

À L'ÉCOLE, LES FILLES SONT-ELLES SYSTÉMATIQUEMENT INTERROMPUES ?

This article presents the results of a study about intrusive speech interruptions of girls in the school environment. Based on a corpus of interactions observed at a French as first language (L1) classroom, this study aimed to identify and describe the organizational sequence of intrusive interruptions, as well as the resources employed by the participants throughout these interruptions. The frequency of the interruptions suffered by the girls was identified as a means of discussing the systematicity of such interactional phenomenon. In this paper, an example from the analysis of a sequence of intrusive interruptions through a Conversation Analysis perspective will be presented, followed by a brief discussion of the results derived from the rate of girls' speech interruptions. The findings invite us to reflect on a probable devaluation of girls' participation in class and the effects of these interruptions on girls' learning processes. To conclude, some suggestions for practical applications aimed at building a truly gender-equitable learning environment for addressing gender concerns will be provided.

● Bárbara Carvalho | Université de Neuchâtel



Bárbara Carvalho a obtenu le titre de Master en Lettres et Sciences humaines à l'Université de Neuchâtel, 2019. Au

Brésil, elle est diplômée de l'Université de São Paulo où elle a obtenu le titre de Bachelor en Linguistique et la Licence en enseignement de langue portugaise. Elle s'intéresse aux études concernant la construction des identités sociales dans des pratiques communicatives au regard de l'écart entre les genres en milieu d'apprentissage.

Introduction

Au cours des dernières décennies, des études portant sur la différence entre la parole des femmes et des hommes (West & Zimmerman, 1975, 1983, 1987 ; Tannen, 1990 ; Murata, 1994 ; Ford, 2008 ; Jacobi & Schweers, 2017) ont montré que les femmes sont plus interrompues que les hommes dans une conversation. De plus, les femmes sont interrompues majoritairement par des hommes indépendamment des niveaux d'intimité, des attributs de personnalité ou du statut des participants en interaction, que ce soit dans la sphère professionnelle, sociale ou privée. Les analyses présentées par ces auteurs sont multiples et ne convergent pas toujours vers les mêmes conclusions. Cependant, tous évoquent tous la notion d'une domination masculine qui résulte de la division sexuée de la société, et favorise davantage les hommes, comme peut-être la cause la plus importante d'une *naturalisation* de la coupure de la parole des femmes et de la domination masculine dans des conversations mixtes.

Dans une société non équitable à l'égard du genre, la parole devient un objet de pouvoir genré.

Bien que les résultats de ces recherches aient pointé une systématique de l'interruption de la parole des femmes dans des contextes les plus variés, les études relatives à ce type d'interruption à l'école – et notamment dans les termes de l'Analyse Conversationnelle (AC) – font défaut. Afin de comprendre si un biais 'genre' concernant le droit à la parole existe également en milieu scolaire, nous avons réalisé une étude portant sur les interruptions intrusives de leur parole subies par les filles en classe de français langue première au secondaire I en Suisse Romande (Carvalho, 2019). Dans les cas où ces interruptions ont été identifiées, notre étude visait la description des séquences concernées, la description des méthodes mobilisées par les interactants lors de la production de ces interruptions ainsi qu'une analyse quantitative consacrée à la discussion du caractère systématique des interruptions de la parole des filles.

L'analyse a été fondée sur les principes méthodologiques de l'AC (Sacks *et al.*, 1974). Les interactions analysées ont été enregistrées par audio et vidéo et transcrites en détail. La classe observée était composée de 9 filles et 11 garçons. Nous avons saisi les interactions intégrées dans des activités à l'oral, à savoir des discussions sur des thèmes de société et sur des livres qui étaient en train d'être lus par les élèves. Une discussion est proposée par l'enseignant et les apprenants sont invités à exprimer leurs opinions. L'enseignant a défini à l'avance des règles pour la prise de parole, comme lever la main pour demander la parole, et des élèves individuels sont hétéro-sélectionnés tour à tour. Le genre de l'enseignant n'est pas pris en compte dans cette analyse. Nous nous sommes focalisée sur les interactions entre pairs dans un contexte de discussion guidée par l'enseignant avec pré-allocation de tours de parole, c'est-à-dire dans un cadre de contrôle sur l'organisation de la prise de parole. Toutefois, même dans ce contexte, nous avons pu constater l'occurrence d'interruptions systématiques de la parole des filles.

