



HAL
open science

Dans la classe : usages de soi, normes de genre et différenciations

Christine Bouissou

► **To cite this version:**

Christine Bouissou. Dans la classe : usages de soi, normes de genre et différenciations. 2011. halshs-00834943

HAL Id: halshs-00834943

<https://shs.hal.science/halshs-00834943>

Preprint submitted on 17 Jun 2013

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.

Dans la classe : usages de soi, normes de genre et différenciations

Christine Bouissou

Les enjeux de l'étude

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une préoccupation partagée par le Réseau Reseida, celle d'avancer dans la compréhension des spécificités genrées des attitudes et des résultats scolaires, particulièrement en milieu populaire, autrement dit de rendre compte des processus par lesquels des habiletés différentes sont construites par les filles et les garçons et finissent pas jouer sur leur destin scolaire.

Ce souci a conduit à un changement de regard, un renversement de perspective, car il ne s'agit plus de chercher les indices d'une 'domination' des garçons dont ils seraient les bénéficiaires – perspective souvent adoptée dans les travaux sur la socialisation différenciée - mais plutôt de chercher des indices explicatifs de rapports à l'école différents et de l'émergence de difficultés scolaires, dont on sait qu'elles concernent plus de garçons que de filles.

Il ne s'agit pas non plus de rabattre la réussite scolaire des filles sur une docilité qui les caractériserait, ou sur la forme scolaire 'féminine' qui leur serait plus favorable (Bouissou, 2008). Nous centrons notre attention sur l'expérience des élèves en classe, plus précisément les usages d'eux-mêmes auxquels ils sont conduits – aux plans relationnel, cognitif, subjectif – débouchant sur l'élaboration d'habitus, de dispositions, de schèmes.

PROBLEMATISATION

Un nécessaire travail de déconstruction

Quelle est la nature des différences observées ? C'est une question qui taraude la problématique des différences entre les sexes/genres, à la fois délicate et abondamment discutée. La littérature foisonne de constats portant sur les différences à l'école ou ailleurs ; nos observations pourraient venir s'ajouter à celles déjà faites, ce qui aurait un intérêt limité. On peut en effet affirmer une fois de plus que les hommes et les femmes, les filles et les garçons ne se comportent pas pareillement ; et même oublier à quel point ils se ressemblent, avant d'être distincts. Le piège est alors d'exagérer les ressemblances intracatégorielles et les dissemblances intercatégorielles, et de verser dans une pensée tautologique, constatant ou s'étonnant du fait que les hommes se comportent/sont comme des hommes, les femmes, comme des femmes.

Il n'en reste pas moins que nous voulons travailler la question des différences – et de la différenciation - et pour cela devons partir du réel de ces différences ; il s'agit de trouver moyen de les observer et de les objectiver. Mais prenons garde, le sens premier de 'observer', c'est se soumettre à des cadres de perception ordinaires, le risque étant d'entériner nos premières conceptions et de valider nos attentes, de ne trouver que ce qu'on cherchait. La fidélité du chercheur à ses premières questions est à la fois nécessaire et contraire au mouvement de déconstruction, qui s'avère pourtant nécessaire lorsqu'on veut **comprendre quelque chose des effets des normes de genres sur les sujets**.

En d'autres termes, quel est l'enjeu d'une étude sur les différences entre les sexes/genres ? Montrer, donner à voir... ce qu'on sait, constate déjà ? Ou tenter d'établir un autre rapport à cette question ? Il faut bien sûr partir du réel, mais il nous semble vain de collectionner les constatations, de chercher de la récurrence à tout prix ; *qu'en faire en effet ?* S'il y a des résistances à penser la différenciation entre les genres, elles ne seront pas vaincues par une accumulation de preuves. « Face à la ferveur affirmative, la tentation monte au nez comme du poivre ou de la moutarde, de penser exactement le contraire ou tout autre fantaisie » (Prokhoris, 2000, p.203). Les résistances s'affirmeront avec d'autant plus de vigueur qu'on voudra les combattre ; il faut penser la différence et la différenciation autrement.

D'abord en soulignant que « la différenciation des sexes » est habituellement posée d'emblée, par/pour chacun d'entre nous, et que nous nous construisons et construisons notre compréhension du monde à partir de ce schéma. Il faut donc se frotter au paradoxe qui tient au fait que nous percevons et étudions le réel avec des catégories vis-à-vis desquelles nous voulons nous tenir dans une distance critique – définie

par Foucault comme un mouvement par lequel on se donne le droit d'interroger la vérité sur ses effets de pouvoir et le pouvoir sur ses discours de vérité (Butler, 2005).

