

## GENRE ET DYNAMIQUE INTERACTIONNELLE DANS LA SALLE DE CLASSE : PERMANENCES ET CHANGEMENTS DANS LES MODALITÉS DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE

[Annette Jarlégan](#)

Armand Colin | « [Le français aujourd'hui](#) »

2016/2 N° 193 | pages 77 à 86

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200930486

DOI 10.3917/lfa.193.0077

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-2-page-77.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# GENRE ET DYNAMIQUE INTERACTIONNELLE DANS LA SALLE DE CLASSE :

## PERMANENCES ET CHANGEMENTS DANS LES MODALITÉS DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE

**Annette JARLÉGAN**

Université de Lorraine

LISEC (EA 2310)

Depuis les années 1990, à partir du constat récurrent de la persistance d'une très forte différenciation sexuée selon les filières d'étude, de nombreuses recherches en éducation se sont interrogées sur le rôle de l'école dans la fabrication des différences entre garçons et filles et sur les effets de la mixité. Certaines de ces recherches ont ouvert la « boîte noire » que constitue la salle de classe afin d'observer les pratiques enseignantes qui y sont à l'œuvre. Elles ont mis en évidence différents facteurs, le plus souvent non perçus par les protagonistes, par le biais desquels les élèves intègrent le système de normes de genre. Les interactions verbales maître-élève(s) durant des séquences d'enseignement-apprentissage en classe constituent l'un de ces facteurs. Elles ont été beaucoup étudiées, dans différents pays, à différents niveaux de la scolarité, principalement dans les matières scientifiques, et les recherches s'accordent à montrer que les garçons tendent à dominer l'espace scolaire, en particulier du point de vue sonore (Zaidman 1996 ; Jarlégan 1999). Elles montrent que les enseignants, comme les enseignantes, sans en avoir conscience, interagissent davantage avec les garçons, ce qui conduit à observer une durée globale d'enseignement plus importante avec eux. On a souvent rapporté dans ce domaine une répartition de un tiers pour les filles et deux tiers pour les garçons (Brophy et Good 2007) afin de souligner le déséquilibre de la répartition sexuée de la parole en classe mais des études plus récentes font état d'une répartition plus proche des 55 % pour les garçons et 45 % pour les filles (Younger et Warrington 2002). En outre, l'étude des interactions selon les fonctions pédagogiques et/ou didactiques qu'elles remplissent montrent que les enseignant-e-s ne s'adressent pas aux filles et aux garçons de la même façon, particulièrement en mathématiques (Loudet-Verdier et Mosconi 1997).

L'objectif de cet article est de comparer les résultats de deux recherches empiriques qui ont été menées à douze années d'intervalle (Jarlégan 1999 ;

Jarlégan, Tazouti et Flieller 2011) afin d'étudier, d'une part, l'effet du sexe des élèves et, d'autre part, l'effet du sexe de l'enseignant-e sur les interactions verbales enseignant-élève. Dans ces deux recherches, ce sont les interactions verbales individualisées maître-élève prenant place dans un cadre collectif qui ont été étudiées, c'est-à-dire les interactions entre un enseignant et un élève particulier lors de séquences en grand groupe. Ces interactions ont été observées *in situ* au moyen d'une grille d'observation. À partir des données issues de ces observations, nous examinons donc dans quelle mesure les interactions verbales en classe peuvent être quantitativement et qualitativement différentes selon le sexe de l'élève et/ou le sexe de l'enseignant-e.