Nous rapporterons ici certains résultats obtenus dans notre étude. Nous présenterons une analyse illustrative d'une séquence d'interruption intrusive subie par l'apprenante Maya¹. L'élève est choisie par l'enseignant pour présenter son avis à propos du sujet en discussion. Malgré la pré-allocation du tour de parole et les règles préalablement établies, l'élève a été systématiquement interrompue avant de réussir à achever son tour de parole. Nous tâcherons ici de montrer la façon dont l'élève réagit aux tours de parole constituant des interruptions et les ressources interactionnelles mises en place par les participants impliqués dans cette interaction.

Une analyse quantitative a été également réalisée afin d'identifier la fréquence avec laquelle les filles ont été interrompues de manière intrusive en classe. Pour ce faire, premièrement, nous avons repéré toutes les interruptions intrusives produites dans les leçons observées. Ensuite, nous avons comparé le nombre d'interruptions subies par les garçons et les filles, respectivement. Enfin, les taux d'interruptions subies par les filles et les garçons, normalisés avec le nombre des participants et le temps de parole de chaque participant de chaque genre, ont été calculés pour

chaque leçon et comparés entre eux. Les résultats ont montré que les filles ont été interrompues de manière beaucoup plus fréquente que les garçons.

Retenons ici les trois résultats les plus importants : 1) dans une classe composée de 20 élèves, 9 filles et 11 garçons, le temps de parole détenu en moyenne par chaque garçon a été 50% supérieur à celui des filles, et cela dans la situation dans laquelle les filles ont parlé le plus. Dans les contextes où les filles ont moins parlé, un garçon a détenu la parole en moyenne trois fois plus qu'une fille : les garçons ont gardé la parole 23% du temps contre 6% pour les filles ; 2) les filles sont plus interrompues que les garçons : 80% plus que les garçons dans le cas où elles étaient le moins interrompues ; 3) les filles sont majoritairement interrompues par des garçons, alors qu'elles sont moins interrompues par d'autres filles. Dans une des leçons observées, les garçons ont été à l'origine de toutes les interruptions intrusives produites en classe, soit chez les filles soit chez eux-mêmes. Ces résultats peuvent, par exemple, nous orienter vers une remise en cause de la croyance sociale apposée sur l'idée que les femmes seraient plus bavardes.

Dans cette contribution, nous présenterons d'abord un bref aperçu théorique concernant la construction des identités sociales à travers la parole en classe et le concept d'interruption intrusive. La deuxième section sera consacrée à la micro-analyse de la séquence d'interruption déjà mentionnée. L'article se clôt par une conclusion et une discussion d'implications pratiques pour l'école.

Cadre théorique

L'identité de genre est une parmi les multiples facteurs qui composent l'identité sociale d'un individu. Tout d'abord, il est important de garder à l'esprit qu'une seule notion de genre, étant donné la complexité du sujet, n'existe point. Nous nous sommes intéressée aux approches discursives de la construction de l'identité sociale mettant l'accent sur la notion de genre et sa relation étroite avec le langage (Bourdieu, 1998, 2014 ; Foucault, 1989 ; Ostermman, 2008 ; Tannen, 1990 ; Weatherall, 2000, 2002 ; West & Zimmerman, 1983, 1987). Dans cette perspective, faire référence à un concept disponible dans la réalité est faire, en

¹ Les participants sont identifiés par des noms fictifs afin de les rendre anonymes.

effet, une référence au discours qui construit cette réalité (Scot, 1998). Ainsi, les concepts de genre et de rôles qui sont associés aux genres sont historiquement et culturellement variables : leur sens est une construction négociée par des participants impliqués dans ces interactions situées aux niveaux social et historique. En se basant sur ces études, la notion de genre sur laquelle s'est fondée notre recherche est celle proposée par Butler (1990). Selon cette autrice, la division sexuée entre les corps se construit à partir d'un concept de sexe biologique créé par le discours. De ce fait, une matérialité sexuée du corps n'existe pas avant le discours parce que c'est le discours qui classe un tel corps (avec certaines caractéristiques) en tant que masculin ou féminin. Il existe donc un genre social qui est préalable à la matérialité sexuée du corps et qui est assigné à ce corps lors de la naissance d'une personne. Ce sont les genres sociaux qui sont inscrits dans les corps pour qu'ils deviennent sexués. A cet égard, il est tout à fait important de réfléchir à la pluralité des genres sociaux en sortant du binarisme féminin-masculin qui n'est pas assez représentatif des différentes identités sociales.