Le genre est d'abord représentation et norme... ça n'empêche pas qu'il aura des implications concrètes et subjectives pour les individus. Mais ne le pensons pas d'abord incarné, tel est le message de certains auteurs, notamment De Lauretis (1996) et Butler (2002). Le genre devient alors un objet tiers entre hommes et femmes, s'imposant à tous, dominant hommes et femmes ; il permet de se dégager d'un rapport fusionnel de face à face, d'affrontement binaire. On ne parlera pas d'hommes et de femmes, de filles et de garçons, entités posées comme séparées, homogènes, a priori constituées, mais comme de *sujets*, d'abord assujettis au pouvoir, à la norme, au pouvoir de la norme. On parlera donc du genre en tant que norme nécessaire à la constitution des sujets. Le *sujet*, parce qu'il entretient nécessairement un rapport à la norme, se construit dans ce mouvement, et de ce fait peut modifier ce rapport, en changer la nature - non le supprimer. Son autonomie est paradoxale car faite de contraintes. Ce que De Lauretis et Butler proposent, c'est de se détacher des catégories d'hommes et de femmes (et qu'on les appelle catégories de sexe ou de genre ne change rien au problème posé par la binarité des catégories), pour mieux revenir aux *sujets* et s'intéresser au travail d'appropriation, de reconnaissance, de critique qui leur échoit.

Ne pensant plus en termes de domination (fût-elle symbolique plutôt que masculine) ni de souveraineté, mais de pouvoir, de normes et de genre, nous croyons possible de tenter autre chose que l'inlassable constatation que les filles se conduisent comme des filles, les garçons comme des garçons. Le rapport des *sujets* aux normes, d'adhésion, de déconstruction ou de décollement, l'attachement au pouvoir, le désir de reconnaissance, concernent tout un chacun, quel que soit son genre, quel que soit son sexe.

Toutefois, nous n'étudions pas l'identité de genre, ni la manière dont les sujets s'emparent des normes pour s'y identifier ou les rejeter ou autre chose encore... Nous étudions le fait que **les normes portées par les discours, de l'enseignante et des élèves sont des normes de genre - qui ne se disent pas comme telles mais n'en sont pas moins telles - des normes de genre qui interpellent différemment les membres des deux sexes/genres, les sollicitent et les placent différemment, les conduisent, les contraignent à des usages d'eux-mêmes différenciés ; usages auxquels ils consentent – quand ils ne les refusent pas – et grâce auxquels ils construisent peu à peu des dispositions cognitives, affectives, relationnelles, comportementales, elles aussi différenciées.**

Point sur la démarche

Précisons encore que si les différences entre les genres nous intéressent dans les classes du primaire, ce n'est pas en raison de difficultés qui se poseraient aux garçons dans ce temps là de leur scolarité ; c'est plus tard en effet qu'elles apparaissent, plus tard dans l'école et en dehors d'elle, et c'est là qu'elles nous interpellent. Pourquoi dans ce cas mener une investigation en primaire ? Parce que la temporalité dans le développement est complexe ; on empruntera à Olivier (2008) la notion d'hystérechronie, pour désigner le temps de latence entre un événement particulier et l'effet qu'il provoque. Rappelons que le développement humain procède par recompositions successives en fonction de nouveaux contextes et de nouveaux acquis. Ce qui change, entre le primaire et la scolarité ultérieure - où les différences entre les genres se renforcent -, bien sûr ce sont les élèves. Mais ce sont aussi et surtout les règles du champ scolaire, S. Bonnery (2007) l'a montré. L'entrée dans un nouveau milieu favorise l'émergence de manières d'être et de faire, nouvelles en apparence, mais dont l'origine se situe en amont, notamment dans les classes du primaire ; là se construisent une compréhension de l'école, des discours qui s'y tiennent et une manière d'être élève ; autant d'habiletés, de dispositions, qui se constituent silencieusement et plus tard dans la scolarité se révéleront dans tel ou tel comportement, peut-être de façon décisive.

Cet aspect de la temporalité nous conduit à observer les séquences de classe de manière rétrospective, volontairement anachronique, nous demandant, face à cette classe de CM2, où sont les germes des difficultés et des facilités 'à venir'. Observons la classe de primaire en pensant à ce que les élèves deviendront peut-être au collège ou au lycée ; il s'agit de saisir le temps du primaire 'depuis' ce qu'il deviendra dans le futur de ces élèves, dans un temps second et à partir de ce que nous savons des

collégiens et des lycéens de milieu populaire. Pensons aux nombreux garçons adolescents, figés, crispés sur une identité qu'ils ne veulent pas voir changée – et surtout pas par l'école (Rochex, 2001) – alors que pareille crispation ne s'observe quasiment pas chez les filles. Les travaux en témoignent : les garçons plus que les filles, sont en échec scolaire et en difficulté sociale et psychique ; d'autres travaux nous éclairent aussi, ainsi telle émission radiophonique '*Ma cité mon cocon. Jeunes filles entre elles et entre soi*', où des filles d'une cité du Val de Marne font le récit de leur vie, de leurs liens et attachements, de leurs difficultés, de leur place et de leur monde, et témoignent d'un rapport plutôt positif, optimiste, dynamique, à celui-ci et à ceux qui l'habitent. Elles ne semblent pas subir le même processus de déréliction qui selon nombre d'études et de commentaires, caractérise aujourd'hui des garçons de milieu populaire. Il y a là piste à creuser. Bien sûr des raisons sociales extra-scolaires sont invoquées pour comprendre pareil phénomène : la disqualification sociale des hommes de milieu populaire entamée depuis plusieurs décennies a des effets nocifs sur la construction des plus jeunes et les garçons y sont particulièrement exposés. Mais si l'école est traversée par des turbulences sociales, elle ne fait pas que les enregistrer, et l'étude de ce qui se joue entre ses murs présente un intérêt.

