Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires

Are girls conformist and boys deviant? Ways of being and doing of working-class pupils

*¿Son las chicas conformistas y los chicos con problemas de comportamiento?
Análisis de las maneras de portarse y de actuar de los alumnos oriundos de los
medios populares*

*Angepasste Mädchen? „Abweichende“ Jungen? Verhalten und Auftreten der
Schüler aus dem Arbeitermilieu*

Séverine Depoilly

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3654>

DOI : 10.4000/rfp.3654

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2012

Pagination : 17-28

ISBN : 978-2-84788-379-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Séverine Depoilly, « Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 179 | avril-juin 2012, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3654> ; DOI : 10.4000/rfp.3654

Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires

Séverine Depoilly

La question de la scolarisation différentielle des sexes a d'abord été posée dès les années soixante-dix sous l'impulsion de mouvements de recherche d'orientation féministe. Il s'agit alors de tenter de rendre visible la place « paradoxale » des filles dans l'école. La recherche a travaillé à apporter des explications aux différentiels de réussite entre l'un et l'autre sexe ; les comportements de docilité, de sérieux, d'adaptation pour les unes et les attitudes de perturbation, d'agitation pour les autres se sont vus conférer une valeur explicative majeure. Or, comme nous tenterons de le montrer dans cet article, il ne semble pas que le couple dichotomique conformité versus déviance puisse rendre raison de tout ce qui se joue pour les filles et les garçons de milieux populaires, dès lors que l'on analyse leurs conduites en classe. Nous proposons de mettre en œuvre, pour cet article, ce que nous appelons une analyse relationnelle de la différence des sexes. Ce mode d'analyse des conduites en classe nous permettra d'éclairer les processus et les dynamiques en œuvre, processus complexes qui conduisent à une actualisation, dans la classe, des usages des corps, des gestes, des voix et des pairs sexués.

Mots-clés (TESE) : sexe, milieu défavorisé, égalité des sexes, socialisation, attitude envers l'école.

INTRODUCTION

Depuis les années soixante-dix, sous l'impulsion de mouvements de recherche d'orientation féministe¹, un certain nombre de travaux de recherche en éducation se sont intéressés à la question de la scolarisation différentielle des sexes. Depuis qu'en 1971 le nombre de bachelières dépasse celui des bacheliers, le plus grand succès des filles à l'école ne semble pas pouvoir être démenti. Pour autant, c'est d'« une réussite qui ne manque pas de paradoxes » (Marry, 2000) ou d'une « révolution silencieuse » (Baudelot

& Establet, 1992) qu'il s'agit puisque les filles ne parviennent pas à monnayer cette meilleure réussite scolaire sur le marché des orientations scolaires puis professionnelles. Ces différences et ce phénomène de « réussite paradoxale » sont fréquemment interprétés en termes de comportements, d'attitudes attribués à l'un ou à l'autre sexe.

Dans cette perspective, si pour certains auteurs (Baudelot & Establet, 1992, 2006 ; Felouzis, 1991, 1993), ce sont leurs qualités d'adaptation, de docilité, voire même de soumission aux règles de l'ordre scolaire qui expliquent la meilleure réussite des filles, les plus

grandes difficultés des garçons s'expliqueraient, elles, à l'inverse, par des attitudes plus perturbatrices, plus chahuteuses, manifestations d'une culture de l'*agôn*, et donc moins en adéquation avec les attentes de l'univers scolaire. Cependant ces modes d'explication en termes de caractères deviennent problématiques dès lors que l'on tente de comprendre pourquoi le goût de la compétition et du défi joue en défaveur d'une seule composante de la population scolaire masculine, sa composante populaire, alors même que les garçons des milieux les plus favorisés parviendraient à allier, comme tend à le montrer Georges Felouzis (1991), défi et succès scolaires. De même pouvons-nous ajouter que les explications en termes de caractères ou de comportements ne permettent pas de saisir comment ni pourquoi, pour les garçons (du moins ceux des milieux favorisés), les défauts se transforment en qualités à un certain moment de leur scolarité, en particulier lorsqu'il s'agit pour eux de faire leurs choix d'orientation. Dès 1988, dans sa réponse à l'article de Roger Establet (1988), Viviane Isambert-Jamati (1988) avait invité à s'interroger sur la validité des modes d'explication convoqués pour expliquer les résultats scolaires des filles. Ainsi, selon l'auteure, était-il difficile de comprendre les raisons pour lesquelles les « qualités » scolaires des filles, dues à l'imposition du modèle des rôles traditionnels « féminins », n'avaient pas œuvré plus tôt, dans l'histoire des scolarités féminines, en leur faveur. Expliquer les différences entre filles et garçons par des « qualités » ou des « caractères » masculins ou féminins, même si ceux-ci sont associés aux modes de socialisation, notamment familiale, et non à la seule nature des individus, ne permet pas d'éviter tous les risques d'une pensée essentialiste puisque ces modes d'explication ne peuvent à eux seuls rendre compte de la complexité des dynamiques et des processus à l'œuvre dans la construction des expériences et trajectoires scolaires des filles et des garçons.

Notre objectif n'est pas ici de nier la réalité de l'observation de ces comportements ou de ces attitudes mais de les appréhender sous un autre angle. Notre positionnement théorique est double. Tout d'abord, nous pensons, comme l'ont envisagé un certain nombre d'autres chercheurs (Singly & Passeron, 1984 ; Baudelot & Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 2004), les rapports sociaux de sexe comme enchevêtrés dans d'autres rapports de domination, notamment dans des rapports de classe. De ce point de vue, une relecture croisée de travaux d'orientation féministe (Mosconi, 1989, 1994 ; Marry, 1995, 2000, 2001) et d'enquêtes du champ de la sociologie de l'éducation plus récentes nous est apparue essentielle. En effet, si les recherches d'inspiration féministe ont travaillé à

rendre plus visible la place des filles dans l'école sans pour cela systématiser une réflexion sur le sexe et la classe, certaines recherches des années deux mille, alors même qu'elles ne thématisent pas la question du genre, la rencontrent invariablement. En effet, lorsqu'elles posent la question des ruptures ou du décrochage scolaire en milieux populaires, un certain nombre de recherches (Beaud, 2002 ; Millet & Thin, 2005 ; Bonnéry, 2007 ; Moignard, 2008) en viennent à plus précisément interroger et étudier la place des garçons dans l'école. La valeur heuristique d'une réflexion socialement contextualisée, sur le sexe et la classe, apparaît ici clairement démontrée.