L'identité sociale d'un sujet se configure à travers ses discours et par rapport aux discours d'autrui, dans un processus qui implique l'altérité. L'une des institutions clés qui participe à ce processus est l'école. La construction de significations, de rapports interpersonnels, d'identités en classe se manifeste dans et à travers la *parole-en-interaction*. La parole de chacun s'ajuste aux contributions des autres participants et les tours de parole sont le résultat de ces ajustements mutuels (Sacks *et al.* 1974: 726). Ainsi, c'est dans l'élaboration de chaque tour de parole et dans la coordination des changements de tours de parole que peuvent se matérialiser des comportements stéréotypés, et ce sont ces mêmes éléments qui sont susceptibles d'influencer la construction d'une identité de genre d'un certain sujet dans son rapport à autrui. Les interactions en classe jouent donc un rôle fondamental dans la construction des identités sociales des élèves.

L'organisation des tours de parole en classe se fait de façon particulière notamment en raison des routines institutionnelles propres mises en œuvre par les participants impliqués dans l'interaction

et en fonction des objectifs pédagogiques émergents et co-construits localement. Le type d'activité en cours, les objectifs de cette activité, le type de contenu étudié, l'âge des participants impliqués dans l'interaction et les conversations parallèles entre les élèves sont quelques exemples de facteurs jouant un rôle important lors de l'organisation de la prise de parole en classe. Des enseignants peuvent donc instituer un système de pré-attribution des tours où les élèves doivent prendre la parole selon un ordre défini à l'avance ou sur la base de l'hétéro-sélection par l'enseignant. Les élèves peuvent également s'auto-sélectionner, comportement qui peut être accepté et encouragé ou alors dévalorisé et/ou sanctionné. Les élèves mettent en scène leurs disponibilités ou indisponibilités pour prendre la parole de manière verbale ou non verbale (multimodale), comme en levant la main ou à travers le contact visuel (Evnitskaya & Berger, 2017). Enfin, les échanges peuvent se dérouler en étant plus ou moins parsemés de chevauchements² ou de longues pauses.

Les chevauchements peuvent être non-intrusifs, par exemple quand un élève prend la parole de manière anticipatoire, juste avant la fin du tour d'un de ses pairs, sans couper court au propos d'autrui. Ou alors le chevauchement peut relever d'une interruption intrusive. C'est cette *interruption intrusive* que nous avons examinée par rapport aux tours de parole produits par des filles en classe de français langue première, en nous focalisant spécifiquement sur les moments où une fille a été hétéro-sélectionnée par l'enseignant comme prochaine locutrice. Murata (1994) définit l'interruption en tant qu'acte qui viole la parole d'un participant à la conversation. *L'interruption intrusive* peut être perçue comme agressive : le participant qui interrompt prend la parole en violant le droit de parler du locuteur actuel, par exemple pour présenter un désaccord avec ce qui est dit ou pour forcer un changement de sujet de discussion. Il convient de noter que ce qui est perçu comme une interruption intrusive dans une culture peut être considéré comme coopératif dans une autre. La coupure abrupte de la parole est en soi une interruption mais pas nécessairement intrusive. C'est surtout ce que les interactants essaient de faire en se parlant qui détermine le type d'interruption dans une conversation. Les interruptions peuvent

2 Le terme *chevauchement* fait référence à l'acte de « plus d'une personne parle à la fois » dans une conversation (Sacks *et al.* 1974).

donc être collaboratives ou intrusives. La nature intrusive de l'interruption peut se traduire par la manière dont le participant interrompu interprète et réagit à ces interruptions tour après tour de parole au cours de la conversation.

