

Université Victor Segalen Bordeaux 2

Année 2009

Thèse n° 1680

THÈSE

pour le

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ BORDEAUX 2

Mention : sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement

Le 9 décembre 2009

Par Corinne de Boissieu

Née le 02.11.1980 à Paris

**Le genre scolaire : un effet aveugle de l'acculturation
à l'école maternelle ?**

Étude anthropo-didactique des conditions de son émergence

Membres du Jury

Me Annette Jarlégan, Maîtresse de Conférences, Université Nancy 2

M. le Pr. Alain Marchive, Université Bordeaux 2

M. le Pr. Alain Mercier, Université de Provence, IUFM d'Aix-Marseille (rapporteur)

M. le Pr. Bernard Sarrazy, Université Bordeaux 2 (directeur de thèse)

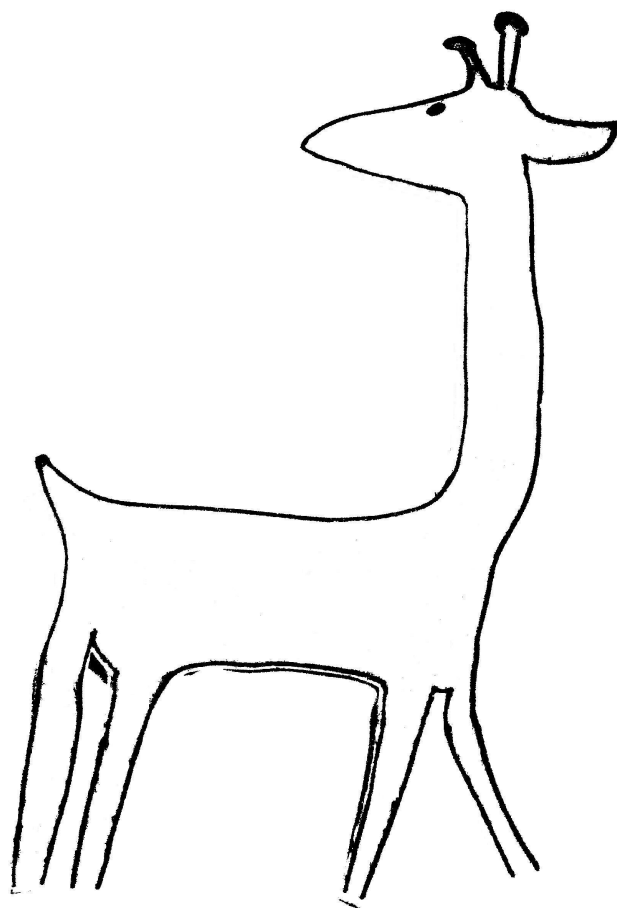
M. le Pr. Gérard Sensevy, Université de Bretagne Occidentale, IUFM de Bretagne (rapporteur)

Épouse de la plus grosse et la plus ancienne librairie du département, elle pouvait citer un nombre considérable d'auteurs et de titres d'ouvrages. Si, modeste, elle ne se sentait pas l'âme d'une bibliothèque, elle se flattait, à tout le moins, d'avoir celle d'un catalogue. Par ailleurs, elle possédait une science exhaustive des vérités premières, formulations proverbiales, évidences journalistiques, qui en faisait la partenaire la plus inépuisablement qualifiée des conversations et des bavardages du quotidien. En outre, elle n'était pas loin de penser qu'avoir épousé un libraire valait largement la maîtrise en lettres dont Mélosse se contentait.

"Ce qu'il faut impérativement dominer, c'est l'alphabet. Voilà la base, l'outil, le levier qui permet de soulever le monde de la connaissance. Aucun diplôme ne sanctionne la virtuosité alphabétique, c'est regrettable."

F. Bartelt, *La chasse au grand singe*, 1996, p.11.

À Omar,
qui m'a sans le savoir emmenée sur le chemin de l'école maternelle.



Remerciements

Merci aux professeurs qui m'ont accueillie dans leurs classes, et sans lesquels ce travail n'aurait pu voir le jour.

Merci à toutes celles et ceux qui ont été là pendant ces trois ans, et avec qui j'ai partagé des idées, des doutes, des discussions et bien d'autres choses. Merci en particulier à Kléron et Magalie pour leur relecture attentive. Merci à Marion, pour le décalage horaire, et parce que je lui ai promis.

Merci aux filles de l'happy hour pour leur présence, et particulièrement à Marie-Pierre, pour avoir toujours avec patience et gentillesse partagé son expérience, et sans laquelle tout aurait été plus compliqué. Merci également pour son attention et sa délicatesse.

Merci enfin à Bernard Sarrazy, qui a dirigé cette recherche, sachant m'accompagner tout en me laissant suivre mon propre rythme. Cette thèse n'aurait pas existé sans son soutien et sa confiance ; qu'elle soit le signe de ma reconnaissance, quelques soient les chemins que je choisirais par la suite.

Sommaire

Sommaire	7
Introduction	11
- PARTIE 1 -	
L'ÉCOLE, LE SEXE, LE GENRE : QUELS RAPPORTS ?	
Chapitre 1. SEXE ET GENRE À L'ÉCOLE : LES ENJEUX POLITIQUES DE LA QUESTION	17
<i>1.1. Au-delà de l'école : les enjeux de l'égalité filles-garçons</i>	<i>18</i>
1.1.1. L'égalité au service de la démocratie	19
1.1.2. L'égalité au service de l'emploi	21
<i>1.2. Au sein de l'école : les outils de l'égalité</i>	<i>24</i>
1.2.1. Analyser les situations et diffuser l'information	24
1.2.2. Adapter la pédagogie et les programmes	25
Chapitre 2. SEXE, GENRE ET SCIENCES SOCIALES	29
<i>2.1. Le sexe biologique : un fait culturel ?</i>	<i>29</i>
2.1.1. Le sexe des squelettes : une détermination complexe	30
2.1.2. Le sexe du cerveau : un débat idéologique qui perdure	37
2.1.3. Le sexe des chromosomes : des variations inattendues	40
<i>2.2. Du genre au sexe : une rupture épistémologique</i>	<i>43</i>
2.2.1. Historique et intérêt du concept de genre	44
2.2.2. La hiérarchie, élément constitutif du genre	59
2.2.3. Le genre à l'origine du sexe : l'apport du féminisme matérialiste	80
Chapitre 3. PRODUCTION ET REPRODUCTION DU GENRE À L'ÉCOLE	89
<i>3.1. À la sortie des classes : des orientations différenciées</i>	<i>92</i>
3.1.1. Des différences de cursus masquées par la scolarisation massive des filles	92
3.1.2. Le poids des structures sociales	95
3.1.3. Les stratégies des acteurs	98
3.1.4. Le retour de la nature féminine : de l'intérêt spontané des filles pour la lecture à leur épanouissement à l'école	103
<i>3.2. Au sein de l'école : la différenciation en pratiques</i>	<i>106</i>
3.2.1. Fonctions et fonctionnement de l'école : le curriculum caché	108
3.2.2. Les positions des professeurs	119
3.2.3. Les interactions verbales enseignant-élèves	126