L'étude dont il sera rendu compte ici n'envisage pas non plus des comportements, des attitudes, des caractères mais des manières d'être et de faire avec l'ordre scolaire, manières d'être et de faire comme produits de l'intrication de dynamiques de socialisation verticale, intergénérationnelle – dynamiques liées à des positions asymétriques et très largement sexuées, les figures du père et de la mère en milieux populaires étant distinctement structurantes et mobilisatrices subjectivement (Terrail, 1992 ; Rochex, 1995) –, de socialisation horizontale – intragénérationnelle, liées à des positions symétriques et interchangeable – et de socialisation scolaire. Nous faisons l'hypothèse que ces dynamiques s'agencent, œuvrent, s'actualisent distinctement chez les filles et les garçons et participent de fait à s'inscrire les unes et les autres dans des histoires scolaires distinctes. Ainsi, dans la perspective proposée par Irène Théry (2007), nous penserons la distinction de sexe de manière relationnelle, non inscrite dans les individus mais comme résultant d'une co-construction, d'une co-expérience. Précisons que le matériau dont nous disposons nous a permis de travailler plus spécifiquement la question des dynamiques de socialisation juvénile en ce qu'elles s'importent dans l'espace de la classe et trament distinctement les expériences scolaires des filles et des garçons. Si nous considérons que les agents de l'institution scolaire et les élèves participent à la co-construction de la différence des sexes dans l'école, nous avons fait le choix, pour cette étude, d'accorder une attention plus particulière à l'implication des filles et des garçons dans les groupes de pairs, aux usages des corps, des gestes et des voix qu'ils mobilisent lorsqu'ils sont en classe. Ce ne sont pas les caractères, les propriétés que l'on considérerait comme intrinsèques aux individus (filles et garçons) qui informent sur les parcours scolaires des unes et des autres, mais les manières avec lesquelles filles et garçons prennent place dans l'école les uns par rapport aux autres, entre pairs, avec les enseignants, lorsqu'ils

ont à se confronter à l'ordre scolaire, aux situations et aux activités d'apprentissage.

Dans cette perspective, en se fondant d'abord sur l'analyse des modes d'être et de faire de filles et de garçons de milieux populaires pour vivre dans l'espace-temps de la classe, puis sur l'étude des modes de confrontation des unes et des autres aux tâches scolaires, cet article se proposera de reconsidérer les modes d'explication et d'interprétation en termes d'« adaptation » pour les filles et de « rejet résistance » pour les garçons ; pour être les plus traditionnellement convoqués, ces modes d'interprétation, parce qu'ils tendent à réduire les modes d'implication des filles et des garçons à la dichotomie conformisme *versus* déviance, ne suffisent pas pour autant à rendre compte de la complexité des processus en jeu dans la classe.

L'ENQUÊTE

Cet article vise à rendre compte d'une enquête ethnographique menée, dans le cadre d'un travail de thèse, de 2006 à 2009 dans un lycée professionnel de la proche banlieue parisienne préparant à des formations du secteur tertiaire peu qualifiantes². Le lycée professionnel est envisagé moins comme un lieu de formation spécifique que comme un lieu scolaire qui permet de centrer l'analyse sur des élèves majoritairement issus des milieux populaires, le plus souvent captifs et qui ont fait et/ou font encore l'expérience de la difficulté scolaire. Nos analyses se veulent néanmoins prudentes et notre propos ne vise pas à uniformiser les expériences scolaires de tous les élèves de lycée professionnel. Notre recherche est en effet contextualisée socialement et géographiquement, nos interprétations sont dépendantes du fait que l'enquête a été menée dans des filières d'enseignement professionnel tertiaires, dans une banlieue de la petite couronne parisienne relativement paupérisée. Notre recherche nous a conduite à investir différents espaces-temps de l'école : les espaces interstitiels (couloirs, cour de récréation, toilettes), les espaces de la vie scolaire et les espaces de la classe, de même qu'elle nous a permis de récolter différents types de matériaux comme des observations, des entretiens avec des élèves et des documents administratifs internes à l'établissement tels que les rapports d'incident³. Si notre travail de thèse donne lieu à une analyse des manières d'être et de faire des filles et des garçons selon trois dimensions – dans leur rapport à l'ordre scolaire, dans la classe et à l'égard

de la transgression⁴ –, nous privilégierons pour cet article une réflexion autour des situations de classe. À l'exception des classes de secrétariat massivement féminines, la majorité des classes observées pour cette enquête sont des classes mixtes dans lesquelles le nombre de filles et de garçons est approximativement équilibré.

Notre enquête de terrain notamment fondée sur 226 heures de cours observés (voir le détail dans le tableau 1), de même que notre travail d'analyse des matériaux, a visé la recherche de récurrence dans les processus de différenciation au sein d'un même espace qu'est l'espace de la classe. Ces récurrences s'observent au delà des disciplines et des tâches observées et elles peuvent, pour une part, être considérées comme transversales à ces tâches et disciplines. Notons néanmoins que nous n'écartons pas l'idée qu'une analyse détaillée révélerait probablement des nuances. Les récurrences qui fondent nos résultats de recherche nous sont apparues comme signifiantes parce qu'elles font écho à ce que nous avons observé dans les autres lieux investis pour l'enquête. Rendre compte de la récurrence pour pouvoir fonder des analyses générales au delà des processus et des exemples soumis à l'attention du lecteur, à partir d'un matériau ethnographique et dans le cadre d'un seul article, est une entreprise bien délicate. Néanmoins, les situations de classe que nous avons choisi d'exposer sont à considérer comme emblématiques de ce que les espaces de l'école ont pu donner à observer ; elles nous permettent ainsi d'illustrer et de soutenir de manière argumentée notre propos. Ajoutons qu'à chaque fois que notre matériau nous l'a permis, nous avons indiqué le nombre d'un même type de situations observées. Les situations proposées ici ne sont donc pas à considérer comme isolées, elles ne sont exposées par nous que parce qu'elles représentent une « série homogène de cas observés » (Lahire, 1993).

MODE DE PRÉSENCE DES FILLES ET DES GARÇONS DANS LA CLASSE : LE DÉPLOIEMENT DE « STRATÉGIES DE SURVIE »

Pour faire face aux difficultés auxquelles ils peuvent être confrontés lorsqu'ils sont en classe (dans la relation à l'enseignant, aux situations d'apprentissage), les élèves – filles et garçons – mettent en œuvre des « stratégies de survie⁵ » (Woods, 1990), qui peuvent être très routinisées et prendre des formes diverses chez les filles et les garçons.

Tableau 1. **Matériaux d'observation récoltés dans la classe**

Année 2006-2007	Année 2007-2008	Année 2008-2009
<p>40 heures d'observation au total dont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 8 heures de mathématiques en 2^{de} BEP vente ; - 8 heures de mathématiques en 1^{re} bac pro secrétariat ; - 8 heures de lettres-histoire et géographie en 1^{re} bac pro comptabilité ; - 12 heures de lettres-histoire et géographie en 2^{de} BEP comptabilité ; - 4 heures d'économie-droit en terminale bac pro vente. 	<p>124 heures d'observation au total dont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 62 heures en 2^{de} BEP comptabilité, dont 14 heures de mathématiques, 24 heures de lettres-histoire et géographie et 24 heures de comptabilité ; - 48 heures en terminale BEP comptabilité, dont 34 heures de lettres-histoire et géographie et 14 heures de communication et organisation ; - 14 heures de mathématiques en terminale BEP vente. 	<p>62 heures d'observation au total dont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 42 heures en terminale BEP comptabilité, dont 22 heures de communication et organisation, 10 heures de mathématiques et 10 heures de lettres-histoire et géographie ; - 20 heures de communication et organisation en 2^{de} BEP secrétariat.

