



**HAL**  
open science

# Influence et conditionnement du système binaire genré (féminin et masculin) sur les prises de parole d'élèves de 6e au cours de débats oraux menés en classe

Marine Kébira-Vaillant

## ► To cite this version:

Marine Kébira-Vaillant. Influence et conditionnement du système binaire genré (féminin et masculin) sur les prises de parole d'élèves de 6e au cours de débats oraux menés en classe. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03355507

**HAL Id: dumas-03355507**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03355507>**

Submitted on 11 Jan 2022

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



INSPÉ de l'académie de Créteil

**KÉBIRA-VAILLANT Marine**

Étudiante de l'UPEC

U320222344

Mémoire présenté en vue de l'obtention du master MEEF

Mention *Enseignement du second degré*

Parcours *lettres*

***Influence et conditionnement du système binaire genré  
(féminin et masculin) sur les prises de parole d'élèves de  
6<sup>e</sup> au cours de débat oraux menés en classe***

Jury : Agathe CORMIER (directrice de mémoire)

Stéphanie VAVASSEUR-BAUDET

2020/2021



INSPÉ de l'académie de Créteil

**KÉBIRA-VAILLANT Marine**

Étudiante de l'UPEC

U320222344

Mémoire présenté en vue de l'obtention du master MEEF

Mention *Enseignement du second degré*

Parcours *lettres*

***Influence et conditionnement du système binaire genré  
(féminin et masculin) sur les prises de parole d'élèves de  
6<sup>e</sup> au cours de débat oraux menés en classe***

Jury : Agathe CORMIER (directrice de mémoire)

Stéphanie VAVASSEUR-BAUDET

2020/2021

## **Remerciements**

Je souhaite remercier mes élèves qui m'inspirent et m'interrogent chaque jour, Michel pour sa relecture attentive et Agathe Cormier pour ses conseils avisés.

## **Engagement de non-plagiat**

Je, soussignée, Marine KÉBIRA-VAILLANT, étudiante en Master MEEF 2<sup>nd</sup> degré Lettres modernes à l'UPEC, déclare être pleinement consciente que le plagiat d'un document ou d'une partie de document publié sur toutes les formes existantes de support, y compris sur Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer explicitement, à chaque fois que j'en fais usage, toutes les sources que j'ai utilisées pour produire et écrire ce mémoire.

Signature de l'étudiante :

Lu et approuvé

Marine KÉBIRA-VAILLANT

## Sommaire

<b>INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
1. LE DÉBAT EN CLASSE	1
2. LA SITUATION GENRÉE INÉQUITABLE DE CETTE CLASSE	2
3. COMMENT RÉTABLIR L'ÉGALITÉ ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS ?	3
4. PROBLÉMATIQUE	4
5. PLAN DE LA DÉMARCHE D'OBSERVATION	5
<b>1ÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE : L'ORAL EN CLASSE, UN RÉVÉLATEUR DES INÉGALITÉS GENRÉES</b>	<b>6</b>
1. L'ORALITÉ AU SEIN DU SYSTÈME ÉDUCATIF : UNE NOUVEAUTÉ AU PROGRAMME ?	6
2. LE GENRE, QU'EST-CE QUE C'EST ?	7
3. LE GENRE AU SEIN DE LA MICROSOCIÉTÉ QU'EST LA CLASSE	8
4. LA MIXITÉ EN QUESTION	9
<b>2ÈME PARTIE : HYPOTHÈSES ET QUESTIONNEMENTS : L'ÉGALITÉ FILLES/GARÇONS EST-ELLE POSSIBLE ?</b>	<b>11</b>
1. PREMIÈRES OBSERVATIONS DANS CETTE CLASSE DE 6 <sup>E</sup>	11
2. ENJEUX DU DÉBAT EN CLASSE : AFFIRMER SA SUBJECTIVITÉ	11
3. HYPOTHÈSES : LA CLASSE COMME MIROIR DE LA SOCIÉTÉ	13
4. UNE MIXITÉ ÉQUITABLE EST-ELLE POSSIBLE ?	13
5. UNE RECHERCHE TRANSVERSALE : LA NÉCESSITÉ DE CROISER DIDACTIQUE ET SOCIOLOGIE	15
<b>3ÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE : OBSERVER LES INTERACTIONS ORALES ENTRE LES GARÇONS ET LES FILLES EN ENREGISTRANT UN DÉBAT</b>	<b>16</b>
1. CHOIX DE L'ÉCHANTILLON : UNE CLASSE DE 6 <sup>E</sup> D'UN ÉTABLISSEMENT REP POUR OBSERVER LA RÉPARTITION DE LA PAROLE ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS	16
2. LES DONNÉES : DES TRANSCRIPTIONS DE DÉBATS ORAUX RITUELS POUR INTERROGER L'ÉQUITÉ	18
3. ORGANISATION ET CHOIX DU DÉBAT À ENREGISTRER DANS LE CADRE DU RECUEIL DE DONNÉES	19
4. MÉTHODOLOGIE EFFECTIVE DU RECUEIL DES DONNÉES ET DIFFICULTÉS RENCONTRÉES : CONTRAINTES TECHNIQUES ET AUTORISATIONS PARENTALES	20
5. PROJET D'EXPLOITATION, TRAITEMENT ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES : COMMENT OBSERVER LA RÉPARTITION DE LA PAROLE ENTRE LES GARÇONS ET LES FILLES LORS D'UN DÉBAT RITUEL ?	22
<b>4ÈME PARTIE : DES RÉSULTATS QUI VALIDENT NOS HYPOTHÈSES : LA CLASSE DE 6E OBSERVÉE EST BIEN LE MICROCOSME DANS LEQUEL SE JOUENT DES RELATIONS DE DOMINATION ENTRE LES GARÇONS ET LES FILLES</b>	<b>26</b>

1. ANALYSE DES RÉSULTATS : REMARQUES FACTUELLES AU SEIN DE CETTE CLASSE	26
2. ANALYSE DES RÉSULTATS : REMARQUES SUBJECTIVES	28
2.1. L'ARGUMENT D'AUTORITÉ DE LA LEÇON BIEN APPRISE	29
2.2. SE PLACER DU CÔTÉ DES ÉMOTIONS OU DE LA RATIONALITÉ ?	31
2.3. MODALISATION ET TONALITÉ	32
2.4. RESPECT OU NON DES RÈGLES ÉTABLIES EN CLASSE	33
3. LA CLASSE DE 6 <sup>E</sup> OBSERVÉE EST BIEN UNE REPRÉSENTATION PARTIELLE DE LA SOCIÉTÉ AVEC LE SYSTÈME D'OPPRESSION QU'ELLE IMPLIQUE	33
4. BIAIS ET LIMITES DU DISPOSITIF : LES FAILLES DU DÉBAT ET LA QUESTION DU MILIEU SOCIAL	34
4.1. LE DÉBAT, UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE À REDÉFINIR	35
4.2. LIMITES TECHNIQUES : DE L'ENREGISTREMENT AUDIO VERS UN ENREGISTREMENT VIDÉO	36
4.3. NÉCESSITÉ DE CROISER ÉTUDES DE GENRE ET ANALYSE DU MILIEU SOCIAL	37
5. RÉPERCUSSIONS SUR LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE : UNE PRISE DE CONSCIENCE	38
<b>CONCLUSION</b>	<b>41</b>
<b>LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>44</b>

## Introduction

### 1. Le débat en classe

L'oral fait l'objet d'entrées spécifiques dans les programmes depuis quelques dizaines d'années seulement. Avec l'oralité, de nouvelles compétences ont été créées dans les années 1990 comme savoir s'exprimer devant un public, maîtriser son flux de parole, bien lire à voix haute, etc. Depuis cette période, l'oralité est un domaine d'étude de la didactique du français qui a le vent en poupe et les publications scientifiques sur ce sujet se multiplient.

Pour notre travail de recherche en didactique du français, nous avons décidé de partir de situations de débats oraux animés à chaque étude littéraire de texte ; l'enseignante (moi-même, en l'occurrence) pose une question ouverte et pendant cinq à dix minutes, les élèves réagissent, exposent leur point de vue et s'interrogent les uns les autres. L'enseignante ne participe pas à ces débats, mais elle reprend les principales idées dans une synthèse *a posteriori*. À ce propos, nous rejoignons le point de vue de Thoman qu'elle présente dans les *Cahiers pédagogiques* : « Dans un débat, la place et le statut de l'enseignant changent. Il n'est plus celui sur lequel les regards convergent. Il observe, apprend, recadre. Je me tenais toujours à l'écart du cercle, assise à leur hauteur, jamais derrière le bureau. Il leur arrivait souvent de m'oublier. » (Thoman, 2020, p. 38)

Ces oraux permettent de travailler le domaine de compétences du programme officiel « Comprendre, s'exprimer à l'oral » et plus particulièrement la partie du « dire » : « écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu », « parler en prenant en compte son auditoire », « participer à des échanges dans des situations de communication diverses » et « adopter une attitude critique par rapport à son propos » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019, p. 10). Il s'agit donc, comme l'explique Castincaud dans le même numéro des *Cahiers pédagogiques*, de permettre « à l'élève de partager des expériences intellectuelles, des points de vue, des tâtonnements, pour les confronter. Une socialisation cognitive qui fait (re)découvrir qu'on a besoin de l'autre pour apprendre, pour comprendre, pour inventer. » (Castincaud, 2021, p. 4)



Enfin, nous précisons que nous n'essayerons pas d'affiner la définition du « débat en classe ». Nous nous rapportons au schéma, volontairement très synthétique, de Castincaud (voir annexe numéro 1). Notre travail de recherche porte sur l'étude genrée de la parole lors de moments d'échanges et non sur le projet pédagogique que constitue la mise en place de débats en classe.

## 2. La situation genrée inéquitable de cette classe

Si l'oralité est bien un sujet d'étude qui intéresse les chercheurs et les chercheuses, il semble que peu d'entre eux croisent l'étude de l'oral avec l'étude du genre comme analyse des comportements sociaux entre les hommes et les femmes au sein d'une société donnée. Le genre (au sens social, donc) demeure un champ disciplinaire méconnu en France, tandis qu'il est largement analysé au Canada ou dans d'autres pays francophones. La plupart des auteurs et autrices qui s'intéressent à cette question plurielle du genre dans l'oralité vivent dans ces régions. Il convient par ailleurs de remarquer que les chercheurs et les chercheuses étudient majoritairement le genre féminin, avec notamment la réussite des filles à l'école. C'est le cas de Collet (2015), Felouzis (1993), Baudelot et Establet (1992). Ainsi, le sort des garçons est souvent mis de côté, ce qui correspond bien à un état de fait des études de genre. En effet, les féminités ont été largement exploitées avec la nécessité d'interroger la domination masculine et avec la nécessité de rendre la parole aux femmes, tandis que les masculinités ont été délaissées, peut-être par volonté de ne pas accorder davantage d'espace aux hommes dans les sujets de recherche. Pourtant, le genre étant un processus relationnel (le féminin n'existe qu'en regard du masculin et *vice versa*), il est essentiel d'étudier également la place des garçons dans les situations d'oralité que nous avons choisies pour notre mémoire. Ainsi, l'étude des masculinités sera tout aussi importante que l'étude des féminités dans notre travail. D'autant plus que les filles de la classe de 6<sup>e</sup> choisie investissent une masculinité de défense, c'est-à-dire qu'elles imitent les garçons et par conséquent le genre dominant, afin de s'intégrer au groupe classe. Il s'agira alors d'interroger ces mécanismes d'imitation, de performance, pour spécifier davantage la situation de la classe étudiée. Il est important de rappeler que nos observations s'inscrivent dans un contexte socio-économique particulier ; il est question d'un collège en éducation prioritaire et appartenant au programme « politique

de la ville », ce qui change beaucoup par rapport à ce qui a été observé jusque-là. Le collège public Paul Éluard situé à Bonneuil-sur-Marne dans le Val-de-Marne, est en face d'une cité. Il y a régulièrement des conflits entre les élèves devant l'établissement, à la sortie des cours. Le collège accueille 630 élèves dont 314 boursiers. Selon l'indicateur PCS (profession et catégorie socioprofessionnelle), 23 élèves inscrit·e·s appartiennent à la catégorie très favorisée, 21 à la catégorie favorisée, 150 à la catégorie moyenne et enfin 436 à la catégorie défavorisée. Ainsi, les élèves du collège Paul Éluard sont, pour la plupart, issus de foyers pauvres voire très pauvres. Parmi les inscrit·e·s, l'établissement compte 302 filles et 329 garçons. Il dispose également d'une classe SEGPA sur chaque niveau de scolarité. Chaque classe contient à peu près autant de garçons que de filles, sur les 20 à 25 élèves. En 2018, le collège Paul Éluard affiche un taux de réussite au diplôme national du brevet (DNB) de 62,6 %. Il se situe sous la moyenne nationale (87,1 %). Enfin, la plupart des familles se trouvent défavorisées sur le plan socio-économique : beaucoup de responsables légaux sont sans activité. Ces informations sont déterminantes pour se figurer l'ambiance générale de l'établissement, mais aussi celle des classes. Au sein de la classe de 6<sup>e</sup> observée, il existe de nombreux conflits, les élèves haussant souvent le ton contre certains de leurs camarades.

### 3. Comment rétablir l'égalité entre les filles et les garçons ?

Notre démarche d'analyse est donc une démarche d'observation. Pour la bonne réalisation de cette dernière, il convient d'élaborer une méthode avec une grille d'étude qualitative et quantitative. Nous détaillerons ces deux méthodologies plus tard. Ce qu'il faudra observer, c'est la répartition de la parole lors de ces moments de débats. Ces débats sont des rituels en cours de français, institués depuis le début de l'année scolaire à des moments clés connus des élèves : à la fin de chaque étude de texte. Ainsi, les résultats des recueils des données feront état d'un exercice oral travaillé en amont. Les questionnements ne seront donc pas les mêmes. En septembre, il s'agissait de rendre autonomes les élèves. Il a fallu quelques séances pour mettre en place le débat tel que nous allons l'étudier. Au départ, les élèves cherchaient le regard de la professeure, demandaient son approbation. Mais après quelques débats, ils savaient qu'ils devaient discuter entre eux et que l'enseignante n'avait pas à intervenir pour réguler le flux de

parole ou pour rebondir sur les dires des uns et des autres. Ainsi, les questionnements ont évolué : il n'est plus dans notre intérêt de s'interroger quant à la réalisation effective de ces débats, cette compétence étant acquise. Dorénavant, nous nous demanderons comment les élèves, en fonction de leur genre, recréent ou non un modèle patriarcal établi de façon systémique. De cette manière, il faudra réfléchir à propos des remarques de chercheurs et chercheuses qui notent une répartition inégale de la parole, les garçons étant plus souvent hors sujet, et les filles étant plus souvent silencieuses et studieuses.

