



**HAL**  
open science

## Garçons, filles : des usages différenciés de soi, dans les temps non institués de la classe.

Christine Bouissou

► **To cite this version:**

Christine Bouissou. Garçons, filles : des usages différenciés de soi, dans les temps non institués de la classe.. 2008. halshs-00497283

**HAL Id: halshs-00497283**

**<https://shs.hal.science/halshs-00497283>**

Preprint submitted on 3 Jul 2010

**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.

**Garçons, filles : des usages différenciés de soi, dans les temps non institués de la classe.**

Christine Bouissou  
Université Paris 8 - ESSi-Escol  
Christine.bouissou@univ-paris8.fr

Mots clés : subjectivation, dispositions, contrôle, malentendus, inégalités socio-sexuées

Problématique : comment saisir la question des différences socio-sexuées ?

Dans l'équipe Escol et le réseau Reseida, nous sommes quelques chercheurs qui étudions la construction des identités et des dispositions socio-genrées des élèves. Il s'agit de mieux connaître les conditions et les formes de socialisation et de subjectivation des garçons et des filles et de comprendre comment elles peuvent se transformer en désavantages voire en inégalités scolaires et sociales.

Il existe quantité de travaux sur la question des différences garçons-filles en éducation, et beaucoup d'entre eux soulignent la nécessité de ne pas isoler cette dimension et de l'articuler à l'origine socioculturelle ; les psychologues sociaux ont montré l'impasse dans laquelle se trouvent les recherches sur les différences entre les sexes, révélée par l'incohérence des résultats empiriques : « les recherches aboutissent presque inéluctablement à la reconnaissance de variables de situations amenant des déviations dans des processus généraux qui semblent, lors d'une appréciation superficielle, liées de manière régulière » (Lorenzi-Cioldi, 1998, p.208). Ces propos sont ceux d'un expérimentaliste, distinguant des variables et préoccupé par des biais, des distorsions dans l'exploration de leurs relations ; ils mettent au jour un problème important : le fait de penser et de parler en terme de variables 'sexe' et 'contexte' sépare les deux dimensions, et empêche de les penser véritablement ensemble. La dimension 'sexe' apparaît comme donnée, séparée, atomisée ; la nommer 'genre' pour en souligner la genèse sociale, ne change pas véritablement le problème.

A ce problème se heurtent autant les psychologues que les sociologues. Les plus embarrassés sont peut-être les sociologues qui, arrimés à une conception sociale de la construction des différences entre les sexes (ou entre les genres), non essentialiste, manquent, ratent l'explicitation de ces différences en restant hors de la boîte noire et décrivant ainsi ces différences du seul niveau comportemental, ce qui a pour conséquence me semble-t-il de les réifier et au final, de les essentialiser en ne les dé-essentialisant pas.

Quelques exemples à propos des filles :

1. Patrick Rayou dans une recherche sur l'école primaire, note que : « de l'avis de la plupart des maîtres concernés, les filles maîtrisent mieux les relations sociales, créent moins de problèmes que les garçons ; cela ne signifie pas qu'elles sont totalement sous l'emprise scolaire, mais plutôt qu'elles savent contourner les obstacles : elles savent à la fois souscrire aux normes les plus fortes de l'institution et jouer avec. [...] Une des raisons de la réussite scolaire supérieure des filles se trouverait-elle dans la convergence entre cette souplesse adaptative et les logiques de contractualisation que les classes moyennes et supérieure ont progressivement fait entrer dans l'école ? » (1999, p.170)
2. Georges Férouz, à propos des collégiennes : les filles rentabilisent mieux cette communication par leur maîtrise du "métier d'élève". Elles développent des "compétences interactionnelles" (participation entre pairs, travail de groupe, comportements de chahut rares, constance dans l'accomplissement des tâches, etc.) qui créent les conditions de leur

meilleure réussite par rapport aux garçons. [...] Les filles semblent plus souvent réaliser l'idéal comportemental du bon élève et aussi créer les conditions de leur meilleure réussite scolaire' (1993, p.203)

3. Caroline Bouchard, Richard Cloutier, France Gravel, dans un article de psychologie sur les élèves d'âge primaire : « Les filles afficheraient également des comportements de silence et de retrait que soutiendraient des attitudes de concentration et de coopération, propres à satisfaire les attentes des enseignants ; la capacité à exercer un contrôle sur soi apparaîtrait plus tôt chez les filles que chez les garçons ; de cette façon les filles entretiendraient une meilleure réputation socio-scolaire, ce qui contribuerait à une évaluation prosociale positive de la part de l'enseignante » (2006, p.382-383).