Les filles et le réseau « buissonnier » de communication

L'espace de la classe mixte s'organise le plus souvent sous le mode de l'« ensemble-séparé » (Zaidman, 2002) : filles et garçons prennent ainsi place en fonction de leurs affinités et notamment de leurs affinités sexuées. Les filles sont ainsi, selon la configuration la plus fréquemment observée, assises les unes à côté des autres, devant ou dans les rangées centrales de la classe, peu éloignées du regard enseignant. Le groupe de pairs féminin ainsi constitué dans la classe va permettre aux filles de s'accommoder de diverses manières de l'espace-temps de la classe. Les modes de faire et d'être des filles manifestent leur souci de pouvoir faire vivre ensemble, de façon non conflictuelle, leur univers juvénile et l'univers scolaire. Les temps d'entrée et d'installation dans la salle de classe sont particulièrement symptomatiques de ce phénomène de cohabitation des sphères scolaire et juvénile, les filles n'opérant pas de coupure nette entre les préoccupations scolaires et les préoccupations de l'entre-soi :

Un groupe de sept filles est entré bruyamment dans la classe : elles rient, crient, se bousculent, certaines d'entre elles saluent leur enseignant de manière fort peu discrète : « Bonjour M'sieur, ça va ? » Elles s'installent en poursuivant la conversation qui les animait

dans le couloir. Elles s'interrogent sur ce qu'elles ont fait le week-end, sur ce qu'elles ont mangé le midi. Alors que l'enseignant fait l'appel et ne cesse de s'interrompre par des « Calmez-vous, les filles », ces dernières sortent quelques ustensiles de maquillage, se recoiffent rapidement, se regardent dans le miroir. Dans le même temps, elles questionnent l'enseignant sur ce qu'elles vont faire aujourd'hui : « M'sieur, on fait quoi aujourd'hui, on continue le théâtre ? » (observation de classe, seconde BEP comptabilité, mars 2007).

Si les filles entrent en classe en n'ayant guère suspendu leurs préoccupations et leurs modes de faire juvéniles, elles ne sont pour autant pas non plus hors des préoccupations scolaires, coupées et en opposition avec ce qui pourrait se faire dans le temps de la classe, comme tend à le signifier leur salutation cordiale de l'enseignant et leur question sur l'activité du jour. C'est sur le mode d'un va-et-vient permanent que les filles vont prendre place dans la classe et vont communiquer avec les enseignants. Pas tout à fait dans la sphère des activités, elles ne sont pas non plus complètement en dehors d'elle, comme le signifient les fréquents épisodes observés au cours desquels les filles se prêtent aux tâches scolaires tout en faisant exister parallèlement l'univers des pairs :

L'enseignant de mathématiques demande aux élèves de faire les exercices 15, 16 et 17 du livre. Les deux filles placées devant moi s'attellent à la tâche mais,

dans le même temps, elles s'interrompent régulièrement pour parler d'une connaissance commune :

Lilia⁶. – Tu sais quoi, j'ai vu ton pote, Cédric, ce week-end, putain il a trop grossi, qu'est-ce qui lui arrive ?

Tania [toujours en train d'écrire]. – Ouais franchement il a trop de problèmes en ce moment, avec sa meuf et tout c'est trop grave.

Pendant cinq bonnes minutes, les deux jeunes filles, sans se faire repérer par l'enseignant, vont ainsi échanger sur Cédric (observation de classe, seconde BEP vente, avril 2007).

Dans l'épisode évoqué ci-dessus, les filles donnent le change, elles répondent en partie à la demande de l'enseignant et restent discrètes quant à leur échange intime. Si leur inscription dans les préoccupations juvéniles peut parasiter les cours, les filles ne déstabilisent pas ouvertement ni directement le travail de l'enseignant. Le jeu des postures corporelles et langagières est essentiel, c'est en effet la « plasticité » de ces postures (Bernstein, 1975 ; Lahire, 1993 ; Faure, 2006) qui rend possible la cohabitation entre les filles et l'enseignant, préservant ainsi les uns et les autres du risque du heurt ou de l'affrontement dans le temps de la classe. Nous pouvons relever de façon synthétique quelques-unes de ces manières de faire récurrentes caractéristiques, dans nos observations, des modes de présence des filles dans les classes. Notons qu'elles se caractérisent par le souci de la discrétion et par le fait de rendre invisibles des activités illicites dans la classe. Les filles sont particulièrement attentives au fait de ne pas se faire repérer par l'enseignant. Les objets illicites tels que le téléphone portable, le MP3 ou les magazines dont les filles font largement usage dans la classe sont cachés sous la table, dans le sac à main ou la trousse. Les filles sont de même attentives aux déplacements de l'enseignant : c'est lorsqu'elles se savent éloignées du regard de celui-ci qu'elles discutent, s'échangent des objets ; dès qu'il s'approche, elles peuvent adopter une tout autre posture (prendre un stylo, se pencher sur leur livre ou leur feuille) et ainsi feindre une mise au travail. Elles vont de même adapter le volume sonore de leur voix selon qu'elles se trouvent plus ou moins à proximité de l'adulte et, dès lors qu'elles seront repérées par ce dernier, useront de l'excuse, tâcheront de se montrer plus discrètes, sans pour autant tout à fait mettre un terme à leurs activités illicites. Ainsi, l'entre-soi féminin peut venir parasiter le cours et le travail de l'enseignant, mais nous n'avons jamais observé, sur l'ensemble des heures de cours auxquelles nous avons pu assister, de mise en cause directe, frontale et volontaire de l'activité de ce dernier.

Ces modes d'être et de faire ainsi esquissés peuvent être caractérisés par un ensemble de « ruses » qui permettent aux filles de faire exister un réseau de communication parallèle – nous empruntons ici la formule à Régine Sirota (1988) – que nous qualifierons plus précisément de « buissonnier » en ce qu'il s'organise autour d'activités illicites, sans jamais empêcher le réseau principal de communication réglé par l'enseignant d'exister. Les filles n'entrent pas dans des logiques de rupture ou de mise en cause, volontaire ou non, du travail de l'enseignant ; pour autant elles ne s'affrontent pas non plus réellement aux situations d'apprentissage. Ces « ruses » peuvent ainsi être considérées comme autant de « simulacres » de mise en activité scolaire (Davis, 1999) qui, s'ils permettent aux filles de rester dans l'espace de la classe, à l'abri du regard enseignant, ne les conduit pas non plus à s'approprier les contenus enseignés.

Notre travail d'étude et d'analyse des matériaux d'observation de classes invite à reconsidérer les modes de lecture et d'interprétation des « attitudes » des filles traditionnellement convoqués. Lire et interpréter ce que nous avons pensé en termes de manières ou de modes de faire des filles dans les classes sous le seul prisme d'une meilleure adaptation, comme des manifestations d'une docilité voire même d'une soumission des filles à l'ordre scolaire, amoindrit ce que les espaces de la classe donnent à observer. Si les filles donnent le change à l'enseignant, effectuent des tâches, parviennent à faire avec lui, ne cherchent pas à le déstabiliser ou à décrédibiliser son travail, elles ne peuvent pas vraiment être considérées comme plus « adaptées » au travail scolaire puisqu'elles ne se confrontent pas toujours aux savoirs ou aux activités d'apprentissage, elles ne s'impliquent pas nécessairement dans le travail de recherche, de tâtonnement, d'élaboration exigé par l'acte d'apprendre.