- PARTIE 2 -

**LE GENRE SCOLAIRE COMME CONSTRUCTION : THÉORIE ET MÉTHODOLOGIE DE
LA RECHERCHE**

Chapitre 4. L'ÉCOLE MATERNELLE OU LA FORMATION DES ÉLÈVES : THÉORIE DU GENRE SCOLAIRE	136
<i>4.1. Des salles d'asile à l'école maternelle : la formation d'une culture scolaire</i>	<i>137</i>
4.1.1. À l'origine de l'école maternelle : la création des salles d'asile	137
4.1.2. Les débuts de l'école maternelle moderne	139
4.1.3. L'école maternelle au 20 ^{ème} siècle	141
<i>4.2. L'école maternelle aujourd'hui : la construction du "métier d'élève"</i>	<i>147</i>
4.2.1. La maternelle dans les textes officiels : "une première expérience scolaire réussie"	148
4.2.2. L'école maternelle, lieu de la socialisation scolaire	153
4.2.3. L'école maternelle, milieu didactique	158
<i>4.3. Les rituels, un cadre de constitution des élèves</i>	<i>160</i>
4.3.1. Fonctions et fonctionnement des rituels	161
4.3.2. Au sein des rituels, les interactions verbales enseignant-élèves	166
Chapitre 5. L'ÉCOLE MATERNELLE COMME TERRAIN D'ÉTUDE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	177
<i>5.1. Description du terrain</i>	<i>177</i>
5.1.1. Les classes de petite section	178
5.1.2. Les classes de grande section	182
<i>5.2. Recueil et construction des données</i>	<i>185</i>
5.2.1. La grille d'analyse des interactions	185
5.2.2. Les données complémentaires	188
<i>5.3. L'hypothèse à tester</i>	<i>191</i>

- PARTIE 3 -

**L'ANALYSE DES POSITIONS AU SEIN DU CHAMP INTERACTIF : CARACTÉRISATION
DU GENRE SCOLAIRE**

Chapitre 6. CHAMP INTERACTIF ET ASSUJETISSEMENTS DIDACTIQUES (de la culture scolaire)	196
<i>6.1. Description générale du champ interactif</i>	<i>196</i>
6.1.1. La structure du champ interactif	196
6.1.2. De nouvelles perspectives d'analyse ?	206

6.2. <i>Une analyse par niveaux : de l'acculturation scolaire, ou la construction de positions d'élèves</i>	212
6.2.1. Des évolutions en termes de volumes d'interaction	212
6.2.2. De la nature des différences entre niveaux	215
6.3. <i>Les interactions des professeurs : de l'exigence didactique</i>	219
6.3.1. L'aménagement du champ interactif : des effets structurels	220
6.3.2. Le choix des partenaires des interactions : des motifs didactiques	224
Chapitre 7. LE GENRE SCOLAIRE : DE L'ÉMERGENCE DE POSITIONS SEXUELLEMENT DIFFÉRENCIÉES DANS LE CHAMP INTERACTIF	228
7.1. <i>Le genre scolaire, ou la différenciation des positions des filles et des garçons dans le champ interactif</i>	228
7.1.1. Les volumes d'interaction : de la prédominance des garçons	229
7.1.2. La forme des interactions : de l'évolution des filles	233
7.2. <i>De l'aménagement du champ interactif : genre scolaire et positions des professeurs</i>	238
7.2.1. Les volumes d'interaction des professeurs : de la variabilité des différenciations selon le sexe des enfants	239
7.2.2. L'aménagement du champ interactif : des différenciations structurelles	242
7.3. <i>La structure du champ interactif : représentations du genre scolaire</i>	256
7.3.1. L'analyse implicative : des différences par niveau et par sexe	256
7.3.2. Représentation graphique du champ interactif et profils d'élèves : des "petits garçons" aux "grandes filles"	260
Chapitre 8. LE GENRE SCOLAIRE : UN EFFET AVEUGLE DE L'ACCULTURATION ?	266
8.1. <i>La socialisation familiale : analyse des questionnaires</i>	267
8.1.1. Des pratiques familiales homogènes	267
8.1.2. Les principes et valeurs d'éducation : construction de profils éducatifs	271
8.2. <i>De la différenciation des positions dans le champ interactif : sexe et profils éducatifs</i>	278
8.2.1. Profils éducatifs et modes d'interaction	278
8.2.2. Profils éducatifs, sexe et modes d'interaction	283
8.3. <i>Acculturation scolaire, socialisation familiale, sexe et positionnement dans le champ discursif : essai de modélisation générale du genre scolaire</i>	290
8.3.1. Les positions des enfants dans le champ discursif : construction de profils interactifs	290
8.3.2. Le genre scolaire, effet aveugle de l'acculturation scolaire ?	295

Conclusion	299
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	302
ANNEXES	314
INDEX DES AUTEURS ET DES IDÉES	392
TABLE DES MATIÈRES	395
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	400
RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS	405

Introduction

Aux garçons les "filières prométhéennes" qui conduisent au pouvoir, à la maîtrise de la nature et aux affaires ; aux filles, les filières "relationnelles" de la "loi non écrite" qui débouchent sur l'éducation, les carrières sociales et la santé. (Baudelot, Establet, 2001, 109)

Le concept qui sera l'objet de cette thèse, que nous appelons "genre scolaire", désigne la construction, au sein de l'école, de positions d'*élèves-garçons* et d'*élèves-filles*, construction dont le résultat est décrit ci-dessus par Baudelot et Establet.

Le développement des études de genre, depuis une cinquantaine d'année, a mis en évidence et diffusé l'idée de la nature sociale et culturelle de la construction des différences et des rapports entre les sexes ; et quelque soit le lieu où l'on fait passer la limite entre nature et culture, il est aujourd'hui communément admis qu'il y a au moins une part de social dans cette construction. Produit à la fois social et culturel, le genre n'est pas le simple reflet de différences biologiques, il est le résultat de rapports sociaux complexes et en constante évolution.

Et l'école participe de cette construction. Ainsi, en 2001, Baudelot et Establet pouvaient encore décrire les résultats de notre système scolaire en ces termes :

On peut essayer de visualiser la force des stéréotypes dans l'orientation en ordonnant les filières selon leur degré de féminité du plus faible au plus fort. Et l'on voit clair comme le jour que du côté des hommes se situent le mouvement et l'action sur le vaste monde. À l'inverse, les femmes sont réduites à l'espace des relations proches. Il y a du Cro-Magnon dans cet espace universitaire fin de siècle. (2001, 111)

Mais que se passe-t-il dans l'institution scolaire pour que son stade ultime, l'université, puisse ainsi être ramenée à la préhistoire ?

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons choisi de nous intéresser aux premiers moments à l'école, à savoir l'école maternelle.

En France, le parcours scolaire débute par l'école maternelle, à la fois lieu de socialisation et d'apprentissage, dans laquelle les enfants arrivent avec leur "bagage" familial. Ils y apprennent les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul, l'art, la géographie ou l'histoire, mais aussi à lacer leurs chaussures et manger tout seuls, à lever le doigt pour parler, écouter les autres, respecter des consignes... En d'autres termes, ils y apprennent en même temps à vivre en société et à se comporter comme élèves. C'est à

cette construction des positions d'élèves, au sein de la culture scolaire, dont le genre scolaire est co-extensif, que nous nous intéresserons dans cette recherche.

Nous développerons notre thèse en trois parties, dont la première vise à éclaircir les liens entre sexe, genre et école.

Les autorités politiques et institutionnelles affichent un attachement sans faille à l' "école républicaine", censée assurer à toutes et tous une éducation nécessaire à l'inscription dans la société. L'égalité entre filles et garçons apparaît donc, à travers les textes officiels, comme une préoccupation constante. Pourtant, ces mêmes textes constatent l'inefficacité des mesures existantes puisque, malgré tous les efforts de l'institution, les orientations des filles et des garçons sont toujours différenciées. C'est à une présentation et une analyse de ces textes officiels que sera consacré notre premier chapitre, exprimant ainsi les enjeux politiques de la question du genre scolaire.