De plus, le contexte de l'exercice du débat est intéressant dans la mesure où il ne prend pas uniquement en compte les réponses des élèves à une question du ou de la professeure. Étant donné que les élèves s'interrogent entre eux, il conviendra également de voir si les élèves s'interrogent entre garçons, entre filles, ou de façon mixte. L'analyse du débat, en tant qu'exercice oral *in situ*, permet alors de spécifier les échanges verbaux entre les individus sans se restreindre à l'échange traditionnel professeur·e/élève.

#### 4. Problématique

L'intérêt de notre recherche est de comprendre l'implication de l'identité de genre dans la prise de parole. Notre hypothèse est que le genre, selon qu'il est masculin ou féminin, détermine les comportements des individus. L'avantage dans l'analyse des débats oraux d'élèves de 6<sup>e</sup> est que le genre des enfants est encore assez inconscient. Même si l'identité de genre est assignée dès la naissance d'un bébé, par les parents et par l'équipe médicale qui aide lors de l'accouchement, les enfants de dix ou onze ans ne s'interrogent pas encore trop à propos de ce qui fait qu'une femme est considérée comme étant féminine, par exemple, ou un homme masculin. Le choix de l'oralité comme thème de recherche en didactique est directement lié à ce constat. L'expérience du débat oral repose sur un mode de communication plus spontané que l'écrit. L'absence de la professeure lors de ces échanges est primordiale puisqu'elle permet de favoriser la sincérité et le naturel de ces dialogues. Ainsi, le but visé de notre étude est de se demander comment le genre influe sur la prise de parole lors de débats animés en classe.

## 5. Plan de la démarche d'observation

Pour interroger l'influence du genre sur la prise de parole pendant les débats, nous parcourrons dans un premier temps les diverses thèses et recherches qui abordent la question du genre dans la pratique de l'oral en classe. Cela nous permettra de situer dans le temps l'arrivée de l'oralité dans les programmes de français, de revenir sur les définitions du genre et, enfin, de mesurer l'efficacité et des conséquences de la mixité à l'école.

Dans un deuxième temps, nous rassemblerons nos interrogations en formulant des hypothèses à propos de la possibilité d'une situation d'égalité entre les garçons et les filles de cette classe. Ce sera également l'occasion de présenter l'enjeu majeur de l'exercice du débat, à savoir l'expression de l'individualité et par conséquent de l'identité de genre.

Dans un troisième temps, nous présenterons la méthodologie choisie pour procéder au recueil des données. Ainsi, nous exposerons notre collecte de données et nos analyses quantitative et qualitative. Cette méthodologie nous permettra d'illustrer notre protocole d'observation d'une classe de 6<sup>e</sup>.

Enfin, dans un quatrième temps, nous analyserons les résultats obtenus grâce à une étude des données chiffrées et des données qualitatives. Nous mettrons alors en évidence les biais et limites de notre travail de recherche avant d'en souligner le gain pour notre pratique enseignante.

## **1ère partie : Cadre théorique : L'oral en classe, un révélateur des inégalités genrées**

Pour notre recherche, nous nous interrogeons sur de la pratique de l'oral en classe, mais il nous a semblé important de croiser la didactique et les études de genre selon une logique transdisciplinaire. Ainsi, il s'agit d'étudier la tension entre le genre (qui relève de la sphère sociale), la prise de parole en classe (qui relève de la sphère élèves) et l'exercice du débat (qui constitue le dispositif pédagogique). Pour ce faire, il convient de définir la place de l'oralité au sein du système éducatif puis de définir la notion de genre, d'abord de manière générique puis dans la microsociété de la classe, et enfin de s'intéresser à la mixité à l'école.

### 1. L'oralité au sein du système éducatif : une nouveauté au programme ?

L'oralité n'a pas toujours eu la priorité dans les programmes scolaires. C'est même l'écrit qui était favorisé. À ce sujet, Girardin, en 2012, écrit :

D'après un rapport français de l'Éducation nationale (2000, p. 7) sur la place de l'oral dans les enseignements, dans les premières lois scolaires de la III<sup>e</sup> République, « il convient que chacun se persuade que c'est en lisant que l'on apprend, plutôt qu'en parlant et en écoutant » par des lectures et des résumés à rédiger. À cette époque, la culture de l'écrit est l'objectif principal à atteindre. Dès lors, la parole doit trouver sa place à l'école primaire, aussi bien en tant que vecteur des apprentissages que comme un enseignement spécifique. Des années plus tard, André Chervel déclare d'ailleurs qu'il s'agit maintenant de faire de la communication une « discipline » de l'école primaire et, de la langue orale, un instrument que l'on peut entraîner. (Girardin, 2012, p. 11)

Ainsi, nous constatons un changement de statut en ce qui concerne l'oral. Au moment des premières lois scolaires que mentionne Girardin, l'oral servait uniquement à l'élève pour communiquer avec le ou la professeur·e, mais à partir du tournant des années 60-70, l'oral est devenu une « discipline » à part entière, pour reprendre l'expression de Chervel. C'est en cela que l'oral est « un produit tardif de la culture scolaire » (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 11). Cette remise en question de l'enseignement français naît de la nécessité de « rendre l'enfant capable de s'exprimer oralement et par écrit et capable de comprendre ce qui est dit et écrit » (Dolz & Schneuwly, 2000, p.14).

L'oralité est donc un domaine particulièrement difficile à appréhender du fait de sa binarité intrinsèque : d'un côté, l'oral permet de désigner l'ensemble des interactions et des conversations entre individus, et de l'autre côté, l'oral est un enseignement à donner et à évaluer. En d'autres termes, il existe des situations d'oralité informelles et des situations où l'oralité est travaillée dans le but de correspondre à des normes scolaires. L'exercice du débat tel qu'il est pratiqué dans la classe de 6<sup>e</sup> étudiée est à mi-chemin entre ces deux définitions de l'oral. Le contexte de la salle de classe avec la disposition de tables ainsi que la mise en place de règles conversationnelles (s'écouter les uns les autres, s'interroger, ne pas se couper la parole, etc.) font du débat un exercice scolaire codifié. Toutefois, la pratique du débat dans cette classe, qui implique la mise en retrait de la professeure dans notre cas, laisse s'inviter aussi cette décontraction. C'est cette même décontraction à l'œuvre qui nous permet d'avoir accès à une communication entre élèves intéressante du point de vue du genre. Il s'agit alors de s'interroger sur de la reproduction des normes genrées dans ce dispositif oral particulier.

## 2. Le genre, qu'est-ce que c'est ?

Avant d'étudier la dimension genrée impliquée dans les débats menés en classe, il convient d'abord de définir ce qu'est le genre. S'il ne semble plus exister aucune équivoque entre le sexe (donnée biologique) et le genre (donnée social) en 2021, il convient tout de même de s'arrêter et de définir ces deux notions l'une par rapport à l'autre. Nous nous rapportons à la définition de Collet (2017) qui écrit que l'oppression de genre est « un rapport social de pouvoir du groupe des hommes sur le groupe des femmes, qui institue des normes de sexe différenciatrices et hiérarchisantes » (2017, p.

26). Cette définition a le mérite d'être complète et synthétique. Cependant, nous pouvons ajouter à cela, en citant Delphy (2009) : « [i]l en découle que si le genre n'existait pas, ce qu'on appelle sexe serait dénué de signification et ne serait pas perçu comme important : ce ne serait qu'une différence physique parmi d'autres » (Delphy, 2009, p. 27). Ainsi, nous comprenons que le genre, aspect social de l'identité, empêche l'équité au sein de la société à cause de son interprétation. C'est un facteur discriminant qui engage une domination masculine. Grange (2010) parle de l'inégalité en ces termes :

L'inégalité n'est pas fondée sur une différence entre état ou classe hiérarchiquement organisés. Le neutre (la personne humaine) et le genre masculin en tant que concepts et représentations sont confondus. Malgré l'apparente neutralisation du sexe dans l'abstraction anthropologique (« l'homme »), une asymétrie étrange règle les rapports du masculin et du féminin, un glissement s'opère sans bruit du sexe au genre, de la partie en tout. Les genres ne s'opposent pas comme les sexes, la femme est l'autre plus que l'opposée. L'universel est finalement sexué, quoique cette sexuaction soit dissimulée dans l'assimilation de l'*andros* et de l'*anthropos*. Dans la pratique sociale, la neutralité dissimule le « plafond de verre », les différences masquées en préférences, bien que nulle pancarte n'indique « Interdit aux femmes » (Grange, 2010, p. 115).

Si l'espace social est hiérarchisé, « sexué » pour reprendre l'expression de Grange, au profit du masculin et au détriment du féminin, il convient à présent de s'interroger sur la reproduction de cette conception inégalitaire au sein de la microsociété que constitue l'école.

### 3. Le genre au sein de la microsociété qu'est la classe

Nous inscrivons notre projet de recherche dans un champ spécifique de la didactique du français, qui est l'analyse de l'oralité croisée à l'analyse du genre. Autrement dit, notre objet d'étude s'appuie sur des situations de débats animés en classe, lesquels s'inscrivent explicitement dans le domaine de la didactique de l'oral. Mais ce

n'est pas tout puisque nous avons décidé de mener une étude pluridisciplinaire. À la didactique de l'oral, nous mêlerons la recherche microsociologique, en prenant comme entrée d'analyse le genre, c'est-à-dire les comportements sociaux des garçons et des filles dans une société donnée (pour nous, le microcosme de la classe). L'oralité est certes « un produit tardif de la culture scolaire » (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 11) comme nous l'avons vu, mais les théories du genre sont également des « produit[s] tardif[s] » dans le cadre du système éducatif, mais aussi dans le cadre de la recherche universitaire en France. De nombreuses chercheuses et chercheurs notent la nécessité d'utiliser les études de genre en didactique puisque, comme Mosconi le remarque : « [à] travers une multitude de processus quotidiens parfois très fins, le plus souvent inaperçus des protagonistes, enseignants et élèves contribuent à faire vivre aux garçons et aux filles des expériences très différentes » (2004, p. 2). À cet égard, Gausser (2016) note que « [l]es enfants assimilent tôt les normes correspondant à leur genre (ce que signifie être une fille ou un garçon de leur époque, de leur culture) mais intègrent tout aussi vite que ces rôles ne sont pas les mêmes » (2016, p. 3). Ainsi, les comportements sociaux masculin et féminin modifient les attitudes des élèves en classe, puisque « cohabiter sur un banc de classe ne signifie pas que les filles et les garçons fassent l'objet des mêmes attentes de conduite et de résultats » (Gausser, 2016, p. 18). Croiser didactique et genre nous semble donc primordial, d'autant plus que la mixité scolaire s'impose au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, ce qui semble correspondre à une évolution considérable à propos de l'égalité entre les filles et les garçons. En France, la mixité devient peu à peu la norme, jusqu'à être tout à fait admise comme l'atteste la loi de 1975 appliquée en 1976 du ministre René Haby qui rend la mixité obligatoire de l'école maternelle au lycée.

#### 4. La mixité en question

Claes (2018) et Collet (2015) précisent cette nécessité de croiser didactique et genre dans une perspective historique lorsqu'elles rappellent que la mixité sociale a fait évoluer le système éducatif, en faisant pourtant émerger des problèmes d'égalité entre les filles et les garçons. Ce qui paraît être un pas en avant (rassembler dans les mêmes classes les garçons et les filles) permet en réalité de reproduire les inégalités genrées de la société.



Au même titre que Claes, Mosconi et Collet, nous nous intéressons au partage des interactions verbales au sein de l'espace de la classe comme copie miniature d'un système genré opprimant. Claes rend compte de la pensée de Collet de manière très pertinente en explicitant les comportements des garçons et des filles dans le cadre d'un cours dialogué :

Isabelle Collet remarque que ce qui compte pour les garçons, c'est de répondre vite plutôt que répondre bien. L'enjeu, pour certains garçons, est de monopoliser l'espace de la classe, de se faire remarquer, bref, d'avoir la parole avant tout, et de se faire entendre. Les garçons sont plus sollicités que les filles par le corps enseignant, mais prennent également plus d'initiatives didactiques (participation spontanée à l'échange didactique en demandant à prendre la parole) et également d'initiatives hors sujet (remarque sans lien avec le cours). Ce qui est intéressant derrière tout cela, c'est d'observer quels apprentissages en découlent pour les élèves. Celles et ceux qui ne souhaitent pas prendre part à cette « compétition » ont dès lors du temps et de la disponibilité cognitive pour d'autres tâches. (Claes, 2018, p. 6)

Collet différencie les prises de parole des élèves selon une répartition bipartite : d'un côté, une prise de parole timide qui permet d'acquérir des savoirs didactiques (celle des filles), de l'autre côté, une prise de parole qui ne respecte pas les règles de la classe et qui ne permet pas d'acquérir des savoirs didactiques, mais qui permet en revanche d'acquérir des compétences rhétoriques (celle des garçons). À propos de typologie d'interventions orales, nous pouvons citer Zazzo qui utilise le concept de « participation active » pour parler de comportements « qui témoignent d'une vigilance sélective, d'une attention relativement durable et d'une certaine autonomie dans l'exécution de la tâche proposée, qualités interdépendantes, qui caractérisent plus souvent les filles que les garçons » (1993, p. 101). Autrement dit, la « participation active » est directement liée à la réussite scolaire. Au contraire, la « participation passive » (écoute seule, la plupart du temps) dénote selon l'autrice une méconnaissance du cadre scolaire, qui repose essentiellement sur la « participation active », justement. Pour autant, l'écoute seule semble n'être ni positive, ni négative dans l'apprentissage scolaire. Notre étude des interactions verbales s'appuie sur un savoir des situations de l'oral, c'est pourquoi les remarques de Zazzo nous seront

précieuses. En effet, si Zazzo n'évoque pas nécessairement des situations orales, la participation est un concept clé pour désigner l'attitude attendue d'un·e élève en classe. Ainsi, la participation, active ou passive, est déterminante dans le cadre de débats.

Claes cite à de nombreuses reprises les travaux de Collet, et notamment son article « Faire vite et surtout : le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre » (2015). Notre recherche s'appuie également grandement sur les dires de la chercheuse, puisque nous utiliserons une méthodologie très similaire, quantitative et qualitative. Cependant, à la différence de Collet, nous n'observerons pas de cours dialogué, mais des moments de cours où l'enseignante n'intervient pas. Bien que notre observation diffère quelque peu, nous nous attendons à valider certaines de nos hypothèses communes, comme le fait que les garçons monopolisent volontiers la parole, ainsi que « l'espace de la classe, didactique, quand ils peuvent utiliser le savoir pour se faire valoir, ou sonore [non didactique], quand leur position scolaire ne leur permet pas de se "faire remarquer" autrement qu'en créant des "problèmes de discipline" » (Mosconi, 2004, p. 167).