Comme les études de ce phénomène dans une perspective d'AC en milieu scolaire sont rares, nous ne pouvons pas conclure que cette tendance à l'interruption systématique de la parole des filles se reproduit avec la même fréquence ou les mêmes caractéristiques linguistiques dans d'autres contextes scolaires. Les résultats peuvent varier en fonction de plusieurs autres facteurs comme les enseignants qui gèrent l'activité en cours ; le genre de l'enseignant ; les règles de prise de parole négociées entre les interactants ; les caractéristiques de la tâche en cours ; les types de cours concernés, comme la biologie ou les mathématiques, par exemple ; les tranches d'âges des élèves et des enseignants impliqués dans l'interaction. En d'autres termes, les possibilités de recherches qui s'ouvrent à propos de l'interruption systématique de la parole des filles en milieu scolaire sont vastes.

Analyse d'interruptions intrusives de la parole des filles à l'école

Le corpus utilisé dans cette étude a été recueilli par le Centre de Linguistique Appliquée (CLA) de l'Université de Neuchâtel. Il s'agit d'interactions en classe impliquant des élèves âgés de 13 à 14 ans, à l'école obligatoire en Suisse. Ces enregistrements audiovisuels ont été transcrits selon les conventions en vigueur en AC. L'exemple ci-après (1) est tiré d'une discussion où les élèves sont invités à exprimer leur avis sur le sujet suivant : « Quand les apprenants auront des enfants, qui les élèvera, eux, leur conjoint, quelqu'un d'autre ? Pourquoi ? ». L'extrait ci-après montre des interruptions subies par Maya. La séquence est initiée par l'enseignant qui clôt la séquence produite avec Carine et sélectionne la prochaine locutrice, Maya. Dans notre exemple, Maya et Carine sont des filles, Dominique est un garçon et le point d'interrogation (?) désigne un participant non identifié dont, dans ce cas, le genre n'a pas pu être identifié.

Dans l'ensemble de notre contexte d'analyse, les séquences d'interruption se sont déroulées de manière stable et très semblable à ce que nous pouvons observer dans cet extrait. Celui-ci nous permet ainsi de présenter les méthodes mobilisées par les interactants lors de la production d'une interruption et ses conséquences séquentielles. Nous pouvons y observer des exemples d'interruptions intrusives, une interruption collaborative et les conséquences séquentielles entraînées par les deux types d'interruptions.

Les interruptions intrusives repérées dans notre corpus ont été produites au moyen de ressources interactionnelles telles que l'étirement de syllabe dans un tour de parole, l'augmentation du volume de la voix pour prendre la parole et des chevauchements compétitifs en dépit de la pré-allocation des tours faite par l'enseignant. Pour faire face à ces interruptions, les filles ont eu recours notamment à deux stratégies, à savoir : a) s'engager dans les chevauchements compétitifs, et b) abandonner leur tour de parole et attendre une intervention de l'enseignant pour reprendre la parole. Il faut noter que les filles ont aussi produit des interruptions intrusives. Par contre, elles l'ont fait avec une fréquence plus basse par rapport aux garçons. La plupart des interruptions produites par les filles ont été comprises en tant que coopératives par les participants en interaction. Les résultats obtenus dans notre recherche pointent vers une systématisme d'un comportement interactionnel qui ne semble pas être lié à un simple désintérêt des élèves impliqués dans l'interaction. Le désintérêt ou l'écoute non-active peuvent être des facteurs qui jouent un rôle important dans toutes les interactions. Cependant, ces facteurs ne remettent pas en question le constat que, dans le corpus analysé, ce sont les filles qui sont la cible des interruptions intrusives et qu'elles ont dû s'engager, selon les cas, trois fois plus qu'un garçon pour assurer leurs rôles de locutrices et garder leurs tours de parole.

(1) Extrait du corpus Français langue première, secondaire I, discussion de thème de société : L1-secl-DS-3 (vidéo 21m08s)

1 P : &carine c'est vraiment par goût (..) hein (...) vraiment par goût. (.)
2 puis:: maya
3 May : ben euh: moi je sais pas mais j- [mais non] parce que non&
4 P : [tu ne sais pas]
5 May : &les: les gamins je veux dire ça: ça m'intéresse (tout) i- ils sont
6 chous mais (1.0) c'est cette image de femme au foyer qui est +tuante
7 ((riant))+
8 ? : hein
9 ? : [aah?]
10 May : [ouais] mais: [c'est vrai]
11 P : [ah] (..) pourquoi c'est tuant cette image [de femme au foyer.
12 non mais dis (.) dis pourquoi.]
13 May : [non c'est pas tuant mais je sais pas]
14 May : non c'est pas crevant c'est
15 (1.3)
16 ? : chiant
17 May : c'est (xx) c'est pas que ça me plait pas mais
18 Car : mais eeeh
19 ((rires féminins: 1.2))
20 P : non non carine laisse-la voir euh::
21 May : je sais pas
22 P : donc tu tu vois pas (..) être (..) une femme au foyer. (.) je veux
23 dire ce genre de femme là tu tu vois pas comme ça.
24 May : ben à cinquante pour cent ouais peut-être mais pas euh:: toute ma vie
25 rester à la maison [avec mon mari] être complètement (.)&



