; les deux filles qui viennent ensuite n'en totalisent que 22, soit 11,4%.

Dans l'ensemble, l'enseignante connaît très bien les prénoms des élèves. On ne s'attend donc pas à retrouver cette observation, classique de la littérature anglo-saxonne : une meilleure connaissance chez les enseignants des noms et des prénoms des garçons que de ceux des filles. Notons toutefois que l'enseignante dit une fois en aparté, à propos d'une fille qu'elle s'apprête à interroger : « Euh... Comment elle s'appelle celle-là ? ».

Mais on pourrait considérer que ce comptage des prénoms est un procédé grossier pour juger de la façon dont sont traités filles et garçons, car l'enseignante peut s'adresser à un ou une élève sans prononcer son prénom. Elle peut aussi prononcer un même prénom plusieurs fois de suite dans une même séquence, ce qui modifie les calculs, si l'on pense que le comptage pertinent est celui du nombre d'interactions entre l'enseignante et chaque élève, selon son sexe.

⁷⁷ Soit pour les garçons, $194/26 \times 15 = 111,9$; pour les filles, $194/26 \times 11 = 82$.

Des interactions inégalement réparties selon le sexe

Nous avons donc essayé de compter ce nombre d'interactions par sexe. Nous entendons par interaction une séquence où l'enseignante s'adresse à un élève 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'enseignante qui, à son tour, lui répond. Il faut préciser que ce comptage ne peut être tout à fait exact, car il n'est pas toujours aisé sur la vidéo de voir à quel(le) élève l'enseignante s'adresse ou quel(le) élève répond ou prend la parole.

En laissant de côté les quelques cas indécidables, on peut compter 309 interactions, dont 205 avec des garçons (66,3%) et 104 avec des filles (33,6%). On voit que la disproportion est moindre qu'avec les prénoms, mais reste importante.

Si on pondère, comme nous l'avons fait plus haut, en fonction du nombre relatif des garçons et des filles de la classe, on devrait trouver - selon la loi des $2/3-1/3$ - 226 interactions avec les garçons et 84 interactions avec les filles. On voit que l'écart est plus grand que pour les prénoms avec le résultat empirique : mais la proportion des interactions avec les garçons reste nettement supérieure à ce que supposerait une répartition équilibrée (178 pour les garçons et 131 pour les filles), compte tenu du nombre respectif de garçons et de filles dans la classe.

Le tableau 1, colonne 2, comptabilisant les interactions comporte certaines différences avec le tableau des prénoms. Si l'on retrouve bien les deux mêmes garçons en tête, l'ordre du tableau est ensuite quelque peu bouleversé. Il y a des élèves avec lesquels l'enseignante a eu beaucoup d'interactions tout en les appelant peu par leur prénom. Le tableau obtenu correspond plus exactement que le tableau 1 aux élèves qui ont été interrogés durant cette séquence, comme nous le verrons plus loin.

Nous avons aussi étudié le nombre d'élèves qui répondaient à une question posée par l'enseignante sans avoir été personnellement désignés : nous avons trouvé 4

garçons (pour 7 réponses) et 3 filles (pour 3 réponses). Nous avons aussi compté le nombre d'élèves qui sont intervenus spontanément, soit en posant une question, soit en faisant une remarque, sans que l'enseignante les y ait invités. Nous avons trouvé que 5 garçons se permettent ce comportement (dont trois le font à eux seuls 42 fois) et seulement 3 filles (dont une seule le fait 10 fois). On voit que les garçons plus que les filles (et surtout certains garçons) se sentent autorisés à répondre sans être interrogés ou à prendre la parole sans y avoir été invités par l'enseignante.

L'inégale répartition des temps d'interaction.

Un autre mode d'appréciation de la manière dont l'enseignante traite les élèves selon leur sexe est de tenter d'évaluer le temps qu'elle consacre à un élève. Il est bien sûr très difficile, dans une séquence de cours, de consacrer un temps égal à chaque élève, d'autant que cette équité aboutirait à un temps très court pour chacun : 60 minutes de cours pour 25 élèves donnent 2 minutes 24 secondes par élève... On peut penser que ce temps s'équilibre sur plusieurs séquences. Cependant il peut être intéressant de voir quelles tendances se dégagent au niveau d'une seule séquence. Dans la séquence concernée, nous avons examiné quels élèves sont appelés au tableau et le temps qu'ils y passent.

Si on regarde qui est interrogé, sur les cinq exercices successifs, à première vue, on pourrait croire que l'équilibre est à peu près respecté entre les sexes, puisque, pour les deux premiers exercices, deux garçons sont interrogés, puis deux filles pour les deux suivants et enfin un garçon pour le dernier. Mais cet équilibre relatif n'est qu'apparent, dans la mesure où la durée des exercices est très différente.