Par ailleurs, l'article « Co-construction et processus d'étiquetage de la déviance en milieu scolaire » (2013) de Depoilly, bien qu'il concerne des acteurs différents de ceux de notre recherche (CPE et autres agents scolaires comme le chef d'établissement) nous est très utile dans l'élaboration de notre méthodologie. Depoilly note très justement que « [l']analyse de l'influence de la variable sexe aboutit alors invariablement au constat suivant : les garçons sont, bien plus fréquemment que les filles, sanctionnés, punis, désignés comme transgresseurs de l'ordre scolaire » (2013, p. 2). Une de nos hypothèses se rapproche de ce constat, puisque nous pensons également que les garçons, lors de débats oraux, perturbent plus souvent le bon fonctionnement des échanges verbaux avec des « bruits de fond, bavardages incessants, interpellations à voix haute, chahuts, plaisanteries déplacées » (2013, p. 2). Nous adoptons la même méthode que Depoilly dans son étude d'observation : elle retranscrit par écrit des échanges oraux, afin de les expliciter par la suite. Ce choix méthodologique nous semble être le plus simple et efficace afin d'analyser les discours des élèves. Or son étude porte sur des comportements qui peuvent être très violents. Nous resterons quant à nous dans le cadre d'un exercice scolaire, celui du débat mené en cours de français. L'enjeu n'est donc pas le même, puisque les formes de « transgressions » de nos élèves n'appellent pas de sanctions

disciplinaires comme c'est souvent le cas dans l'échantillon choisi par Depoilly. Dans notre cas, nous ne nous attendons pas à avoir de réactions violentes puisque l'exercice du débat fait l'objet d'un rituel scolaire qui ne place pas en situation de conflits nos élèves.

Néanmoins, il s'agit, comme pour Felouzis, de s'intéresser à la nature des interactions entre filles et garçons en classe :

Les filles développent des compétences interactionnelles qui créent les conditions de leur meilleure réussite par rapport aux garçons. Parmi les conditions de la réussite scolaire, nous trouvons l'intégration et la maîtrise des savoir-faire interactifs, une sorte de « socialisation » scolaire, mieux accomplie par les filles et par les élèves de milieu cadre, car probablement plus proche de leur socialisation primaire : les filles y trouvent, par là même, les ressources nécessaires à leur réussite scolaire (Felouzis, 1993, p. 218)

Ainsi, si les filles sont, comme le note Felouzis, du côté de l'interaction, c'est-à-dire dans le dialogue avec la professeure, les garçons sont du côté de la rupture, de l'isolement, et par conséquent du rejet de communication avec l'enseignante ou avec leurs camarades : « Cette agitation scolaire [des garçons], en tant que perturbation de la communication pédagogique, est l'indice d'une faible maîtrise de l'interaction » (Felouzis, 1993, p. 203). L'observation d'un exercice tel que le débat, pendant lequel la professeure s'extrait du groupe « classe », permet d'étudier la manière de communiquer des élèves puisque, nous le rappelons, les élèves de la classe de 6<sup>e</sup> doivent s'interroger entre eux, rebondir sur les réponses des uns et des autres avant de proposer leur propre interprétation.

## **2ème partie : Hypothèses et questionnements : L'égalité filles/garçons est-elle possible ?**

L'observation de la classe de 6<sup>e</sup> choisie pour notre étude a amené de nombreux questionnements que nous détaillerons dans cette partie de notre recherche. Parmi eux, il s'agira d'analyser les motivations initiales qui ont déclenché notre intérêt pour la question de la répartition de la parole entre les garçons et les filles au sein de cette classe. Puis, nous formulerons des hypothèses qu'il conviendra de vérifier. Enfin, nous justifierons notre présente recherche en rappelant l'importance de notre étude.

### 1. Premières observations dans cette classe de 6<sup>e</sup>

Notre projet de recherche met en lumière un désir de comprendre le fonctionnement de la microsociété de la classe. Nous supposons qu'il existe un déséquilibre entre les garçons et les filles de la classe, mais de simples remarques ou pressentiments ne suffisent pas. Par ailleurs, le système du cours dialogué, largement utilisé par la professeure, constitue un biais dans l'observation des inégalités genrées. En effet, le fait d'interroger les élèves les uns après les autres rétablit une égalité factice, artificielle, qui consiste à interroger autant les garçons que les filles. Il nous semblait alors primordial d'éloigner le plus possible de notre protocole l'enseignante puisqu'elle commande les interventions orales des élèves en distribuant elle-même la parole.

Il s'agit donc de mettre en place un dispositif, celui du débat, qui rendrait saillantes les différences entre les garçons et les filles, et durant lequel l'enseignante s'extrait du groupe de la classe. Ce protocole nous permettra de vérifier ou d'infirmer nos suppositions.

### 2. Enjeux du débat en classe : affirmer sa subjectivité

L'exercice du débat mené en classe permet de travailler l'oral, mais il permet également aux élèves d'apprendre à affirmer leur individualité. À ce sujet, Castincaud

écrit que la « visée centrale [du débat] est bien la formation d'un esprit critique qui distingue les faits des opinions et fait éprouver la nécessité d'aller chercher des connaissances fiables pour argumenter » (Castincaud, p. 4). Castincaud évoque ici la construction du sujet pensant comme compétence scolaire à travailler. Mais pour exprimer son individualité, il ne suffit pas de prendre la parole, mais d'avoir pleinement conscience de soi et d'être capable de s'affirmer devant les autres. Cela demande une certaine confiance en soi, en somme. L'exercice du débat est donc particulièrement intéressant dans la mesure où il permet de prendre conscience de son identité par rapport à une altérité que représente le ou la camarade de classe.

Pour notre travail de recherche, nous nous appuyons sur un aspect spécifique de l'identité, à savoir l'identité de genre. Si le langage permet bien de se positionner par rapport à l'autre, c'est aussi le moyen de se placer par rapport à l'autre genre. Reynaud définit trois principaux objectifs mobilisés dans l'exercice du débat :

- instituer le collectif : il ne peut exister que si on lui laisse de la place. Il s'agit donc de fixer des temps réguliers et clairement identifiés par les élèves. Cela passe par l'instance du conseil coopératif qui se tient sur une heure hebdomadaire ;
- organiser le collectif : les débats s'organisent autour d'un rituel précis et faisant sens pour les élèves. Ses règles structurantes permettent de former les élèves à la pratique des prises de décisions collectives ;
- faire vivre le collectif : former au collectif, c'est aussi le faire éprouver dans l'individualité de chacun. Pour cela, l'attribution de rôles en rotation permet de faire expérimenter des responsabilités au sein du groupe et invite, le temps de cette responsabilité, à se décentrer au profit du groupe (Reynaud, 2020, p. 11).

Reynaud pense donc le débat en regard de la construction du collectif. Or, nous pensons que le débat peut au contraire accentuer l'isolement d'élèves au sein de la classe. En ce sens, le débat profiterait au genre masculin au détriment du genre féminin. Le collectif que constitue la classe est avant tout une situation organisée de mixité. Toutefois nous avons vu avec Claes (2018) et Collet (2015) que la mixité scolaire provoquait des

situations d'inégalité au sein de la classe. Il s'agit donc de s'interroger sur ce constat en formulant des hypothèses.

### 3. Hypothèses : la classe comme miroir de la société

Avant de détailler nos hypothèses, il convient de rappeler un paradoxe important. La mixité à l'école, dont nous parlions plus haut, vise à rétablir une certaine équité en prônant l'école pour tous et pour toutes. Toutefois, nous constatons que la mixité se heurte à des mécanismes d'oppression systémique. En effet, si la mixité semble permettre une situation de relative égalité (il y a bien autant de garçons que de filles dans les classes), la possibilité effective d'une situation d'équité est remise en question par le modèle patriarcal dominant. Ainsi, notre principale hypothèse est de s'attendre à ce que la classe, en tant que microsociété, reproduise ces schémas de domination.

Plus en détail, nous nous attendons à plusieurs résultats. D'abord, le fait que les garçons prennent davantage la parole. Ensuite, que les garçons s'interrogent entre eux, laissant quelque peu de côté les filles. Enfin, que les garçons s'expriment avec plus d'assurance et que les filles modalisent plus leurs propos. Ces hypothèses de résultats correspondraient à une vérification de l'idée de départ : la classe serait bien une microsociété qui reproduirait les inégalités systémiques entre les garçons et les filles. En d'autres termes, l'école serait un miroir réfléchissant les normes patriarcales de la société. De plus, comme nous l'avons précédemment écrit, nous partageons plusieurs hypothèses avec les travaux de Collet et de Mosconi, notamment l'idée selon laquelle les garçons monopolisent la parole, et que « l'espace de la classe, didactique, quand ils peuvent utiliser le savoir pour se faire valoir, ou sonore [non didactique], quand leur position scolaire ne leur permet pas de se "faire remarquer" autrement qu'en créant des "problèmes de discipline" » (Mosconi, 2004, p. 167).

### 4. Une mixité équitable est-elle possible ?

Si l'inégalité au sein de la classe ne fait plus de doute pour certains chercheurs comme Collet (2015), il convient de vérifier et d'étudier cela dans le contexte particulier

d'une classe de 6<sup>e</sup>. En effet, l'entrée au collège constitue un tournant pour les élèves. C'est à partir de cette année que les élèves acquièrent une relative autonomie (déplacements entre les salles de classe, passage des maîtres et maîtresses aux professeur·e·s, etc.) et que la socialisation évolue. À ce propos, Ayral (2011) parle même d'une « fabrique des garçons », tandis que Falconnet et Le Faucheur (1975) utilisent l'expression de « fabrique des mâles ». Marro (2013) détaille la pensée d'Ayral (2011) en écrivant :

[P]rès de 80 % des élèves sanctionnés étaient des garçons et il en allait de même de la quasi-totalité des élèves sanctionnés pour fait de violence. L'examen de cette situation, sous l'angle des études genre, l'avait alors conduite à poser l'hypothèse que celle-ci était à mettre en relation avec « l'exacerbation d'une masculinité stéréotypée », pour reprendre ses propos (p. 113), que produisait, à son insu, le système de sanctions opérant quotidiennement au sein de l'établissement scolaire (Marro, 2013, p. 193).

Avec Ayral, nous comprenons que la punition et la sanction, telles qu'elles sont pratiquées dans cinq établissements très différents de Gironde, produisent des stéréotypes de genre en faveur de la masculinité dominante. Marro résume ainsi le questionnement d'Ayral en ces termes :

Elle est ainsi conduite à s'intéresser bien davantage aux hiérarchies de pouvoirs qui se manifestent à travers le système punitif (le pouvoir de punir n'appartient pas à tout le monde, ce qui ne laisse pas insensible un certain nombre d'individus), en lien non seulement avec l'asymétrie statutaire élèves/adultes mais aussi, et surtout, avec une asymétrie moins fréquemment repérée, aveuglé·e·s que nous sommes par l'idéologie de la différence : l'asymétrie féminin/masculin, au cœur des études genre (Marro, 2013, p. 194)

Le système punitif du collège Paul Éluard de Bonneuil-sur-Marne n'est pas l'objet de notre actuelle recherche, nous adhérons néanmoins à l'idée selon laquelle le collège produit des inégalités de genre. C'est d'ailleurs une de nos hypothèses initiales.

L'exercice du débat mené en classe nous permet de restreindre le nombre de nos interrogations en ciblant une situation précise durant laquelle la bipartition genrée est particulièrement à l'œuvre selon nous. L'exercice oral choisi est pédagogiquement très intéressant puisqu'il habitue les élèves à construire leur pensée critique. Cependant, le travail de l'expression de cette même pensée est déterminé par l'exercice du langage. Nous supposons que cette pratique du langage est différente selon qu'une fille ou qu'un garçon prend la parole, ce qui nous conduit à nous poser les questions suivantes : si l'oral traduit une inégalité dans le travail des compétences, comment rétablir une certaine équité entre les acquisitions des garçons et des filles ? Est-ce seulement possible sans devoir passer par le modèle sclérosant du cours dialogué durant lequel le ou la professeur-e distribue la parole ?

#### 5. Une recherche transversale : la nécessité de croiser didactique et sociologie

Notre travail de recherche nous semble important dans la mesure où il permet d'une part de renseigner le corps enseignant à propos d'une éventuelle inégalité entre les garçons et les filles, d'autre part de perpétuer la production scientifique à propos du genre en didactique. En ce qui concerne l'aspect didactique de la question, il s'agit d'essayer de faire prendre conscience de l'inégalité présente à l'école, et plus spécifiquement dans l'exercice du débat. Mais il s'agit aussi pour nous de rendre compte de la nécessité de repenser cette pratique orale afin d'en faire un exercice équitable. En ce sens, la pratique du langage durant ces exercices que sont les débats doit permettre aux garçons et aux filles de s'exprimer de façon égale et de travailler un socle de compétences communes, ce qui ne nous semble pas être le cas concernant nos observations en classe.

Par ailleurs, notre travail de recherche s'inscrit dans un champ de la didactique spécifique, au croisement avec la microsociologie. Il est primordial selon nous de s'interroger sur les effets des stéréotypes de genre sur les élèves. Il s'agit donc de continuer de produire une pensée critique à ce propos, dans la lignée des théoriciens et théoriciennes du genre en didactique que nous citons au cours de notre recherche.



### **3ème partie : Méthodologie : Observer les interactions orales entre les garçons et les filles en enregistrant un débat**

Afin d'interroger et de réfléchir quant à la possibilité d'une situation égalitaire entre les garçons et les filles durant un exercice oral, nous avons mis en place un protocole d'observation qu'il convient d'explicitier. Nous évoquerons d'abord la façon dont nous avons déterminé l'échantillon pour notre recherche, puis nous présenterons le dispositif pédagogique qu'est le débat ainsi que le plan de collecte des données orales et leur transcription. Enfin, nous nous intéresserons aux méthodologies quantitatives et qualitatives qui guideront notre analyse.

1. Choix de l'échantillon : une classe de 6<sup>e</sup> d'un établissement REP pour observer la répartition de la parole entre les filles et les garçons

Nous avons décidé d'étudier les interventions orales d'une classe de 6<sup>e</sup> du collège public Paul Éluard, qui est un établissement en éducation prioritaire appartenant au programme « politique de la ville ». Il est situé à Bonneuil-sur-Marne dans le Val-de-Marne. La classe de 6<sup>e</sup> a été choisie parce qu'elle est composée d'élèves qui ont inspiré la présente recherche. En effet, nous côtoyons ce groupe depuis le début de l'année en tant que professeure de lettres modernes, et l'exercice du débat a été mis en place par nos soins d'abord dans un but pédagogique (travailler l'aisance à l'oral) avant de poursuivre ensuite un but scientifique.