Un certain nombre de raisons d'ordre théorique, institutionnel et sociétal incitent à faire cette comparaison dans le temps. D'un point de vue théorique tout d'abord, la majorité des travaux portant sur la problématique du genre et des pratiques enseignantes ont été conduits dans le domaine de l'enseignement des mathématiques ou des sciences, c'est-à-dire dans des disciplines considérées comme masculines. Par conséquent, on sait peu de choses sur ce qu'il en est des échanges enseignant-élèves dans des disciplines connotées comme féminines, tel le français par exemple. Peu d'études ont exploré cette question. On peut néanmoins citer l'étude de G. Leinhardt, A.M. Seewald et M. Engel (1979) qui montraient qu'en lecture les enseignant-e-s avaient davantage de contacts académiques avec les filles, alors qu'en mathématiques c'est avec les garçons qu'ils passaient plus de temps. Sur le plan institutionnel et politique ensuite, certains changements sont intervenus entre ces deux études. En effet, depuis la première étude, trois conventions ont été signées par le ministère de l'Éducation nationale, destinées à promouvoir l'égalité des chances entre les filles et les garçons dans le système éducatif. Elles ont donné lieu à un ensemble de mesures, visant aussi bien les élèves que les enseignant-e-s (organisation de sensibilisation sous la forme de conférences, de journées pédagogiques ou de modules de formation, formation d'intervenants), qui ont pour objectif d'« intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et des actrices du système éducatif » (Ministère de l'Éducation nationale 2007), et donc d'induire un traitement plus égalitaire à l'école. L'existence de telles actions invite à réexaminer les pratiques enseignantes en ce domaine<sup>1</sup>.

---

1. Notons que la deuxième étude a été effectuée avant l'expérimentation des *ABCD de l'égalité*. Ce dispositif expérimental déployé par le ministère de l'Éducation nationale et le ministère des Droits des femmes, auprès de plus de 600 classes de l'école primaire durant l'année scolaire 2013-2014, était destiné à lutter contre la formation des inégalités sexuées en agissant sur les représentations des élèves et les pratiques des enseignants. Il offrait aux enseignants des outils et des ressources pour aider à la prise de conscience des préjugés et pouvait comprendre un accompagnement des enseignants dans les classes par les inspecteurs et conseillers pédagogiques de l'Éducation nationale, eux-mêmes sensibilisés à cette question.

## **Distinguer sexe et genre : quelques précisions terminologiques**

Dans la perspective qui est ici la nôtre, le genre se réalise dans l'interaction avec les autres. À l'instar de C. West et D.H. Zimmerman (1987), repris par A. Revillard et L. Verdalle (2006), nous considérons que, quand les individus s'engagent dans l'interaction, ils sont toujours soumis « au risque d'une évaluation en termes de genre » (West et Zimmerman 1987 : 136). Cette conception permet d'étudier comment le genre est plus ou moins saillant selon les contextes. Cette conception du genre n'est pas incompatible avec l'utilisation des catégories de sexe comme outil d'analyse des différences et des inégalités. Plus précisément, dans nos travaux, le sexe est une variable qui décrit l'appartenance à une sous-population. Il s'agit donc d'une catégorie descriptive qui permet de décompter les élèves en fonction de leur « sexe » et non en fonction de leur « genre ». En effet, comme le souligne I. Clair « le genre n'est pas une variable » (2012 : 8). Le genre est un système de différenciation et de hiérarchisation qui « organise des pratiques quotidiennes et des idées partagées par tout le monde : les normes du genre obligent toutes et tous à devenir homme ou femme, c'est-à-dire à marcher comme ci, à parler comme ça, à préférer telle couleur, à éprouver de la peur dans telles circonstances mais pas dans telles autres, bref à toujours faire en sorte d'avoir l'air d'être ce que nous sommes supposé-e-s être "naturellement" » (Clair 2012 : 9). La distinction entre sexe et genre permet donc de remettre en question les visions essentialistes des différences de sexe et de montrer qu'elles résultent d'une construction sociale de la masculinité et de la féminité, variable selon les sociétés et les époques historiques.

## **Étudier les interactions verbales dans la salle de classe : choix méthodologiques**

Depuis les années 1960, les interactions verbales maître-élève(s) ont fait l'objet de nombreux travaux, dont des revues ont été proposées en langue anglaise (Brophy et Good 1986, 2007) comme en langue française (Altet 1994 ; Bressoux 2003 ; Coulon 1993 ; Marchive et Sarrazy 2000 ; Nonnon 1999 ; Rivière 2012 ; Sirota 1987). La diversité de ces recherches est à souligner tant sur le plan de leur finalité (théorique ou pratique), que de leurs cadres théoriques, ou encore des méthodes d'investigation et d'analyse des données : observation systématique à l'aide d'une grille (Bressoux *et al.* 1999), observation ethnographique ou ethnométhodologique (Woods 1990), analyse conversationnelle (Specogna 2007 ; Weisser 2007). Les interactions en classe peuvent en effet être étudiées par des méthodes diverses dont, à notre avis, aucune ne s'impose de manière absolue. Chacune comporte des avantages et des inconvénients qui la rendent appropriée à certains objectifs et inappropriée à d'autres. Ainsi, les grilles d'observation que nous avons utilisées sont des outils particulièrement adaptés à l'étude du