Le premier dure 13mn et le garçon interrogé, Youssef, a passé 5mn 30s au tableau. Ensuite deux filles sont interrogées sur leurs erreurs et répondent de leur place : Gwenaelle, 25s et Sonia, 1mn 15s ; un garçon et une fille (Louis, 20s et Natalia, 30s) proposent des explications pour l'erreur commise par Sonia.

	Filles	Garçons	Total
Nombre	11	15	26
Proportion filles/garçons	42,3%	57,6%	100%
Nombre de prénoms prononcés	54	140	194
Pourcentages	27,8%	72,2%	100%
Nombre rapporté à un élève fille ou garçon ⁷⁸	4,9	10,0	7,5
Interactions	104	205	309
Pourcentages	33,7%	66,3%	100%
Nombre rapporté à un élève fille ou garçon	9,5	13,6	11,9
3 F et 3 G ayant le plus d'interactions	22-14-14	47-37-31	
Déplacements au tableau	5	8	13
Temps d'interaction enseignante/élève	725s (12mn 5s)	1489s (24mn 49s)	2214s (36mn 54s)
Temps rapporté à un élève F ou G	65,9 s	99,2 s	85,15s

Tableau 2. Nombre et temps d'interaction selon le sexe des élèves

78 Le nombre 4,9 indique la valeur du paramètre mesuré rapporté à un élève fille ou garçon. Cette valeur permet de comparer les groupes malgré les effectifs différents. Par exemple, une fille est nommée 54/11=4,9 fois. Même principe de calcul pour les interactions.

Le deuxième exercice est particulièrement long : 28mn. Jérôme a passé 7mn 30s au tableau pour le corriger. Pendant ce temps, se sont déplacés au tableau pour lui venir en aide : Mathieu, qui vient sans être appelé et reste 30s, Christian ensuite qui reste 2mn 30s et finalement Fatia qui reste 30s.

On peut croire alors l'exercice terminé, mais un rebondissement survient, car Louis soulève une objection : appelé au tableau pour l'expliquer et ne voulant pas se laisser convaincre, il y restera 15mn. Pendant ce temps viennent au tableau pour participer à la discussion : Nathalie, 9mn, puis à nouveau Jérôme, qui restera 13mn, Karina, 3mn et Mathieu, toujours sans être sollicité, deux fois de suite 1mn. Deux filles sont interpellées et répondent de leur place : Gwenaelle, 1mn, et Maryline pendant 20s.

Le troisième exercice a duré 11mn et Sophie, interrogée, a passé 3mn au tableau ; le quatrième exercice a duré 4mn, Elodie a passé 3mn au tableau ; enfin le cinquième exercice a duré 5mn et Benjamin est resté 3mn 30s au tableau.

Au total, si nous comptons le temps passé au tableau respectivement par les garçons et par les filles, nous trouvons 49mn 30s pour les premiers et 20mn 30s pour les secondes. A ce temps, on peut ajouter le temps d'intervention des filles qui ont répondu de leur place : 3mn. Bien entendu, ce temps excède le temps total des exercices, puisqu'il est arrivé que deux élèves ou plus (jusqu'à quatre) soient au tableau en même temps. Ce n'est pas forcément un temps d'interaction avec l'enseignante, car, quand plusieurs élèves sont au tableau, elle ne s'occupe pas toujours de tous. On constate cependant l'extrême disproportion entre le temps d'interrogation des garçons et celui des filles. Les garçons passent des temps longs au tableau, tandis que les filles y passent des temps brefs. La seule exception est Nathalie. Nous y reviendrons plus loin.

Le tableau 2 donne une vision synthétique des interactions dans la classe entre l'enseignante et les élèves selon leur sexe et compare ce nombre des interactions au

temps que l'enseignante consacre aux garçons et aux filles. On voit que le temps que l'enseignante consacre aux filles est encore moindre proportionnellement que le nombre d'interactions qu'elle a avec celles-ci.

APPROCHE QUALITATIVE

Pour analyser d'une manière plus qualitative ces différences et ces inégalités de traitement entre les filles et les garçons, nous avons aussi analysé le vocabulaire employé par l'enseignante, soit dans les consignes qu'elle donne, soit dans les questions qu'elle pose, soit dans les appréciations qu'elle formule.

Des mots différents pour chaque sexe.

Un certain nombre de consignes ou de questions sont employées indifféremment que l'enseignante s'adresse à des garçons ou à des filles : par exemple, « *lis-nous ce nombre* » ou « *qu'est-ce que tu lis ?* » (4 garçons et 5 filles), de même, « *qu'est-ce que tu fais ?* », « *qu'est-ce qu'on pourrait faire ?* » ou « *fais-le maintenant !* » (3 garçons, 4 filles); de même encore, « *dis-nous ce que tu fais* » ou « *dis-nous ce que tu écris* » ou « *écris !* » (2 garçons, 4 filles).