Les garçons et la mise en place d'un réseau de communication concurrentiel

Dans la configuration la plus fréquente, les garçons se regroupent dans les parties de la classe les plus éloignées du regard enseignant et occupent les rangées du fond de la salle ou celles situées aux extrémités droite et gauche de la classe. Tout comme les filles, pour s'accommoder de l'espace-temps de la classe, les garçons déploient des activités illicites. Pour autant, les modes d'implication des garçons, les postures corporelles et langagières qu'ils mobilisent interrogent en ce qu'ils ne semblent pas pouvoir pareillement coexister avec le travail de l'enseignant.

Nos observations nous ont d'abord conduite à constater la présence massive, parmi les garçons, de ce que Mathias Millet et Daniel Thin ont nommé des « postures de retrait sur place » (Millet & Thin, 2005, p. 179). Pour toutes les heures observées en classe mixte, elles ont été observées, chaque fois, pour au moins deux ou trois garçons dans la classe, alors même qu'elles ne l'ont jamais été chez les filles. Ces postures ne visent d'abord pas à provoquer l'enseignant ou à s'opposer à lui mais elles ne s'accompagnent d'aucun souci de discrétion. Les pratiques de retrait sur place sont autant de stratégies pour éviter la mise au travail et la confrontation aux apprentissages et peuvent prendre les formes de l'apathie. Cette apathie peut se manifester par le fait même que les garçons ne prennent guère la peine de sortir leurs affaires ; certains se contentent de poser leur sac sur la table sans même l'ouvrir ; d'autres adoptent des postures corporelles qui signifient sans aucune équivoque la non-implication dans le temps de travail que l'enseignant tente de mener. Les élèves peuvent ainsi s'appuyer nonchalamment contre le mur et fermer les yeux, poser la tête dans leurs bras et s'assoupir :

Dans cette classe de seconde BEP comptabilité, les garçons sont installés sur les rangées contre le mur et au fond de la classe. Si les deux garçons assis à la première rangée de la classe ont au moins sorti leurs affaires, cahiers et trousse, ceux de la deuxième rangée et des suivantes n'ont parfois que leur sac à dos posé sur la table, n'ont pas ôté leur manteau, sont avachis sur leur table ou contre le mur (observation de classe, seconde BEP comptabilité, janvier 2008).

Ce type de posture corporelle semble venir signifier la faible adhésion des garçons au fonctionnement et à l'autorité pédagogiques. Ainsi, comme le note Daniel Thin (1999), au delà de la provocation à l'égard de l'enseignant, ces postures apathiques qui peuvent aller jusqu'à garder son manteau, sa casquette, son MP3 constituent autant de manières pour les élèves de manifester ostensiblement le fait qu'ils ne jouent pas le jeu, qu'ils sont dans la classe sans y être, pas vraiment entrés et toujours prêts à en sortir. Les postures de retrait adoptées par les garçons rappellent que ces derniers ne cherchent pas à rester discrets ou à se cacher du regard de l'enseignant, certaines d'entre elles peuvent donc venir heurter ou empêcher durablement le cours de la classe et le travail de l'enseignant. Nous avons ainsi pu très fréquemment observer des garçons entretenir des conversations sans aucun rapport avec le cours, conversations audibles de tous qui, parce qu'elles ne prennent pas les contours d'un échange « intime » comme cela est observable chez les filles, empêchent le déroulement du cours ou à tout le moins

rend particulièrement difficile son suivi par les autres élèves :

Pendant le cours de maths, Denis et Mourad sont lancés dans une conversation qui accapare toute leur attention. Cette dernière n'a absolument rien à voir avec le cours, ils discutent des nouvelles chaussures de Mourad, de leur prix, de leur « style », etc. Ces deux élèves ne sont pas assis l'un à côté de l'autre, une allée les sépare, ce qui ne semble néanmoins pas gêner la poursuite de leurs échanges. Ils n'ont pas non plus sorti leurs affaires, ils se sont contentés de poser leur sac sur la table. Du fait de cette configuration, leurs propos ne sont pas particulièrement discrets, ils ne sont pas soucieux de l'être : ils ne se tournent jamais vers l'enseignante pour vérifier qu'elle ne les voit pas, de même qu'ils ne s'interrompent pas malgré les « Chut ! » souvent répétés par M^{me} Tripier (observation de classe, terminale BEP comptabilité, mars 2008).

Ce type de mode de faire observé de manière récurrente chez les garçons et que Denis et Mourad mobilisent dans cette situation fait effraction à l'ordre scolaire, il signifie que les deux garçons ne mettent rien en œuvre pour donner le change à l'enseignant. De ce point de vue, les manières d'être mobilisées par nombre de garçons dans les classes se distinguent nettement de celles plus fréquemment observables chez les filles en ce que ces dernières semblent bien plus en mesure de proposer aux enseignants une forme de simulacre au jeu scolaire. Si ces modes d'effraction de l'ordre scolaire que nous venons d'évoquer ne visent pas d'abord à déstabiliser ou à mettre à mal l'enseignant, d'autres, tout aussi récurrents, perturbent de manière ostensible l'ordre scolaire. Ces modes de perturbation n'ont été observés que chez les garçons. Les pratiques de l'insulte hurlée à tue-tête dans la classe, les cris, les sifflements, les chants, les bruits d'animaux, les coups dans les murs et les portes sont autant de ces pratiques mises en œuvre par les élèves. Dans le cadre de nos observations de classe, nous avons assisté à six reprises à des cours qui ont été interrompus par ce type de perturbations ; à ces six reprises, pour chacun des cours, seuls des garçons étaient impliqués. Nous rejoignons sur ce point le constat déjà opéré par Mathias Millet et Daniel Thin (2005) qui, dans leur enquête sur les ruptures scolaires, ont relevé que les phénomènes de ce type étaient massivement initiés par les garçons. Les formes prises par les modes de contestation, d'effraction de l'ordre scolaire sont, selon nous, autant de manifestations des normes et des valeurs telles que l'affirmation de l'*agôn*, l'implication dans le rapport de force qui guide la sociabilité des jeunes garçons de milieux populaires. En effet, de par ces pratiques, enseignants et élèves se placent dans

un véritable rapport de force, de rivalité. Alors même que les filles observées mettent en œuvre un certain nombre de ruses, de pratiques buissonnières pour ne pas s'affronter à l'ordre scolaire et à l'enseignant sans pour autant se mettre au travail, les garçons, inscrits dans ce que nous nommerons un réseau de communication concurrentiel, enfreignent et heurtent le réseau principal, officiel mené par l'enseignant, rendant ainsi inévitable la rupture avec ce dernier.

Si ces pratiques ont pu être interprétées (Mauger, 2006 ; Millet & Thin, 2005 ; Willis, 2011) comme des réponses aux risques de disqualification que ferait encourir l'implication dans les apprentissages, comme les manifestations d'une résistance à l'ordre scolaire, elles ne sauraient être pensées selon nous seulement comme cela. Les manières d'être et de faire mobilisées par les garçons dans les classes apparaissent en effet frappées d'ambivalence. Elles ne sont pas que refus ou résistance, elles sont aussi à penser comme des demandes – certes peu adaptées – de participation au jeu scolaire. La récurrence de certaines manières de faire chez les garçons telles que la prise de parole intempestive, l'inscription dans la compétition scolaire par la tricherie ou les insultes est tout à fait significative de ces tentatives peu adaptées d'implication des garçons dans les tâches scolaires, qui non seulement mettent à mal le déroulement des cours, mais fragilisent considérablement la possibilité du maintien du lien entre les garçons et les enseignants :

Lors du cours de mathématiques, M. Roland propose aux élèves des exercices de calcul de statistiques. Le travail doit se faire seul et en silence. Alors que les filles sont soit silencieusement au travail, soit occupées à bavarder, nombre de garçons s'impliquent dans l'exercice mais sous le mode de l'emportement, des cris. Yacine crie ainsi chacune de ses réponses même s'il n'y est guère invité.