Figure 1 : La gestuelle de Maya

26 Car : [mais pas toute la vie]



Figure 2 : La gestuelle de Carine

27 May : &[en fait c'est ça (xx)]
28 Dom : [mais ce qu'elle est nu::lle]
29 [((rires))]
30 P : [°chcht°] non non (.) vous vous taisez c'est difficile de (..) dire ses idées j'aimerais que vous écoutiez s'il vous plait
31
32 **22m05s**
33 May : pour l'instant ce que j'aimerais pas c'est être dépendante de quelqu'un
34 P : ah ouais à ce moment là tu es dépendante du salaire [ou de:] de ton&
35 May : [voilà]
36 P : &mari [hh] et pis tu aimerais gagner de l'argent pour être&
37 May : [de pas:]
38 P : &indépendante.
39 May : ouais non b- ben maintenant ouais après je sais pas faut voir
40 P : aha (.) mais maintenant c'est ce que tu vois (..) être indépendante
41 May : ouais

Maya commence un premier tour de parole à la ligne 3 ; il est marqué par des éléments d'hésitation : répétition de mots (« les : les »), troncations (« i- ils »), micro-pauses et allongement de syllabes (« les: », « ça: »). Ce tour se termine avec un rire (l.7), à un point de complétude actionnelle et syntaxique : Maya a énoncé son opinion. Aux lignes 8-9, d'autres participants s'auto-sélectionnent, intervenant avec des signes de surprise « hein ? » « aah ? », ce qui incite Maya à insister (l. 10) : « [ouais] mais: [c'est vrai] ». Les intrusions auto-sélectionnées de ses camarades aux lignes 8 et 9 violent les règles de prise de parole préétablies au début de la séance, mais elles n'interrompent pas le tour de Maya : ce ne sont pas des interruptions intrusives. Après avoir été relancée par l'enseignant (l. 11-2) qui demande « pourquoi c'est tuant cette image de femme au foyer », Maya reprend son tour (l. 13) et revient sur sa première opinion, « non c'est pas tuant », recourant alors à l'expression « je sais pas » (Berger & Evnistakaya, 2017).

Maya, toutefois, continue son explication dans un autre tour de parole (ligne 17) mais, avant qu'elle achève la parole en cours, pendant une pause (1,3 s), un participant non identifié s'auto-sélectionne en l'interrompant. Notons ici que le tour de parole de Maya, « non c'est pas crevant c'est », inachevé, demande pour être complété grammaticalement un attribut du sujet, ce qui est justement proposé par le prochain locuteur : « chiant » (l. 16). Ce type d'interruption peut être compris comme collaboratif : il relève en fait d'une co-construction d'un énoncé. Cependant, Maya ne s'engage pas dans une confirmation, par exemple « ouais, c'est ça », mais, au contraire, reprend son explication par « c'est pas que ça me plait pas mais » (l. 17).

C'est ici qu'intervient une interruption que nous caractérisons comme intrusive étant donné la réaction de l'enseignant. Carine s'auto-sélectionne (ligne 18), alors que Maya, par son « mais », avait projeté une continuation de son tour (l. 17) ; et, lorsque l'enseignant s'oriente alors vers l'énoncé projeté par Carine, Maya n'offre aucune réaction. L'enseignant demande le silence pour que Maya puisse achever sa réponse. Maya reprend la parole (ligne 21) et a recours, encore une fois, à l'expression « je ne sais pas ». L'enseignant lui pose alors une autre question « tu tu

vois pas comme ça », action qui implique une réponse de la part de Maya et, par ce fait, la sélectionne comme prochaine locutrice. Or, le tour suivant de Maya est à nouveau interrompu (ligne 26) par Carine qui intervient en chevauchement avec la parole en cours de Maya, et elle le fait en énonçant une objection : « mais pas toute la vie » (c'est-à-dire, elle affirme qu'il ne s'agit pas de rester à la maison toute sa vie quand on a une famille en tant que femme, alors que Maya avait justement suggéré cette contrainte).