Des expressions comme « *Montre-nous* », « *regarde* », « *réponds* », « *fais attention* » (7), s'adressent plutôt aux garçons, « *trouve* », « *compte* » (2), aux filles. Au contraire, des questions comme : « *qu'est-ce que tu en dis ?* », « *qu'est-ce que tu veux dire ?* », « *qu'est-ce que tu t'es dit ?* », « *que penses-tu ?* », « *comment tu fais ?* », « *tu sais pourquoi ?* », « *tu dis pourquoi* », « *tu es d'accord ?* », « *tu es sûr ?* » sont plus équitablement partagées, s'adressant à 11 garçons et 10 filles.

En ce qui concerne les évaluations, seuls des garçons sont l'objet d'appréciations négatives concernant leur conduite (5 garçons). En ce qui concerne les performances intellectuelles, notons qu'il y a très peu d'appréciations du genre, c'est juste, c'est faux, de la part de l'enseignante,

puisqu'elle doit lui-même être capable d'apprécier sa propre performance, avec le contrôle éventuel des autres élèves de la classe. On a quand même quelques appréciations comme il ou elle « *a compris* » (3 garçons, 1 fille), « *a trouvé* » (1 garçon, 1 fille), « *a raison* » (3 garçons), au total plus fréquentes, comme on voit, à l'adresse des garçons que des filles (7 garçons, 2 filles).

Le reste se joue dans la subtilité des nuances. Quand l'enseignante demande, avant la correction, qui a des doutes sur ce qu'il a écrit, elle dit à Jean-François, qui lève le doigt : « *ça ne m'étonne pas !* » et à Karim : « *il est prudent, Karim* ». Mais les appréciations les plus négatives concernent une fille : Sophie « *ne voit pas pourquoi* » elle s'est trompée, elle « *hésite* », elle « *a encore des difficultés* », « *ne se rappelle plus* », « *ne peut pas se corriger* ».

Mais là où la différence est la plus nette entre filles et garçons, c'est dans les consignes et les questions posées aux élèves appelés au tableau. Aux garçons, il est demandé d'« *expliquer* » ce qu'ils font, tout en faisant l'exercice; le mot « *explique* » revient très souvent avec Yousef, Jérôme, Benjamin. Il apparaît aussi une fois, quand Fatia vient au tableau. Mais il a disparu quand ce sont les autres filles qui sont au tableau : à Karina, l'enseignante demande : « *aide-moi* » (à faire le tableau); à Sophie, l'enseignante dit : « *fais-le* », « *dis-nous* », « *trouve* », « *qu'est-ce que tu sais ?* » mais pas « *explique* », pas plus qu'à Elodie.

On pourrait le comprendre par le fait que les garçons interrogés sont supposés savoir faire l'exercice (voir rétomement de l'enseignante lorsque Yousef lève le doigt pour dire qu'il s'est trompé), alors que les filles interrogées le sont en fin de séance, quand la plupart des élèves sont supposés avoir compris (« *si vous avez compris, c'est le principal* », dit l'enseignante après la fin du deuxième exercice), alors qu'elles font partie des élèves qui « *ont encore des difficultés* ». Ces difficultés supposées se lisent dans les consignes données par l'enseignante : à Sophie, elle demande, non pas « *dis-nous* », mais « *essaie de nous dire* ». De même, lorsqu'elle interroge Sonia sur son

erreur au premier exercice, elle lui dit : « *tu vas essayer de me les donner* » (les chiffres écrits sur sa feuille), comme si elle n'était pas sûre qu'elle en soit capable. Et alors qu'elle avait dit à Youssef et à Louis : « *tu sais* », elle dit à Sophie et à Élodie : « *qu'est-ce que tu sais ?* ».

Mais la différence ne se marque pas seulement avec les filles en difficulté. Les filles interviennent souvent pour dénouer une situation bloquée ; dans ce cas, l'enseignante ne leur demande pas à elles non plus d'« *expliquer* » (sauf à Fatia) : à Karina, elle dit : « *aide-moi* » ; et à Nathalie : « *qu'est-ce que tu en dis ?* ». Si « *expliquer* » est réservé aux garçons, il en est de même pour « *réfléchir* », « *se comprendre* » et « *savoir ce que l'on fait* ». De Jérôme, quand la classe se fait pressante pour répondre à sa place, l'enseignante dit : « *laissez réfléchir ce pauvre Jérôme !* » et de Louis : « *Laissez-le, il faut quand même qu'il sache ce qu'il fait, ce pauvre Louis !* », alors que, dans la même situation, il est dit seulement, à propos d'Élodie : « *Mais laissez-là, la pauvre !* ». La voie royale de la réflexion semble réservée à certains garçons, tout comme la place faite à leur désir. Il n'y a qu'eux à qui l'enseignante demande : « *qu'est-ce que tu voudrais demander, Jérôme ?* » ou « *qu'est-ce que tu aimerais faire, Louis ?* ».