Yacine. – Putain, je vous l'avais dit M'sieur, c'est moi qu'ai raison.

Alain. – Mais non c'est pas ça.

Yacine. – Vas y ta gueule, regarde le tableau au lieu de dire n'importe quoi. M'sieur la médiane c'est ce qu'il y a au milieu. Hein, j'ai raison ?

M. Roland. – C'est pas le moment, on verra plus tard.

Yacine. – Mais m'sieur vous savez que j'ai raison.

M. Roland. – Calme-toi maintenant (observation de classe, terminale BEP vente, avril 2008).

On ne peut reprocher à Yacine son manque d'implication ; c'est bel et bien au contraire son surinvestissement inadapté au fonctionnement et au rythme scolaires qui conduit l'enseignant, dont la parole et le travail sont mis en difficulté, à mettre fin à

ses interventions. Les interventions intempestives et non régulées de Yacine, interventions qui ne répondent en rien aux exigences scolaires qui imposent que le vocabulaire soit adapté, que l'enseignant donne son accord, sont autant de données d'observation qui indiquent que Yacine s'approprie le sens de l'école et des apprentissages dans des logiques peu scolaires.

Bien au delà du cas de Yacine, les modes masculins d'appropriation et de tentative de jouer le jeu scolaire, s'ils se révèlent souvent être en décalage avec les attendus scolaires, n'en signifient pas moins une sorte d'attachement aux enjeux et aux verdicts scolaires. Dans cette perspective, les garçons qu'il nous a été donné d'observer ne peuvent être tout à fait assimilés aux « lads » étudiés par Paul Willis (Willis, 2011) dans l'Angleterre de la fin des années soixante-dix. Si les uns et les autres s'affirment dans les classes, à l'égard des enseignants, sous les modes de la sociabilité masculine populaire, les manières d'être mises en œuvre par les garçons de milieux populaires des années deux mille ne peuvent être pensées comme relevant d'une seule implication revendiquée dans une culture « anti-école », culture du rejet et de la résistance à l'égard de la chose scolaire. Les processus de désindustrialisation et de tertiarisation des emplois, la peur du chômage et le développement des emplois précaires sont autant de données qui, en même temps qu'elles ont profondément affaibli et dévalorisé la figure de l'ouvrier traditionnel (Beaud & Pialoux, 1999), ont rendu l'enjeu scolaire de plus en plus fort pour ces garçons de milieux populaires. Il convient certes de ne pas homogénéiser les vécus scolaires des garçons de milieux populaires, mais il est tout aussi nécessaire de prendre en considération l'importance objective et subjective du verdict scolaire pour ces garçons inscrits dans les filières tertiaires, qui maintiennent pour un certain nombre d'entre eux l'espoir des études longues et le possible évitement d'une condition ouvrière traditionnelle (Mauger, 2006). Ainsi, si pour les « lads », la sortie de l'école est envisagée positivement comme entrée à l'usine et dans la vie d'adulte, pour une partie des garçons des classes populaires des années deux mille, elle leur fait davantage prendre le risque d'une disqualification scolaire et sociale à venir. L'implication de ces garçons dans la compétition scolaire, la nécessité impérieuse d'en sortir vainqueur et de ne pas perdre la face ne peuvent être seulement pensées comme une mobilisation de la culture anti-école, mais aussi comme une tentative peu adaptée de se prêter au jeu de l'école.

La réflexion autour des réseaux de communication buissonniers et concurrentiels, dont on a vu qu'ils

étaient très largement sexués, nous a permis de revenir sur les modes d'interprétation traditionnels des comportements ou des attitudes des filles et des garçons dans les classes. Les manières d'être et de faire des filles et des garçons revêtent des formes et des sens pluriels qui ne peuvent être réduits à une catégorisation en termes de comportements perturbateurs ou adaptés. Cette analyse des réseaux de communication nous a conduite au constat suivant : celui de l'omniprésence des sociabilités masculine et féminine dans les classes qui, si elles permettent aux élèves de faire avec le temps de la classe, marquent aussi leur empreinte sur les modes de confrontation aux tâches scolaires mobilisés par les unes et les autres.

MODES D'ENGAGEMENT DES FILLES ET DES GARÇONS DANS LES TÂCHES SCOLAIRES : LA MISE EN ŒUVRE DES SOCIABILITÉS SEXUÉES

L'implication ou les tentatives d'implication des filles et des garçons dans les tâches scolaires donnent lieu à l'actualisation, dans la classe, de modes de socialisation non réductibles aux modes de socialisation scolaire. Les situations auxquelles nous nous référerons dans les paragraphes suivants ne visent pas à classer les attitudes ou les caractères des filles et des garçons lorsqu'ils ont à faire face aux activités scolaires, elles visent plus précisément à interroger comment les normes et dispositions de l'univers juvénile genré peuvent faciliter, concurrencer ou empêcher le travail que l'enseignant tente de mener. Comme nous l'avons précisé en introduction, adopter cette perspective d'analyse ne suppose pas que nous ignorions la part prise par l'institution et les agents scolaires dans la construction des différences sexuées et des inégalités sociales de réussite et de parcours scolaires selon le sexe, perspective par ailleurs déjà travaillée par un certain nombre de chercheurs (Mosconi, 1989 ; Jarlégan, 1999), mais nous pensons que porter attention aux récurrences dans les usages des corps, des gestes, des voix, du langage et des pairs mobilisés par les filles et les garçons – usages transverses aux disciplines et tâches scolaires – peut contribuer à une meilleure compréhension de ce qui participe à inscrire filles et garçons dans des expériences scolaires distinctes.

Lorsqu'ils sont au travail, les filles et les garçons se mélangent rarement et mettent en œuvre des modes d'investissement dans les activités dissemblables. Les filles privilégient le plus souvent l'axe de la coopération

entre elles. Elles s'échangent des cahiers, des informations, des explications, le plus souvent à voix basse, pour pouvoir « faire avec » l'enseignant ou les tâches. Lorsqu'elles ont à se confronter à un exercice, elles mettent fréquemment en œuvre des dynamiques d'aide mutuelle :

Sofia demande à corriger un exercice au tableau qu'elle n'a cependant pas fait. Devant son embarras face à cet exercice, les autres filles de la classe vont lui apporter une aide manifeste.

Amelle. – Vas y, note ce que je te dis [Amelle énonce une série de chiffres que Sofia recopie au tableau].

Jenny. – Mais pourquoi t'écris gros comme ça, ça sert à rien.

Inès. – Arrête, tu t'es trompée là (observation de classe, 1^{re} bac pro secrétariat, février 2007).