S'il y a différences de sexe/genre – plus précisément différences d'usage de soi en fonction du sexe/genre – nous l'avons dit, sûrement le discours les construit. C'est donc sur celui-ci qu'il convient de faire porter l'analyse : écoutons ce qui se dit, de qui à qui ; ce qui est refusé/dénié/interdit et ce qui est accordé/approuvé/obligé, le tout étant possiblement prescriptif, norme de genre performative. Parce que les énoncés placent ceux qui les énoncent et ceux qui les reçoivent, les contraignant à faire certains usages d'eux-mêmes, on s'intéresse aussi aux places que les uns et les autres occupent dans le travail de la classe et aux usages de soi qui sont faits, de manière hétéro- ou autonome. Si le discours est agissant, c'est parce que ceux qui le reçoivent y consentent. On doit donc étudier autant le discours que les usages, car c'est par l'usage de soi auquel se livre l'élève, qu'il prend activement part au pouvoir qui s'exerce sur lui et qu'il finit par exercer sur lui-même. Nous percevons là deux niveaux très imbriqués : le singulier (faire usage de soi) et l'intersubjectif (faire usage d'autrui). Si nous les distinguons, c'est pour souligner la double dimension intra et interpsychique de l'apprentissage ; l'activité par et avec autrui est première, avant d'être appropriée, systématisée, devenant alors une activité autonome.

Nous cherchons à identifier 'ce qui fait différence' entre les sexes/genres, c'est-à-dire ce qui est spécifiquement adressé aux uns et ce qui est spécifiquement adressé aux autres, ce qui les distingue, les reconnaît, les fait exister ; ce que certains reçoivent et dont les autres sont épargnés ou privés ; ce qui n'appartient qu'aux uns, ce qui n'appartient qu'aux autres, ce qui s'observe d'un côté et pas de l'autre, ce qui fait récurrence d'un côté et ne s'observe jamais de l'autre, ce qui interpelle de telle manière, ce qui fonde de telle autre. On cherche à comprendre en quoi les discours et les usages *font différence*, en s'intéressant à des lieux de discours : 1/ les discours entre enseignante et élève(s), 2/ les discours publics que l'enseignante adresse à la classe et qui concernent des consignes, des principes, des commentaires sur tel élève - forme de publicisation de l'identité de celui-ci -, 3/ les discours des élèves entre eux, inter ou intra-genres. L'interrogation qui préside à l'observation est, précisons-le encore : ***dans ces discours qui placent, qui interpellent, qui fondent, qu'est-ce qui fait différence*** – quand il y a différence ?

On est attentif, on l'a dit, aux places et aux usages de soi – du corps, de la pensée. Le terme d'usage est proche de celui d'activité, laquelle au sens de Léontiev, réunit le triptyque mobile/opération/but ; il n'est pas question de chercher à percevoir les mobiles ni les buts, inobservables, que les élèves poursuivent ; en revanche, on peut observer ce qu'ils/elles font, le genre de tâches auxquelles se livrent les uns et les autres, la distance qu'ils/elles prennent vis-à-vis des activités, le type de reconnaissance qu'ils/elles recherchent. Sont-ils/elles debout, assis, se déplacent-ils/elles, vont-ils/elles au tableau et qu'y font-ils/elles, parlent-ils/elles, à qui, pour dire quoi et comment, pour répondre à quelle interpellation ? On se demandera : ***dans les usages qui sont faits des élèves, par eux-mêmes ou par autrui (enseignante ou pairs), qu'est-ce qui fait différence*** – quand il y a différence ?

Précisions sur la notion de 'difficultés scolaires'

Rappelons que nous posons ces questions dans le cadre d'une problématisation des élèves en difficulté scolaire - et sociale -, plus particulièrement des garçons de milieu populaire. Mais de quoi parlons-nous quand nous parlons de difficultés scolaires ?

1. Dans le cadre du réseau de travail, on cherche à comprendre les ratés dans la construction des capacités de mise à distance, de réflexivité, d'exotopie, lesquelles sont essentielles dans la socialisation cognitive des élèves et que l'on désigne sous le terme générique de 'secondarisation' - objectif majeur de la forme et de l'ordre scolaires. Il s'agit pour les élèves de se déplacer d'une maîtrise pratique, concrète du monde, vers une maîtrise seconde, réflexive, plus conceptuelle (Bautier et Goigoux, 2004). Les études cherchent à saisir comment les processus socio-didactiques, les activités de classe, les opérations mentales rendent possible ou au contraire empêchent le processus de secondarisation. On le sait depuis longtemps, la réflexivité est une disposition socio-cognitive favorisée par certaines pratiques éducatives et de socialisation. Les enfants des milieux populaires ont rarement construit une telle disposition avant leur entrée à l'école - celle-ci va alors prendre une importance décisive - et ils la construiront d'autant mieux qu'ils auront pu identifier les enjeux des situations scolaires - par des pédagogies explicites - et qu'ils (se) seront soumis à la normativité des savoirs scolaires (Rochex, 1995).