Il nous semblait par ailleurs très intéressant de choisir une classe constituée de très jeunes adolescents (de 10 à 11 ans) car l'enfance est le moment de la cristallisation du genre. Même si ce processus social est peu perçu par les élèves eux-mêmes, il demeure bien omniprésent. En effet, comme le montre le rapport du Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes de 2017 à propos des établissements scolaires, « [l]'occupation de l'espace scolaire demeure largement sexué » (2017, p. 18). Le rapport prend l'exemple de la cour de récréation pour décrire la bipartition genrée à l'œuvre :

Les cours de récréation illustrent la sexuation des espaces de loisirs et jouent le rôle de lieu d'apprentissage des normes et des rôles de sexe : les filles utilisent les marges de la cour et leurs jeux impliquent peu de mobilité, les garçons se positionnent au centre, occupant la majorité de l'espace. La chercheuse Édith MARUEJOULS évoque une « géographie de la cour de la récréation » très sexuée : les filles jouent à la corde à sauter ou discutent dans des recoins et occupent peu d'espace ; les garçons investissent l'essentiel de la cour par des jeux mobiles et bruyants (football, « jouer à la guerre », etc.) (Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, 2017, p. 18).

Si l'espace que constitue la cour de récréation ne nous occupe pas dans notre travail de recherche, nous notons que la classe de 6<sup>e</sup> présente une « géographie » similaire. Ainsi, au collège, l'identité de genre est bel et bien fixée, et l'organisation des espaces scolaires le montre bien.

En ce qui concerne la restriction de l'échantillon, nous ne souhaitons pas déterminer un groupe d'élèves en particulier (par exemple un nombre précis de filles et de garçons en difficulté, de filles et de garçons à l'aise à l'oral) pour ne pas orienter nos résultats d'analyse. Ainsi, notre population de référence est volontairement hétéroclite et conséquente afin d'observer les attitudes de chaque élève dans le groupe de la classe. Notre échantillon se compose donc comme suit : 21 élèves dont 10 filles et 11 garçons. Lors de notre enregistrement du vendredi 12 février 2021, qui a duré douze minutes, 2 garçons étaient absents, ce qui modifie considérablement la configuration sonore de la classe étudiée.

Une observation de la classe en question a eu lieu en amont du travail de recherche. Il s'agissait pour l'enseignante de mettre en place le rituel de l'analyse, pour que les règles de distribution de la parole (notamment lever la main et s'interroger les uns les autres) et les règles de respect d'autrui soient assimilées par un plus grand nombre d'élèves. Le travail préalable n'apparaît pas dans notre travail de recherche, mais il était important de le noter afin de rendre compte de la préparation de l'exercice oral du débat. La période du recueil de données, particulièrement courte puisqu'elle a eu lieu au début du cours du vendredi 12 février, n'a été possible que parce que le rituel avait été instauré

au sein de cette classe de 6<sup>e</sup>. Il convient alors de détailler les données collectées pour notre analyse.

## 2. Les données : des transcriptions de débats oraux rituels pour interroger l'équité

Pour ce travail, il s'agit de recueillir des prises de paroles pendant un débat conduit en cours de français. Étant donné que nous avons décidé d'étudier l'oralité, il nous est apparu comme essentiel d'enregistrer les élèves pour recueillir nos données d'analyse. En effet, il nous semble que l'enregistrement en classe est le moyen le plus simple et le plus pratique pour travailler sur l'oral. Les élèves prendront la parole naturellement, comme d'habitude, et ne seront pas orientés dans leur prise de décision par un éventuel questionnaire ou entretien que nous avons écarté de notre protocole. L'enregistrement audio nous paraît par ailleurs l'outil de recueil le plus discret : les élèves auront moins tendance à se théâtraliser comme cela aurait pu être le cas avec une caméra. Par ailleurs, l'enregistrement vidéo ne nous était pas nécessaire car il cherche à saisir des comportements non verbaux comme les gestes, les postures, les regards, qui n'entrent pas dans notre objet d'étude. Il serait donc superflu de choisir ce moyen technique pour notre recueil de données.

Ces ateliers oraux, connus des élèves puisque ce sont des rituels mis en place à la fin de chaque étude de texte, permettent aux élèves de s'exprimer librement à partir d'une question ouverte. En tant qu'enseignante, je présente dans un premier temps l'interrogation de fin d'analyse de texte, puis je donne la parole à un élève volontaire. Ce dernier répond à la question posée en argumentant et en essayant de convaincre son auditoire, qui est constitué du reste de la classe. Dans un second temps, les élèves s'interrogent les uns les autres sans que j'intervienne. Ils sont donc libres de prendre ou non la parole, de lever la main une ou plusieurs fois, de parler de façon brève et succincte ou de développer plus longuement leurs réponses. Enfin, dans une synthèse orale rapide, je reprends les différentes idées des élèves, en reformulant si nécessaire. Mais ce bilan final ne sera pas analysé puisque mon travail de recherche s'appuie essentiellement sur les interventions des élèves. Autrement dit, la parole de l'enseignante ne sera pas nécessaire dans le recueil de données prévu. Il s'agit d'évacuer la figure surplombante de

la professeure afin d'éviter à tout prix le cours dialogué. Pour notre travail de recherche, nous nous intéressons aux prises de parole des élèves dans le cadre scolaire, et même si le contexte modifie considérablement les interventions orales des enfants, nous souhaitons observer un débat qui n'est ni dirigé ni guidé par l'enseignante.

### 3. Organisation et choix du débat à enregistrer dans le cadre du recueil de données

Le choix du débat à enregistrer n'a pas été déterminé par les sujets proposés aux élèves. Il a plutôt été déterminé par le calendrier de l'année : dès que nous avons récupéré toutes les autorisations parentales, nous avons pu nous organiser afin d'enregistrer le prochain débat du cours de français. Ainsi, l'inscription au sein d'une séance ou d'une séquence importe peu. Ce qu'il est primordial de comprendre, c'est que ces débats à partir d'une question ouverte surviennent à des moments réguliers pendant les séquences pédagogiques : après la lecture et la compréhension d'un texte, au moment du bilan de séquence ou au contraire lors d'une séance inaugurale pour collecter les avis des élèves... Les séances qui précèdent le moment du débat ont donc permis de construire un savoir collectif à propos des œuvres littéraires sur lesquelles prennent appui certains débats, mais il importe aussi d'écouter les idées et les avis des enfants. Bien que nous analysons la qualité et la pertinence des prises de parole, l'objet du cours en tant que tel n'est pas une entrée d'analyse que nous retenons pour notre étude.

Le contexte sanitaire engendre quelques difficultés dans la réalisation de ce projet. En effet, la configuration de la salle attribuée à cette classe de 6<sup>e</sup> (attribution en accord avec le protocole sanitaire de l'établissement) complexifie l'exercice. La salle étant particulièrement grande, nous attendons des élèves qu'ils s'expriment distinctement, les obligeant ainsi à hausser le ton. Le port du masque les pousse par ailleurs à parler plus fort, car le masque fait évidemment obstacle à la bonne prononciation. Ainsi, nous supposons que le coronavirus modifiera quelque peu les résultats de notre recueil de données ; les élèves les plus timides feront un effort pour être audibles par tous, ce qui réduit par conséquent la différence de niveau sonore entre un élève qui parle fort et un élève qui chuchote. Par ailleurs, même si les élèves commencent à être habitués au port du masque, nous pouvons imaginer que certains soient gênés par leur masque, ce qui les

inciteraient à rester à l'écart sans prendre part au débat. Nous pouvons donc penser que la participation orale est altérée par le port du masque, ce qui met davantage en difficulté les élèves les plus timides et les moins à l'aise à l'oral.

Nous imaginions pouvoir enregistrer plusieurs débats afin de mener une étude comparative de nos résultats. Or la situation sanitaire et en l'occurrence la fermeture des classes à partir d'un élève contaminé et l'école à la maison, ont retardé notre travail de recherche. Nous avons donc décidé de nous limiter à un seul enregistrement, ce qui constitue un biais important puisque nous ne pourrions pas généraliser notre propos, comme nous le verrons ultérieurement. Toutefois, le débat choisi est très riche, et nous avons su tirer parti des données recueillies.

#### 4. Méthodologie effective du recueil des données et difficultés rencontrées : contraintes techniques et autorisations parentales

Dans le cadre du recueil de données, nous avons procédé à des prises de son de manière régulière sur toute l'année scolaire, dans une classe de 6<sup>e</sup> composée de 21 élèves (10 filles et 11 garçons). D'abord, quelques prises de son « test » avaient pour but d'habituer les élèves aux déplacements de leur enseignante qui les enregistrerait au moyen d'un téléphone portable. Il s'agissait de faire de cette situation atypique (être enregistré pour un projet de recherche) une situation ordinaire pour limiter les éventuelles mises en scène des élèves que l'on a évoquées plus haut. Ensuite, lors de l'enregistrement du débat qui sert de base pour notre étude, nous avons adopté le même protocole : la professeure, à l'aide de l'outil téléphonique, passait entre les rangs afin d'enregistrer au mieux toutes les interventions orales des élèves. Ce protocole met en lumière une difficulté rencontrée lors du recueil des données. En effet, à défaut de moyens suffisants, nous avons décidé de recueillir les débats oraux à l'aide d'un téléphone portable, comme nous l'évoquions précédemment. D'une part, les mouvements de l'enseignante ralentissaient la distribution de la parole, ce qui constitue un biais important, d'autre part, la transcription de l'enregistrement a pu poser problème à certains moments, comme nous l'explicitons dans la suite de notre analyse.

La date du 12 février correspond plus ou moins au milieu de l'année scolaire. Si l'enregistrement du débat a été différé (nous pensions initialement recueillir les données

une première fois en décembre puis une seconde fois en février), c'est parce que trois parents d'élèves ont tardé à remplir l'autorisation distribuée en cours. L'autorisation parentale (voir annexe numéro 3) constitue donc une première difficulté rencontrée : certains parents ne comprenaient pas le but de ces enregistrements, ou pensaient encore que les données ne seraient pas anonymisées. Il a donc fallu expliquer l'objectif de cette recherche aux élèves sans pour autant présenter la partie genrée de notre étude. En effet, nous craignons d'influencer les comportements de la classe si nous avons abordé le sujet du manque d'équité lors des ateliers oraux. Ainsi, la présentation du projet de recherche a été succincte en classe mais a été davantage développée auprès des parents qui tardaient à remplir l'autorisation. En classe, il s'agissait de donner les grandes lignes de notre projet de recherche : nous travaillons sur l'enseignement de l'oral, plus particulièrement sur le débat, afin d'observer les prises de parole des élèves. Lors d'entretiens téléphoniques avec trois parents, il s'agissait de présenter plus longuement notre travail, mais aussi et surtout de rassurer les parents à propos de ces débats qui sont des rituels pendant le cours de français. Pendant la période d'attente des réponses des parents, nous avons élaboré notre plan de collecte des données qui suit une dynamique d'observation.

Modèle d'autorisation parentale :

<b>Autorisation parentale de prise de son d'un·e mineur·e</b>
Nom de d'établissement : Collège Paul Éluard
Téléphone : 0141942990
Adresse : Voie Paul Éluard, 94380 Bonneuil-sur-Marne
Je soussigné·e Madame, Monsieur .....
Parent d'élève ou représentant·e légal·e de .....
en classe de 6 <sup>ème</sup> C, autorise Madame KÉBIRA-VAILLANT, professeure de lettres au collège, à procéder à des captures de son dans le cadre de débats conduits en classe.
Pour faire valoir ce que de droit.
Signature :

5. Projet d'exploitation, traitement et interprétation des données : comment observer la répartition de la parole entre les garçons et les filles lors d'un débat rituel ?

Le plan de collecte des données consiste à observer les interventions verbales des élèves durant un débat. Pour valider ou non nos hypothèses, nous avons observé plusieurs éléments. D'abord, selon une méthode quantitative, nous avons comptabilisé le nombre de prises de parole en fonction du genre (féminin ou masculin) des élèves. Ensuite, nous avons été attentifs à la distribution de la parole. Pour ce point, il s'agissait de savoir si les enfants s'interrogeaient entre eux sans distinction de genre ou si les filles s'interrogeaient seulement entre elles et les garçons seulement entre eux. Enfin, nous notons que l'aspect qualitatif de notre protocole respecte un codage mixte. Ainsi, si nous imaginions bien quelques entrées d'analyse en amont (intervention hors sujet, par exemple), l'enregistrement du débat a inspiré de nouvelles catégories comme le fait de convoquer ou non son cours afin de se cacher derrière la figure de l'enseignant·e. Nous utilisons donc un codage mixte : dans un premier temps nous avons élaboré une grille fermée dans laquelle des codes ont été ajoutés *a posteriori*.

Une fois la sélection des critères de collecte des données terminée, il convient de transcrire les prises de parole dans un document Word pour arriver à un résultat proche des dialogues dans le théâtre, avec l'écriture des paroles prononcées d'une part, mais aussi avec des sortes de didascalies qui donnent des informations sur le ton de l'élève, quant au volume sonore, d'autre part. Nonnon énonce les difficultés impliquées dans la transcription :

Tous les chercheurs travaillant sur l'oral sont d'accord : son étude n'est possible que si on le fixe dans une trace qui lui donne consistance. L'enregistrement ne suffit pas, la transcription est indispensable : c'est un des paradoxes de l'oral qu'il ne puisse être réellement connu qu'à travers sa

transposition dans une trace écrite. [...] Transcrire en éléments discrets dans la logique binaire de l'écriture le tissu continu des données orales (prononciation, délimitation des énoncés notamment) confronte à des choix qui ont toujours une dimension idéologique et produisent des artefacts (Blanche-Benveniste, 1987) : l'effet de langage populaire, notamment, produit par la transcription hasardeuse (Nonnon, 1999, p. 96)

Les transcriptions des débats choisis devront donc être les plus précises possibles. Pour notre travail, nous avons décidé d'utiliser les lettres « G » (pour « garçon ») et « F » (pour « fille ») pour anonymiser les prénoms des élèves. Ces lettres sont alors suivies d'un numéro déterminé par un ordre qui n'a pas d'incidence sur la dénomination : l'ordre alphabétique. En ce qui concerne la ponctuation, nous pouvons faire plusieurs remarques. D'abord, les points de suspension indiquent les pauses longues tandis que les virgules indiquent les pauses courtes, dans la phrase. L'ajout de points nous permet de rétablir la syntaxe orale employée par les élèves : le point signale la fin de la phrase du locuteur ou de la locutrice. Par ailleurs, la ponctuation forte, en particulier les points d'exclamation et d'interrogation, rend manifeste une intonation particulière (exclamative ou interrogative). Ainsi, la ponctuation et la syntaxe de la transcription reproduisent au mieux les phrases telles qu'elles ont été prononcées par les élèves. Enfin, les commentaires en italique et le plus souvent entre parenthèses donnent des indications sur la façon dont parlent les élèves, à la manière des didascalies au théâtre.