Il nous a paru nécessaire, dans un deuxième chapitre de cette première partie, de revenir sur les définitions produites par les sciences sociales du genre et du sexe, ainsi que des liens qu'ils entretiennent. En effet, ces définitions ne sont pas si aisées qu'il n'y paraît, et sont pourtant essentielles pour l'étude du genre à l'école, et plus encore du genre scolaire. C'est ainsi au cours de ce deuxième chapitre que nous présenterons le cadre théorique au sein duquel nous construirons le concept de genre scolaire : les études féministes radicales, matérialistes, dont l'un des apports essentiels est le renversement du lien communément admis entre genre et sexe.

Ce cadre posé, nous nous attacherons dans un troisième chapitre, pour clore cette première partie, à une revue de la question sur la production et/ou la reproduction du genre à l'école. Nous y verrons que de nombreuses études sont consacrées à ce sujet, mais bien peu à l'école maternelle, et qu'elles ne traitent pas, à notre sens, du genre scolaire en tant que processus. En effet, s'intéresser à ce phénomène de construction des différences sexuées nécessite de caractériser la culture dans laquelle il s'opère : la culture scolaire.

C'est ainsi dans une deuxième partie que nous poserons les bases, à la fois théoriques et méthodologiques, du concept de genre scolaire.

Le premier chapitre sera donc consacré à définir la spécificité de la culture scolaire, et plus particulièrement à la maternelle. Nous justifierons ici théoriquement le

cadre de notre étude : de l'école maternelle aux rituels, des rituels aux interactions verbales.

Le second chapitre de cette partie sera ensuite consacré à la présentation de la méthodologie de notre recherche, conséquence directe de notre positionnement théorique. Nous y décrirons notre terrain d'observations, ainsi que nos méthodes de recueil et d'analyse des données.

Enfin, la troisième partie sera entièrement consacrée à la présentation des résultats de notre étude, soit la caractérisation du genre scolaire.

Dans un premier chapitre, nous procéderons à une analyse du champ interactif qui constitue les rituels, ce qui reviendra à définir, de manière concrète cette fois, la culture scolaire, et les positions des acteurs qui y évoluent : les enseignants et les enfants.

C'est après avoir procédé à cette première analyse que nous pourrons, dans un second chapitre, mettre en évidence les phénomènes d'émergence du genre scolaire, et les positions qui en découlent.

Enfin le dernier chapitre de cette partie et de la thèse sera consacré à un essai de modélisation générale du genre scolaire. Il s'agira de proposer une réflexion sur les liens entre acculturation scolaire, socialisation familiale, sexe, et positionnements des enfants au sein du champ interactif qui constitue les rituels.

PARTIE 1

L'ÉCOLE, LE SEXE, LE GENRE : QUELS RAPPORTS ?

L'école, le sexe, le genre... quels rapports ? Si l'on soupçonne aisément l'existence de liens entre sexe et genre, en quoi l'école peut-elle être associée à ces termes ? De quoi parlons-nous en suggérant un lien entre école, sexe et genre ? C'est à ces questions que nous allons tenter de répondre tout au long de cette première partie de notre travail.

La question du sexe et du genre à l'école est en fait régulièrement traitée sous l'angle des inégalités entre filles et garçons à l'école, et plus encore au sortir de l'école, soit au moment de s'insérer sur le marché du travail. C'est au moins en ce sens que les politiques éducatives entendent l'existence d'un lien entre sexe, genre, et école. Ce sont donc les enjeux politiques de la question ainsi que les réponses institutionnelles qui lui sont apportées que nous exposerons et analyserons brièvement dans un premier chapitre.

Mais ces mêmes réponses semblent pour une large part inappropriées, et inefficaces. Or cette "impuissance programmée des politiques à produire du changement", selon l'expression de Françoise Vouillot (2007, 96), n'est pas sans lien avec l'incapacité - et/ou l'absence de volonté - de l'institution à prendre en compte les analyses produites depuis des années par les chercheurs sur ces questions.

Cependant, avant de présenter la littérature scientifique analysant les questions de genre à l'école, il nous a paru nécessaire de revenir sur les liens entre sexe et genre. En effet, si la définition du genre comme "sexe social" - implicitement donc opposé au sexe biologique que serait... le sexe - est communément admise, elle n'est pas suffisante pour appréhender la question du genre à l'école. Nous préciserons donc dans un deuxième chapitre différents positionnements théoriques existant en la matière dans le champ des sciences sociales, et présenterons en particulier le cadre d'analyse féministe radical, matérialiste, qui considère que le genre est à l'origine du sexe et non l'inverse. L'inscription dans ce courant de pensée nous amènera ainsi à donner une première définition, théorique, du concept de genre scolaire.

Enfin, la clarification des liens entre sexe et genre et cette première définition du genre scolaire nous permettront de revenir sereinement, dans un troisième et dernier chapitre, à une revue de la question de la littérature scientifique sur la question du genre

à l'école. Nombre d'études se sont en effet attachées à analyser comment l'école participe à la production et la reproduction du genre.

Nous tenterons de montrer pour conclure en quoi ces analyses définissent et apportent la preuve du genre scolaire en tant que produit, mais non comme processus, au sens d'une construction particulière, qui s'opérerait au sein de la culture scolaire, de positions d'élèves-filles et élèves-garçons.

Chapitre 1

SEXE ET GENRE À L'ÉCOLE :

LES ENJEUX POLITIQUES DE LA QUESTION

Pour le sociologue, l'école n'est pas seulement un lieu de rencontre entre des acteurs individuels, mais aussi un espace politique, car l'institution scolaire est investie par des groupes internes à l'État ou agissant en interaction avec lui dans une option stratégique, c'est-à-dire à travers des projets qui visent à orienter et transformer son fonctionnement. (Duru-Bellat, Van Zanten, 1999, édition 2006, 13)

Le genre scolaire, en tant que concept, doit servir à contribuer à la réflexion sur les questions d'égalité entre les filles et les garçons, et plus particulièrement au sein de l'école. Or cette réflexion a bien évidemment déjà été menée, et l'est toujours, par l'institution scolaire comme par les responsables des politiques éducatives. Nous proposons donc ici d'en faire un état des lieux, puis d'en tirer quelques conclusions.

Les questions de l'égalité, puis de l'égalité des chances, sont au cœur de l'école moderne telle qu'elle apparaît dans les années 1960, mais n'en ont pas moins connu des évolutions et transformations au cours de l'histoire. Associées à l'idée de méritocratie, elles sont néanmoins aujourd'hui le signe d'une volonté affichée "de ne reconnaître comme légitimes, dans des sociétés démocratiques, que les inégalités liées à la valeur de chacun telle qu'elle peut être évaluée par les épreuves scolaires" (Duru-Bellat, Van Zanten, 1999, édition 2006, 17).

Si, à l'origine, les politiques d'égalité ont visé une meilleure intégration des classes populaires dans l'école, dès les années soixante émerge en France la volonté politique "de la promotion des filles et des femmes dans les formations et professions jusque la réservées aux hommes"¹ (Vouillot, 2007, 96). Apparaissent alors les premières circulaires, les premiers décrets, l'obligation de mixité dans tous les établissements à

¹ Pour une analyse particulièrement intéressante de la féminisation de certaines professions avant que des politiques ne se saisissent de la question, voir par exemple la communication de Rebecca Rogers au congrès AREF, 28-31 août 2007.

tous les niveaux de l'enseignement public, notamment technique et professionnel (décret d'application de la loi Haby, 1975).