2. La disposition 'seconde' ne concerne pas 'simplement' des objets, tels que des savoirs constitués, rationnels et rationalisés qui se transmettraient et se déposeraient à l'intérieur des individus, - et qu'ils soient construits, reconstruits, ne change rien au fait que seulement les prendre en soi ne suffit pas. Si l'élève se développe en apprenant, c'est parce que son attitude se transforme, son rapport au monde se modifie. Par secondarisation, on entend instauration d'un nouveau rapport, un rapport décontextualisé au monde et à soi ; il s'agit de vivre avec et d'en avoir une pratique, des usages ; y penser et penser avec. La secondarisation est à la fois le résultat des apprentissages socio-cognitifs à l'école et leur condition.

3. L'étude des pratiques scolaires, des usages dans la classe et des dispositifs doit entraîner un questionnement quant aux processus qui sous-tendent la construction identitaire et subjective du sujet élève. J.-Y. Rochex (1995) a procédé de la sorte, en cherchant à expliciter les liens entre apprentissages, rapport à l'école et identité. Les savoirs, dit-il, aident à passer du *moi de l'expérience* au *je épistémique* ; ce déplacement cognitif et identitaire participe au processus de secondarisation, entendu comme réélaboration grâce aux outils transmis par l'école, des premières expériences, mise à distance, décolllement des premiers ancrages et rapports au monde, aux autres et à soi ; telles sont les opérations psychiques rendues possibles par la secondarisation. On retrouve la vision wallonienne du développement humain : détachement, différenciation progressifs et continus, séparation vis-à-vis d'autrui. Là est l'enjeu de l'acquisition de savoirs scolaires : viser l'usage et la mise à profit des activités scolaires pour s'approprier des outils - des instruments psychologiques dirait Vygotski - lesquels transforment le sujet et son rapport au monde dans un mouvement d'individuation, d'affirmation d'une pensée, d'une volonté, d'une subjectivité et dans une recomposition des liens d'attachement.

4. Soulignons encore que l'apprentissage entendu comme appropriation des contenus transmis et transformation psychique n'opère pas à l'insu des sujets. Si les élèves se développent, apprennent, c'est parce qu'ils consentent aux savoirs, consentent à penser avec les outils qu'on leur transmet, à penser 'comme' les savoirs le leur imposent, savoirs et outils dont ils reconnaissent la normativité. Dans les murs de l'école, la reconnaissance de la normativité des savoirs ne peut se faire sans l'aide, le discours, le pouvoir de l'enseignant et les contraintes qu'il impose. Par déplacement et transformation des élèves, on entend donc consentement à de nouveaux pouvoirs/savoirs qui viennent d'abord d'ailleurs et auxquels ils sont confrontés. Que signifie consentir ? C'est trouver des bénéfices au fait de reconnaître et d'investir un pouvoir ; cela se traduit par un attachement qui permet au sujet d'actualiser les injonctions du pouvoir, ce qui le forme à la fois dans son autonomie et dans sa résistance au pouvoir (Tangy, 2008).

5. Pour comprendre les obstacles à une activité inter et intrapsychique de secondarisation, pensons que l'école est traversée par des pouvoirs et des doxas divergents :

- D'un côté, la forme scolaire veut que l'activité soit réflexive, métacognitive, secondarisée. Pour cela, une posture exotopique est nécessaire ; elle aide à prendre le langage ou tout autre objet travaillé dans la classe, pour objet d'étude, à sortir de la pratique, à sortir du jeu ; il faut changer le rapport d'évidence

pour instaurer un rapport d'étrangeté, ne plus agir machinalement, sans y penser, mais y penser au contraire¹.

■ Mais les discours de et sur l'école véhiculent d'autres espérances pour les élèves ; depuis longtemps les doxas militent en faveur d'une plus grande ouverture vers l'extérieur, d'une prise en compte plus affirmée de l'élève (de ses talents, de ses savoirs, de ses représentations) ; on doit travailler avec des élèves 'actifs'. Là est le hic, car activité des élèves – et des enseignants - se traduit souvent par activité concrète, spontanée et collective et n'induit pas nécessairement une activité cognitive de 'réflexion sur' et de mise à distance ; élèves et enseignants se laissent prendre au jeu, y trouvent reconnaissance, y consentent. Ces deux ordres scolaires – l'un dictant la mise en œuvre de pratiques pédagogiques actives, pour des élèves actifs, l'autre obligeant à un *ascétisme réflexif* - seraient-ils antagonistes ? Délicate question...

Nos questions

À ce point du travail, il apparaît que les observations de classe² doivent permettre d'identifier si les usages et les discours entraînent à la construction d'une réflexivité vis-à-vis des activités cognitives menées dans la classe. Garantissent-ils une métacognition, une suspension du déroulement des actions pour les analyser et en verbaliser les enjeux cognitifs, conduisent-ils à une conceptualisation, une pensée plus formelle, produisent-ils l'acceptation et le consentement à un ordre 'secondarisant'³ ? Ou privilégient-ils d'autres processus moins aidants pour le développement d'une maîtrise seconde des activités et qu'à ce stade de la problématisation, nous appellerons '*illusio de l'authenticité*' – et dont nous voudrions encore préciser la nature - ? Enfin, *illusio de l'authenticité* et *ascétisme réflexif* s'imposent-ils différemment aux filles et aux garçons ?