À la suite de l'étape de la transcription des paroles des élèves, nous classons nos données dans des tableaux qui reprennent nos méthodologies qualitative et quantitative. Ils rendent compte du nombre de prises de parole, de la construction grammaticale d'une phrase cohérente et terminée, du respect sujet du débat, du fait de prendre la parole sans y avoir été invité par un-e de ses camarades, etc. Ces tableaux permettront d'obtenir des résultats précis à propos des différences de prises de parole entre les garçons et les filles. Ci-dessous, les tableaux que nous avons mis en place :



Méthodologie quantitative (codage fermé) :

	<b>Filles (/10 présentes)</b>	<b>Garçons (/9 présents)</b>	<b>Total (/19 présent•es)</b>
<b>Nombre d'élèves ayant pris la parole au moins une fois au cours du débat</b>			
<b>Nombre d'élèves ayant pris la parole plus d'une fois au cours du débat</b>			
<b>Total des prises de parole</b>			

Méthodologie qualitative (codage mixe) :

	<b>Filles (/10 présentes)</b>	<b>Garçons (/9 présents)</b>	<b>Total (/19 présent•es)</b>
<b>Nombre d'élèves interrogeant des élèves appartenant au même genre (filles interrogeant des filles, garçons interrogeant des garçons)</b>			
<b>Nombre d'élèves interrogeant des élèves appartenant au genre opposé (filles interrogeant des garçons, garçons interrogeant des filles)</b>			
<b>Nombre de répliques hors sujet (sans lien avec le sujet du débat)</b>			
<b>Nombre de transgressions des règles du débat (prise de parole autonome, oubli d'interroger un•e autre élève)</b>			
<b>Nombre d'élèves utilisant leurs cours ou se cachant derrière la figure de l'enseignant•e</b>			

**Légende :**

En vert : codage fermé initial.

En orange : nouveau code (ajouté lors de la transcription).

**4ème partie : Des résultats qui valident nos hypothèses : la classe de 6e observée est bien le microcosme dans lequel se jouent des relations de domination entre les garçons et les filles**

Nous rappelons que nos hypothèses initiales étaient les suivantes : d'abord, nous supposions que les garçons prennent plus la parole que les filles. Ensuite, que les garçons s'interrogent entre garçons et que les filles s'interrogent entre filles. Enfin, que les garçons s'expriment avec plus d'assurance et que les filles modalisent davantage leurs propos. Notre hypothèse principale est donc que la classe serait bien une microsociété qui reproduirait les inégalités systémiques entre les garçons et les filles. Le dispositif pédagogique du débat nous permet de créer une situation dans laquelle nous observons la répartition de la parole entre les garçons et les filles. Il s'agit donc de savoir si notre enregistrement confirme ou non nos hypothèses de recherche.

1. Analyse des résultats : remarques factuelles au sein de cette classe

L'enregistrement confirme bien nos hypothèses. En effet, nous remarquons que les garçons et les filles ne travaillent pas les mêmes compétences lors de ce débat. Si les garçons semblent plus à l'aise à l'oral en général et dans la maîtrise de la rhétorique en particulier, les filles de la classe montrent qu'elles savent utiliser à bon escient leur cours. Ainsi, les filles s'inscrivent davantage dans la démonstration de leurs capacités scolaires tandis que les garçons illustrent leur aisance à l'oral. Cependant, nous observons que nos résultats ne sont pas aussi saillants que nous l'imaginions. En reprenant nos notes de bilan placées en annexe (voir annexe numéro 2), à la suite de la transcription, nous remarquons que, sur 19 élèves présents (10 filles et 9 garçons) 6 filles et 7 garçons ont pris la parole au moins une fois pendant le débat, ce qui est presque égal. De plus, 5 filles et 2 garçons ont pris la parole plus d'une fois, ce qui nous montre que les filles participent également à l'oral. Au total, sur les 33 prises de parole, 16 sont celles de filles et 17 sont celles de garçons. Nous notons cependant que l'on ne compte pas les répliques durant lesquelles la professeure intervient pour relancer la parole. En d'autres termes, les résultats quantitatifs ne sont pas suffisants afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle la classe est bien une

représentation de la société patriarcale. Néanmoins, un biais doit être souligné : l'aspect quantitatif de notre étude peut être interprété de différentes manières. Dans un souci de clarté, nous avons décidé d'interpréter la prise de parole (au sens quantitatif) comme une maîtrise – certes relative – de la compétence orale. Et, si l'on reprend la thèse de Collet (2015), cette dernière est le plus souvent acquise par les garçons, tandis que les filles prouvent leur travail principalement à l'écrit. En ce sens, nos résultats quantitatifs limitent les propos de Collet puisqu'il n'existe pas d'écart suffisant lors de ce débat qui nous permettrait d'atteindre les mêmes conclusions que la critique. L'analyse quantitative seule est donc lacunaire, c'est pourquoi nous nous appuyons aussi sur une analyse qualitative.

Lors de ce débat, nous observons par ailleurs que 6 garçons s'interrogent entre garçons, que 6 garçons interrogent des filles, que 9 filles interrogent des filles et enfin que 7 filles interrogent des garçons. Nous constatons ainsi une légère hausse dans l'interrogation des filles entre elles, ce qui confirme la thèse de Felouzis selon laquelle les filles seraient davantage du côté de l'interaction, au contraire des garçons : « Plus attentives à la classe, plus concentrées sur le travail, plus disposées à collaborer avec d'autres élèves dans le cadre du travail, les filles manifestent une forte intégration au système scolaire en général et à la classe en particulier » (Felouzis, 1993, p. 212).

Méthodologie quantitative (codage fermé) :

	<b>Filles (/10 présentes)</b>	<b>Garçons (/9 présents)</b>	<b>Total (/19 présent•e•s)</b>
<b>Nombre d'élèves ayant pris la parole au moins une fois au cours du débat</b>	6	7	13
<b>Nombre d'élèves ayant pris la parole plus d'une fois au cours du débat</b>	5	2	7
<b>Total des prises de parole</b>	16	17	33

Toutefois, ce résultat pris comme tel est peu signifiant, d'autant plus que nous analysons les données d'un seul débat, ce qui invite à la prudence en ce qui concerne les

résultats quantitatifs. En revanche, il l'est davantage lorsqu'on note qu'il a fallu quatre interventions de quatre garçons pour que la première fille soit interrogée, mais aussi lorsqu'on note que les dernières prises de parole sont celles de garçons. Nous pouvons donc faire deux observations à ce sujet. D'abord, les filles de la classe ont tendance à interroger leurs amies, leurs voisines, mais moins les garçons. Ensuite, les moments clés du débat que sont le début et la fin, sont occupés par les garçons uniquement. Cela nous permet de déduire que les garçons sont ceux qui monopolisent le plus la parole, notamment lors de moments importants comme le sont l'introduction et la conclusion du débat.

Outre la répartition de la parole, il convient enfin de s'interroger sur le respect des règles du débat. En effet, aucune réplique de fille n'est hors sujet tandis que 5 répliques de garçons le sont. Dans le même sens, 1 réplique de fille transgresse les règles du débat mises en commun en amont de l'activité orale tandis que 4 répliques de garçons ne correspondent pas à ces règles. Ces chiffres sont remarquables puisqu'ils mettent en lumière un écart bien plus important. Cette observation valide également notre hypothèse de départ dans la mesure où nous imaginions d'emblée que les garçons respecteraient moins les règles de prises de parole (écoute, demande de la parole en levant la main, etc.) Afin de préciser nos résultats, il convient d'interroger les prises de parole de manière qualitative.

## 2. Analyse des résultats : remarques subjectives

L'analyse des chiffres de nos tableaux n'est pas suffisante pour répondre à notre problématique de recherche. Au moment de la transcription du débat, nous avons ajouté des codes à l'analyse qualitative. En effet, nous avons remarqué que les élèves, majoritairement des filles comme nous allons le voir, citaient des bribes de cours et évoquaient les noms de leurs enseignant·e·s. Il convient donc d'interroger l'emploi des savoirs scolaires pendant l'exercice du débat puis de réfléchir quant aux différences entre les répliques des filles et les répliques des garçons. Parmi elles, nous relevons la place accordée au registre des sentiments et les indices de modalisation dans le discours des filles. Ci-dessous, le tableau de l'analyse qualitative sur lequel s'appuie nos remarques.

Méthodologie qualitative (codage mixe) :

	<b>Filles (/10 présentes)</b>	<b>Garçons (/9 présents)</b>	<b>Total (/19 présent•e•s)</b>
<b>Nombre d'élèves interrogeant des élèves appartenant au même genre (filles interrogeant des filles, garçons interrogeant des garçons)</b>	9	6	15
<b>Nombre d'élèves interrogeant des élèves appartenant au genre opposé (filles interrogeant des garçons, garçons interrogeant des filles)</b>	7	6	13
<b>Nombre de répliques hors sujet (sans lien avec le sujet du débat)</b>	0	5	5
<b>Nombre de transgressions des règles du débat (prise de parole autonome, oubli d'interroger un·e autre élève)</b>	1	4	5
<b>Nombre d'élèves utilisant leurs cours ou se cachant derrière la figure de l'enseignant·e</b>	5	2	7

**Légende :**

En vert : codage fermé initial.

En orange : nouveau code (ajouté au moment de la transcription).

2.1. L'argument d'autorité de la leçon bien apprise

Dans le cadre de ce débat, il est intéressant de remarquer que 5 filles utilisent les savoirs vus en classe afin d'argumenter, alors que 2 garçons seulement convoquent leurs cours. Par exemple, F1 parle de son « prof d'histoire », et elle se cache donc derrière ce qui pourrait lui sembler (dans son esprit d'élève de 6<sup>e</sup>) comme un argument d'autorité : elle convoque la figure du professeur d'histoire-géographie, figure connue par ses

camarades, connue par son enseignante, qui lui permet donc d'éviter de se tromper en parlant en son nom propre. À une autre reprise, F1 prouve sa connaissance en histoire en s'extrayant toujours de son propos : « La poésie ça peut faire passer des anciennes histoires parce qu'avant, en fait, ils écrivaient sur des pierres, maintenant ils écrivent sur des feuilles pour faire passer l'histoire jusqu'à ce que plus de gens la connaissent. » Plusieurs autres filles auront recours à cette stratégie lors de ce débat. C'est aussi le cas de F6 qui évoque une partie du cours d'histoire littéraire : « qu'à l'époque on avait, par exemple, un roi, on n'avait pas le droit de l'insulter (de plus en plus bas) puis, tout ça tout ça... (plus haut) sinon on allait en prison. Mais comme on n'avait pas trop le droit de s'exprimer, eh ben on pouvait s'exprimer dans la poésie. » L'élève se cache derrière ses connaissances et ne donne pas son avis propre. Ce n'est ni négatif ni positif, mais cela signifie qu'elle ne développe pas les mêmes compétences que certain·e·s de ses camarades qui parlent en leurs noms propres. Ici, F6 investit un savoir scolaire, prouvant sa compréhension de son rôle d'élève. C'est aussi le cas de F10 qui est une élève en grande difficulté en français (difficulté de lecture et de compréhension des consignes, notamment). Ici, elle reprend un cours de français, à propos de la chanteuse Anne Sylvestre : « comme la chanson... comme... (*hésitante*) l'hommage de Anne Sylvestre ; quand moi je suis énervée je... je suis calme. » Par cette reprise du cours, elle prouve sa compréhension du rôle d'élève puisqu'elle montre qu'elle a bien retenu une leçon et qu'elle est capable d'en parler à d'autres occasions, en créant des liens. Il s'agit d'une « participation active » pour reprendre la typologie de Zazzo (1993). G6 évoque lui aussi Anne Sylvestre, mais, contrairement à sa camarade, c'est un très bon élève qui connaît parfaitement son rôle au sein de l'école : « la poésie servait à s'exprimer au jour du présent, comme Anne Sylvestre qui écrit un texte il y a un peu longtemps pour défendre les femmes. » Enfin, F6 cite le nom de sa professeure de français, en se référant donc au cadre du cours de français et à la professeure qui demeure présente, même dans le cadre d'un débat entre élèves : « Pour moi, la poésie, c'est un texte qui raconte, par exemple par la vie de l'auteur, mais qui raconte un peu ce que l'auteur fait dans sa vie de tous les jours, par exemple. Et... comme dans le texte que Mme Kébira-Vaillant nous a donné, je ne suis pas trop d'accord avec ce qu'il dit, mais c'est un tout petit peu intéressant ». La figure de la professeure demeure présente malgré l'autonomie accordée aux élèves. Les références aux cours ou aux enseignant·e·s sont très intéressantes à étudier. Convoquer

un élément d'une leçon illustre la maîtrise des codes scolaires. En ce sens, nous rejoignons Zazzo et sa définition de « participation active » que nous évoquons plus haut. Cependant, l'exercice du débat invite aussi et surtout les élèves à parler en leur propre nom. Ainsi, nous proposons la double interprétation suivante : certes, les élèves, en utilisant leurs cours et les dires des enseignant·e·s, prouvent leur bonne compréhension de leur rôle scolaire, mais en même temps, iels n'expriment pas leur subjectivité. Deux domaines de compétence sont donc travaillés. Le premier est la maîtrise des savoirs scolaires, le deuxième est la capacité à s'exprimer devant un auditoire en construisant sa pensée critique. Dans le cas des élèves de cette classe de 6<sup>e</sup> qui citent leurs enseignant·e·s ou leurs cours (5 filles et 2 garçons), il semble exister une impossibilité que ces deux compétences soient travaillées en même temps. Cette remarque permet de répondre à notre question de départ : les garçons et les filles ne travaillent pas les mêmes notions pendant l'activité du débat.