Les filles savent y faire, en matière de communication, et c'est pour ça qu'elles réussissent. Peut-on se satisfaire d'une telle explication ? Bien évidemment non. La réussite est-elle affaire seulement de comportement ? Non bien sûr.

Considérons plutôt que si les filles réussissent mieux, c'est qu'elles sont mieux placées pour se confronter à la normativité des savoirs et des exercices scolaires ; car apprendre, ce n'est pas se mettre en règle avec des normes comportementales (ni y être magiquement adapté) ; c'est mener une activité de pensée sur des objets et comprendre, prendre avec soi, quelque chose de ces objets, de ces savoirs (Rochex, 1993, Wallon, 1946). Encore faut-il que la place que l'on occupe le permette .

Je propose d'étudier le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique, en étant attentif à ce qui s'élabore sur le plan collectif et intersubjectif et qui constitue des conditions d'une appropriation, d'une transformation intrapsychique (Vygotski, 1934) ; je distinguerai ce qui est de l'ordre d'une normalisation comportementale et ce qui est de l'ordre d'une confrontation à la normativité des savoirs<sup>1</sup>.

Je propose de considérer qu'un élève, en fonction de son sexe, est conduit à s'engager de telle façon dans telle activité et retenu de s'engager de telles autres manières - et ce, dans l'école, comme en famille ; ces usages différenciés de soi produisent des types différents de dispositions ; garçons et filles ne comprennent pas l'école pareillement, et se construisent en élèves différents. En d'autres termes ces usages différenciés de soi ont des conséquences sur la constitution cognitive et subjective des élèves ; conséquences à long terme, et non seulement sur la réussite ou l'échec immédiats. On sait que nombre de garçons de milieu populaire, deviennent des élèves en difficultés au collège, sans que le problème ait été décelé auparavant (Bonnéry, 2007) et il nous semble pourtant que ce qu'ils construisent au primaire n'est pas pour rien dans leurs difficultés ultérieures.

Le travail empirique sur lequel je m'appuie a consisté à étudier un ensemble de moments de classes enregistrés par vidéos tout au long d'une année dans un CM 1<sup>ère</sup> année ; une centaine d'heures ont été filmées, j'en ai vu la moitié à peu près. Un rapide repérage a permis d'observer un certain nombre d'éléments que l'on connaît bien aujourd'hui grâce aux nombreux travaux de recherche (voir par exemple ceux de l'équipe de Blanchard-Laville, 1997 et 2003) : garçons très participatifs, prenant la parole, filles interpellées pour donner des informations sur les aspects normatifs des activités (au sens donné ci-dessus).

---

<sup>1</sup> La normativité d'un savoir est fondée sur des principes épistémologiques qui concernent la nature de ce savoir et qui questionnent la pertinence des processus d'enseignement – mis en œuvre pour le transmettre – qui questionnent également la pertinence des processus d'apprentissage – mis en œuvre pour se l'approprier (Rochex, 1993, p.3-4). Elle concerne les critères de vérité d'un énoncé ou d'un savoir et les critères de pertinence des activités d'enseignement et d'apprentissage. Cette notion doit être distinguée de celle de normalisation, qui concerne plutôt le processus de mise en conformité à des normes et des routines comportementales et institutionnelle ; la distinction vient des travaux de Canguilhem (1947)

Une séquence en particulier a suscité mon intérêt, parce que filles et garçons occupent des places particulières, font des usages d'eux-mêmes différents. Cette séquence est à la fois ordinaire et exemplaire parce qu'elle montre une division du travail qui se fait d'elle-même, à l'insu de tous, sans consigne particulière, sans contrôle ni volonté explicites, ce qui laisse penser qu'une telle répartition opère naturellement dans le quotidien et qu'elle se répète, conduisant à des usages de soi et des dispositions socio-cognitives différenciées.

Concernant ces dispositions différenciées, que savons-nous ?