nombre ou de la nature des interactions maître-élève en fonction du sexe de l'élève. Elles permettent de travailler sur des échantillons de classes importants et donc de généraliser les résultats. La quantification des observations rend en effet possible la mise en évidence de relations qui ne peut l'être qu'en contrôlant (ou neutralisant), par certaines procédures statistiques, des variables (par exemple, le niveau de réussite de l'élève, son âge, son origine sociale) qui peuvent s'avérer cruciales pour expliquer la variabilité du nombre d'interactions. Ces procédures analytiques et statistiques permettent de prendre en compte le fait que les différences selon le sexe se combinent à d'autres différences (relatives à l'appartenance sociale, à l'âge ou à la position scolaire des élèves), d'isoler l'impact respectif des différentes variables et donc de mettre en évidence des différences de traitement entre filles et garçons, à caractéristiques comparables. Par conséquent, dans nos deux études, le recours à la mesure et aux méthodes quantitatives (modélisations multiniveaux) ont été essentiels pour décrire et analyser des différences et/ou des inégalités entre les sexes et produire des connaissances sur la question du genre à l'école.

Dans ces études, les observations ont porté sur les seules interactions individualisées se produisant au cours de séquences collectives, dans des classes de CM2 (5<sup>ème</sup> primaire). Ces interactions ont été codées *in situ* au moyen d'une grille comportant différentes catégories qui ont été sélectionnées en fonction de trois principes : i) respecter la structure ternaire des échanges verbaux dans la salle de classe (acte initiateur en provenance de l'enseignant-e, acte réactif de l'élève et acte en retour de l'enseignant/e) mise en évidence par A. Sinclair et R.M. Coulthard (1975) et maintes fois confirmée par la suite ; ii) privilégier les actes de langage<sup>2</sup> dont la littérature montre qu'ils sont susceptibles de révéler un traitement différentiel des élèves de la part de l'enseignant-e (par exemple, désigner un élève, lui poser une question faisant appel à la réflexion) ; iii) faire une place aux interventions spontanées de l'élève.

Les grilles des deux études distinguent donc les interventions initiées par l'enseignant-e de celles initiées par l'élève<sup>3</sup>. Concernant les premières, six dimensions ont été codées dont certaines sont déclinées et détaillées en plusieurs catégories : les sollicitations de l'enseignant-e (pour passer au tableau, pour lire à haute voix, pour répondre à une question qui ne demande qu'un simple rappel ou pour répondre à une question plus complexe exigeant d'exposer sa démarche ou son point de vue) ; les modalités de désignation de l'élève choisi pour répondre à une sollicitation (l'élève qui répond est désigné ou il répond sans y avoir été invité) ; les comportements d'attente

---

2. Sans que la grille s'appuie directement sur une classification des actes de langage, ses catégories peuvent y être rattachées : « Désigner un élève » est un acte directif, « Poser une question à un élève » est un acte interrogatif, etc.

3. Pour une présentation détaillée de cette grille, on peut se reporter à l'article de A. Jarlégal *et al.* (2010).

de la réponse de l'élève (répondre à la place de l'élève ou lui fournir une aide) ; les réactions à la réponse donnée par l'élève (la réponse peut être ignorée ou elle peut recevoir un feed-back positif ou négatif, avec ou sans commentaire) ; les demandes d'approfondissement de la réponse donnée par l'élève ; les comportements de supervision en privé du travail effectué par un élève. Pour ce qui est des interventions initiées par l'élève, deux catégories ont été prises en compte, les interventions spontanées de l'élève et les demandes de contact privé.

Dans chaque étude, les classes de l'échantillon ont été observées par deux observateurs durant des séquences d'enseignement-apprentissage d'environ 45 minutes<sup>4</sup>. Situés au fond de la classe, ils disposaient chacun d'un plan de celle-ci figurant les tables des élèves. Les catégories de la grille étaient mentionnées à l'intérieur de chacun des rectangles représentant les tables. Il était donc possible de noter l'occurrence des interactions verbales concernant chaque élève. Les élèves n'étaient donc pas considérés comme un tout indifférencié ; chacun, identifié précisément, a pu être ensuite caractérisé socialement et scolairement lors de l'analyse des données.