En effet,

dans les sociétés modernes, la place qu'on occupe dans la division du travail est censée dépendre non de propriétés héritées et donc déterminées à la naissance, mais des compétences acquises et de manière générale des "mérites" personnels de chacun. Le niveau d'instruction, censé traduire les "mérites" scolaires, est alors ma clef de l'insertion, sans qu'interfèrent des caractéristiques comme le milieu social ou le sexe. (Duru-Bellat, Van Zanten, 1999, édition 2006, 55)

Et depuis une vingtaine d'année, du code de l'Éducation (art. L121-1) au socle commun des compétences et connaissances (2006), en passant par différents prix et concours pour encourager les filles à faire de la science, les textes officiels exprimant des indications concernant l' "égalité entre les sexes", ou l' "égalité des chances entre les filles et les garçons", sont nombreux et variés.

En 1984, une première convention interministérielle, signée par Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'éducation nationale, et Yvette Roudy, ministre des droits des femmes, est destinée entre autres à la promotion de la diversification des choix d'orientation des filles. En 1989, une seconde convention est signée, cette fois entre le secrétariat d'État aux droits des femmes et le secrétariat d'État à l'Enseignement technique, qui vise à orienter les filles vers les filières techniques pour pallier le manque de techniciens et ingénieurs dans la société française. Depuis, les textes se multiplient, qui posent l'égalité entre filles et garçons comme un véritable enjeu pour l'école et au-delà pour la société française dans son entier.

Afin d'appréhender de quelle manière les politiques scolaires se saisissent de cette question, nous allons faire ici une étude relativement détaillée de ces textes, à compter de l'année 2000, année de la troisième convention interministérielle, la *Convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif*. Nous étudierons donc à la fois la lettre de ces textes, révélatrice de leur idéologie, et les moyens et mesures préconisés pour la mettre en œuvre.

1.1. Au-delà de l'école : les enjeux de l'égalité filles-garçons

La "promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes dans le système éducatif" ne concerne pas uniquement l'éducation nationale, comme en témoigne le nombre de signataires de la Convention

interministérielle du 25 février 2000 : la ministre de l'emploi et de la solidarité ; le ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie ; le ministre de l'agriculture et de la pêche ; la ministre déléguée, chargée de l'enseignement scolaire ; la secrétaire d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle. Cinq ans plus tard, alors que cette convention arrivait à son terme, une nouvelle convention a été rédigée, intitulée plus succinctement *Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes dans le système éducatif*, adoptée le 29 juin 2006, par plus de signataires encore : le ministre de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement ; le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche ; le garde des sceaux, ministre de la justice ; le ministre des transports, de l'équipement, du tourisme et de la mer ; le ministre de l'agriculture et de la pêche ; le ministre de la culture et de la communication ; la ministre déléguée à la cohésion sociale et à la parité ; le ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche.

Si tant de ministères sont concernés, c'est que d'une manière générale, quels que soient les textes, l'égalité, l'égalité des chances, voire le "respect de l'autre sexe"¹ constituent rarement des objectifs en eux-mêmes, mais sont présentés parfois comme des enjeux démocratiques, le plus souvent comme des moyens d'atteindre *le* but ultime : une orientation et un accès à l'emploi égaux.

1.1.1. L'égalité au service de la démocratie

"La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 précise, dans son article premier, que le service public de l'éducation contribue à **favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes**²." (*Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif*, 2000)

C'est donc dans ce cadre que sont mises en place les politiques de promotion de l'égalité entre filles et garçons à l'école, ainsi que l'affirmait J. Lang, alors ministre de l'éducation nationale, dans son préambule au texte intitulé "À l'école, au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité", paru dans le bulletin officiel hors série n° 10 du 2 novembre 2000. Ce texte était envisagé comme "un outil de sensibilisation [devant] déclencher une réflexion de fond sur l'égalité des sexes", et s'inscrit "dans le droit fil de la convention

¹ Ces termes et d'autres sont employés de manière apparemment indistincte.

² C'est nous qui soulignons.

interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif qui a été signée en février 2000".

L'extraordinaire, dans ce **combat pour l'égalité entre les sexes**¹, c'est qu'il est toujours à recommencer et que l'actualité en donne sans cesse un éclairage neuf. Or ce combat a derrière lui l'histoire de l'humanité - ou peu s'en faut. [...] Il nous faut donc livrer ce noble et difficile combat : **libérer nos sociétés d'un de ses carcans les plus archaïques et parvenir à une parfaite égalité de condition entre les hommes et les femmes**. Parce qu'elle a en charge la formation des futurs citoyens, l'école est aux avant-postes. [...]

À l'école se joue autre chose que l'acquisition des seules connaissances. **Le respect de l'autre, essentiel à une égalité authentique et concrète entre les sexes**, reste à conquérir. [...]

Je souhaite engager fortement l'action de mon ministère dans ce qui représente **une éducation à la démocratie**. [...]

Les termes sont forts, mais ne sont pas propres à la rhétorique de ce ministre : la *convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* de 2006, publiée en 2007 et visant à remplacer celle de 2000 qui arrivait à son terme, "réaffirm[e] les principes de mixité et d'égalité entre les sexes comme fondateurs du système éducatif", et le "respect de l'autre sexe" - distinct du "respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et stéréotypes) - appartient aux compétences sociales et civiques définies par le *socle commun de compétences et connaissance* (décret du 11 juillet 2006). Encore plus récemment, la *circulaire de rentrée* concernant les orientations prioritaires pour l'année scolaire 2008-2009, précise que :

L'École doit offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société. Sa mission est donc aussi de promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes, de permettre une prise de conscience des discriminations, de faire disparaître les préjugés, de changer les mentalités et les pratiques.

Au sein des établissements, une importance particulière devra être accordée aux actions visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne : violences racistes et antisémites, violences envers les filles, violences à caractère sexuel, notamment l'homophobie. [...]

Quant à la campagne "le respect, ça change l'école", menée en 2002 mais dont le texte est toujours disponible sur le site internet officiel de l'éducation nationale², elle indique, au sujet du "respect dans les programmes d'enseignement de l'école maternelle au baccalauréat" :

¹ C'est nous qui soulignons.

² www.eduscol.fr

À tous les niveaux, les enseignements participent à la formation du citoyen en inculquant aux jeunes des valeurs d'égalité, de respect et de tolérance, conformes à la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et aux grands principes républicains. L'enseignement conduit les élèves à rationaliser les préjugés sur la différence : la xénophobie, le handicap, mais aussi les relations entre les genres (hommes/femmes) sont ainsi confrontés aux savoirs des sciences exactes ou humaines et passés au crible d'une pensée critique.

Mais à bien y regarder, la démocratie, les droits de l'homme, les principes fondateurs du système éducatifs etc. ne sont, comme l'affirme la convention de 2000¹, que l' "aspect plus ambitieux" du véritable objectif visé par ces politiques de promotion de l'égalité : un accès égalitaire à l'emploi, rendu possible par un travail sur l'orientation des élèves, en particulier des filles.

1.1.2. L'égalité au service de l'emploi

Ainsi, la convention de 2000 mentionne dès la première phrase, "l'accès des femmes à tous les domaines professionnels", permis par les évolutions de la société, tout comme "la réussite scolaire des filles". Mais c'est pour mieux préciser, trois lignes plus loin, que "ces évolutions masquent un accès inégalitaire des femmes et des hommes au marché du travail". Sont également dénoncés dans le même paragraphe la trop faible ouverture aux femmes de certaines filières professionnelles, le taux de chômage des femmes, leur sur-représentation dans les emplois à temps partiels et à bas salaires, les inégalités de carrière et l'écart moyen de rémunération entre hommes et femmes, le faible accès de celles-ci aux postes de responsabilité dans certains domaines.