Lahire (1995, 2001) a entrepris de montrer que des dispositions sexuées se construisent dans le cadre des activités familiales et scolaires quotidiennes, par un processus de socialisation la plupart du temps silencieux. Les nombreuses revues de questions sur les différences genrées dans l'éducation familiale (par exemple celle de Gayet, 2004) se font l'écho de résultats foisonnants, mais qui pourtant s'organisent dès lors qu'on ne cherche pas à savoir qui, des garçons ou des filles, sont le plus ou le moins contrôlés par les parents, mais dès lors qu'on s'intéresse à la façon dont ce contrôle s'exerce (Lahire, 1995). Il semble alors que d'une manière générale, les filles sont plus 'tenues' ou plus exactement, sont 'tenues de se tenir', c'est-à-dire sommées (mais pas forcément par un langage explicite) de s'imposer à elles-mêmes le contrôle souhaité ; ce l'auteur appelle des dispositions ascétiques, par opposition aux dispositions spontanéistes.

Le rapport au jeu, à l'expérimentation, à l'exploration et le rapport à la normativité des savoirs sont deux dimensions que j'ai retenues pour la lecture de la séquence analysée ; ce n'est pas tant d'ailleurs le rapport des élèves à ces dimensions qui m'intéresse, mais plutôt le rapport dans lequel l'enseignante les place (Davisse, 1999). J'ai choisi de travailler sur une séquence de mathématiques, vis-à-vis desquelles on pense habituellement que les garçons sont plus à l'aise que les filles ; il conviendra de s'interroger sur cette aisance.

Sur le plan de la méthode :

Il s'agit de comprendre comment ce qui s'élabore au plan intrapsychique - et que l'on observe sur le plan comportemental -, se construit dans l'espace interpsychique ; il faut alors déjouer les pièges d'une observation trop directe, collée à ce qui se voit, se montre, se donne en représentation - c'est-à-dire un ensemble de comportements ; il faut partir du visible pour en expliquer l'invisible, partir des pratiques - des élèves, de l'enseignant - et en expliciter le discours, entendre un langage au moment où l'on perçoit un spectacle ; en d'autres termes, désolidariser ce qu'on voit de ce qu'on entend, pour rendre le « spectacle » plus étrange et autrement intelligible. En outre, ce qui se joue entre tel enseignant et tel élève, ne réside pas entièrement dans l'espace présent de la relation, mais est également produit par un ailleurs - et pourquoi pas par le type de relation que cet élève a eu, avec ses enseignants, dans des classes précédentes. « La vérité de l'interaction ne réside jamais tout entière dans l'interaction » (Bourdieu, 1980, p.98). Je reviendrai sur ce point, pour mettre en perspective les places occupées par les élèves et les usages d'eux-mêmes qu'ils sont tenus d'avoir dans le scénario étudié ici en primaire, et les difficultés de nombre de collégiens et de lycéens (Bonnéry, 2007, Dépoilly, 2005).

Enfin, *ce que l'école fait aux individus* passe aussi par ce qu'elle ne fait pas, ce qu'elle n'envisage pas, refuse, refoule à l'extérieur de ses portes, de sa pensée, de son travail, de son discours. On doit aussi s'intéresser à ce qui ne se dit pas (Foucault, 1977). Il semble que la question des différences entre les sexes soit passée sous silence, sans doute dans l'école en général, et particulièrement dans la classe. Ne pas parler du sexe - au point où on en parle pas - c'est l'interdire ; l'interdire, c'est le rendre présent et agissant.

## 1. Analyse d'un corpus

La caméra filme en plan fixe depuis le fond de la classe jusqu'au tableau, place habituelle d'un observateur.

1      11      111      1111      11111

*'Il s'agit d'une suite. Quel est le chiffre des dizaines de la somme des 20 premiers nombres de cette suite ?*

*Allez-y, essayez de chercher, essayez de réfléchir'*

La séquence dure une heure : un travail en groupes (1/4 d'heure), un travail au tableau (1/4 d'heure), 1/2 de commentaires. Cinq minutes avant la fin, une fille viendra au tableau, fera deux opérations :  $20 \times 1$  (pour connaître le chiffre des unités, et la retenue (2) à rajouter aux dizaines) et  $19 \times 1 (+2)$  ; et donnera le résultat : 1. On entendra des garçons s'exclamer : *'ah, c'était que ça.. !'* et l'élève-fille et l'enseignante, leur répondre : *'ben oui c'était que ça !'*

De quelle façon les uns et les autres ont-ils été placés ? et qu'ont-ils pu construire depuis leur place ?