## 2.2. Se placer du côté des émotions ou de la rationalité ?

Les filles de la classe utilisent le registre des émotions afin de persuader leur auditoire. Ce n'est jamais le cas des garçons qui, quant à eux, utilisent des arguments qui ne sont pas subjectifs dans le but de convaincre les autres. F7 est la première à parler des sentiments, en évoquant les moments où « tu te sens mal ou que tu n'es pas bien ». Le garçon qu'elle interroge, G6, lui oppose un argument qui reprend le sujet servant de base de réflexion au débat. On constate alors qu'il est le premier à parler de la définition lue ensemble juste avant le débat. Cette binarité dans le choix de l'argumentaire (convaincre ou persuader) se poursuit tout au long de l'exercice oral. F10 décrit une situation durant laquelle on est « énervé ou triste », puis F6 reprend cet exemple en disant : « Moi je suis d'accord avec F10, parce que par exemple si t'es énervé, tu peux exprimer toutes tes émotions dans la poésie. Par exemple tu peux dire qu'est-ce qui s'est passé dans ta journée, tu peux dire si ça a été, tu peux dire si tu énervé aujourd'hui ou triste ou heureux. » Une troisième fille, F2, rebondit également sur les propos de F10 et de F6 pour exprimer la même opinion : « Moi je suis d'accord avec ce que F6 a dit. Par exemple, si on est en colère ou qu'on s'ennuie, on peut prendre une feuille et commencer à... à inventer une poésie par exemple avec ce qu'on a fait dans notre journée, ou si on est



fâché, nos sentiments de ce qu'il s'est passé. Du coup dans la poésie il y aura tout ça et ça nous aidera à nous sentir mieux. » La même idée est donc reprise à trois reprises sous des formes très peu différentes. F8 généralise cette opinion visiblement partagée par la majorité des filles de la classe en donnant la définition suivante de la poésie : « la poésie c'est quelque chose de réconfortant » puis, quelques instants plus tard : « la poésie c'est pouvoir se sentir bien et être bien en lisant et en apprenant. » L'opposition entre deux régimes d'argumentation (convaincre ou persuader) s'illustre très clairement dans cette classe de 6<sup>e</sup>. Si les filles utilisent presque toutes le registre du sentiment, les garçons ne l'emploient pas une seule fois. Le cliché concernant l'association de l'émotion à la féminité est donc véhiculé par les enfants de cette classe. Nous observons alors une bipartition figée qui oppose le sentiment à la raison, et qui en fait deux notions genrées.

### 2.3. Modalisation et tonalité

Dans l'analyse d'un discours comme le débat, il serait vain de laisser de côté les éléments de modalisation, le rythme de parole, etc. Plusieurs études démontrent que les filles ont plus tendance à s'excuser, à douter de leurs paroles, ce qui se remarque très bien lors de situations orales. Par exemple, F7, qui a à cœur de réussir chaque exercice scolaire, se prépare physiquement à énoncer son propos en se raclant la gorge. Dans sa première prise de parole, on note la dégradation progressive de sa confiance en elle : elle parle de plus en plus bas, elle perd le fil de sa pensée, elle rit, elle modalise... Ces détails qui ponctuent son langage traduisent une perte de légitimité. F7, qui est une excellente élève, n'ose pas aller au bout de son idée par peur de se tromper, d'être jugée, etc. Tout au long du débat et à chaque intervention de F7, nous notons les mêmes marqueurs de perte de confiance (rires de gêne, balbutiements, pauses, silences). Mais elle n'est pas la seule. En effet, F8 parle aussi très bas, jusqu'au point d'être incompréhensible parfois. F2 et F1 ne terminent pas leurs phrases (« Et euh... (*tout bas*) voilà. », « et euh, voilà quoi »). Elles parlent parfois très vite, au risque de se répéter à plusieurs reprises.

## 2.4. Respect ou non des règles établies en classe

Durant ce premier débat, les élèves ont fait un effort afin de respecter au mieux les règles de respect, d'écoute et de bienveillance établies avec la professeure en amont. Néanmoins, certains comportements vont à l'encontre de ce que la classe a déterminé. G2 et G10, au début du débat, soignent leur langage afin de correspondre aux attentes de la professeure. G2 emploie le verbe « s'instruire », par exemple. Malgré ces efforts notables, la plupart des garçons sont du côté de la transgression, en particulier l'un d'entre eux. G10, au milieu du débat, s'est mis à prendre la parole de manière spontanée, alors que ses camarades continuaient de lever la main, comme il avait été convenu. À partir de ce moment, G10 essaie de faire rire le reste de la classe ; il s'éloigne volontairement du sujet du débat en expliquant qu'il aime regarder la télévision, mais pas lire. Par ailleurs, nous remarquons que G10 souhaite prendre part au débat coûte que coûte plutôt que de proposer un argument intelligemment préparé : « Euh, je ne me rappelle plus ce que je voulais dire... » Il s'agit bien, comme nous le prévoyions dans nos hypothèses, d'occuper l'espace sonore de la classe, quitte à produire une réflexion moins construite. La fin du débat confirme bien cette thèse. G10 est à nouveau dans la performance ; il parle, mais ne fait plus avancer le débat. Il prouve alors sa supériorité en montrant qu'il a le pouvoir de prolonger le débat, malgré les remarques de la professeure. Sans s'en rendre compte, les garçons, comme nous l'avons précédemment noté, ouvrent le débat en monopolisant la parole pendant un certain temps. De plus, ce sont également eux qui le clôturent. La parole masculine encercle donc la parole féminine en s'étalant davantage dans le temps.

### 3. La classe de 6<sup>e</sup> observée est bien une représentation partielle de la société avec le système d'oppression qu'elle implique

Nous constatons que nos hypothèses de départ sont en grande partie validées. En effet, si la mixité constitue un véritable tournant au sein de l'histoire de l'école, elle reproduit dans le même temps les mécanismes d'oppression systémique de la société. Notre protocole de recherche nous a permis d'observer la répartition de la parole dans une classe de 6<sup>e</sup>. Nos résultats ne sont pas aussi saillants que nous l'imaginions, car nous nous attendions à noter un écart plus grand à propos du nombre de prises de parole selon

le genre de l'élève. En revanche, nous remarquons que l'absence de deux garçons dans cette classe qui contient habituellement 11 garçons y est pour beaucoup. Par ailleurs, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle les garçons s'interrogeraient plus entre eux, laissant de côté les filles. Les résultats invalident cette hypothèse. Il a même été question d'une situation inverse : les garçons interrogent autant les filles que leurs camarades masculins (à 6 reprises pour chaque genre à chaque fois), mais les filles s'interrogent la plupart du temps entre elles (9 fois contre 7 distributions de la parole à leurs camarades masculins). Les données chiffrées de notre collecte valident donc en partie nos hypothèses. Cependant, notre analyse qualitative précise nos résultats.

L'analyse qualitative montre bien que les garçons et les filles de cette classe n'ont pas la même maîtrise de la parole. Comme nous l'avons illustré, ce sont les garçons qui sont du côté de la transgression tandis que les filles démontrent leur compréhension du rôle de l'élève. Lorsque certains garçons s'éloignent du sujet du débat afin d'amuser leurs camarades ou de parler d'autre chose que de poésie, les filles font appel aux savoirs scolaires accumulés jusque là pour répondre au mieux à la question du débat. Ainsi, les garçons de cette classe travaillent davantage la rhétorique et la confiance en soi tandis que les filles convoquent des savoirs didactiques propres au cours de français. Il existe d'ailleurs un écart considérable entre l'expression orale des garçons et l'expression orale des filles, puisque ces dernières modalisent leurs propos, parlent bas, ne se « font pas remarquer », pour reprendre les mots de Mosconi (2004, p. 167). Notre protocole d'observation confirme donc notre hypothèse principale de départ selon laquelle la classe de 6<sup>e</sup> étudiée est bien à l'image du système d'oppression de la société. Toutefois, le dispositif pédagogique du débat présente quelques biais qu'il convient d'évoquer.

#### 4. Biais et limites du dispositif : les failles du débat et la question du milieu social

Nous remarquons plusieurs biais et limites en ce qui concerne notre dispositif. Ces derniers relèvent principalement des choix pédagogiques à propos du débat et de la méthodologie adoptée pour notre travail de recherche.

#### 4.1. Le débat, un dispositif pédagogique à redéfinir

L'exercice du débat sur lequel nous nous appuyons pour notre travail de recherche pourrait être davantage précisé. En effet, nous utilisons la définition très générale du débat que propose Castincaud (voir annexe numéro 1), mais il nous semble que cela n'est pas suffisant. L'exercice du débat, en tant que pratique spécifique de l'oral, pourrait être interrogé dans une prochaine étude, ce qui permettrait de mieux comprendre la répartition de la parole. Si le débat, comme il demande aux élèves de donner leurs opinions devant un auditoire, rend l'inégalité de genre plus saillante qu'une situation orale classique comme peut l'être celle du cours dialogué, il présente aussi des limites. L'enseignante a mis en place au début d'année certaines règles précédemment évoquées. Parmi elles, nous parlions de la contrainte selon laquelle chaque élève qui souhaite participer doit lever la main et attendre d'être interrogé par un de ses camarades. La règle de distribution de la parole fait que les élèves ont choisi d'intervenir ou non lors du débat. De plus, celui ou celle qui interroge est toujours en position haute, de domination, tandis que celui ou celle qui souhaite participer est au contraire en position basse, de soumission. Ainsi, le fonctionnement de ce débat et les règles impliquées constituent des biais. Il serait par ailleurs intéressant d'étudier les silences des élèves qui n'ont pas ou peu participé à l'exercice, et pas seulement les prises de parole, pour compléter notre travail. Notre travail de recherche est par conséquent lacunaire et pourrait être complété par des microanalyses en ce qui concerne le dispositif pédagogique lui-même.

À propos du débat, nous notons aussi qu'il aurait été pertinent d'enregistrer au moins un second débat afin de comparer nos données. Notre étude de cas portant sur un débat uniquement, nos résultats et généralisations sont à nuancer et il serait intéressant de recueillir à nouveau des données dans la même classe de 6<sup>e</sup> dans un premier temps, mais également dans des classes de niveaux différents dans un deuxième temps. Ainsi, l'exercice du débat tel qu'il est pensé par l'enseignante est à redéfinir afin de rendre plus marquants nos résultats. Toutefois, le dispositif pédagogique n'est pas le seul élément de notre étude à interroger.

#### 4.2. Limites techniques : de l'enregistrement audio vers un enregistrement vidéo

Nous exprimons nos doutes quant à l'utilisation d'une caméra en plus du dispositif audio puisque l'enregistrement vidéo, comme nous l'avons exprimé, cherche à saisir des comportements non verbaux comme les gestes, les postures, les regards, qui ne semblent pas entrer dans notre objet d'étude. Néanmoins, tout ce qui concerne les mouvements des élèves pourrait constituer un autre plan de notre analyse. En effet, nous remarquons que les garçons qui transgressent davantage les règles établies du débat sont souvent en mouvement, au contraire des filles dont le respect de la posture scolaire se devine aussi dans l'attitude corporelle calme et immobile. Nous pensons donc qu'un enregistrement vidéo permettrait d'accéder à cette autre facette de l'inégalité entre les garçons et les filles de cette classe.

De plus, il convient de rappeler que nous craignons une mise en scène des élèves à cause de la présence d'une caméra au sein de la classe. Or, si les élèves semblaient habitués au fait que leur professeure les enregistre régulièrement, la mise en scène a tout de même eu lieu, car le fait d'enregistrer les élèves modifie toujours quelque peu leur comportement. De manière générale, les élèves semblent plus attentifs, plus sages, plus concentrés pendant les cours où du matériel technologique est présent. C'est d'autant plus vrai que nous avons procédé au recueil des données à l'aide d'un téléphone portable, ce qui a ralenti le rythme du débat puisque les élèves attendaient quelques instants l'arrivée de l'enseignante équipée du portable près d'eux, afin de faciliter l'enregistrement. Le manque de moyens nous a obligé à utiliser le dictaphone d'un téléphone portable, qui ne garantit pas la qualité du son. Il fallait donc, lors du recueil des données, se rapprocher des élèves qui prenaient la parole pour entendre correctement leurs dires et pour les retranscrire plus aisément.

Ainsi, le dispositif pédagogique du débat mené en classe pourrait être amélioré. Ce protocole gagnerait à être actualisé, avec des règles moins contraignantes de répartition de la parole, par exemple. Ces modifications permettraient d'observer la répartition de la parole sous un autre angle, ce qui compléterait alors notre actuel travail de recherche. Par ailleurs, le moyen technique de collecte des données peut être discuté. Nous nous demandons en effet si la trace audible du débat suffit ou s'il faudrait y ajouter

une trace visuelle. Autrement dit, il s'agit de s'interroger à propos de la signification des gestes et mouvements des élèves, et de se demander en quoi l'image enrichirait le son. Les mouvements apporteraient des informations d'un autre ordre et cela pourrait être intéressant d'étudier le sensible (tout ce qui a trait au corps) en plus du langage. L'expression du corps et la posture rend visibles les différences de genre, mais également les différences sociales.

#### 4.3. Nécessité de croiser études de genre et analyse du milieu social

L'identité de genre dépend en grande partie du milieu social. Comme nous l'avons noté dès l'introduction de ce travail de recherche, dans la classe observée, les filles du collège Paul Éluard de Bonneuil-sur-Marne ont tendance à reproduire une masculinité de défense afin d'être respectée par leurs camarades masculins. Nous pensons qu'il s'agit pour elles de ne pas se faire remarquer, de paraître fortes et confiantes. Ainsi, le genre doit selon nous être étudié en regard de la situation sociale, car les deux sont intrinsèquement liés. Gausseil exprime cette idée en écrivant :

Il convient de traiter les inégalités dans leur ensemble, d'autant plus que souvent les élèves issus des milieux populaires ou immigrés ont une relation avec l'école plus compliquée car ils correspondent peu à l'image idéale de l'élève de classe moyenne, neutre, docile et discret (Gausseil, 2016, p. 19).

Nous rejoignons Gausseil lorsqu'elle évoque la nécessité d'étudier « les inégalités dans leur ensemble », car l'expression du genre n'est pas la même dans tous les milieux. L'analyse des milieux sociaux poursuit en ce sens l'observation de système d'oppression systémique. Le genre, la couleur de peau, la situation financière, l'orientation sexuelle sont des indicateurs importants dans la description des relations de domination, c'est pourquoi il convient de les étudier ensemble. Toujours à ce sujet, Gausseil ajoute qu' « on constate une variabilité des modèles de masculinité (même s'ils ont en commun d'être des modèles de domination sur les femmes) et de féminité selon les milieux sociaux » (2016, p. 9). Dans notre travail de recherche, nous n'avons pas spécifié de quel modèle de masculinité il s'agissait, et il serait intéressant de faire une typologie pour comprendre

quelle masculinité s'exerce au sein de la classe de 6<sup>e</sup> observée. En d'autres termes, croiser études de genre et milieu social serait fructueux puisque cela permettrait de spécifier davantage les relations de pouvoir à l'œuvre. Pour notre travail de recherche, nous avons volontairement ciblé notre propos sur le genre, mais nous pensons que l'étude du milieu social étofferait nos résultats.