Par la suite, toute la première partie de la convention, intitulée "Améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons et veiller à l'adaptation de l'offre de formation initiale aux perspectives d'emploi", est dédiée à ces questions. Sur les deux pages de texte représentées par cette première partie, les termes du champ lexical de l'emploi et l'insertion professionnelle ("secteurs porteurs d'emploi", "débouchés professionnels", "entreprises"...) sont employés pas moins de vingt-neuf fois, soit environ une fois toutes les trois lignes !

Dès lors, si les filles sont encouragées par divers moyens à intégrer les filières scientifiques et technologiques, c'est en raison non pas d'une affirmation de l'égalité

¹ "L'objectif d'élargissement des choix professionnels [...] se double d'un aspect plus ambitieux : favoriser une société plus égalitaire et respectueuse des différences" (Convention de 2000).

comme principe, mais bien de "la situation actuelle du marché de l'emploi [qui] se caractérise par un chômage important des femmes dans un certain nombre de secteurs aux débouchés réduits et par la sous-représentation des filles dans les secteurs porteurs d'emploi, notamment les filières scientifiques et technologiques, ainsi que dans celles des nouvelles technologies de l'information et la communication". De la même manière, si une "étude statistique sexuée" portant sur l'orientation des filles et des garçons doit être menée, c'est dans "des domaines sensibles comme, par exemple : des secteurs porteurs d'emploi : informatique (dont les nouvelles technologies de l'information et de la communication), électronique-électrotechnique-automatisme, comptabilité-gestion-finances, agro-alimentaire ; des secteurs portant des problèmes de débouchés professionnels pour certains niveaux de qualification : secrétariat, textile-habillement, psychologie et sociologie".

Environ cinq ans plus tard, à l'occasion de la rédaction de la nouvelle convention destinée à remplacer celle de 2000, les motivations n'ont pas changé. On retrouve, dès le premier paragraphe, le même constat, et les mêmes regrets, exprimés dans des termes relativement similaires¹ :

Aujourd'hui, les femmes poursuivent des scolarités jusqu'au plus haut niveau de formation ; elles représentent près de la moitié de la population active et accèdent à des métiers et à des niveaux hiérarchiques longtemps réservés aux hommes.

Toutefois, force est de constater la persistance de difficultés rencontrées par les femmes dans leur trajectoire professionnelle ; elles sont plus souvent que les hommes confrontées au chômage, aux emplois précaires, au temps partiel contraint, et souvent moins bien rémunérées. En outre, l'emploi des femmes se caractérise par une concentration dans le secteur tertiaire, ainsi que par une large sous-représentation aux postes de direction.

Les mêmes constats amenant aux mêmes conclusions, le titre 1 du texte est intitulé "Améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons pour une meilleure insertion dans l'emploi", et les mesures préconisées pour ce faire sont, nous le verrons un peu plus loin, sensiblement identiques à celle de la convention précédente.

¹ À titre de comparaison, les premiers paragraphes de la Convention de 2000 sont reproduits ici : "Les évolutions de la société ont permis l'accès des femmes à tous les domaines professionnels et la réussite scolaire des filles est aujourd'hui incontestable. [...] Cependant, ces évolutions masquent un accès inégalitaire des femmes et des hommes au marché du travail. De nombreuses filières professionnelles restent de fait peu ouvertes aux filles, puisque 60% des femmes exercent des métiers qui ne représentent que 30% des emplois. Le taux de chômage des femmes est de 12,5% contre 9% pour les hommes (décembre 1999). Elles occupent, pour 60% d'entre elles, des postes d'ouvrières ou d'employées et représentent 80% des emplois à temps partiel et à bas salaire. Cette inégalité de carrière est soulignée par un écart moyen de rémunération entre hommes et femmes d'environ 25%. Leur accès aux postes de responsabilité reste limité dans les secteurs de l'économie, de la recherche, de la culture et de la politique."

Il est notable que la même idéologie est présente dans les dispositifs plus concrets mis en œuvre pour favoriser l'égalité : pour exemple, nous citerons juste, parmi d'autres, le concours "Olympes de la parole" 2008-2009¹, qui a pour objectif "d'inciter les élèves à réfléchir sur la place de chacun(e) à l'école puis dans la société au travers du thème central de l'égalité entre les filles et les garçons, de l'égalité entre les femmes et les hommes articulée aux métiers", ainsi que le "prix de la vocation scientifique et technique des filles"², qui, constatant que les filles "sont encore peu nombreuses à se diriger vers les filières et les écoles les plus valorisées sur le marché du travail", récompense (financièrement) "650 jeunes filles qui font le choix de s'orienter, après le baccalauréat, vers une filière scientifique ou technologique de l'enseignement supérieur comptant moins de 40% de filles".

Mais "pourquoi les politiques publiques de l'éducation depuis plus de vingt ans n'ont-elles pas produit les effets escomptés ?" (Vouillot, 2007, 87). Pour répondre à cette question, Vouillot apporte, parmi d'autres, cet élément de réponse :

il est quasi exclusivement question de l'orientation des filles vers les sciences et techniques. On ne se préoccupe pas réellement du fait que la division sexuée de l'orientation touche aussi les choix des garçons, comme nous l'avons soulignée plus haut. L'absence des garçons des filières littéraires et sociales, du soin et de l'éducation, ne fait pas question, elle n'est pas une préoccupation sociale et politique. (Vouillot, 2007, 98)

Or l'idée que l'orientation des enfants doit les conduire vers les "secteurs porteurs d'emploi", associée aux postulats qui voudraient que les filières scientifiques et techniques sont les secteurs porteurs d'emploi, et que les filles ne se dirigent pas vers ces filières, amène inmanquablement à la conclusion qu'il faut s'occuper de l'orientation des filles, qui n'est pas socialement et économiquement adéquate.

Mais ces postulats sont également à interroger : si nous ne nous prononcerons pas sur la situation du marché de l'emploi³, nous affirmons en revanche que l'idée selon laquelle les filles ne feraient pas de sciences n'est pas toujours juste, mais relève parfois d'un défaut dans la méthode d'analyse et mériterait par conséquent d'être nuancée.

¹ proposé par l'Association française des femmes diplômées des universités.

² "organisé chaque année par le ministère en charge des droits des femmes et de l'égalité".

³ Quoique le développement actuel du secteur des services, de l'aide à la personne etc. permette à tout le moins de poser la question...

Si, dans la série L, 81% des élèves sont des filles, ce n'est pas parce que toutes les filles vont en L (c'est la série qu'elles choisissent le moins), mais c'est parce que les garçons n'y vont pas. Ces derniers se retrouvent de manière très concentrée en S (69%), alors que les filles se répartissent dans les 3 séries de manière plus équilibrée et choisissent préférentiellement la section S, à l'opposé de ce que l'on pense généralement [...]. Contrairement aux injonctions qui leur sont faites, les filles n'ont pas, du moins au niveau de l'enseignement secondaire général, un problème de diversification des choix d'orientation. (Vouillot, 2007, 92).

Mais les textes officiels ne semblent pas aller si loin dans la nuance. Ainsi, sur le plan théorique, nous pourrions en résumer l'idéologie de cette manière : la démocratie, mais plus encore la lutte contre le chômage, passent par la promotion de l'égalité entre filles et garçons à l'école, qui permettra une meilleure orientation des filles vers les filières scientifiques et techniques et, du même coup, vers les secteurs porteurs d'emploi.