Cependant, ces facteurs ne remettent pas en question le constat que, dans le corpus analysé, ce sont les filles qui sont la cible des interruptions intrusives et qu'elles ont dû s'engager, selon les cas, trois fois plus qu'un garçon pour assurer leurs rôles de locutrices et garder leurs tours de parole.

Nous avons repéré les images de l'interaction entre Maya et Carine. Maya parle toujours en regardant tout droit, figure 1, (21 min 59 de la vidéo). Carine, par contre, fait des mouvements vers d'autres élèves, figure 2 (22 min 01 de la vidéo), et met sa main à la bouche en cachant partiellement son visage. Carine intervient, « mais pas toute la vie », afin de permettre à Maya de formuler un énoncé conclusif (ligne 27) : « en fait c'est ça », qui est toutefois chevauché par Dominique, via une autre interruption intrusive (l. 28). Dominique interrompt le topique en cours (qui restera à la maison pour élever ses enfants ?) pour adresser un énoncé offensif à l'égard de Maya. Cette action déclenche les rires de la classe qui sont suivis de l'intervention de l'enseignant par l'interjection « [°chcht°] ». Ainsi, ce n'est qu'après plusieurs interruptions, à partir de la ligne 33, que Maya parvient à assurer son rôle en tant que locutrice sans interruption de la part d'autres participants.

Conclusion et implications pratiques

L'un des objectifs des interactions en classe est de favoriser les compétences communicatives (ou : interactives) des

élèves afin de les préparer aux besoins communicatifs qu'ils rencontreront dans leur vie future, professionnelle ou autre, que ce soit en langue première ou seconde (Pekarek Doehler *et al.* 2017 ; Pekarek Doehler, 2020). Dans cette optique, et d'après les résultats obtenus dans notre étude, nous pouvons nous poser des questions relatives à l'impact des interruptions sur l'apprentissage chez les filles, car celles-ci risquent de diminuer le temps de parole des filles et d'empiéter sur leurs possibilités de participation aux interactions en classe. Une telle réflexion converge avec les propositions de l'Organisation des Nations Unies (UNESCO & IIEP, 2017) : l'un des objectifs de son projet de *Planification de l'éducation pour les États membres*, en effet, est d'assurer un environnement équitable en matière de genre à l'école. Or, ceci paraît incompatible avec un temps de parole réduit des filles ou une possible dévalorisation de leur participation, voire de leurs propos, en milieu scolaire. L'interruption systématique de la parole des filles est un comportement naturalisé parmi tant d'autres qui renforce les disparités entre les genres à l'école. Ainsi, il nous semble prioritaire de réfléchir à des pratiques pédagogiques qui tiennent compte des écarts entre les genres et leurs implications sur l'interaction lors de la planification d'une activité. Les solutions ne sont pas simples, mais nous présentons quelques pistes, à savoir :

- a) Les élèves pourraient être invités à des pratiques d'écoute-active dont l'objectif est de créer un environnement de respect et d'empathie avec l'interlocuteur ;
- b) L'établissement de règles claires avec des objectifs explicites pour des discussions en classe lorsque l'orientation « lever la main et ne pas couper la parole » n'a pas l'effet escompté ;
- c) L'enseignant pourrait s'engager à encourager les filles à s'exprimer, dans le cas où il a observé un temps de parole non-équitable entre les interactants ;
- d) L'enseignant pourrait essayer d'intervenir à chaque fois qu'une fille est interrompue en la sélectionnant lorsqu'elle manifeste une tendance à l'abandon de son rôle de locutrice après une séquence d'interruption.

Dans le cadre de discussions de thèmes de société, les enseignants pourraient également proposer des discussions concernant le thème « interruption de la parole de femmes », et les élèves pourraient être exposés à des résultats de recherches et être invités à présenter des propositions qui visent la construction d'une pratique interactionnelle équitable. Pour les enseignants qui souhaitent naviguer dans les eaux des avancées technologiques, il existe deux outils numériques qui peuvent contribuer à cette prise de conscience par rapport à une participation équitable en classe : les applications *Woman Interrupted* et *Equity Maps*. Les possibilités sont donc vastes. Et, dans ce cas spécifique d'application de mesures claires visant la diminution de l'écart entre les genres, le plus important, toutefois, nous semble de travailler sur la sensibilisation des enseignants (et des élèves) à cette problématique, ce qui favoriserait des ajustements en classe en vue d'un plus grand équilibre, entre les genres, de la parole-en-interaction.