La place des filles et des garçons dans le deuxième exercice et l'incident critique

Après ces analyses du langage, il nous faut, pour apporter un nouvel éclairage, revenir sur le deuxième exercice où a lieu ce que les didacticiens appellent un « incident critique ». Il est intéressant d'y analyser d'une manière plus qualitative la place que vont y prendre garçons et filles.

Outre l'étude de la communication verbale, notre analyse comportera aussi celle d'un certain nombre d'éléments non-verbaux, tels que peut les appréhender l'éthopsychologie⁷⁹. L'enseignante de cette classe présente

⁷⁹ Cf. la Note de Synthèse de Guy Genevois, « Ethopsychologie des

une communication non-verbale très riche et très expressive, soit des quasi-linguistiques, des conatifs (« *chut !* », « *arrêtez !* »), des expressifs qui indiquent l'interrogation, la perplexité, la curiosité, la tendresse, soit des paraverbaux, particulièrement riches, qui accompagnent ses explications ou ses questions, soit des gestes déictiques qui montrent le tableau ou qui, lorsqu'elle pose des questions, désignent l'élève qui est invité à répondre. Dans cette richesse foisonnante de gestes et d'expressions mimiques, nous en étudierons certains plus particulièrement. Il aurait été intéressant d'observer les synchronisateurs, ces mimiques et ces gestes qui servent à régler la communication entre deux ou plusieurs partenaires. Nous avons essayé d'étudier les gestes de tête ou les expressions mimiques manifestant l'écoute, l'approbation ou la désapprobation. Mais il ne nous a pas été possible de faire un comptage systématique dans la mesure où la caméra ne montre pas toujours dans son champ les deux personnes qui sont en contact. Nous les signalerons simplement dans un certain nombre de cas. Par contre, nous avons répertorié très précisément les gestes de contact physique entre l'enseignante et les élèves des deux sexes. Il faut signaler que la séquence a été enregistrée dans une école du Midi de la France où les contacts physiques entre les personnes sont beaucoup plus fréquents que dans le Nord. Mais il est intéressant d'observer s'il y a une différence à ce point de vue dans les contacts avec les garçons et avec les filles.

Dans cette sous-séquence que représente le deuxième exercice, deux garçons jouent un rôle capital : Jérôme qui corrige l'exercice au tableau dans la première partie de la sous-séquence et qui reviendra au tableau dans la deuxième partie, totalisant un séjour au tableau de 20mn 30s et Louis qui restera au tableau durant les 15mn de la deuxième partie et en sera le « héros » ; c'est à son propos que l'enseignante dira, pour clore la séquence : « *C'était très intéressant, ce qu'a dit Louis* ».

communications et pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, n°100, juillet-août-septembre 1992, p.81 à 104.

Il s'agit de transcrire en chiffres le nombre écrit au tableau : dix sept millions deux mille cinquante huit. Dans la première partie de la séquence, quand Jérôme est appelé au tableau, il se lève et vient en souriant, apparemment heureux d'être interrogé. Lorsqu'il arrive au tableau, l'enseignante le prend par les épaules et rapproche sa tête tendrement de lui, tout en faisant une remarque sévère à Joseph qui « *n'écoute absolument pas !* ». L'enseignante avait déjà pris Youssef par les épaules, lorsqu'il était arrivé au tableau pour corriger le premier exercice. Tout se passe comme s'il s'agissait d'un rituel qui introniserait l'élève dans sa position d'élève interrogé, auquel on confie de surcroît la craie pour écrire au tableau. Mais le geste qui s'adresse à Jérôme est plus tendre que celui qui s'adressait à Youssef. Ensuite, dans la première partie de la séquence, l'enseignante le reprendra par les épaules, au moment où elle s'écrit : « *Laissez réfléchir ce pauvre Jérôme, vous allez le massacrer ! Jérôme, reprends tes esprits !* ».

Quand il écrit le nombre au tableau, Jérôme commet une erreur dans l'écriture de la classe des mille, confondant les centaines et les unités de mille : protestations de la classe. L'enseignante sollicite Joseph, qui donne aussitôt la bonne réponse ; mais celle-ci n'est pas reprise par l'enseignante qui attendait de lui, non pas la réponse toute faite, mais une explication qui aurait permis à Jérôme de « *se rendre compte de son erreur* ». C'est alors qu'intervient Mathieu : sans avoir été sollicité, il court au tableau pour aider Jérôme, mais ses explications ne parviennent pas à l'éclairer. Interpellé pour répondre de sa place, Christian, le voisin de Mathieu, va l'imiter et venir au tableau. « *Ils aiment se déplacer* », remarque l'enseignante amusée, à l'adresse des observateurs. Mais Christian, lui non plus, n'apporte pas d'explication suffisante. L'enseignante prend aussi Christian par les épaules, mais, ce faisant, elle le pousse vers la droite du tableau, pour se rapprocher de Jérôme. C'est alors au tour de Fatia d'être sollicitée : en 30s elle donne une indication qui va éclairer Jérôme. Elle efface ce que celui-ci avait écrit et, s'appropriant à écrire la bonne réponse, elle cherche la craie. Mais c'est Jérôme qui l'a en mains. L'enseignante