Ce type de temps de coopération n'est pas nécessairement exempt de moments de « vannes » (Lepoutre, 2001), de moqueries ou de plaisanteries qui, chez les filles, prennent plus une forme ludique qu'une forme de compétition ou d'affrontement. De fait, elles ne heurtent ou n'interrompent pas réellement le travail de l'enseignant qui peut ainsi faire avec elles. C'est d'ailleurs aussi avec l'enseignant que les filles peuvent entrer en coopération. Cette coopération peut se manifester de différentes manières et s'installe lors des moments de mise en activité, de confrontation aux exercices. Le plus souvent les filles demandent des précisions sur la tâche à effectuer ou confirmation de ce qu'elles sont en train de faire ; elles sollicitent l'enseignant pour que celui-ci reprenne ses explications. Dans les moments d'interaction, les filles ne rencontrent guère de difficultés à faire l'aveu de leur incompréhension ou de leurs difficultés : « Madame, s'il vous plaît, vous pouvez venir ? Je comprends pas », « Monsieur, j'bloque là », « Madame, c'est pas grave si c'est comme ça ? » – précisons que de telles demandes n'ont jamais été, dans le cadre de nos observations, le fait de garçons. Par leurs demandes d'aide, leurs sollicitations de l'enseignant, les filles s'installent dans une posture d'écoute et de travail collaboratif, elles font avec, en même temps que l'enseignant. Le lien entre ce dernier et les filles peut s'établir, elles sont en mesure d'attendre la venue de l'adulte, elles s'adressent à lui conformément aux attendus scolaires, écoutent, appliquent ses conseils. De même, leurs modes de réception des verdicts scolaires témoignent du possible travail de coopération et de collaboration dans lequel elles s'inscrivent. Les filles ne sont pas indifférentes aux jugements scolaires, les moments de classe consacrés au rendu des notes sont particulièrement significatifs à cet égard : ils provoquent rarement l'indifférence, ce

sont plutôt des manifestations de sincère satisfaction ou de profonde déception qui dominent. Pour autant ces verdicts ne s'associent pas systématiquement – et aussi fréquemment que chez les garçons, nous le verrons – au risque de perdre la face notamment à l'égard des pairs. Les relations entre filles sont en effet davantage marquées du sceau de la coopération tant dans le temps de l'effectuation des tâches que dans ces temps au cours desquels les filles doivent faire face à leurs résultats scolaires. Les échanges visant aux félicitations mutuelles, à la réassurance, au soutien de l'autre sont fréquents. Le principe d'électivité qui préside à la constitution des groupes de pairs féminins, la pratique de l'échange intime, de la confiance qu'il permet, participent selon nous de la possibilité même de la mise en œuvre d'un travail collaboratif et solidaire entre filles, mode de travail qui s'accommode lui-même davantage de l'ordre scolaire réglé par le professeur qui, facilitant l'échange et la coopération, éloigne les filles du risque de la rupture avec l'ordre de la classe.

Les garçons laissent entrevoir des modes d'être et d'agir tout à fait autres lorsqu'ils sont en situation d'affronter une tâche. Ces modes d'implication fortement imprégnés des valeurs et des normes qui ont cours dans les groupes de pairs masculins en milieux populaires informent sur ce qui peut conduire à une fragilisation du lien entre les garçons et le travail de l'enseignant. L'implication des garçons dans les tâches scolaires se fait presque toujours sur le mode de la compétition ou de l'affrontement. Ce type d'engagement vient fréquemment heurter les règles qui régissent l'espace de la classe. Les garçons, même les plus réfractaires à l'ordre scolaire, sont, comme nous l'avons précédemment indiqué, souvent soucieux des verdicts scolaires. L'observation des classes nous a conduite à envisager comme tout à fait essentiel, pour les garçons, le fait de sortir vainqueur du jeu scolaire, de ne pas y perdre son honneur. Parce que toute implication des garçons dans les tâches est traversée par un ensemble d'injonctions normatives genrées, elle ne peut se faire qu'à deux conditions : la première est que ceux qui s'impliquent doivent être assurés de ne pas sortir perdants, disqualifiés, stigmatisés ; la seconde est que dans le cas où ils seraient mis en défaut par l'activité scolaire, ils puissent mettre en œuvre des pratiques leur permettant de ne pas perdre la face. Dans cette perspective, toute tentative d'entrée dans la tâche scolaire suppose une prise de risque publique pour ces garçons. L'espace de la classe fonctionne, pour les garçons, comme un véritable espace public alors même que les filles, inscrites dans un espace de sociabilité élective, semblent bien moins en proie aux dangers de la stigmatisation et de la disqualification.

Afin de faire face à cette prise de risque, pour réussir à la contrer, les garçons activent un ensemble de normes juvéniles masculines qui guident leurs modes d'agir et parasitent tout à fait le cours de la classe. Ainsi, dans les moments où les garçons tentent de se confronter à la tâche avec l'enseignant, nous avons pu relever l'importance prise par le groupe de pairs et la difficulté rencontrée par les garçons à jouer le jeu scolaire sous des formes acceptables par l'enseignant. Très fréquemment, les garçons accaparent le temps et l'espace de la classe par leurs cris, leurs déplacements intempestifs, leurs insultes, leurs provocations à la bagarre. Ainsi avons-nous pu souvent observer des garçons s'insulter ou se provoquer pour que leur soit attribuée la bonne réponse (ou le meilleur résultat) :

L'enseignante de mathématiques propose aux élèves des exercices à faire sur ordinateur. L'effectuation de ces exercices donne lieu à un pourcentage de réussite qui s'affiche sur l'écran. Très rapidement, les garçons se lancent dans une course effrénée pour l'obtention du meilleur score. Les cris, les insultes, en direction de l'ordinateur ou d'autres élèves, les interventions criées comme « C'est moi le meilleur ! » deviennent vite ingérables pour l'enseignante. Malgré ses demandes de retour au calme, rien n'y fait. Une quinzaine de minutes après le début de l'exercice, Karim se lève de sa chaise pour regarder les résultats de Tommy.

Karim. – T'as eu quoi comme pourcentage ?

Tommy. – 98 % c'est moi le meilleur.

Karim. – Pourquoi tu dis ça, t'as triché bâtard [Il le tape derrière la tête].

Tommy. – Vas y pourquoi tu me tapes, c'est quoi ton problème ?

Tommy se lève et se jette sur Karim, l'enseignante doit intervenir et les exclut de cours (observation de classe, terminale BEP comptabilité, octobre 2008).

Ces modes d'être, qui n'ont rien d'anecdotique, ne relèvent pas toujours seulement d'un rejet, rappelons-le, mais d'un mode d'implication incompatible avec les règles scolaires. Dans d'autres configurations observées, ces manières de s'inscrire dans le travail de la classe constituent une véritable entrave à l'apprentissage. La tricherie et la mauvaise foi qui empêchent la reconnaissance de l'erreur et le retour sur soi sont autant de moyens mis en œuvre pour signifier publiquement – et de manière illusoire – que l'on est le meilleur. Captifs de l'ici et maintenant des tâches à réaliser et de la pression des pairs qui s'exerce dans l'espace public qu'est la classe, les garçons ne se confrontent pas aux savoirs. Alors que l'activité de classe requiert recherches, tâtonnements, acceptation de l'erreur, les garçons semblent le plus

souvent rencontrer une réelle difficulté à accepter cette mise à l'épreuve de soi. Cette difficulté se manifeste particulièrement lorsque les garçons refusent d'attendre que l'enseignant soit disponible pour les aider, refusent d'entendre ses conseils ou de reconnaître leurs propres erreurs :

Didier crie ses réponses à tue-tête ; à chacune de ses bonnes réponses, il se félicite par des formules telles que « C'est moi le boss », « Je suis le meilleur ». Cependant il est repris par l'enseignant qui lui fait remarquer qu'il semble confondre Napoléon et Louis XIV. À ceci, Didier rétorque immédiatement « Ouais, mais c'est pareil ». Quelques minutes plus tard, Karim n'emploie pas le terme autoritaire à bon escient. Le professeur le lui fait remarquer, il lui rappelle les définitions de « totalitaire » et « autoritaire », Karim rétorque par un « Ouais, c'est ça que j'ai dit » (observation de classe, terminale BEP comptabilité, novembre 2008).