## Des similitudes et des divergences dans la gestion de la parole en classe

L'analyse des interactions verbales enseignant-élève permet de pointer à la fois des similitudes et des divergences entre les deux études. L'effet du sexe de l'élève sur les interactions verbales en classe apparaît différent selon que l'on considère les interactions initiées par l'élève ou celles initiées par l'enseignant-e.

Les similitudes portent principalement sur les interactions initiées par les élèves. En mathématiques comme en français, se confirme dans la deuxième étude la tendance plus grande chez les garçons à intervenir de leur propre initiative, tendance déjà observée dans la recherche de 1999. Lorsqu'on raisonne à niveau de réussite, âge et origine sociale comparables<sup>5</sup>, on constate que les garçons interviennent toujours davantage en classe que les filles, que ce soit pour répondre aux sollicitations des enseignant-e-s ou pour interrompre spontanément le cours de la séance en posant une question ou en faisant un commentaire.

4. Dans l'étude de 1999, 79 séquences de mathématiques ont été observées dans 9 classes (soient 208 élèves). Dans l'étude de 2011, les interactions ont été étudiées dans 33 classes de CM2 (759 élèves) et concernent 187 séquences, 93 de français et 94 de mathématiques. Dans les deux études, les échantillons ont été construits de manière à inclure des écoles contrastées sur le plan socioéconomique.

5. Les données ont été traitées à l'aide d'analyses de régression multiple permettant d'isoler l'impact du sexe, indépendamment de ses relations avec l'origine sociale, l'âge ou le niveau de réussite des élèves, et donc de raisonner « toutes choses égales par ailleurs ». Le niveau de réussite des élèves en français et en mathématiques a été évalué au moyen de deux épreuves, construites à partir d'exercices utilisés dans les évaluations nationales d'entrée en Sixième.

Quant aux divergences, elles portent surtout sur le nombre et la qualité des interactions initiées par les enseignant-e-s. La première étude montrait que, globalement, les enseignant-e-s s'adressaient majoritairement davantage aux garçons. À niveau de réussite, âge et milieu social comparables, les garçons se voyaient adressés significativement plus de questions ouvertes (nécessitant un niveau de conceptualisation élevé) que les filles. Les filles se retrouvaient donc plus souvent en situation de rappeler les savoirs constitués alors que c'est aux garçons que l'on demandait de construire des savoirs nouveaux en mathématiques, comme l'avaient déjà montré J. Loudet-Verdier et N. Mosconi (1997). Les enseignant-e-s adressaient également plus de feedbacks aussi bien positifs que négatifs aux garçons qu'aux filles, les garçons bénéficiant par conséquent de plus d'évaluations formatives indispensables à l'élaboration de nouvelles connaissances. Dans l'étude de 2011, s'agissant des interactions initiées par l'enseignant-e, on n'observe au contraire aucune influence du sexe de l'élève, que l'on examine le total de ces interactions ou divers indices plus qualitatifs comme les types de questions ou les différentes catégories de feed-back. L'absence d'effet du sexe de l'élève est d'autant plus notable qu'elle s'observe dans les deux disciplines considérées. La seule exception concerne une tendance des enseignant-e-s à apporter un peu plus de soutien aux garçons lors des phases de travail individuel, comme l'avait déjà observé G.S. Becker (1981) dans un autre contexte. Par ailleurs, le sexe de l'enseignant-e n'a pas d'effet significatif sur les interactions, ni en français, ni en mathématiques.

Au total, on peut donc toujours parler de domination de l'espace sonore par les garçons en classe puisqu'ils ont globalement plus de contacts avec leurs enseignant-e-s que les filles, mais cette domination semble davantage être due à une propension des enseignant-e-s à suivre les différences intersexes de prises de parole spontanées, à les tolérer ou à les subir, qu'à une tendance à se comporter différemment avec les deux sexes durant les séquences d'enseignement.