- . *'essayez de chercher, essayez de réfléchir'* telle est la consigne lancée par l'enseignante, qui insiste davantage sur le fait de chercher que de trouver et sur le fait d'essayer que de réussir. Cette consigne est adressée à tous, mais tous ne l'entendons pas de la même façon, depuis leur place
- . le travail de groupe est instauré, sans être organisé ; il se fait selon les envies des élèves, à partir des manières d'être et de faire déjà installées ; Julie, la fille qui sera appelée au tableau à la fin, reste seule à sa table ; l'enseignante passe dans les groupes, à un garçon puis à un autre, qui font de longues additions, elle demande *'Combien tu en as de nombres ? il en faut 20 !'*, ce qui est un encouragement pour une façon de faire peu adaptée qu'ont choisie la plupart des élèves – additionner - et se révélera source d'erreurs
- . Quatre trios de garçons vont prendre place au tableau, sommés de reproduire ce qu'ils ont fait *'tu vas m'écrire ce que tu as fait au tableau'* ; l'enseignante désigne des groupes (de garçons), ne demande pas explicitement qu'ils se déplacent en groupe, ce que font spontanément les élèves *'Allez, on vous regarde'*. Dans chaque trio, un seul élève doit écrire, les autres regardent, parlent et rient entre eux ; certains montent sur une chaise pour atteindre le haut du tableau ; l'enseignante fait en sorte que les élèves reproduisent – seulement - leur première production :
  - . les tentatives de faire autre chose de certains, sans doute pour trouver la réponse qu'ils n'ont pas encore trouvée, sont empêchées par l'enseignante
  - . deux garçons appartenant à un même groupe, craie à la main, esquissent chacun quelque chose ; l'enseignante interrompt, *'non, laisse le faire, il fait la même chose que toi'*
  - . un garçon dit qu'il n'aura pas assez de place, elle répond *'vas-y, fais, fais, tu as un plus gros morceau que les autres, on a fait exprès'*
- . pendant ce temps, les filles sont à leur place, laissées à elles-mêmes, regardent le tableau, leur feuille, discutent entre elles ; elles 'suivent' ce qui est en train de se dérouler sous leurs yeux, sans y prendre part. Elles sont à côté, en dehors de l'action principale ; on ne les entend pas
- . l'enseignante demande ensuite à la classe d'examiner les productions du tableau ; les premiers ont fait des erreurs d'additions, sont renvoyés à leur place, leur schéma est barré par l'enseignante, les garçons se regardent en riant ;
- . face aux productions du 3<sup>ème</sup> groupe (toujours des additions) l'enseignante pose des questions fermées qui n'ont rien à voir avec la question du problème, mobilisant l'attention générale sur des aspects techniques, d'écriture, d'organisation, et de clarté, pour constater ensuite qu'ils n'ont pas trouvé la solution ; à la classe : *'ça vous va une addition comme ça ?* [*'Non' collectif*] *ben oui, vous avez mis tout à l'envers !'* elle renvoie les garçons à leur place en disant : *'allez vous asseoir, merci, mais ils ont cherché donc c'est pas.. vous avez bien, bien cherché'*

- . face au 4<sup>ème</sup> trio qui est parvenu à additionner correctement les 20 nombres (et qui sont donc proches de la réponse), elle dit : *'bon, est-ce que dans le problème, on demandait le résultat ?* [*'Non* collectif] *alors, qu'est ce qu'on aurait pu faire pour aller plus vite ?* et elle enchaîne, *'Julie, viens'*
- . le tableau est totalement rempli par les calculs des garçons, Julie écrit et résout son problème sur 1/20 de la surface, cela prend 2 minutes
- . Julie explique ce qu'elle a fait ; les garçons résistent (*'on voit rien !*), l'interrompent, la contrent, (*'et pourquoi 20 ?' 'et pourquoi 19', 'et pourquoi 2 ?'*), et puis l'un : *'ah oui, je viens de comprendre, ah, c'était que ça ?'* ; un autre : *'ah ouais, ah ouais, ah ouais, c'est pas compliqué'* d'autres disent que Julie est intelligente, ou intello
- . l'enseignante explique après Julie, ce que celle-ci a fait (Julie est allée s'asseoir d'elle-même à sa place,) interroge des garçons, et finit en disant : *'est-ce qu'on avait besoin de s'embarquer dans des trucs comme ça, ? non ! et bien non c'était un piège ! vous allez prendre votre stylo et vous allez me refaire la façon de Julie.. et y a pas d'intello, comme je l'ai entendu, parce que c'est idiot, c'est idiot, parce que elle a cherché, elle a essayé de réfléchir'* ; on comprendra qu'une autre fille a résolu le problème par une multiplication - aucun garçon - ; peut-être d'autres filles, mais on se sait pas