## 5. Répercussions sur la pratique professionnelle : une prise de conscience

Notre travail de recherche nous a permis de prendre conscience de l'inégalité dans la répartition de la parole entre les garçons et les filles d'une classe de 6<sup>e</sup>. Notre observation est la première étape d'un long cheminement pédagogique. C'est au cours de ce même cheminement que la recherche laisse place à l'enseignement, puisqu'il s'agit de trouver des moyens de rétablir une situation d'équité entre les garçons et les filles. Mosconi, en 2009, s'interrogeait déjà sur la possibilité de pallier l'inégalité genrée à l'école. Deux propositions retiennent notre attention :

- Rééquilibrer les interactions dans la classe : conscient·e·s de l'inégalité des interactions, certain·e·s enseignant·e·s cherchent à la pallier en interrogeant alternativement un garçon et une fille. Certes, les enseignant·e·s savent bien qu'ils·elles ont à tenir compte, pour ces stratégies d'interrogation, des positions scolaires et des capacités des élèves. Mais ils et elles peuvent très bien trouver des modes d'alternance qui permettent l'avancée du temps didactique. En particulier, ils·elles peuvent prendre garde d'interroger une fille en position haute pour construire les savoirs nouveaux et solliciter un garçon pour rappeler les savoirs déjà institutionnalisés dans la classe.

Ils·elles peuvent aussi trouver des dispositifs pédagogiques (travail de groupe, avec des groupes mixtes, par le sexe et la position scolaire, pour que chacun·e ait sa place dans la tâche) pour contourner les enjeux de pouvoir et les phénomènes de dominance des garçons dans les prises de parole.

- Gérer les relations entre pairs : il s'agit là pour les enseignant·e·s d'exercer leur vigilance pour éviter tous les phénomènes où les garçons prétendent

affirmer leur dominance dans la classe (interrompre une fille interrogée pour répondre à sa place, lancer des plaisanteries sexistes). Ils-elles peuvent, au lieu de laisser faire, profiter de ces phénomènes quotidiens pour montrer aux élèves leur signification implicite et ainsi en faire l'occasion d'une éducation civique sur l'égalité des sexes. « [...] on ne laisse pas passer une injure raciste — à juste titre ; pourquoi n'exerce-t-on pas la même vigilance face aux plaisanteries, injures sexistes ? » (Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, 2017, p. 21).

Ces deux propositions concernant la recherche d'équité au sein de la classe soulignent l'importance de l'enseignant·e. Cette figure surplombante, que nous avons écartée de notre protocole afin d'observer l'inégalité entre les garçons et les filles, tient un rôle déterminant lorsqu'il s'agit de réagir à la suite de la phase primaire de réflexion. C'est d'ailleurs ce qui suggère Couchot-Schiex (2016) également quand elle écrit :

Pendant le temps de classe, une attention spécifique peut être portée aux modes d'activité des élèves (compétition, défi, coopération, en groupe ou individuellement) et tout particulièrement sur les interactions aussi bien entre élèves qu'entre l'enseignant·e et les élèves afin de maintenir d'égales possibilités d'intervention et de reconnaissance quant aux savoirs à conquérir et à l'assurance d'une position sociale valorisante dans la classe mixte (Couchot-Schiex, 2016, p. 20).

Mosconi et Couchot-Schiex démontrent bien l'importance de l'enseignant·e dont le rôle semble prolonger celui des chercheurs et des chercheuses dans le domaine des études de genre et de la didactique. En l'occurrence, lors de ce débat, l'enseignant·e demeure active malgré tout en relançant le dialogue à plusieurs reprises et en posant une nouvelle question : « Et pour vous, la poésie, c'est quoi ? Si vous deviez donner une définition ». C'est également elle qui réprimande l'élève qui a somnolé tout au long du débat : « PROFESSEURE : G11 tu levais la main tout à l'heure ? / G11 (*à moitié endormi*) : C'était juste pour avoir la feuille Madame, s'il vous plaît. / PROFESSEURE : Tu as perdu la feuille entre ce matin et cet après-midi ?! » L'enseignant·e intervient à plusieurs



reprises même si elle a été écartée de l'atelier du débat, ce qui montre l'importance de son rôle au sein de la classe observée. Mais ce rôle doit être spécifié afin de le rendre utile dans la mise en place d'une situation d'égalité entre les garçons et les filles.

Ainsi, notre travail de recherche constitue une première étape, une base d'interrogation qui permet ensuite d'expérimenter des situations pédagogiques égalitaires. Thoman écrit à ce sujet que « [d]ans un débat, la place et le statut de l'enseignant changent. Il n'est plus celui sur lequel les regards convergent. Il observe, apprend, recadre » (Thoman, 2020, p. 38). Ce que Thoman n'explique pas, mais que nous comprenons de son propos, c'est que la fonction de l'enseignant·e lors d'une séance de débat se décompose en trois temps. Le premier temps est celui de l'observation, le second temps est celui de l'interrogation et de la mise en forme des savoirs et enfin, le dernier temps est celui de la réaction. Notre travail de recherche se situe entre les deux premières phases. En effet, nous avons élaboré un protocole d'observation qui nous a permis d'analyser la répartition de la parole entre les garçons et les filles. Les temps de l'observation et de la réflexion laissent alors place à un dernier temps dont l'actrice principale est l'enseignante de la classe de 6<sup>e</sup>. Il s'agira pour elle de proposer de nouvelles expérimentations *in situ* pour rétablir une situation d'équité, sans pour autant utiliser le modèle du cours dialogué dont nous avons révélé les limites pédagogiques.

## Conclusion

Notre démarche consistait en l'observation d'une classe de 6<sup>e</sup>. Il s'agissait d'examiner la répartition de la parole entre les garçons et les filles pendant un débat afin de savoir si le microcosme de la classe reproduirait ou non le système patriarcal de la société. En d'autres termes, notre objectif était de comprendre comment s'organisaient les interventions orales selon le genre (masculin ou féminin) de l'élève qui prend part au débat. Le débat tel que nous l'avons analysé est une activité rituelle connue des élèves. L'enseignante a donc pu constater une évolution entre le premier débat et les derniers qui sont plus fluides en ce qui concerne le respect des règles et des codes. Ainsi, nous observons pour ce travail de recherche une activité répétée, réactualisée et retravaillée régulièrement. Notre réflexion s'appuie donc sur un exercice oral dont les compétences sont acquises ou en cours d'acquisition pour la plupart des élèves de cette classe.

Pour interroger l'équité durant ce débat, nous avons élaboré un protocole d'observation ciblant la population des élèves et excluant partiellement du dispositif pédagogique la professeure de français de cette classe. Pour nous permettre d'analyser les données, nous avons procédé à un enregistrement audio de douze minutes puis à une transcription de ce dernier. L'enregistrement a été très contraignant à réaliser puisque nous ne disposions que de moyens techniques médiocres, à savoir un téléphone portable. Pour l'analyse des données, nous avons adopté une méthodologie mixte, quantitative et qualitative, afin de compter le nombre d'interventions selon le genre de l'élève d'une part, et afin de spécifier les différentes prises de parole, toujours selon le genre de l'élève, d'autre part.

La question centrale de cette recherche était de savoir comment le genre influence la prise de parole lors de débats animés en classe. Nos résultats nous ont permis de comprendre que le microcosme de la classe agissait à la manière d'une reproduction en miniature de la société. En ce sens, nous avons constaté le même système de domination du masculin sur le féminin que dans la société, hors de l'école. L'exercice d'oral étudié montre bien que les garçons et les filles ne travaillent pas les mêmes compétences au

même moment. En effet, les filles de cette classe appliquent pour la plupart les savoirs scolaires, ce qui illustre leur parfaite compréhension du rôle de l'élève. Au contraire, les garçons démontrent leur aisance à l'oral et leur confiance en eux. Pour preuves, ils n'hésitent pas comme le font les filles, ils parlent plus fort et ils terminent leurs phrases au lieu de les suspendre comme l'ont fait quelques filles de cette classe. Quant à la stratégie rhétorique adoptée, nous avons remarqué qu'elle diffère également selon le genre de l'élève. Les filles tentent de persuader leur auditoire en utilisant l'argument du sentiment tandis que les garçons essaient de convaincre autrui avec l'argument de la raison. Cette bipartition renforce les stéréotypes de genre véhiculés dès l'enfance comme par exemple le fait de dire que les petites filles sont plus gentilles, plus douces, plus romantiques en grandissant, alors que les garçons seraient plus raisonnables. Enfin, nous constatons que le respect des règles établies pour le débat renforce l'inégalité présente au sein de cette classe. Les garçons transgressent les règles, ce qui les place en position haute par rapport aux filles et ce qui favorise une situation de déséquilibre au sein de la classe. Ainsi, notre protocole d'observation a permis de révéler le manque d'équité entre les garçons et les filles pendant l'exercice oral.

Toutefois, certaines limites nous empêchent de généraliser notre propos. En effet, les données collectées et étudiées sont trop peu nombreuses. Nous observons certes une classe entière de 6<sup>e</sup>, mais cela ne nous permet pas de tirer des conclusions universelles. Il conviendrait donc de poursuivre notre recherche en observant d'autres classes et d'autres niveaux de classe. De plus, l'enregistrement vidéo pourrait être envisagé afin d'ajouter une autre facette à cette étude et par conséquent afin d'apporter de nouvelles perspectives de recherche. En ce sens, la gestuelle et les mouvements corporels sont deux autres domaines intéressants à exploiter pour comprendre l'inégalité de genre. De la même manière, et comme Gausse l'écrit, « [i]l convient de traiter les inégalités dans leur ensemble » (2016, p. 19). Ainsi, un travail sur les milieux sociaux et leurs conséquences sur les comportements des élèves liés à l'identité de genre serait particulièrement fécond pour continuer nos questionnements.

Néanmoins, ce travail de recherche provoque une réelle prise de conscience quant à la répartition genrée de l'oral au sein de cette classe de 6<sup>e</sup>. Face au manque d'équité mis

en lumière par cette analyse, il s'agira d'interroger les moyens que détiennent les enseignant·e·s pour rétablir l'égalité au sein de l'école. De cette manière, le travail du ou de la professeur·e sur le terrain prolonge celui du ou de la chercheu·r·se.

## Liste des références bibliographiques

Baudelot, Ch. & Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.

Castincaud, F. (2021). Un couteau suisse. *Les cahiers pédagogiques. Hors-série*, 56. 4.

Claes, M. (2018). L'école a-t-elle bon genre ? *Analyse UFAPEC 18.18*. En ligne <http://www.ufapec.be/nos-analyses/1818-genre-a-l-ecole.html>, consulté le 10 février 2021.

Collet, I. (2015). Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre. *Revue internationale d'ethnographie*, 4, 6-22. En ligne <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:82580>, consulté le 10 février 2021.

Collet, I. (2017). Les informaticiennes : de la dominance de classe aux discriminations de sexe. *Bulletin de la société informatique de France*, 2, 25-41.

Couchot-Schiex, S. (2016). Des recherches en éducation, formation, didactique : de quels genre-s ? *Le français aujourd'hui*, 193 (2), 13-24. En ligne <https://doi.org/10.3917/lfa.193.0013>, consulté le 10 février 2021.

Darbre, C., & Reymond, E. (2013). *Genre et participation orale en classe*. (Projet indépendant), Genève : Université de Genève.

Delphy, Ch. (2009). *L'Ennemi principal, penser le genre 2*. Paris : Syllepse.

Depoilly, S. (2013). Co-construction et processus d'étiquetage de la déviance en milieu scolaire : Filles et garçons face au traitement de la transgression scolaire. *Déviance et Société*, 37(2), 207-227. En ligne <https://doi.org/10.3917/ds.372.0207>, consulté le 10 février 2021.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles/garçons. *Revue française de sociologie*, 34, 199-222.

Gausse, M. (2016). L'éducation des filles et des garçons, paradoxes et inégalités. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 112, Lyon : ENS de Lyon. En ligne, <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=112&lang=fr>, consulté le 28 avril 2021.

Girardin, D. (2012). *L'oral en classe : garçons et filles, quelles différences ?* Mémoire de master, Université de Genève, Genève.

Grange, J. (2010). Genre et sexe : nouvelles catégories épistémologiques des sciences humaines. *Cités*, 4, (4), 107-121. En ligne <https://doi.org/10.3917/cite.044.0107>, consulté le 2 mai.

Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, (2017). *Formation à l'égalité filles-garçons : Faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité*. Rapport n°2016-12-12-STER-025 de janvier 2017. 1-56.

Marro, C. (2013). Sylvie Ayrat, La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège. *Travail, genre et sociétés*, 1 (1), 192-198. En ligne <https://doi.org/10.3917/tgs.029.0192>, consulté le 13 mars 2021.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2019, arrêté du 9 novembre 2015. Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015. 8-11.

Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 1 (1), 165-174. En ligne <https://doi.org/10.3917/tgs.011.0165>, consulté le 13 mars 2021.

Mosconi, N. (1998). Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école. *Recherches féministes*, 11 (1), 7–17. En ligne <https://doi.org/10.7202/057964ar>, consulté le 10 février 2021.

Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131. En ligne [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1999\\_num\\_129\\_1\\_1067](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_129_1_1067), consulté le 28 avril 2021.

Reynaud, L. (2020). On va faire ce qu'on a décidé. *Les cahiers pédagogiques. Hors-série*, 56. 11-15.

Thoman, A. (2020). Laisser advenir la pensée. *Les cahiers pédagogiques. Hors-série*, 56. 36-38.

Zazzo, B. (1993). *Féminin-Masculin à l'école et ailleurs*. Paris : Presses Universitaires de France.

## Annexes

### Sommaire

**ANNEXE 1 : Schéma du débat à l'école de Florence Castincaud**

**ANNEXE 2 : Transcription de l'enregistrement (débat autour de l'utilité de la poésie), commentaires et tableaux**

**ANNEXE 3 : Exemple d'autorisation parentale**

#### ANNEXE 1 : Schéma du débat à l'école

Florence Castincaud, « Qu'est-ce qu'un débat en classe ? » *Cahiers pédagogiques* (p. 5).





**ANNEXE 2 : Transcription de l'enregistrement - Débat autour de l'utilité de la poésie**

**Vendredi 12 février, cours de 15h à 16h (dernière heure de classe avant les vacances de février) - Débat de 12 minutes - Deux garçons absents**

*La professeure donne un court texte à lire issu d'une préface d'un essai sur la poésie. C'est une définition de l'utilité de la poésie, une légitimation du genre, par un auteur contemporain, Jean-Pierre Siméon. Au tableau, deux questions, qui servent de base de réflexion :*

- a) *Pour vous, à quoi sert la poésie ?*
- b) *Êtes-vous d'accord avec ce que dit l'auteur ?*

G1 : Euh... moi je trouve la poésie ça sert à rien. Parce que... ça n'apporte rien. (*ton interrogatif pour demander l'approbation de la professeure*). Euh... en cours, enfin ça n'apprend rien. G8 !