Comment expliquer les différences entre ces deux études ? Une hypothèse explicative plausible est que, depuis la première étude datant de 1999, sous l'influence d'un contexte social et éducatif qui a fait de l'égalité hommes-femmes un sujet de réflexion politique, les enseignant-e-s ont acquis une plus grande réflexivité sur les mécanismes d'assignation des rôles sexués et sur les rapports de genre. Un tel changement a pu induire à son tour des changements dans la manière dont les enseignant-e-s traitent la différence des sexes au quotidien dans leur classe. Cette hypothèse demande cependant à être mise à l'épreuve par des études ultérieures permettant d'analyser de manière approfondie les valeurs et les normes actuelles des enseignants. Sur ce point, on peut déjà avancer qu'il n'est pas certain que les pratiques et les représentations des enseignant-e-s évoluent de concert. En effet, l'étude des représentations des enseignant-e-s de la recherche de 2011 a montré (à partir d'un questionnaire) qu'il subsiste chez eux, à des degrés divers, un schéma traditionnel et simplificateur qui assimile le garçon à l'activité et au

dynamisme, et la fille à la tempérance ou à la modération. Nos résultats donnent donc à voir un double mouvement de maintien d'une socialisation marquée par les modèles conventionnels du masculin et du féminin, et de mutation lente et mesurée des pratiques et des lignes de partage.

## Conclusion

Les pratiques enseignantes doivent aujourd'hui « prendre en compte la diversité des élèves » et « promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes » (Ministère de l'Éducation nationale 2007, 2013). Ces injonctions se déploient dans un paysage social qui s'est modifié depuis une vingtaine d'années, où « la diversité des modèles identitaires masculins et féminins devient une réalité » et où « la mixité des valeurs gagne du terrain » (Marchal 2010 : 66). Dans ce nouveau contexte scolaire et social, un réexamen de certaines dimensions des pratiques enseignantes, qui s'étaient précédemment révélées susceptibles de fabriquer des différences entre filles et garçons, s'avère donc pertinent.

La comparaison de nos deux études nous a permis d'observer quelques atténuations des effets du sexe de l'élève sur le fonctionnement quotidien de la salle de classe. Ces « assouplissements des normes sexuées dominantes » (Guichard, Kergoat et Vilbrod 2008 : 19) sont susceptibles de reformuler quelque peu le genre à l'intérieur de la salle de classe, mais sans toucher fondamentalement à son « emprise » (Löwy 2006). En effet, en dépit des quelques inflexions que nous venons de mettre en évidence, filles et garçons sont toujours confrontés à un traitement qui expose les filles à une dynamique interactionnelle les contraignant à développer des stratégies qui visent à se limiter dans les échanges avec les adultes, à prendre moins de place que les garçons, à moins exprimer publiquement leur pensée. Cette dynamique permet aux garçons de se mettre en avant, de se faire remarquer, d'aller à l'encontre des règles qui régissent la prise de parole en classe.

Pour finir, il nous faut insister sur le fait que ces résultats sont à rapporter aux indicateurs qui composaient les grilles d'observation qui ne permettaient pas d'observer, par exemple, la manière dont les enseignant-e-s régulent le climat ou font respecter la discipline en classe, dimensions sur lesquelles des différences liées au sexe pourraient intervenir. Par ailleurs, ces résultats ne valent que pour le segment du système éducatif où ils ont été produits, à savoir l'école primaire française. Il est vraisemblable, en effet, que les rapports de genre varient selon le niveau d'enseignement considéré et qu'ils connaissent au cours du temps des transformations, des recompositions différentes à chacun de ces niveaux. Dans cette perspective, nous faisons l'hypothèse (qui reste à tester) que le « régime de genre » (Connell 1987), ses effets et ses évolutions diffèrent, selon qu'on se trouve à l'école primaire, dans le secondaire ou dans le supérieur, c'est-à-dire à des niveaux de la scolarité qui se distinguent tant par les élèves (et leur propension à établir une distance à leur socialisation et à établir un rapport stratégique aux études dès la fin



de l'école primaire), que par les enseignant-e-s (leur recrutement social, leur formation, leur identité professionnelle, leur rapport au savoir, leur discipline d'enseignement, leurs valeurs ou leurs croyances), ou encore par les modalités organisationnelles du contexte d'enseignement (enseignement organisé par matière, plus ou moins grande mixité des classes ou des filières, etc.), autant d'éléments susceptibles de modifier, en le modulant, l'ordre sexué de la salle de classe.