Ces objectifs institutionnels maintenant éclaircis, nous allons donc nous intéresser à la façon dont les politiques publiques disent vouloir les atteindre. Parce que les textes officiels ne sont pas uniquement porteurs d'une idéologie, et déclinent également des séries de mesures concrètes à mettre en œuvre pour réaliser les objectifs énoncés.

1.2. Au sein de l'école : les outils de l'égalité

La convention de 2000, comme celle de 2006, développe longuement, et au premier abord de manière assez détaillée les mesures à prendre pour atteindre les objectifs fixés. Nous classerons ces mesures en deux catégories - dans lesquelles nous mentionnerons également les dispositifs prévus par les autres textes : les mesures visant à développer l'analyse (statistiques, bilans des actions...) de la situation et l'information des différents acteurs (tant sur la connaissance produite qu'au sujet des filières existantes etc.), et les mesures préconisant un travail sur la pédagogie et les programmes scolaires.

1.2.1. Analyser les situations et diffuser l'information

Pour "améliorer l'orientation scolaire des filles et des garçons" (partie 1.1), la convention de 2000 décline par exemple différents "outils" :

[il s'agit tout d'abord de] intégrer dans le rapport annuel réalisé par les établissements scolaires et d'enseignement supérieur, une analyse de la situation comparée des filles et des garçons dans l'établissement qui comportera des objectifs chiffrés et déterminera les mesures à prendre si un rééquilibrage s'impose. Cette analyse sera examinée en conseil d'administration, diffusée aux parents d'élèves et portée à la connaissance des étudiants. (Convention de 2000)

Les mesures suivantes sont du même ordre : "développer l'information générale à disposition des élèves", sur l'égalité des chances ; "développer l'information des professeurs principaux en intégrant dans le mémento du professeur principal, en lien avec l'ONISEP, des données sexuées et des informations plus significative sur la situation de l'emploi des femmes et des homme" ; de prendre en compte la dimension sexuée de l'orientation dans les conseils de classe et les réunions de parents, de réaliser des études dans l'enseignement supérieur sur les réorientations en cours de DEUG identifiant les cursus de filles et des garçons...¹

L'accent est donc bien mis sur l'amélioration de la connaissance des phénomènes de différenciation - ou *a minima* sur l'identification des différences sexuée dans l'orientation, et sur la diffusion de ces connaissances auprès des acteurs.

En 2006, rien n'a changé : il s'agit, pêle-mêle, de "collecter et diffuser les données relatives à l'insertion professionnelle des filles et des garçons", "intégrer les problématique de l'égalité des sexes dans les documents d'aide à l'orientation", "développer des actions et des outils de communication (plaquettes, cédéroms, colloques, expositions, journées portes ouvertes) à destination des filles"...

Or, comme le souligne Vouillot :

Ces politiques concentrent beaucoup d'énergie sur l'information, comme si l'absence des filles dans les filières visées provenait essentiellement de leur manque d'informations objectives sur ces secteurs. Enfin, on semble croire que la diversification des choix d'orientation des filles produira *de facto* l'égalité des sexes en matière de formation et d'emploi. Il suffirait que les filles soient présentes pour que disparaissent les inégalités entre les sexes... (Vouillot, 2007, 98).

Mais la production de connaissance et l'information ne sont pas les seuls outils à même de favoriser l'égalité. Les mesures détaillées dans les différents textes concernent également la pédagogie et les programmes scolaires.

1.2.2. Adapter la pédagogie et les programmes

Le deuxième volet de la convention de 2000, intitulé "promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes" détaille donc les manières dont la pédagogie, associée à un effort sur le contenu des programmes d'enseignement, doivent permettre d'atteindre une plus grande égalité entre filles et garçons.

¹ Cette liste de mesures n'est bien évidemment pas exhaustive.

Ainsi, il s'agit par exemple d' "intégrer dans les programmes d'éducation civique et d'éducation à la citoyenneté la réflexion sur les rôles sociaux respectifs des hommes et des femmes", de porter attention au choix des manuels scolaires et des livres de littérature jeunesse proposés dans les classes, mais aussi d' "élargir et généraliser l'information sur la connaissance du corps dès la maternelle, en utilisant "les nouveaux modules d'éducation à la santé au collège pour améliorer la connaissance du corps et celle de la contraception et intégrer une éducation non sexiste fondée sur le respect mutuel entre les filles et les garçons".

Encore une fois, la convention de 2006 se situe dans la droite ligne de la précédente : elle prévoit que soit développée "la thématique de l'égalité entre les sexes dans les divers enseignements", que le rôle des femmes y soit valorisé, tout comme dans les manuels scolaires, et, pour finir, que soit développées dans les établissements d'enseignements supérieur et de recherche les études et recherches sur le genre".

La campagne "le respect, ça change l'école", n'est pas en reste quant aux recommandations visant les programmes d'enseignement. Concernant l'égalité entre filles et garçons, elle cible en particulier "le programme de sciences de la vie et de la Terre", au sein duquel "l'étude de la reproduction humaine conduit à mieux connaître et donc à mieux respecter les différences biologiques entre les hommes et les femmes". Notons que ce texte est le seul à utiliser - une seule fois, il est vrai, le terme de "genre"... qui ne fait pas long feu¹ face aux "différences biologiques".

Au sujet de la pédagogie, il s'agit cette fois, à nouveau dans le deuxième volet de la convention de 2000, de "promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes", d' "élaborer des outils pédagogiques (manuels, vidéos...)" !

Mais ce n'est pas tout : de manière un peu plus précise, il faut "privilégier des approches pédagogiques susceptibles de dénoncer les mécanismes traditionnels de domination pour les remplacer par l'apprentissage de modèles relationnels respectueux et égalitaires", ou de "trouver des modes d'action adaptés contre les violences subies par les filles [...]", ou encore "d'inscrire dans le règlement intérieur l'obligation pour tous d'adopter et de faire respecter des attitudes non sexistes y compris dans des comportements généralement non stigmatisés". La convention de 2006 mentionne elle aussi les règlements intérieurs des établissements, des "outils de promotion du respect

¹ La clarification des termes sexe et genre, et de leur relations, sera effectuée dans le prochain chapitre.

mutuel entre les sexes", et y ajoute la généralisation de séances d'éducation à la sexualité.

On trouve par ailleurs sur le site de l'éducation nationale¹, un texte intitulé *Réflexions sur l'égalité entre les filles et les garçons dans le système éducatif : quelles conséquences sur les stratégies pédagogiques en France et en Europe ?*, de Florence Robine, Inspectrice générale de l'éducation nationale. Selon l'auteur, pour "prendre en compte la dimension sexuée dans la réflexion pédagogique et didactique", "il convient de créer les situations les moins désavantageuses pour un groupe sexué par rapport à l'autre, et d'éviter de trop catégoriser les élèves". Rien de moins.

Enfin, nous l'avons mentionné plus haut, différents prix et concours (si tant est qu'une récompense financière puisse être considérée comme une action pédagogique) destinés essentiellement aux filles visent à récompenser celles qui choisissent les filières scientifiques et ou techniques, ou celles et ceux qui réfléchissent le mieux sur le thème de l'égalité.