G8 : Euh, moi je suis d'accord avec lui ça sert à rien la poésie, mais sauf à apprendre des poésies, enfin je sais pas. G10.

G10 : Pour d'autres personnes peut-être, pour d'autres personnes ça sert à s'exprimer à travers ce c'qu'ils écrivent dans leurs poésies. Euh, G2.

G2 : Pour moi la poésie ça sert un petit peu à s'ins... à s'instruire (*hésitation sur le mot*) dans la vie parce que parfois on a la honte de... de... de lire un poème par exemple devant les gens. On a moins de honte.

*Intervention de la professeure car G2 n'interroge personne.*

PROFESSEURE : Il faut que tu interrogues quelqu'un d'autre si tu as terminé.

G2 : Ah ! Euh... euh... vas-y F1.

F1 : Bah moi je trouve en fait que c'est bien la poésie car ça nous apprend des choses. Par exemple notre prof d'histoire nous explique quelque chose sur l'histoire, bah peut-être que la poésie peut raconter cette histoire, mais enfin, en mieux. G6 !

G6 : Moi je trouve que la poésie sert un peu à rien, enfin ça peut servir à des gens pour gagner leur vie, mais ça peut juste nous aider. Par exemple si on nous demande de réciter une poésie devant les gens, on peut avoir le trac et la poésie peut nous aider à mieux réagir devant les personnes qui nous écoutent. F2.

F2 : Moi je dis que la poésie ça sert un peu, parce que, par exemple quand on récite une poésie, on comprend mieux le texte en le récitant que quand on le lit comme ça, sans comprendre vraiment ce qu'on lit. F6.

F6 : Moi j'aime bien la poésie parce qu'avec la poésie tu peux t'exprimer, tu peux... Par exemple, si tu as peur de t'exprimer devant tout le monde, ben, quand tu fais de la poésie, tu peux mieux t'exprimer, tu peux mieux ressentir tes sentiments. F7.

F7 : (*se racle la gorge avant de prendre la parole*) La poésie ça peut aider, un peu, parce qu'il y a des fois, quand tu te sens mal ou que tu n'es pas bien ou quoi (*rires*), si tu lis un poème, ça peut te reconforter ou te donner envie, (*de plus en plus bas*) ressayer, continuer... voilà... euh... G6.

G6 : Je ne suis pas tout à fait d'accord avec Jean-Pierre Siméon. C'est son avis, mais pour rêver à ce point de la poésie, il faut en faire ! G10.

G10 : Oui c'est comme par exemple, ça date d'il y a un peu plus longtemps, mais par exemple, le poète Paul Éluard, à la guerre, il avait fait un poème, « Liberté », pour s'exprimer en fait, parce qu'ils étaient enfermés par les nazis et les Allemands. Euh... F8.

F8 : Moi je dis que la poésie ça sert, parce que pour les gens qui n'ont pas confiance en soi... Par exemple, à l'école, quand on récite une poésie, on [*incompréhensible*] devant toute la classe et ça peut nous aider à avoir plus confiance en nous, et je dis que ça sert, parce qu'on apprend, on apprend d'autres auteurs (*de plus en plus bas*) et plein d'autres trucs... F6.

F6 : Moi je suis un peu d'accord avec G10 parce qu'à l'époque on avait, par exemple, un roi, on n'avait pas le droit de l'insulter (*de plus en plus bas*) puis, tout ça tout ça... (*plus haut*) sinon on allait en prison. Mais comme on n'avait pas trop le droit de s'exprimer, eh ben on pouvait s'exprimer dans la poésie. G6.

G6 : (*immédiatement après*) C'est un peu comme ce qu'ont dit G10 et F6, mais à l'époque, la poésie servait à s'exprimer au jour du présent, comme Anne Sylvestre (*étudiée en classe de français quelques mois auparavant*) qui écrit un texte il y a un peu longtemps pour défendre les femmes.

*Pause. Plus personne ne lève la main pour avoir la parole. La professeure intervient.*

PROFESSEURE : Plus personne ne veut réagir ?

G10 : Si, si, si, si ! (*alors que F2 lève la main*).

G6 : Euh... bon F2 alors.

F2 : Moi je suis d'accord avec ce que G6 et G10 ont dit parce que par exemple... et F7 aussi ! Parce que par exemple, si on s'ennuie ou si on veut raconter un truc à quelqu'un, on peut lui raconter dans une poésie par exemple. C'est plus intéressant que de décrire un texte. Et euh... (*tout bas*) voilà. F1.

F1 : Moi je suis d'accord avec ce que F2 a dit parce que ça peut nous aider à retenir de longs textes, par exemple quand on doit chanter ou lire quelque chose. Ça peut nous aider à retenir des textes (*de plus en plus bas*) et euh, voilà quoi. F8.

F8 (*parlant très vite*) : La poésie ça peut aider, comme ça, ça nous évite d'être trop concentrés sur nos écrans, et pouvoir être plus... enfin plus apprendre du vocabulaire, euh... comme... enrichir son vocabulaire et faire d'autres... plein d'autres... plein d'autres expériences comme par exemple, si je lis une poésie... je ne sais pas comment expliquer ça, mais si je lis une poésie, je sais que je vais me sentir bien car je lis, je suis dans... c'est comme si tu te fondais dans la masse, (*très bas*) voilà quoi... F7.

F7 : Je suis d'accord avec ce qu'a dit F8. C'est un peu un style de vie la poésie, par exemple, euh, les gens qui écrivent des poèmes sur la nature, (*de plus en plus bas*) tout ça... voilà... (*en riant*) un arbre, c'est beau, c'est grand, tout ça, eh ben, y en a qui sont sur leurs écrans, tout ça, du coup, voilà... Euh, F10.

F10 : Moi je trouve que c'est bien la poésie parce que quand on est énervé ou triste, si on lit une poésie on se sentira mieux, comme la chanson... comme... (*hésitante*) l'hommage de Anne Sylvestre ; quand moi je suis énervée je... je suis calme.

*Intervention de la professeure car F10 n'interroge personne.*

PROFESSEURE : Alors interroge quelqu'un d'autre F10.

F10 : F6.

F6 : Moi je suis d'accord avec F10, parce que par exemple si t'es énervé, tu peux exprimer toutes tes émotions dans la poésie. Par exemple tu peux dire qu'est-ce qui s'est passé dans ta journée, tu peux dire si ça a été, tu peux dire si tu énervé aujourd'hui ou triste ou heureux. G10.

G10 : Moi je suis d'accord avec ce que F8 a dit. Par exemple si des personnes n'aiment pas trop regarder la télé, elles peuvent... à la place de regarder la télé elles peuvent regarder la poésie. Par exemple, moi, à la place de regarder... de lire la poésie, moi, (ton enjoué) c'est plutôt l'inverse, je regarde la télé. (*Rires de ses camarades*). F2.

F2 : Moi je suis d'accord avec ce que F6 a dit. Par exemple, si on est en colère ou qu'on s'ennuie, on peut prendre une feuille et commencer à... à inventer une poésie par exemple avec ce qu'on a fait dans notre journée, ou si on est fâchés, nos sentiments de ce qu'il s'est passé. Du coup dans la poésie il y aura tout ça et ça nous aidera à nous sentir mieux. G6.

G6 : Je suis d'accord avec ce qu'avait dit F8, on enrichit son vocabulaire parce que ça nous permet de connaître plein de nouveaux mots et on peut s'enrichir aussi en culture générale sur les noms des auteurs, ce qu'ils ont fait dans leur vie.

PROFESSEURE : Et pour vous, la poésie, c'est quoi ? Si vous deviez donner une définition. G6, reprends.

G6 : Un texte... euh... pour exprimer ses sentiments. F8.

F8 : Moi je trouve que la poésie c'est quelque chose de réconfortant, qui sert à pouvoir lire, comme G6 l'a dit, apprendre à connaître la vie des auteurs et apprendre plein d'autres trucs. Donc moi je trouve que la poésie c'est quelque chose... la définition, la poésie c'est pouvoir se sentir bien et être bien en lisant et en apprenant. F1.

F1 : La poésie ça peut faire passer des anciennes histoires parce qu'avant, en fait, ils écrivaient sur des pierres, maintenant ils écrivent sur des feuilles pour faire passer l'histoire jusqu'à ce que plus de gens la connaissent. G9.

G9 (*en articulant très bien*) : Moi je trouve que la poésie aide les personnes déprimées ou tristes pour trouver un recueil. G10.

G10 (*qui levait la main depuis quelques temps*) : Ah, merci ! Pour moi aussi la poésie c'est un art comme... tous les autres. Euh, je ne me rappelle plus ce que je voulais dire... Par exemple, chacun... ça peut aider beaucoup de personnes la poésie... Si par exemple quelqu'un aime bien la poésie, alors il peut se réconforter avec la poésie. G5.

G5 : Moi, ouais... la poésie pour moi c'est pas... c'est pas utile, mais ça peut servir à lire, à apprendre à lire. Et ça sert aussi de se souvenir des paroles. F2.

F2 : Pour moi, la poésie, c'est un texte qui raconte, par exemple par la vie de l'auteur, mais qui raconte un peu ce que l'auteur fait dans sa vie de tous les jours, par exemple. Et... comme dans le texte que Mme Kébira-Vaillant nous a donné, je ne suis pas trop d'accord avec ce qu'il dit, mais c'est un tout petit peu intéressant.

PROFESSEURE : G11 tu levais la main tout à l'heure ?

G11 (*à moitié endormi*) : C'était juste pour avoir la feuille Madame, s'il vous plaît.

PROFESSEURE : Tu as perdu la feuille entre ce matin et cet après-midi ?!

G10 : Je veux terminer Madame !

PROFESSEURE : On t'écoute G10.

G10 : Comme c'est terminé le débat, bah, au revoir.

PROFESSEURE : Ah, tu voulais clore le débat...

G10 : Moi je suis un homme de « closure », moi. (*Rires de la classe, puis G10 se met à danser sur sa chaise. Il cesse lorsque la professeure lui fait une remarque*)

### **Commentaires :**

Étant donné que ce débat fut le premier enregistré, on constate que les élèves ont été très attentifs de manière générale. Ils ont fait l'effort de prendre la parole, d'argumenter, de formuler des phrases complètes et s'écoutaient les uns les autres.

Sur les 19 élèves présents (10 filles et 9 garçons) :

- 6 filles et 7 garçons ont pris la parole
  - 5 filles et 2 garçons ont pris la parole plus d'une fois
  - Sur les 33 prises de parole, 16 sont celles des filles et 17 sont celles des garçons.
- Expliquer ce que l'on ne compte pas : quand la professeure intervient pour relancer la parole.

Lors de ce débat :

- 6 garçons interrogent des garçons
- 6 garçons interrogent des filles
- 9 filles interrogent des filles
- 7 filles interrogent des garçons

Autres remarques :

- 5 filles convoquent leurs cours ou leur·s professeur·e·s
- 2 garçons convoquent leurs cours ou leur·s professeur·e·s
- 0 réplique de filles sortent du débat (HS)
- 5 répliques de garçons sortent du débat (HS)
- 1 réplique de filles transgressent les règles du débat
- 4 répliques de garçons transgressent les règles du débat

### Tableaux :

Méthodologie quantitative (codage fermé) :

	<b>Filles (/10 présentes)</b>	<b>Garçons (/9 présents)</b>	<b>Total (/19 présent·e·s)</b>
<b>Nombre d'élèves ayant pris la parole au moins une fois au cours du débat</b>	6	7	13
<b>Nombre d'élèves ayant pris la parole plus d'une fois au cours du débat</b>	5	2	7
<b>Total des prises de parole</b>	16	17	33

Méthodologie qualitative (codage mixe) :

	<b>Filles (/10 présentes)</b>	<b>Garçons (/9 présents)</b>	<b>Total (/19 présent·e·s)</b>
<b>Nombre d'élèves interrogeant des élèves appartenant au même genre (filles interrogeant des filles, garçons interrogeant des garçons)</b>	9	6	15
<b>Nombre d'élèves interrogeant des élèves appartenant au genre opposé</b>	7	6	13

<b>(filles interrogeant des garçons, garçons interrogeant des filles)</b>			
<b>Nombre de répliques hors sujet (sans lien avec le sujet du débat)</b>	0	5	5
<b>Nombre de transgressions des règles du débat (prise de parole autonome, oubli d'interroger un·e autre élève)</b>	1	4	5
<b>Nombre d'élèves utilisant leurs cours ou se cachant derrière la figure de l'enseignant·e</b>	5	2	7

**Légende :**

En vert : codage fermé initial.

En orange : nouveau code (ajouté lors de la transcription).



**ANNEXE 3 : Exemple d'autorisation parentale**

**Autorisation parentale de prise de son d'un·e mineur·e**

Nom de d'établissement : Collège Paul Éluard

Téléphone : 0141942990

Adresse : Voie Paul Éluard, 94380 Bonneuil-sur-Marne

Je soussigné·e Madame, Monsieur .....

Parent d'élève ou représentant·e légal·e de .....

en classe de 6<sup>ème</sup> C, autorise Madame KÉBIRA-VAILLANT, professeure de lettres au collège, à procéder à des captures de son dans le cadre de débats conduits en classe.

Pour faire valoir ce que de droit.

Signature :

## Résumé

La prise de parole en cours révèle de nombreux aspects à propos de l'identité de genre de l'élève et à propos du collectif que forme la classe. L'expérience du débat proposée à des élèves de 6<sup>e</sup> met en lumière cette multiplicité d'aspects, puisqu'elle permet d'articuler trois domaines : celui du genre (féminin et masculin) pour ce qui est de la sphère sociale, celui de l'oralité pour ce qui est de la sphère des élèves et enfin celui de l'exercice du débat en tant que tel pour ce qui est du dispositif pédagogique. Ce travail de recherche est l'occasion de se demander comment le genre influence la prise de parole des élèves lors de débats animés en classe. Il s'agit alors de recueillir des enregistrements audios et de les transcrire pour rendre compte de l'activité des élèves durant ces moments oraux. Pour cette étude, méthodologies quantitative (nombre de prises de parole) et qualitative (respect ou transgression des règles de distribution de la parole, réplique à propos ou hors sujet, etc.) permettent de vérifier nos hypothèses. Nos résultats confirment que la classe est à l'image de la société qu'elle reproduit en miniature. Des rapports de domination genrés s'exercent donc lors du débat, ce qui remet en cause la possibilité d'une situation équitable pour les garçons et les filles.

**Mots clés :** oral, débat, inégalité scolaire, inégalité de genre, étude de genre