alors interrompt Fatia, en disant : « *Jérôme a compris !* ». Elle prend Fatia par les épaules, puis lui pose la main sur le derrière de la tête en disant : « *Voyons si Jérôme a compris tes explications* ». Fatia sent qu'elle doit céder la place près du tableau et se recule. Jérôme reprend sa place près du tableau et montre qu'il a effectivement compris, l'enseignante ne s'occupe plus de Fatia, qui n'a plus qu'à regagner sa place.

Jérôme termine l'écriture du nombre sans autre erreur et l'enseignante lui dit : « *Tu peux aller t'asseoir, Jérôme* » ; l'image n'étant pas braquée sur elle, on ne peut savoir si elle l'a repris par les épaules, comme elle l'avait fait pour Youssef au premier exercice, au moment où elle le renvoyait à sa place, comme si elle ponctuait la fin de la séquence d'interrogation.

C'est alors l'intervention de Louis qui va relancer la discussion. Celui-ci tenant compte des explications précédentes de l'enseignante, se demande pourquoi on ne met pas de zéros devant les chiffres des millions, pourquoi on en met certains (ceux qui sont situés entre deux chiffres) et pas d'autres (ceux qui sont situés avant les chiffres des millions) et pourquoi, conformément à la règle posée précédemment, les espaces entre les millions, les mille et les unités simples ne suffisent pas à une écriture correcte du nombre, sans les zéros. Nathalie levait alors le doigt avec insistance. L'enseignante lui dit : « *Tu baisses le doigt, Nathalie, tu diras après. Tu as entendu ce qu'a dit Louis ?* ». On ne saura pas ce qu'elle avait à dire, elle, à ce moment-là.

Louis est appelé au tableau pour développer son argumentation. L'enseignante ne le prend pas par les épaules en cet instant. Lorsque Louis a expliqué son idée, la première intervention suscitée par l'enseignante est celle de Gwenaelle. Celle-ci, en petite fille disciplinée, répond de sa place, se lève même de sa chaise pour répondre, mais n'accourt pas au tableau, comme ont fait certains garçons. L'interaction avec elle a duré une minute. L'enseignante l'interrompt sans vraiment tenir compte de ce qu'elle a dit et interroge alors Nathalie qui, de nouveau, levait le doigt avec insistance; celle-ci va au tableau, sans y avoir été

invitée expressément. Elle veut soutenir la position de Louis : les zéros entre deux chiffres sont inutiles, les intervalles suffisent. On peut remarquer aussi que cette fille a un mode d'intervention particulier ; dans son discours, elle tient compte de ce que disent les garçons : « moi je dis que Louis, il a raison pour le zéro » ; plus loin, elle dira : « ce que dit Louis, c'est vrai, parce que là, si on met, comme a dit Jérôme, les trois chiffres, on met les trois ».

Une bonne façon pour une fille d'avoir la parole, est de se référer à la parole des garçons. Mais cette prise en compte est unilatérale, on ne trouve nulle part une tentative des garçons pour tenir compte de son discours à elle et l'enseignante elle-même en tient peu compte. Au bout d'une minute de ses explications, l'enseignante l'interrompt, regarde Jérôme, au fond de la classe, qui est debout et s'agite, et elle dit : « Alors, Jérôme, il a l'air d'être un petit peu en colère ! ». Jérôme est alors rappelé au tableau pour défendre la nécessité des zéros entre deux chiffres.

Trois élèves sont donc au tableau : Louis, Nathalie et Jérôme. Peu après le début de son intervention, l'enseignante touche l'épaule de Jérôme, comme pour le pousser, tout en lui disant d'aller écrire le nombre sur le tableau de droite. En même temps, elle touche le bras de Louis et se penche vers lui. Jérôme écrit : 17 2 58 et enjoint à Nathalie de lire ce nombre pour lui montrer que « ce n'est pas le même nombre » (que 17 002 058). Nathalie, soutenant toujours la position de Louis, répond que « ça fait toujours le même nombre ».

L'enseignante s'interrompt alors pour réprimander des bavards qui n'écoutent pas, alors que « la discussion est intéressante ». Puis elle demande à Jérôme : « Comment il te l'a lu, Louis ? Tu lui as demandé de le lire, il te l'a lu ? », comme si elle avait oublié que Jérôme avait sollicité Nathalie et non pas Louis. Louis s'entête à affirmer que les deux écritures représentent « le même nombre ». Après une brève intervention spontanée de Christian, de sa place, Louis n'est toujours pas convaincu.