Ces questions viennent aider à opérationnaliser notre hypothèse générale qui postule, rappelons-le, **que les filles et les garçons sont situés/se situent différemment dans les activités de classe, de sorte que par cette expérience ils se construisent différemment en tant que sujets élèves. En d'autres termes : à quels assujettissements consentent-ils les uns et les autres ? et pour quelles conséquences en termes d'apprentissage et de maîtrise ?**

ANALYSE DU CORPUS

Nous avons tenté dans le début de ce texte, d'effectuer un double renversement : d'une part en nous intéressant au 'piège' de la domination ou du moins à ses inconvénients - pesant à la fois sur la problématisation des questions de genre et sur la compréhension des difficultés des garçons de milieu populaires ; d'autre part en interrogeant la notion même de 'différencedessexes'.

Rendre compte de nos observations va consister à montrer comment les normes se disent, opèrent : nous verrons qu'elles ne se disent pas comme telles, ni n'opèrent de manière systématique (I). Elles interviennent dans certains types de situations de classe, entraînant, obligeant certains usages de l'enseignante et des élèves (II).⁴

I. Observer les différences ce n'est pas observer l'explicite de celles-ci

¹ Prenons l'exemple de 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 : il s'agit d'envisager le langage en dehors de sa pratique, d'établir avec lui un rapport second, fait de distance et de réserve.

² Il s'agit de la classe déjà évoquée dans le chapitre « Étude des pratiques d'enseignement des mathématiques d'une enseignante de CM2 » et de la classe E du chapitre « Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires ».

³ Nous avons antérieurement fait un travail d'explicitation des pratiques pédagogiques 'secondarisantes', cf. Philippot & Bouissou, 2007

⁴ Séquences analysées :

Dictée de mots – calcul (exercice + correction) / géométrie (diagonales) / sciences (visite jardin des plantes) / calcul – conjugaison (exercice et correction) / lecture compréhension / mathématiques (addition-multiplication) / mathématiques / conjugaison (impératif) / mathématiques / sciences / lecture compréhension grammaire / dictée / géométrie / technologie (reproduction du figure) / géographie / correction d'exercices grammaire et math / mathématiques (fractions)

Au fil des séquences observées, on constate d'abord que jamais l'enseignante n'emploie les termes de garçons et de filles, ni ne fait de demande explicitement différenciée en fonction des catégories garçons/filles, ni ne formule quoi que ce soit en rapport à une possible différence garçon-filles. En revanche, quand les élèves l'interpellent sur cette question à deux reprises - des filles se plaignant qu'il n'y ait *'que des garçons qui parlent'*, des garçons se plaignant qu'il n'y ait *'que des filles au tableau'* - elle répond par un refus, un rejet de l'allusion (*'oh mais arrêtez, c'est n'importe quoi, j'aurais mis que des garçons vous m'auriez dit c'est que des garçons, les filles auraient dit.. arrêtez un peu'* ; autrement dit, ce que disent les uns, les autres auraient pu le dire. Ou bien : *'mais non, ça va changer, quand y aura plus de garçons, y aura bien des filles'*). Elle intervient ensuite sur le cours de l'activité et rééquilibre la répartition garçons-filles, sans aucun commentaire ; elle réagit en contrant un processus - de séparation des sexes - qui s'est spontanément installé ; elle affirme une égalité dans, par ses pratiques, sans commentaire. Les différences ne sont pas parlées.

On ne perçoit aucune différenciation/stigmatisation des élèves ; ceux qui ont des difficultés ne sont pas désignés comme tels. Lorsqu'à l'issue d'un travail en commun, deux garçons en désignent un autre qui n'aurait pas vraiment participé au travail du groupe, l'enseignante affirme le contraire (*'oh mais si il a fait, à moment donné, il a fait, à la fin il a pas fini avec vous, c'est le travail que vous avez fait ensemble, allez'*). Règne dans la classe une 'parfaite' égalité ; ou plutôt une égalité de principe, car l'enseignante réagit du tac au tac, par une opposition systématique à ce qui viendrait troubler l'équilibre qu'elle désire. Il y a des discours dont elle ne veut pas – comme quand elle crie *'ici on est à l'école, pas à la télé'* ; ou *'tu sais bien que des questions comme ça m'énervent'* -, et celui de la différence entre élèves en fait partie. Les moments ritualisés, nombreux - dictée de mots où chacun passe au tableau, lecture à voix haute où chacun est interrogé – en sont un exemple : de différences, sexuées ou autres, on ne perçoit pas. Ce sont des moments sans fort enjeu cognitif, peu, voire pas réflexifs. Ainsi lors d'une séquence de technologie 'réalisation d'une boîte à partir d'une figure' : ce qui est travaillé, c'est la manipulation de matériel, la capacité à suivre l'enseignante qui énonce les choses à faire et qui les fait en les montrant ; elle fait faire, sans dire pourquoi et elle fait gommer ce qui vient d'être fait. Qu'y a-t-il à construire d'autre que la boîte ? On ne sait pas. Les exigences sont faibles (*'ne vous inquiétez pas si ce n'est pas très exact'*), le rapport au groupe classe fusionnel, mimétique, elle répète un grand nombre de fois *'regardez, regardez'*. Dans ces moments 'sans enjeux', où on ne se bat pas pour prendre la parole, l'enseignante s'adresse à un groupe très cohésif d'élèves indifférenciés.