Pendant que les garçons sont occupés à répondre aux desiderata de l'enseignante, les filles s'individualisent ou sont du moins en meilleure posture pour le faire, telle est mon interprétation.

Soulignons d'abord que parlant ici en termes de garçons / filles, objets de ma communication, j'«homogénéise» de manière exagérée les deux groupes ; il faudrait pouvoir montrer que parmi les filles et les garçons, les élèves n'occupent pas les mêmes places. Une analyse plus fine permettrait de comprendre ce qui se passe pour chacun ; ainsi, être laissé à soi-même comme le sont les filles, est sans doute une bonne chose pour certaines élèves - dont les compétences déjà construites leur permettent d'agir de manière autonome - , mais pas pour d'autres - telle Fatoumata, en difficulté, et que l'enseignante n'aide pas du tout pendant cette activité : *'qu'est-ce qu'il faut faire ? à ton avis ? c'est toi qui vois'*, lui dit-elle quand elle passe près de sa table pour en repartir aussitôt.

Revenons au sort réservé au groupe des filles : en étant à côté, non pas dans l'interaction ni dans le feu de l'action, celles-ci peuvent mieux voir ce qui est en jeu – puisqu'elles le regardent ! La situation peut les aider à construire une clarté, une clairvoyance sur les enjeux de la situation, la capacité à rester à distance, dans une sorte de « désintéressement intéressé » (Chamboredon & Prévot, 1973) ; leur activité est en rapport avec celle des autres, en interdépendance, mais pas complètement captée par elle. Observer le jeu pédagogique, c'est mettre en œuvre une attitude corporelle, cognitive, affective - un éthos - similaire à celle qui doit être adoptée dans bien des activités scolaires ; pensons par exemple à *l'observation réfléchie de la langue* - appellation qui a le mérite d'être claire sur ses enjeux, mais dont les enjeux sont en fait les mêmes que dans les autres disciplines - : en 'ORL' il s'agit bien de se retenir de communiquer, d'envisager le langage, non plus comme le langage, mais comme un objet, d'établir avec lui un rapport second, fait de distance et de réserve.

Quand on est dans le groupe des filles, on a sans doute plus de possibilités pour construire une distance à la personne de l'enseignant aux consignes, et aux rituels de la classe (s'apercevoir par exemple qu'aller au tableau n'est pas un signe de réussite, parler, non plus, travailler à plusieurs, non plus) ; on peut aussi complètement lâcher prise, et n'être pas du tout contenu dans cet abandon.

Les garçons, eux, sont pris en charge, occupés ; l'enseignante se sert d'eux pour satisfaire une contrainte, s'affilier à une doxa selon laquelle il est bon de laisser les élèves explorer, chercher ensemble, inventer, prendre des initiatives ; sa consigne '*essayez de chercher, essayez de réfléchir*' peut être prise au pied de la lettre par les élèves les moins avertis, les moins clairvoyants, mais retournons le raisonnement pour dire qu'elle n'aide pas les garçons à devenir très clairvoyants - aucun garçon n'a fait une multiplication. La consigne est piégeante, et pas que la consigne : les agissements de l'enseignante enferment particulièrement les garçons, dans une représentation faussée des enjeux, parce qu'ils sont les acteurs privilégiés, volontaires, exaltés parfois, de cette forme d'activité : l'important n'est pas de réussir mais de participer.

Les garçons ont été dupés, comme l'enseignante se dupe elle-même ; il ne serait pas étonnant qu'elle voie ses élèves garçons comme des sous-réalisateurs, puisqu'elle les a placés dans une situation de sous-réalisation ; elle ne peut qu'être indulgente à leur égard : ils ont bien joué le jeu.