Références bibliographiques

- Bourdieu, P.** (1998). *La domination masculine*. Paris, Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P.** (2014). *Langage et le pouvoir symbolique*. Paris, Point.
- Butler, J.** (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York, London : Routledge.
- Carvalho, B.** (2019). *Les pratiques communicatives en classe : la parole des femmes en milieu scolaire*. Pekarek, S. (dir). Mémoire de Master : Université de Neuchâtel. Disponible sur : <https://doc.rero.ch/record/327190>
- Ford, C. E.** (2008). *Women Speaking Up: Getting and Using Turns in Workplace Meetings*. New York: Palgrave Macmillan.
- Evnitskaya, N. & Berger, E.** (2017). Learners' multimodal displays of willingness to participate in classroom interaction in the L2 and CLIL Contexts. *Classroom Discourse*, 71- 94.
- Fasel Lauzon, V. & Pochon-Berger, E.** (2010). Une perspective multimodale sur les pratiques d'hétéro-sélection du locuteur en classe. *Pratiques* 147-148, 105-130.
- Foucault, M.** (1989). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Edições Graal.
- Jacobi, T. & Schweers, D.** (2017). Justice, interrupted: The Effect of Gender, Ideology and Seniority at Supreme Court Oral Arguments. *Virginia Law Review*, 1379-1496.
- Murata, K.** (1994). Intrusive or cooperative? A crosscultural study of interruption. *Journal of Pragmatics*, 385-400. *Journal of Pragmatics*, vol. 21, issue 4.
- Ostermman, A-C.** (2008). Análise da Conversa (Aplicada) como abordagem para o estudo de linguagem e gênero: O caso dos atendimentos a mulheres em situação de violência no Brasil. *Athenea Digital*, v. 14, 245-266.
- Pekarek Doehler, S.** (2020). Toward a coherent understanding of L2 interactional competence: epistemologies of language learning and teaching. In S. Kunitz, O. Sert & N. Markee (Eds.), *Emerging issues in classroom discourse and interaction: Theoretical and applied CA perspectives on pedagogy*. Berlin: Springer, 19-36.
- Pekarek Doehler, S., Bangerter, A., De Weck, G., Filliettaz, L., González-Martínez, E. & Petitjean, C.** (2017). *Interactional Competences in Institutional Settings: from School to the Workplace*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sacks et al.** (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, v. 50, 696-735.
- Scot, J.** (1998). Gender: a useful category of historical analyses. *The American Historical Review*, v. 91, 1053-1075.
- Tannen, D.** (1990). *Who's interrupting? Issues of dominance and control. In You just don't understand: Women and men in conversation*. New York : William Morrow, 188-215.
- UNESCO & IIEP** (2017). *Planifier l'éducation, préparer le futur : 10e stratégie à moyen terme, 2018-2021*. Consulté le 07 aout 2019 sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259870_fre?posInSet=1&queryId=a81672b3-eb79-4ca6-a5bd-de5d3058babf
- Weatherall, A.** (2000). Gender relevance in talk-in-interaction and discourse. *Discourse and Society*, vol. 11, issue 2, 286-288.
- Weatherall, A.** (2002). Towards understanding gender and talk-in-interaction. *Discourse and Society*, vol. 13, issue 6, 767-781.
- West, C. & Zimmerman, D.** (1975). Sex roles, interruptions and silences in conversations. In Thorne, B. & Henley, N. (Org.), *Language and sex: difference and dominance*. Rowley : Newbury House, 29-105.
- West, C. & Zimmerman, D.** (1983). Small insults: A study of interruptions in cross-sex conversations between unacquainted persons. In Thorne, B. et al. (éds.), *Language, gender and society*. Cambridge, MA : Newbury House, 102-107.
- West, C. & Zimmerman, D.** (1987). Doing gender. *Gender and Society*, vol. 1, issue 2, 125-151.