Résumons :

- L'enseignante n'utilise pas les termes de 'garçon' et de 'fille'
- Quand les élèves font allusion à cette catégorisation, elle dit que ça n'a pas d'intérêt
- Elle tient compte des interpellations des élèves pour une égalité des prises de parole (elle réoriente sa manière d'interroger)
- Elle ne stigmatise pas les élèves, ni sur leur genre, ni sur leur niveau scolaire, ni sur leur niveau d'engagement dans le travail
- Elle refuse certains discours discriminants, les refoule à l'extérieur de la classe
- Dans les moments qu'elle dirige fortement – sans initiative des élèves - , elle répartit de manière très équitable les prises de paroles et les signes de reconnaissance qu'elle envoie aux uns et aux autres

Ces six éléments ont été repérés au fil de différents moments, espacés dans le temps pour certains. Mis en perspective les uns avec les autres, ils prennent sens comme des variations d'un même processus général et aboutissent à l'idée que si des différences entre les genres existent dans cette classe, c'est malgré une attitude qui s'attache à les contrer.

II. Des divisions et des différenciations sont parfois très marquées – mais pas parlées dans la classe. Les lignes qui suivent devraient nous permettre d'explorer ce phénomène de différenciation - non systématique, répétons-le, mais à nos yeux pas anodin.

1. division spontanée du travail et conséquences sur les usages de soi

Les situations concernées ont la forme de moments où l'enseignante lance une activité (comme le forain envoie un pompon sur le manège !) et laisse les élèves y répondre, s'organiser entre eux sans contrôler ce qui se passe alors ; tout en attendant quelque chose, mais quoi ? Ce n'est pas dit. Ces situations se caractérisent par la spontanéité, l'émulation, la vie en grand groupe, un enjeu - quelque chose à trouver -, l'excitation, l'euphorie.

'*Ouais*' crient les garçons, au début de séquence de math ; une consigne précise a été lue par deux filles (il s'agit de trouver le chiffre des dizaines de la somme des 20 premiers nombres d'une suite). L'enseignante reprend en disant '*essayez de chercher*'⁵. Des groupes se mettent en place sans qu'il y ait une demande - aucune demande non plus pour que les groupes soient unisexués, et pourtant ils le sont. L'enseignante ne réagit pas ; elle ne réagit pas non plus au fait que les filles sont moins nombreuses dans les groupes qu'elles forment, ni que l'une d'entre elles travaille seule à sa table, du début à la fin... Elle interpelle ensuite, pour passer au tableau, quatre trios de garçons – sans dire quoi que ce soit de ce choix sexué. Les douze garçons, au tableau, montent sur des chaises, se parlent, rient, tentent, pour certains, une autre stratégie que celle utilisée sur leur feuille - l'enseignante refuse, efface, dit de faire la même chose. Ce temps de reproduction au tableau du travail déjà effectué sur feuille – sans nouvel enjeu, donc - occupe les $\frac{3}{4}$ du temps de la séance. Les filles sont assises, regardent le tableau, leur feuille, parlent entre elles. Suit un moment où l'enseignante examine/fait examiner chaque production, barre les erreurs (les quatre trios ont tenté de faire des additions, s'y sont perdus). L'enseignante interpelle longuement sur des aspects techniques d'écriture, oriente l'attention sur les aspects visuels de présentation, d'organisation matérielle, de clarté, s'exclame en montrant des erreurs d'écriture, pose des questions très fermées qui n'ont souvent rien à voir avec l'objectif énoncé au départ - comme si un metteur en scène orientait l'énergie des comédiens sur la manière dont est attaché le rideau de scène, en faisait LE problème, l'unique raison d'être ensemble sur scène. L'enseignante renvoie les garçons à leur place et dit 'ils ont bien cherché, même s'ils n'ont pas trouvé, on les remercie.. vous n'avez pas trouvé, mais ils ont bien cherché'. Une fille est alors appelée '*Julie a trouvé quelque chose*' - celle qui a travaillé seule ; elle fait deux multiplications et une addition de deux nombres, sur 1/20 du tableau, se retourne, répond à des garçons dépités qui posent des questions - '*ah, c'était que ça ?*' s'étonne l'un d'eux -, retourne à sa place sans qu'on le lui ait demandé. L'enseignante reprend un élève : '*non, elle n'est pas intelligente, elle a réfléchi, c'est tout*'. Puis à la classe : '*est-ce qu'on avait besoin de s'embarquer dans tout ça ?* [montrant les additions] – *eh non, c'était un piège !.. vous allez me refaire la façon de Julie*'.

Les objectifs de l'exercice ne sont jamais dits, les termes d'addition et de multiplication ne sont pas prononcés ; on entend en revanche des paroles de l'enseignante qui disent bien autre chose que la consigne et qui détournent l'attention. Et on repère que les cibles privilégiées, consentantes et exaltées de ce moment sont exclusivement des garçons. L'enseignante serait-elle un leader piégeant, utilisant les garçons pour *essayer de chercher* quand il leur était demandé de *trouver*, pour **faire** quand ils auraient pu **réfléchir**, pour **refaire** et **reproduire** au lieu de **déplacer** et **reformuler**, focalisant leur énergie sur la meilleure façon d'écrire des additions alors que l'enjeu est sans doute de découvrir l'intérêt de la multiplication ?