L'enseignante sollicite alors Karina qui levait le doigt avec insistance. Celle-ci propose de « faire le tableau » (le tableau de numération avec les "classes", unités simples,

mille, millions et les "rangs", dans chaque classe, unités, dizaines, centaines). Karina est invitée à venir au tableau (elle n'est pas prise par les épaules). Quatre élèves sont alors au tableau : Louis, Nathalie, Jérôme et Karina. « On » va « faire le tableau », dit l'enseignante. Mais c'est elle qui le fait, pas Karina, qui est seulement invitée à « aider » l'enseignante, à dire combien il faut de colonnes, comment il faut les diviser... Lorsque le tableau est achevé, Karina est oubliée et l'enseignante se tourne de nouveau vers Jérôme : « Qu'est-ce que tu voudrais demander maintenant ? ». Elle le prend alors par les épaules, en lui disant : « on va demander à Louis » et elle le tient plus de 5s. Puis, se tournant vers Karina : « Karina va peut-être aller s'asseoir », l'injonction est accompagnée d'un geste de congédiement « parce qu'il y a trop de monde au tableau » ; en même temps l'enseignante demande à Nathalie de « se pousser » contre le tableau : il faut laisser la place à Louis, chargé d'inscrire le nombre proposé en exercice dans le tableau que l'enseignante vient de tracer.

La question de savoir s'il faut mettre des zéros à gauche des chiffres des millions est alors repoussée. L'enseignante met sa main droite sur l'épaule de Jérôme et, de sa main gauche, touche l'épaule de Louis. C'est alors que Mathieu surgit une nouvelle fois de sa place sans avoir été sollicité pour proclamer que le zéro à gauche « ne compte pas ». Nathalie tente d'intervenir dans cette discussion entre Mathieu et l'enseignante, en se rapprochant du tableau : « Je sais ce qu'il veut dire Mathieu ! » ; mais l'enseignante ne lui prête pas attention. Elle renvoie Mathieu à sa place : « Vas t'asseoir, Mathieu ! » ; celui-ci regagne sa place, tout en continuant à évoquer avec excitation l'infinité des zéros à gauche du 17 des millions.

L'enseignante sollicite à nouveau Louis, mais, comme il ne répond pas de manière audible, elle se tourne vers Nathalie, puis l'abandonne presque aussitôt pour retourner à Louis, comme si l'important c'était avant tout de convaincre Louis de son « erreur ». L'enseignante prend Louis par le bras, lui fait faire demi-tour pour qu'il soit face à la classe, puis se place derrière lui, met ses deux

maines sur ses épaules et l'interroge avec insistance. Mais celui-ci résiste toujours. L'enseignante invite alors Jérôme, toujours présent au tableau, à lui « demander quelque chose qui permettrait qu'il se rende compte de son erreur ». Nathalie fait une nouvelle tentative : « *Moi, je sais de quoi !* ». Mais personne ne prend garde à elle, ni Jérôme, ni Louis, ni l'enseignante. Elle s'entête pourtant : « *Moi, j'ai un exemple !* ». Et c'est alors que l'enseignante lui dit : « *Nathalie, assieds-toi !* », elle la prend par les épaules pour la renvoyer, elle l'écarte d'elle et la dirige fermement vers sa place : « *Chut, Nathalie, assieds-toi !* ».

C'est le moment que choisit Mathieu pour accourir une nouvelle fois au tableau : « *C'est parce que tu as mal expliqué le tableau !* », dit-il à l'enseignante. Pendant ce temps, Jérôme discute avec Louis, devant le tableau de droite et essaie de le convaincre. L'enseignante pose la main sur la poitrine de Jérôme pour l'arrêter : « *Chut !* », dit-elle. Mathieu est renvoyé à sa place et Louis est invité à écrire 17 2 58 sur le tableau de numération tracé par l'enseignante.

Il doit se rendre et reconnaître la différence entre les deux nombres 17 2 58 et 17 002 058. Nathalie tente encore d'intervenir de sa place, en vain. Et l'on conclut sur la nécessité de mettre des zéros pour « *remplacer les rangs où il n'y a rien* ». L'on croit l'affaire réglée, mais Louis résiste encore. Désignant les zéros à gauche de 17 (millions), il dit : « *Oui mais alors j'avais raison de ces zéros quand même !* ». L'enseignante lui met les mains sur l'épaule gauche puis le prend par les deux épaules, par derrière, renvoie Jérôme à sa place avec un geste du bras gauche : « *Vas t'asseoir Jérôme !* ». Elle lâche Louis, se dirige vers le tableau et remet sa main sur son épaule gauche en lui disant d'un ton suppliant : « *Lis-moi ce nombre !* ». Cette fois-ci, Louis lit le nombre comme l'enseignante l'attend ; et il est renvoyé à sa place.