**Annette JARLÉGAN**

## Références bibliographiques

- ALTET, M. (1994). Comment agissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, 107, 123-139.
- BECKER, G.S. (1981). *A Treatise on the Family*. Cambridge (MA) : Harvard University Press.
- BRESSOUX, P. (2003). Le jugement des enseignants sur la valeur scolaire des élèves. In M. Kail & M. Fayol (dir.), *Les Sciences cognitives à l'école* (pp. 213-257). Paris : Presses universitaires de France.
- BRESSOUX, P., BRU, M., ALTET, M. & LECOMTE-LAMBERT, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 129-157.
- BROPHY, J.E. & GOOD, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York : Macmillan.
- BROPHY, J.E. & GOOD, T.L. (2007). *Looking in classrooms*. New-York : Longman (10<sup>th</sup> edition).
- CLAIR, I. (2012). *Sociologie du genre*. Paris : Armand Colin, coll. « Sociologies contemporaines ».
- CONNELL, R. (1987). *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford (California) : Stanford University Press.
- COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- GUICHARD-CLAUDIC, Y., KERGOAT, D. & VILBROD, A. (dir.) (2008). *L'Inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- JARLÉGAN, A. (1999). *La Fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat non publiée. Dijon : Université de Bourgogne.
- JARLÉGAN, A., TAZOUTI, Y., FLIELLER, A., KERGER, S. & MARTIN, R. (2010). Les interactions individualisées maître-élève : une comparaison entre la France et le Luxembourg. *Revue française de pédagogie*, 173, 67-84.
- JARLÉGAN, A., TAZOUTI, Y. & FLIELLER, A. (2011). L'hétérogénéité sexuéée en classe : effets de genre sur les attentes des enseignant(e)s et les interactions verbales enseignant(e)-élève. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 33-50.
- LEINHARDT, G., SEEWALD, A.M. & ENGEL, M. (1979). Learning what's taught : sex differences in instruction. *Journal of Educational Psychology*, 71, 432-439.

- LOUDET-VERDIER, J. & MOSCONI, N. (1997). Inégalités de traitement entre les filles et les garçons. In C. Blanchart-Laville (dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques* (pp. 127-150). Paris : L'Harmattan.
- LOWY, I. (2006). *L'Emprise du genre*. Paris : La Dispute.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2007). Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 5 du 1<sup>er</sup> février 2007.
- MARCHAL, H. (2010). *La Diversité en France. Impératif ou idéal ?* Paris : Ellipses.
- MARCHIVE, A. & SARRAZY, B. (2000). Les interactions maître-élèves. Analyse critique et approche anthropo-didactique. 3<sup>ème</sup> Colloque international « Recherche(s) et formation des enseignants ». Marseille : IUFM d'Aix-Marseille.
- NONNON, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- REVILLARD, A. & VERDALLE, L. (2006). « Faire » le genre, la race et la classe. Introduction à la traduction de « Doing Difference ». *Terrains & travaux*, 10, 91-102.
- RIVIÈRE, V. (dir.) (2012). *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, Paris : Riveneuve.
- SINCLAIR, A. & COULTHARD, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse : The English used by teachers and pupils*. London : Oxford University Press.
- SIROTA, R. (1987). La classe : un ensemble désespérément vide ou désespérément plein ? *Revue française de pédagogie*, 80, 69-89.
- SPECOGNA, A. (2007). *Enseigner dans l'interaction*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- WEISSER, M. (2007). Méthodes d'analyse des interactions verbales au service d'une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 158, 103-115.
- WEST, C. & ZIMMERMAN, Don H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125-151.
- WOODS, P. (1990). *L'Ethnographie de l'école* (trad. française P. Berthier & L. Legrand). Paris : Armand Colin.
- YOUNGER, M., & WARRINGTON, M. (2002). Single-sex teaching in a co-educational comprehensive school in England : an evaluation based upon student's performance and classroom interactions. *British Educational Research Journal*, 28(3), 353-373.
- ZAIDMAN, C. (1996). *La Mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.