Au regard de nos données, l'analyse des conduites de ces garçons dans les seuls termes de rejet de la tâche scolaire paraît insuffisante. En effet, ce sont bien plutôt les règles qui régissent l'entre-soi masculin qui influent sur la manière dont les garçons investissent le temps des activités scolaires : l'*agôn*, le rapport de forces, la rivalité associés à une sociabilité groupale non élective qui fait de l'espace de la classe un espace public où il s'agit d'abord de préserver la face rendent peu aisée une inscription adéquate des garçons dans les tâches scolaires, ainsi que la « ruse » avec les règles de l'ordre scolaire, utilisée davantage par les filles.

CONCLUSION

Notre recherche conduit à considérer avec sérieux la force des logiques de socialisation juvéniles genrées dans les modes d'implication des filles et des garçons de milieux populaires dans l'école, qu'il s'agisse pour eux de mettre en œuvre des stratégies de survie dans les classes ou qu'ils tentent, au contraire, d'affronter les tâches scolaires. Les logiques juvéniles masculines et féminines sont apparues comme pouvant distinctement s'accorder aux logiques scolaires. L'analyse des modes d'intrication des dynamiques de socialisation scolaire et juvénile dans l'espace de la classe peut, à ce stade de notre réflexion, nous permettre de reconsidérer certaines des explications des comportements, des attitudes dont, comme nous l'avons précisé en introduction à cet article, Viviane Isambert-Jamati (1988) avait déjà souligné les limites. Rappelons ici brièvement ce que note cette auteure :

les attitudes de docilité, d'adaptation, de sérieux ne permettent pas de comprendre l'apparition soudaine, à partir des années soixante-dix, du phénomène de meilleure réussite scolaire des filles. Dans une perspective similaire, nous pouvons ajouter que les goûts du défi, de la compétition ne permettent pas non plus de saisir les raisons pour lesquelles ce qui peut œuvrer en faveur des scolarités des garçons de classes moyennes ou favorisées dessert tout particulièrement celles des garçons des classes populaires.

Notre enquête nous permet d'insister sur le fait que les filles ne peuvent être considérées comme invariablement dociles ou sérieuses, de même que les garçons ne semblent pas pouvoir être entièrement assimilés aux « *lads* » observés par Paul Willis dans les années soixante-dix. Si pour ces derniers la culture anti-école a pu faire œuvre de véritable propédeutique à la culture d'atelier, l'usine et l'atelier devenant alors des lieux d'une possible valorisation de soi, pour au moins une partie des garçons des milieux populaires des années deux mille (notamment pour ceux d'entre eux qui sont inscrits dans les filières tertiaires, filières pour lesquelles le poids des enjeux scolaires est plus fort que dans les filières industrielles), les jugements scolaires viennent peser de tout leur poids sur les destins sociaux et les processus de qualification ou disqualification symboliques à l'œuvre dans les classes. Dès lors, la culture de l'*agôn* que ces garçons de milieux populaires continuent d'affirmer ne manifeste plus seulement rejet ou résistance mais une profonde ambivalence à l'égard de la chose scolaire. L'impérieuse nécessité de sauver la face, de ne pas sortir vaincu de la compétition scolaire conduit ces garçons à s'impliquer dans les tâches d'une manière peu compatible avec les attentes de l'institution. La tension entre les logiques juvéniles masculines populaires et les logiques scolaires apparaissent comme particulièrement puissantes. Alors que les logiques juvéniles féminines semblent pouvoir s'accommoder des exigences scolaires, la force et la forme des logiques juvéniles masculines populaires dans la classe font davantage courir le risque de la rupture avec l'ordre scolaire. Prendre la mesure de ces processus et de cette ambivalence des garçons de milieux populaires éclaire, rétrospectivement, les raisons pour lesquelles l'analyse des processus de décrochage et de rupture scolaires en milieux populaires, étudiés par un certain nombre de travaux de sociologie de l'éducation (voir notamment Bonnéry, 2003 ; Millet & Thin, 2005 ; Moignard, 2008), conduit à une rencontre avec une population scolaire très largement masculine.

Les parcours scolaires des individus ne peuvent être pensés comme résultant de propriétés, de caractères que l'on attribuerait à l'un ou à l'autre sexe. Ces expériences sont le résultat d'une histoire de vie inscrite dans une histoire sociale à la fois singulière et collective et dans laquelle viennent se croiser de multiples dynamiques. Nous postulons que l'expérience scolaire se situe au carrefour de dynamiques de socialisation relevant tout à la fois de rapports intergénérationnels (socialisation verticale), intragénérationnels (socialisation horizontale) et scolaires. Une pensée relationnelle de la différence des sexes telle que nous tentons de la mettre en œuvre doit ouvrir la voie à un travail de l'historicité des expériences scolaires. L'école et la classe ne doivent pas être seulement pensées comme les lieux d'une affirmation mécanique de dispositions héritées mais bien plutôt comme des espaces où s'importent et s'actualisent des normes et des injonctions de genre toujours socialement construites et qui s'incarnent dans des

manières d'être et de faire définies dans et par leurs relations. En guise de prolongement à cette recherche, nous souhaitons évoquer ici une des pistes qu'il nous semble essentiel d'approfondir. La mise en rapport de nos analyses avec d'autres recherches qui ont elles aussi travaillé la question des trajectoires d'élèves de milieux populaires dans l'enseignement professionnel (cf. André, 2009 ; Palheta, 2010) invite à penser les jeunesses populaires dans une dimension plurielle parce qu'elles se distinguent selon les contextes socio-géographiques, mais aussi selon le genre. Ainsi, si nous avons pu croiser aisément la variable genre et la variable classe pour les garçons de milieux populaires, le poids de l'appartenance de classe apparaît davantage minoré chez les filles de milieux populaires, élément qui nous semble pouvoir ouvrir de nouvelles orientations de recherches empiriques et théoriques.