Ainsi cette discussion qualifiée par l'enseignante de « *très intéressante* » s'est déroulée essentiellement entre deux garçons et elle. Certains autres garçons peuvent jouer des rôles accessoires (Joseph, Mathieu, Christian). Mais

quand les filles interviennent (Faita, Gwenaelle, Karina), c'est toujours pour un temps très court et pour jouer un rôle très limité. Elles n'ont pratiquement jamais la crête en main pour écrire au tableau. Quand l'enseignante prend un garçon par les épaules, c'est pour se rapprocher de lui et pour l'aider à comprendre ; quand elle touche une fille, c'est pour l'éloigner d'elle et la renvoyer à sa place. Quand une fille (Nathalie) tente d'apporter une contribution active et de prendre part à la discussion, elle est presque toujours ignorée de l'enseignante ou repoussée et renvoyée à sa place. En général, l'enseignante tient peu compte de ce que disent les filles et ne valorise pas cette manière de discuter de Nathalie qui consiste à prendre en compte les positions des autres protagonistes.

Dans cet incident critique, qui est propre à mettre en scène les « héros » de la classe, il n'y a pas de place active pour les filles, même si ce sont elles (Faita, Gwenaelle, Karina) qui aident à dénouer une situation bloquée et à faire avancer le temps didactique.

Sans doute ces différences ne s'expliquent pas seulement par les attitudes de l'enseignante. Elles sont aussi liées au fait que certains garçons ont un comportement plus actif que les filles. Ils occupent l'espace didactique et sonore de la classe et les interroger est une manière pour l'enseignante de les canaliser afin d'éviter qu'ils ne s'agitent et décrochent de l'activité didactique. Mais cette conjonction entre ces comportements de dominance des garçons et le souci de bonne gestion de la classe conduit à une situation où les filles, tout comme certains garçons d'ailleurs, sont peu sollicitées et sont reléguées à l'arrière-plan.

Si on se réfère aux différences du vocabulaire de l'enseignante, en ce qui concerne les consignes, tout se passe comme si les filles étaient exclues des manifestations publiques de la réflexion, de la compréhension, en un mot de la pensée. Tout se passe comme si, dans la discussion, les filles n'étaient que des instruments, des moyens, alors que les fins de cette discussion (faire progresser les apprentissages) les concernaient moins que certains garçons.

Allons plus loin et essayons d'analyser la place respective qu'occupent les filles et les garçons, par rapport aux savoirs. On pourrait dire que les filles (certaines filles : Estelle, Fatia, Gwenaëlle, Maryline, Karina) sont préposées à rappeler les savoirs déjà acquis, autrement dit, à énoncer le savoir institué, savoir qui n'est pas forcément d'ailleurs un savoir mathématique, mais aussi bien un savoir qui a trait aux règles d'usage (l'usage, dans la société, de l'écriture des grands nombres) ou un savoir déjà institué concernant l'objet technologique « tableau de numération »⁸⁰. Certains garçons, au contraire, (pas tous, surtout Jérôme et Louis) sont autorisés voire invités à produire des savoirs nouveaux et à les énoncer dans une parole et une écriture publiques (au tableau)⁸¹.

Le cas de Jérôme est à cet égard particulièrement remarquable. Nous le voyons dans la première partie du deuxième exercice énoncer, tout en écrivant au tableau à son usage privé, le savoir mathématique qu'il est en train de se construire. C'est ce que l'enseignante a saisi quand elle dit : « Jérôme a compris ». Alors que les autres, en général, énoncent des « lois » ou des « règles » de l'écriture des grands nombres, lui, à ce moment, donne les « raisons » mathématiques de cette écriture, en même temps que celles de son erreur; il se construit une théorie et un savoir mathématiques.

On peut donner plusieurs interprétations de ces faits. Nous avons évoqué plus haut les nécessités pédagogiques de la gestion de la classe et de l'avancée du temps didactique où garçons et filles, compte tenu de leurs comportements différents liés à leurs modes de socialisation différents sont appelés par l'enseignante à jouer des rôles différents.

En ce qui concerne les filles, on pourrait faire

⁸⁰ Comme l'a montré Alain Mercier dans son propre texte.

⁸¹ Ces observations illustrent, dans le quotidien de la vie scolaire, ce qui avait été montré d'une manière plus générale dans le livre *Femmes et savoir*, op. cit. : l'existence d'un interdit social qui s'impose aux femmes sur la création des savoirs savants, - seule la transmission des savoirs leur étant véritablement autorisée.

l'hypothèse que, suivant la leçon en position d'anonymat, ayant peu à rendre publique leur pensée privée, elles travaillent dans un état de plus grande tranquillité⁸² et que cette situation est favorable à leurs apprentissages. Serait-ce un des éléments d'explication de leur meilleure réussite scolaire, généralement constatée ?