Les moments sont nombreux où il ne s'agit pas de construire un savoir second – qui n'est pas nommé - mais de mettre en scène un scénario en laissant (spontanément ?) se répartir des rôles. C'est là qu'on observe des différences de places, d'usages et de discours .

Lors d'une séquence sur les fractions ou d'une autre en sciences, l'enseignante pose des questions très fermées (les réponses sont dans les questions) ou favorise les réponses erronées et s'en sert pour faire trouver 'la' réponse correcte ; les garçons sont les acteurs incontestés de ces scénarios, qui ne débouchent la plupart du temps, ni sur la mise en relation de l'activité avec un objectif, ni sur l'apport d'un concept ou d'une règle.

2. occupations de l'espace physique et inter-psychique et nature des activités

D'une manière générale, les garçons sont plus présents que les filles dans la vie de la classe. Des garçons prennent la parole spontanément, l'enseignante ne les en empêche pas ; quand l'un d'eux répond à la place d'une fille qu'elle interroge, elle ne réagit pas non plus. Les filles sont massivement interpellées pour lire les problèmes, les consignes, les relire, redire ce qui est demandé, énoncer les règles. Les garçons le

⁵ Dans cette séquence il s'agit sans doute d'amener les élèves à découvrir l'intérêt en termes d'efficacité de la multiplication par rapport à l'addition

sont massivement pour se déplacer, montrer, aller au tableau ; quand les filles sont convoquées pour lire les consignes, les garçons le sont davantage pour s'exprimer sur les contenus

- en séquence de lecture collective - il s'agit de recherche de solution d'une énigme - cinq garçons sont interrogés, une fille ; *'c'est intéressant ce que vous dites, chacun son tour'* : les garçons sont très demandeurs ; s'engage un dialogue garçons-enseignante sur le contenu de l'histoire.
- en grammaire, pour la correction d'un exercice sur les compléments circonstanciels, quatre filles, un garçon sont interpellés.

Plus que la discipline, c'est le *type d'activité* qui semble déterminant dans l'émergence de différences d'usages garçons filles : quand il s'agit de trouver quelque chose ou au contraire quand il s'agit de convoquer des savoirs normatifs, opère alors une répartition du travail, des rôles, des places et des usages ; les garçons sont plus nombreux à être interpellés / à se mobiliser quand il s'agit de 'trouver', les filles sont plus nombreuses à être interpellées / à se mobiliser quand il s'agit de convoquer des savoirs. Cette répartition d'abord spontanée – les élèves se placent - est renforcée par le fait qu'elle sert le travail de l'enseignante.

L'enseignante est davantage en rapport avec les garçons, si on prend en compte le nombre d'interactions, le temps passé à parler avec les élèves, sa propension à réagir plus promptement à ce que disent les garçons. Les garçons 'dominent' par leur énergie à chercher et à trouver des marques de reconnaissance auprès de l'enseignante.

Situations relevées qui illustrent ce processus et pour lesquelles *l'inverse sexué n'est pas observé* :

- lorsque l'enseignante pose une question en s'adressant à la classe, ce sont des garçons qui répondent (situation très fréquente) ;
- on entend à plusieurs reprises des garçons dire à des filles : *'on voit rien', 'on entend rien'* ; *'pourquoi tu dis rien ?'* . L'enseignante aussi dit à une fille *'c'est dommage qu'on ne t'ait pas entendue'* ;
- des garçons répondent à la place d'une fille (jamais des filles à la place des garçons) ;
- lorsque des filles écrivent au tableau et que l'enseignante pose des questions sur ce qui s'écrit, ce sont les garçons qui répondent ;
- une fille est au tableau, elle écrit, des garçons lancent des interrogations *'mais qu'est-ce que tu fais ?'* l'enseignante leur dit *'arrêtez de râler'* ;
- les garçons plaisantent souvent, entre eux, publiquement ; l'enseignante se joint à eux (à voix haute ; les filles n'interviennent pas).

3. nature de la reconnaissance des élèves par l'enseignante

Quand les garçons sont au cœur des activités, les filles se situent nettement à la périphérie. Dans un premier mouvement, on pourrait conclure que l'enseignante les néglige. Disons plutôt qu'elle les reconnaît de manière moins *solitaire*, moins appuyée, par des remarques 'en passant'. Les filles sont moins interpellées et quand elles le sont, c'est en tant qu'élèves distinctes, séparées ; les sollicitations plus rares, sont plus individualisées. Certaines filles sont reconnues performantes, travailleuses :

- à Julie : *'tu vas trop vite, tu vas à la conclusion'* ; elle l'interpellera à la fin, pour la première et dernière fois, pour faire la démonstration de la résolution du problème, face à des garçons, médusés et défensifs, qui se sont longuement démenés et qui ont été remerciés pour avoir bien cherché).