Cette description des mesures proposées, qui se veut relativement détaillée, n'est cependant pas exhaustive². Elle permet pourtant de faire quelques remarques d'ordre général, quelque soit le type de texte concerné : premièrement, si, de temps à autre apparaissent des termes tels que "genre" ou "rapports sociaux de sexe", à aucun moment ils ne servent à l'analyse des inégalités dénoncées par les textes, et sont le plus souvent rapidement remplacés par ceux de "sexe" ou "différences biologiques". Or la différence, justement, est de taille, nous le verrons un peu plus loin. Par ailleurs, le rôle de l'institution scolaire elle-même dans la re-production ou le renforcement des inégalités n'est jamais évoqué ; tout se passe comme si ces inégalités étaient simplement importées du monde extérieur. L'école, certes, doit s'en défaire, mais aucune analyse structurelle de l'institution n'a de place dans ce combat. En outre, et cela a son importance pour le sujet que nous avons choisi de traiter, l'école maternelle, si elle est parfois mentionnée au détour d'une phrase, ne l'est que parce qu'elle fait partie du système scolaire dans son ensemble, tout entier censé être mobilisé pour la promotion de l'égalité. Enfin, rappelons-le, ces mesures ne visent en fait pas à atteindre l'égalité en tant qu'elle

¹ www.eduscol.fr

² On pourrait par exemple y ajouter une description des mesures visant à "former les formateurs"... mais elle aboutirait aux mêmes conclusions, et nous semble moins pertinente pour la suite de notre propos.

constitue un principe éthique en elle-même, mais bien à s'adapter à la physionomie du marché de l'emploi.

C'est pourquoi nous empruntons ici une conclusion à Vouillot, qui, traitant de l' "impuissance programmée des politiques à produire du changement" (2007, 96), affirme, citant elle-même Duru-Bellat:

même avec une bonne volonté politique, l'absence d'analyse pertinente des racines psychologiques, sociologiques et politiques de la division sexuée de l'orientation, rendra toujours peu efficaces des actions de fait mal pensée et mal ciblées. "Les politiques visant à élargir les choix d'option des filles ont fait preuve de leur impuissance, tant elles se centrent sur les individus sans analyser le fonctionnement quotidien de l'école par lequel se fabrique la catégorisation de disciplines en fonction du sexe" (Duru-Bellat, 1995, p. 100). (Vouillot, 2007, 98)

Or la recherche, depuis des années, a produit nombre de travaux s'intéressant justement au fonctionnement de l'école, et plus particulièrement en termes de sexe et/ou de genre. Une revue de la question concernant ces recherches fera l'objet non pas du prochain chapitre, mais du suivant, le prochain étant consacré à notre positionnement théorique au sein de ce qu'on nomme les "études de genre", ce qui nous permettra notamment de clarifier la question de l'utilisation des différents termes (sexe, genre, rapport sociaux de sexe...) et des liens entre les concepts qu'ils désignent.

Chapitre 2

SEXE, GENRE ET SCIENCES SOCIALES

Le genre est souvent défini comme le sexe social, désignant une construction culturelle, par opposition au sexe biologique, qui serait une donnée naturelle. Mais les sciences sociales qui se sont penchées sur la définition du sexe biologique ont montré qu'elle est plus complexe qu'il n'y paraît. Quant au genre, s'il fait référence à des catégories de sexe, sa définition varie selon les auteurs et les courants d'analyse. Ce chapitre visera donc, dans un premier temps, à appréhender la notion de sexe biologique, puis dans un second temps à présenter le concept de genre et les liens entre genre et sexe.

2.1. Le sexe biologique : un fait culturel ?

La tentation est toujours présente de mettre en avant des raisons "naturelles" pour expliquer les différences entre les sexes. Faut-il s'étonner que les sciences "dures" soient parmi les premières à céder à la tentation ? De nos jours, c'est immanquablement vers la science que l'on se tourne pour répondre à la question "qu'est-ce que l'humain ?". Les gènes, les neurones, les hormones sont censés nous apporter des réponses objectives et neutres sur la vraie nature des hommes et des femmes. L'argument est imparable et permet d'évacuer les raisons sociales des inégalités entre les sexes, autrement plus complexes à cerner. (Vidal, in Vidal, 2006, 7)

La définition du genre communément admise est celle de "sexe social", catégorie de sexe qui s'opposerait à celle du "sexe biologique". Mais qu'est que le sexe biologique ? Qui le détermine et comment ?

Si le fait d'être, biologiquement, un homme ou une femme, est généralement résumé à celui d'avoir ou non un pénis, l'empreinte du sexe biologique a longtemps été, et est toujours recherchée dans les corps. Les paléoanthropologues cherchent le sexe des squelettes, les neurobiologistes cherchent le sexe du cerveau, les généticiens celui des chromosomes... Mais il semble pourtant difficile de différencier ce qui ressort de la biologie de ce qui est issu des pratiques culturelles. C'est ce que montrent les résultats de ces recherches, mais aussi l'examen de leurs conditions de production.

2.1.1. Le sexe des squelettes : une détermination complexe

Nos ancêtres, des plus anciens aux plus récents, de Toumaï à Cro-Magnon en passant par Lucie¹, reviennent au jour de plus en plus nombreux, exhumés par les paléoanthropologues, ces biologistes des Hommes du passé². Est-ce une femme ou est-ce un homme ? Voici l'une des premières curiosités qui nous anime à chaque découverte du squelette d'un nouvel Homme préhistorique. Beaucoup d'entre nous s'attendent à une réponse immédiate tant nous sommes convaincus de pouvoir distinguer au premier coup d'œil le squelette d'un homme de celui d'une femme. (Peyre, in Vidal, 2006, 35)

Ainsi commence l'article de Peyre, paléoanthropologue, intitulé "du sexe et des os". Et si les paléoanthropologues sont si convaincus de pouvoir opérer cette distinction entre homme ou femme préhistorique, c'est, toujours d'après Peyre, avec des arguments tels que *"le bassin de la femme est plus large, son squelette est plus faible"*, *"la stature de l'homme est plus haute, son crâne est plus vaste, ses dents sont plus grosses, ses canines sont plus grandes"* (in Vidal, 2006, 35). Or ce que son article s'attache à montrer, c'est que déterminer le sexe d'un squelette n'est pas si aisé, tant les critères de différenciation sont variables, notamment selon les époques et les cultures.

L'auteur nous renseigne cependant sur la manière dont opèrent les paléoanthropologues :

[...] l'étude du dimorphisme sexué montre en effet que les caractères osseux sexués présentent en réalité une forte variation d'expression, autant dans leur forme que dans leur taille. Pour résoudre le problème, le paléoanthropologue dispose d'un outil efficace : l'analyse statistique des caractères osseux au sein des populations. La difficulté de l'exercice augmente avec l'ancienneté du fossile, notre histoire évolutive comportant des remaniements morphologiques d'autant plus importants qu'ils sont liés à des nouveautés fonctionnelles telles la bipédie humaine (c'est-à-dire notre manière stable de nous tenir debout ou de marcher par enjambées). Ses répercussions touchent l'ensemble du corps, et précisément les ensembles anatomiques osseux qui nous intéressent ici, le crâne et le bassin. (Peyre, in Vidal, 2006, 36)

On comprend donc pour commencer que le sexe n'est pas repérable à partir de tous les os du squelette, mais qu'il faut pour cela disposer du crâne et/ou du bassin.

¹ Dans la suite de son article, l'auteur rappelle que ce squelette a été nommé Lucie non pas parce que les paléontologues ont pensé que c'était une femme, mais bien en hommage à la chanson des Beatles écoutée au moment de sa découverte, "Lucy in the sky with diamonds". La précision n'est pas inutile car malgré ce que nous pourrions croire, la question du sexe de Lucie/Lucien, comme l'auteur la/le nomme par la suite, n'a semble-t-il toujours pas de réponse scientifique claire.