On peut en même temps supposer - ce qui n'est pas forcément incompatible - qu'à travers cette dynamique, les filles, tout en s'appropriant des savoirs disciplinaires, apprennent des choses déterminantes pour la construction de leur identité de sexe. Si les filles n'occupent pas l'espace sonore et pédagogique, c'est qu'elles « n'ont pas à » l'occuper ; si les enseignant(e)s ne s'occupent pas autant d'elles que des garçons, si ils(elles) leur manifestent moins d'intérêt qu'aux garçons, c'est qu'elles ne sont pas aussi « intéressantes » que les garçons. S'il ne leur est pas attribué de position active au tableau et si elles n'ont la craie pour y écrire, c'est qu'elles « n'ont pas droit » à l'expression publique de leur pensée.

Sans doute ces phénomènes sont-ils très peu conscients chez les enseignant(e)s, tout comme chez les élèves. Mais, au niveau inconscient, comment les filles pourraient-elles ne pas interioriser à la longue l'idée que leurs apprentissages sont secondaires par rapport à ceux des garçons, et que leur rapport aux savoirs scolaires est second par rapport à celui des garçons ?

D'autre part, nous avons remarqué que les filles s'étaient trouvées le plus souvent en situation de rappeler les savoirs constitués, alors que c'étaient des garçons - certains garçons - qui étaient appelés à construire les savoirs nouveaux et à le faire publiquement. Or, on peut

⁸² Voir l'interprétation que fait Monteil de l'attitude des élèves « faibles », dans la classe. Cf. Monteil (J.M.), *Éduquer et former, perspectives psycho-sociales*, PUGrenoble, 1990, p.176 et sq. Cela supposerait toutefois que leur statut social (de dominées ?) met toutes les filles dans une position « basse » d'élèves « faibles », dans la classe, même si elles sont « bonnes élèves », seuls les garçons « bons élèves » pouvant être en position « haute ». On peut d'ailleurs vérifier que les garçons « faibles » sont aussi en position « basse », étant encore moins interrogés que les filles.

considérer que ce partage des tâches est très largement celui qui est aujourd'hui assigné aux hommes et aux femmes dans la société actuelle, à travers la division des tâches d'enseignement, très majoritairement féminines, et de production des savoirs nouveaux, très largement masculines⁸³.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Duru-Bellat M. (1994-1995) Filles et garçons à l'école, approches psychologiques et psycho-sociales, I. Des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitudes ou de différences d'attitudes? *Revue Française de Pédagogie*, n°109, p.111 à 142 2. La construction scolaire des différences entre les sexes, *Revue Française de Pédagogie*, n°110, p.75 à 110.
- Forquin J.C. (1985) L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement, *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation*, n°5, p.31-70.
- Forquin J.C. (avril-mai-juin 1983) La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980), Note de Synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, n°63, p.61-79.
- Genevois G. (juillet-août-septembre 1992) Etho-psychologie des communications et pédagogie, *Revue Française de Pédagogie*, n°100, p.81 à 104.
- Monteil J.M., (1990) *Eduquer et former, perspectives psycho-sociales*, PUGrenoble.
- Mosconi N. (1994) *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- Mosconi N. (1989) *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, PUF.

⁸³ Cf. *Femmes et savoir*, op. cit. et aussi Mosconi (N.), « Division sexuelle des savoirs et constitution du rapport au savoir », in Manassein (M. de) (ss la dir. de), *Égalité des sexes*, CNDDP, 1995.

« DIS MAÎTRESSE, COMMENT TU ME VOIS ? » ASSIGNATION ET ÉTIQUETAGE EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT COLLECTIF

Françoise Hatchuel

LA PLACE DE L'ÉLÈVE DANS LA CLASSE: HYPOTHÈSES DE TRAVAIL ET APPUIS THÉORIQUES

Depuis 30 ans, la sociologie de la reproduction, initiée par les célèbres travaux de Bourdieu et Passeron, a montré le caractère inégalitaire de l'école. Des travaux plus récents se sont ensuite penchés sur le contenu de la « boîte noire », c'est-à-dire ce qui, à l'intérieur du système scolaire, peut expliquer la constitution de ces écarts, et notamment les effets dus à l'enseignant(e) (Bressoux, 1994). Parmi ces effets, un certain nombre est dû à des différences de fonctionnement parfaitement conscientes : utilisation de méthodes pédagogiques variées, exigences diverses en matière de travail personnel, etc. D'autres sont plus implicites, et rentrent alors dans le cadre de la présente recherche. C'est ainsi que l'on sait que les attentes des enseignant(e)s influent de façon non négligeable sur les processus d'apprentissage : l'effet Pygmalion, comme l'ont nommé les chercheurs qui l'ont mis à jour (Rosenthal et Jacobson, 1968 ; Beez, 1976) est la preuve du rôle que les présupposés des enseignant(e)s quant à la possible