Des discours plus rares donc, mais qui renvoient plus nettement à une attitude ascétique des filles, les placent plus clairement en rapport avec les savoirs et les démarquent de ce qui est plutôt valorisé chez les garçons - la participation, l'affirmation de soi dans le collectif :

- *'il n'y a qu'Émilie et Fanny qui sont à la deuxième feuille ; Émilie, elle travaille, elle perd pas de temps à discuter'* - ces deux prénoms ne sont quasiment jamais prononcés ; *'y a qu'Annie qui sait ?'*

Les filles se manifestent d'elles-mêmes bien moins que les garçons ; elles sont toutefois présentes et volontaires quand il faut lever le doigt pour répondre. On aperçoit une fois, en début de récréation, un groupe de filles restées en classe ; certaines en aident d'autres ; elles se parlent, les unes montrent à d'autres quelque chose sur leur cahier ; l'enseignante n'intervient pas. Quand un garçon dit *'on a beaucoup de devoirs'*, une fille dit *'non on n'a rien, tu verras quand on sera en 6ème'*.

On peut s'interroger sur les conséquences de l'attitude réservée de l'enseignante, vis-à-vis des filles en difficultés :

- En mathématiques : *'Je ne sais pas, c'est toi qui décides, à ton avis ?'* dit-elle avec un mouvement de recul du buste.
- Plus tard, à cette même fille et à sa voisine, l'enseignante dit : *'je ne sais pas ce que vous faites mais vous n'êtes pas avec nous'* mais n'en dit pas davantage.

Le fait d'être laissé à soi-même peut être stimulant, à condition de n'être pas en difficultés.

On n'a pas observé pareilles situations avec des garçons lesquels sont moins renforcés dans leur singularité.

- *'il a fait la même chose que toi'* dit l'enseignante à un garçon pour décourager son initiative personnelle ;
- plus tard, elle refuse de prendre en compte que dans les petits groupes il y a eu des différences d'implication entre tel garçon et tel autre.

Conclusion

'À quels assujettissements les uns et les autres – l'enseignante y compris - consentent-ils ?', telle était une de nos questions. Forçons le trait juste un moment : les garçons – plutôt des garçons – dominant l'espace classe par leur exaltation à s'inscrire dans des jeux auxquels l'enseignante aussi consent. Sont-ils actifs ? Plutôt pris dans un vasselage actif. Les filles – plutôt des filles – sont plus soumises... à la normativité des savoirs. Sont-elles passives ? Non, à moins de considérer que l'appropriation de savoirs est une activité passive. Etude à poursuivre, à affiner sur d'autres corpus. Les pistes sont nombreuses, par exemple on pourrait s'intéresser de plus près à l'interférence des normes de genre avec le statut/niveau scolaire des élèves.

L'enjeu de notre travail n'est pas tant de distinguer garçons et filles que de penser à une problématisation possible de 'ladifférencedessexes' et chercher des indices et pistes explicatives des fonctionnements scolaires et subjectifs possiblement différents entre filles et garçons, dans l'école. Les observations ont permis d'identifier une série d'événements où garçons et filles reçoivent des discours et se livrent à des usages différents, en raison de normes de genre ; usages et discours sans doute décisifs pour leurs apprentissages et leur développement pendant la socialisation, scolaire voire après elle.

Ainsi, donc, les normes de genre opèrent à l'insu de tous ou en tout cas à l'insu des discours officiels dans et hors la classe⁶. D'une manière générale les normes de genre ne sont pas dites telles quelles voire sont niées ; 'je ne fais pas de différence', c'est ce que dit tout parent, tout enseignant ; on veut l'égalité, on la désire, on la proclame. Ce travail permet de montrer que des différenciations émergent alors que des pratiques de classes égalitaires semblent vouloir les contrer ; les unes n'empêchant pas les autres.

Bibliographie

- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004), Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, p.89-100.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- Bouissou, C. (2008) Garçons, filles : des usages différenciés de soi, dans les temps non institués de la classe. Colloque Cren-Cens *'Que fait l'école aux individus ?'*, Nantes.
- Butler, J. (2002). *La vie psychique du pouvoir. L'assujettissement en théories*, Paris, Léo Scheer.

⁶ Comme dans la 'Convention pour l'égalité' où il est question d'égalité - proclamée -, de différences 'à réduire', mais sans que des pouvoirs ni des sujets actant ces pouvoirs soient identifiés et reconnus comme tels.

- Butler, J. (2005). Qu'est-ce que la critique, essai sur la vertu selon Foucault, in : M.-C. Granjon, *Penser avec M. Foucault. Théorie critique et pratiques politiques*, Paris, Karthala, pp.75-101.
- De Laurentis, T. (1996). *Théorie queer et cultures populaires : de Foucault à Cronenberg*, Paris, La Dispute.
- Olivier, L. (2008). *Le sombre abîme du temps : mémoire et archéologie*, Paris, Seuil
- Philippot, T. & Bouissou, C. (2007). Les images en géographie. Qu'en font les enseignants et les élèves ?, *Spirale*, n°40, pp.37-44.
- Prokhoris, S. (2000). *Le sexe prescrit. La différence sexuelle en question*, Paris, Aubier.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, Puf.
- Rochex, J.-Y. (2001). Pour une éthique et une clinique de l'altérité et de la rencontre, de l'indétermination et de l'élaboration de soi, *VEI Enjeux* n° 121, pp.201-213.
- Tangy, L. (2008). Le sens du consentement dans l'œuvre de Judith Butler, *Tracés*, n°14, *Consentir : domination, consentement et déni*, URL : <http://traces.revues.org/index398.html>.