On peut se demander, qui, des garçons ou des filles, sont les plus dociles, mais la question n'est pas là ; s'exerce sur tous les élèves un contrôle plus ou moins direct, un pouvoir serait-il plus juste de dire, qui les *conduit à se conduire* de telle ou telle sorte ; cette conduite, construite donc dans un espace humain, social, s'apprend, se forme dans l'espace psychique et le transforme ; le sujet en devient le foyer (Rochex, 2004). La docilité n'est pas question de sexe ; ou plutôt, ce qui est sexué c'est ce à quoi est employée la docilité dans la classe : à jouer ou à regarder le jeu, à construire un '*j'ai travaillé, parce que j'ai beaucoup participé*' ou un '*je ne dis rien mais je n'en pense pas moins*'.

Sans doute faudrait-il réexaminer la notion de « malentendu ». Quand la consigne de travail est 'd'essayer de chercher' et que les élèves essaient de chercher, sont-ils dans un malentendu ou un « trop bien entendu » ? Est-ce que la parole enseignante (ou le « dispositif pédagogique », mais cela ne change pas le problème) manque de clarté ? L'enseignante veut plusieurs choses – des pouvoirs variés sont en jeu dans le discours - et elle utilise les élèves en fonction de leur sexe, de leur niveau scolaire, et d'autres caractéristiques, pour les réaliser ; dans cette utilisation, chacun va construire quelque chose ; ce quelque chose ne conduit pas forcément à apprendre, à construire les dispositions - cognitives et subjectives - nécessaires pour faire face à un autre ordre, dans un espace scolaire à venir.

Cet espace à venir c'est le collège, puis le lycée. Pris au piège d'une fausse croyance sur l'école dans le monde enchanté, dé-conflictualisé de la classe de primaire, certains élèves – et plus particulièrement des garçons – seront étourdis, heurtés au collège, par ses façons de faire, ses règles, l'exigence d'étude, de laquelle personne ne pourra les dispenser ; et si l'explication des difficultés de certains garçons d'origine populaire était là : d'avoir trop joué, ils se mettraient hors-jeu ?

## Bibliographie

- Blanchard-Laville C. (ss dir, 2003). -*Une séance de cours ordinaire. Mélanie, tiens, passe au tableau*, Paris, L'Harmattan.
- Blanchard-Laville (ss dir, 1997). *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »*, Paris, L'Harmattan.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- Bouchard, C. Cloutier, R. Gravel, F. (2006). Différences garçons-filles en matière de prosocialité, *Revue enfance*, n°4, pp. 377-393.

- Bourdieu, 1980. *Le sens pratique*, Paris, ed. de Minuit.
- Canguilhem, G. (1947). Milieu et normes de l'homme au travail, *Cahiers Internationaux de sociologie*, vol.III pp.120-136.
- Chamboredon J-C, Prevot J, (1973) Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle, *Revue Française de Sociologie*, 1973 XIV, n° 3, pp. 295-335.
- Davisse, A. (1999). « Elles papotent, ils gigotent » L'indésirable différence des sexes... *Revue Ville-École-Intégration*, n° 116, mars 1999
- Dépoilly, S. (2005), *Difficultés scolaires et attitudes des garçons en lycée professionnel. Penser le rapport aux savoirs et le rapport de genres au LP*, Mémoire de DEA, Université Paris 8.
- Félouzis G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire: Une analyse des différences filles-garçons *Revue Française de Sociologie*, Vol. 34, No. 2 , pp. 199-222.
- Foucault, M. (1977). *Les matins gris de la tolérance*, Dits et écrits, tome 2, Quarto Gallimard, p.269-271.
- Gayet, D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*, Paris, Puf.
- Lahire, B. (2001). Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances, in : T. Blöss (ss dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, Puf.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles, heurts et malheurs scolaires en milieux populaires*, Gallimard, Le Seuil.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1998). *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*, Grenoble, Pug.
- Rayou, P. (1999). *La Grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris PUF, L'éducateur.
- Rochex, JY. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques, *Pratiques psychologiques*, n° 10, p. 93-106.
- Rochex, JY (1993). Normes et normativité en sociologie de l'éducation, *Revue Futur antérieur*, n°19-20.
- Vygotski, L.-S. (1934). *Pensée et langage*. Paris : éditions sociales (1985 pour la trad. franç.).
- Wallon, H. (1946). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Revue Enfance*, n°spécial (1959) 3-4, pp. 279-286.