Séverine Depoilly

severine.depoilly@univ-paris8.fr

Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, ESCOL-CIRCEFT

NOTES

- 1 Dans un article intitulé « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales » (Duru-Bellat, 1994), Marie Duru-Bellat rappelle que l'analyse de la différence des sexes à l'école n'est apparue comme un sujet digne d'intérêt qu'aux yeux des sociologues femmes, avec souvent une connotation militante, féministe en l'occurrence. L'auteure souligne ainsi les apports des travaux de Liliane Kandel (1975), de Madeleine MacDonald (1980) et de Sandra Acker (1989).
- 2 Nous sommes nous-mêmes enseignante de lettres-histoire et géographie dans un établissement d'enseignement professionnel au moment de l'enquête. Notre posture d'apprenti-chercheur « familial » du lycée professionnel nous a permis un accès au terrain relativement aisé. Notre « proximité professionnelle » avec les différents agents de l'institution scolaire nous a en effet tout particulièrement facilité l'accès aux bureaux de la vie scolaire et aux classes.
- 3 Notre enquête se fonde, outre les 226 heures d'observation des espaces de la classe (voir le tableau 1), sur environ 230 heures d'observation des espaces interstitiels et des bureaux de la vie scolaire sur les années scolaires 2006-2007, 2007-2008 et 2008-2009 et sur le traitement quantitatif et qualitatif de 155 rapports d'incident.
- 4 Les matériaux récoltés dans le cadre de notre travail de thèse nous ont conduit à procéder à une analyse en trois temps distincts. D'abord, notre observation des espaces de la vie scolaire et

des espaces interstitiels de l'école nous a permis de mener une réflexion sur les façons dont filles et garçons font usage d'eux-mêmes dans les temps hors la classe, prennent place dans l'école, à l'égard des règles et des normes de l'ordre scolaire. L'observation des espaces de la classe nous a plus particulièrement conduit à interroger les manières avec lesquelles les unes et les autres faisaient distinctement face aux situations de classe, qu'ils et elles se confrontent ou non aux situations d'apprentissage. Enfin notre accès aux rapports d'incident rédigés par les agents scolaires nous a permis d'interroger les rapports des filles et des garçons à la transgression scolaire. Nous avons ainsi procédé à une analyse quantitative de la fréquence et des types de transgressions perpétrées par les filles et les garçons et à une analyse qualitative des moments au cours desquels les élèves, filles et garçons, doivent s'expliquer de leurs comportements déviants lors d'un entretien avec un ou plusieurs adultes de l'école.

- 5 Peter Woods utilise ce concept pour définir les stratégies mises en œuvre par les enseignants pour conduire la classe, notamment dans des contextes d'enseignement difficiles. Il nous semble pouvoir s'appliquer de manière pertinente à certaines des conduites adoptées par les élèves observés dans ces mêmes contextes d'enseignement, parce qu'elles relèvent de « montages adaptatifs » (Woods, 1990) permettant aux élèves de s'accommoder du temps de la classe et du travail de l'enseignant.
- 6 Les noms et prénoms des élèves et des enseignants sont rendus anonymes dans cet article.

BIBLIOGRAPHIE

ACKER S. (1989). *Teachers, genders and careers*. Londres : Falmer Press.

ANDRÉ G. (2009). *Orientation scolaire et héritages sociaux. Approche socio-anthropologique du processus d'orientation vers l'enseignement qualifiant dans le bassin post-industriel de Charleroi*. Thèse,

sciences politiques et sociales, Facultés universitaires catholiques de Mons, Belgique.

BAUDELLOT C. & ESTABLET R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Éd. du Seuil.

BAUDELLOT C. & ESTABLET R. (2006). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan.

- BEAUD S. (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- BEAUD S. & PIALOUX M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris : Fayard.
- BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éd. de Minuit.
- BONNÉRY S. (2003). *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves : la co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*. Thèse, sciences de l'éducation, université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.
- BONNÉRY S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- DAVISSE A. (1999). « "Elles papotent, ils gigotent". L'indésirable différence des sexes... ». *Ville école intégration*, n° 116, p. 185-198.
- DURU-BELLAT M. (1994). « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales ». *Revue française de pédagogie*, n° 109, p. 111-141.
- DURU-BELLAT M. (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* [2^e éd.] Paris : L'Harmattan.
- ESTABLET R. (1988). « Subversion dans la reproduction scolaire ». *Revue économique*, n° 1, p. 71-91.
- FAURE S. (2006). « HLM : côté filles, côté garçons ». *Agora débats/jeunesse*, n° 41, p. 94-108.
- FELOUZIS G. (1991). « Comportements de chahut et performances scolaires des filles et des garçons au collège ». *Cahier du CERCOR*, n° 6.
- FELOUZIS G. (1993). « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons ». *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 2, p. 199-222.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1988). « Commentaires ». *Revue économique*, vol. 39, n° 1, p. 113-114.
- JARLÉGAN A. (1999). *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*. Thèse, sciences de l'éducation, université de Bourgogne.
- KANDEL L. (1975). « L'école des femmes et le discours sur les sciences de l'homme ». In S. de Beauvoir (dir.), *Les femmes s'entêtent*. Paris : Gallimard.
- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LEPOUTRE D. (2001). *Cœur de banlieue. Code, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.
- MacDONALD M. (1980). « Schooling and the reproduction of class and gender relation ». In L. Barton, R. Meighan, S. Walker (dir.), *Schooling, ideology and the curriculum*. Londres : Falmer Press, p. 24-50.
- MARRY C. (1995). « Les scolarités supérieures féminines en France dans les années quatre-vingt : un bilan contrasté ». In EPHESIA, *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*. Paris : La Découverte, p. 595-597.
- MARRY C. (2000). « Garçons et filles à l'école ». In A. van Zanten (dir.), *L'école. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte, p. 283-292.
- MARRY C. (2001). « Filles et garçons à l'école : du discours muet aux controverses des années 1990 ». In J. Laufer, C. Marry, M. Maruani (dir.), *Masculin, féminin : questions pour les sciences de l'homme*. Paris : PUF, p. 25-41.
- MAUGER G. (2006). *Les bandes, le milieu et la bohème populaires. Étude de sociologie de la déviance des jeunes des classes populaires (1975-2005)*. Paris : Belin.
- MILLET M. & THIN D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- MOIGNARD B. (2006). *De l'école à la rue : la construction et la structuration des conduites et des pratiques déviantes et délinquantes des adolescents dans et autour de l'école dans les quartiers populaires. Une étude comparative entre la France et le Brésil*. Thèse, sciences de l'éducation, université Victor-Segalen-Bordeaux 2.
- MOIGNARD B. (2008). *L'école et la rue : fabriques de délinquance*. Paris : PUF.
- MOSCONI N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux-semblant ?* Paris : PUF.
- MOSCONI N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- PALHETA U. (2010). *L'enseignement professionnel dans l'école massifiée. Fonctions, structure et usage d'un ordre d'enseignement dominé*. Thèse, sociologie, Institut d'études politiques de Paris.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- SINGLY F. de & PASSERON J.-C. (1984). « Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle ». *Revue de science politique*, vol. 34, n° 1, p. 48-78.
- SIROTA R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- TERRAIL J.-P. (1992). « Destins scolaires de sexe : une perspective historique et quelques arguments ». *Population*, n° 3, p. 645-676.
- THÉRY I. (2007). *La distinction de sexe. Une nouvelle approche de l'égalité*. Paris : Odile Jacob.
- THIN D. (1999). « Désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires. Rapport de recherche GRS. Lyon : université Lumière-Lyon 2.
- WILLIS P. (2011). *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers ?* Marseille : Agone.
- WOODS P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- ZAIDMAN C. (2002). « Ensemble et séparés ». In E. Goffman (dir.), *L'arrangement des sexes*. Paris : La Dispute.