² "Y. Coppens (sous la dir.), *Aux origines de l'humanité*, Fayard, 2002." (note de l'auteur)

Deuxièmement, si l'on en dispose, la longue histoire de l'évolution humaine complique notablement l'opération.

Pour Picq, également paléoanthropologue :

La paléoanthropologie et la préhistoire reproduisent les représentations les plus archaïques de la femme, renforçant la position inférieure de cette dernière, cultivée dans nos sociétés dites modernes, puisque, dès que l'on convoque les origines, on fréquente les idéologies. (in Vidal, 2006, 96)

En effet, si l'on a cherché les caractères sexués dans la morphologie du bassin, c'est qu'elle a été longtemps interprétée comme une adaptation fonctionnelle à la procréation. Or Peyre indique que "le bassin humain se serait constitué sous l'effet de pression sélectives majeures liées à l'anthropogenèse, c'est-à-dire à la naissance du genre humain puis à son évolution" (in Vidal, 2006, 37), donc à l'apparition de la bipédie. En d'autres termes,

Notre bassin s'est adapté à notre locomotion originale, subissant ainsi des contraintes évolutives (d'un tout autre ordre que sexuelles) qui ont beaucoup modifié sa forme durant ces derniers millions d'années : chez l'homme comme chez la femme, le bassin est maintenant rétréci en largeur, en hauteur et en profondeur. Étudier l'histoire humaine, c'est, entre autres, lire l'histoire réussie d'un bouleversement de la hiérarchie des fonctions biologiques au profit du cerveau et à la défaveur de la procréation. (in Vidal, 2006, 38)

Et il en va apparemment de même si l'on considère les évolutions du crâne : sa taille, qui n'aurait que peu de chose à voir avec l'intelligence, serait le résultat des conséquences de la bipédie, qui aurait favorisé le développement du cerveau par la libération des mains devenue inutiles pour la marche, mains qui peuvent alors servir à saisir, briser transporter, ce qui libère par conséquent la bouche, faisant évoluer la morphologie de la tête, le cerveau pouvant prendre de plus en plus de place. Ce qui n'est pas anodin, tant les débats sur la taille du cerveau, et les différences entre hommes et femmes ont été importants, nous le verrons plus loin.

Outre ces différentes évolutions¹, la culture joue un rôle important dans d'apparentes différences biologiques entre les hommes et les femmes :

Quant à l'influence du sexe sur les os, les traités d'anthropologie nous en donnaient une signalétique où le féminin et le masculin se révélaient au plus haut point contrastés. Jusqu'à ce que les recherches, désormais adossées aux outils informatiques, s'orientent vers l'étude de populations. À l'étonnement général, l'estimation du sexe par l'os était plus complexe à établir que ne le laissait supposer la bicatégorisation sexuelle. Non seulement l'expression des traits sexués osseux ne répond pas à la loi du tout ou rien, mais un nouveau concept s'est dégagé de

¹ L'évolution de la taille du bassin a par ailleurs conduit à d'importantes modifications de la morphologie des fœtus. En outre, l'Homme a été amené à manger de la viande, à cuisiner (en raison de la petite taille de ses intestins, il a dû rendre sa nourriture plus digeste...) etc., ces pratiques culturelles ayant pu conduire à de nouvelles modifications biologiques.

ces études statistiques, celui de variabilité. Très vite, les chercheurs ont établi son importance : variabilité individuelle intra-groupe et inter-groupe, variabilité liée au temps géologique et celle produite par l'environnement. (Peyre, in Vidal, 2006, 42)

La variabilité inter-groupe est celle des différents individus au sein d'un même groupe : l'auteur nous fournit l'exemple de la saillie des arcades sus-orbitaires, au sein d'une même population. Alors qu'elle était supposée nulle chez la femme et importante chez l'homme, elle se distribue de manière continue d'un pôle (féminin) à un autre (masculin). Mais plus encore, "ce continuum ne forme pas une courbe à deux bosses comme on pourrait l'imaginer *à priori*, mais une seule courbe d'allure gaussienne en forme de cloche. [...] Il est donc impossible de prédire le sexe pour environ 60 % de la population." (in Vidal, 2006, 43) Par ailleurs, le squelette évoluant au cours de la vie, il faut connaître l'âge d'un individu pour déterminer son sexe à partir de ses os.

Enfin, les squelettes n'étant pas homogènes, les individus manifestent des différences d'expression d'un trait sexué à l'autre, ce qui a pour conséquence qu'un même squelette peut par exemple être interprété comme celui d'un petit homme tout comme celui d'une femme au crâne masculin...

À cette variabilité intra-groupe s'ajoute la variabilité inter-groupe, qui signifie que les caractéristiques sexuées peuvent varier d'un groupe humain à un autre. Ainsi, nous explique Peyre, en raisonnant sur les traits sexués crâniens et la stature, si les mêmes critères sont appliqués aux Néolithiques de Normandie et à ceux d'Alsace, "la confusion règne pour distinguer l'antique paysan Normand de la paysanne Alsacienne" ! (in Vidal, 2006, 43).

Enfin, le dernier écueil, et non des moindres, est constitué par la variation des groupes humains en fonction non seulement de leur environnement et des ressources nutritives disponibles, mais aussi de leurs coutumes et modes alimentaires. Il est par conséquent plus facile de déterminer le sexe d'un squelette issu d'une culture dans laquelle garçons et filles, hommes et femmes ne se nourrissent pas de la même manière, car les différences de régime alimentaire, particulièrement durant la croissance, laissent des traces importantes sur les os :

En outre, ces différences sont accentuées par des conditions économiques dégradées. Ainsi, en Occident, lors des longues périodes de disette du Moyen-Âge, les femmes du peuple présentent des os très minces et parfois une ostéoporose (défaut de minéralisation du squelette) dès l'adolescence, dénotant une absence de nutriments protéiques durant l'enfance. Alors que l'opinion commune considère qu'on reconnaît une femme à ses hanches larges, les scientifiques

sont plus nuancés et montrent que **la largeur des hanches est principalement déterminée par des facteurs culturels et non par des facteurs génétiques**¹. (Peyre, in Vidal, 2006, 44)

Ainsi, l'évolution de la morphologie humaine serait largement déterminée par des facteurs culturels :

À la recherche des os, l'anthropologue est donc souvent confronté aux effets du social inscrits dans le biologique, **c'est-à-dire à un sexe biologique déterminé non par les gènes, mais par le genre, à savoir un sexe social**². Les rapports sociaux entre hommes et femmes n'ont pas toujours été à l'image de ce que les ethnologues observent aujourd'hui. Ainsi, durant le maximum glaciaire, période où les humains nomades ont restreint leurs déplacements, le dimorphisme sexuel est peu marqué, ce qui peut suggérer que ces populations ne présentaient pas de division sexuée du travail telle qu'on l'observe chez les chasseurs-collecteurs actuels. (Peyre, in Vidal, 2006, 44)

De la même manière, Picq questionne l'idée de la division sexuelle des tâches telle qu'elle est habituellement présentée. À propos de l'article "du fameux paléoanthropologue Owen Lovejoy" paru en 1981 dans la revue *Science*³, dans lequel l'auteur propose une reconstitution de la vie sociale de Lucy et des australopithèques en Afrique orientale ("*Australopithecus afarensis*"), il écrit :

Il se trouve que les femelles *A. afarensis* possèdent une bien plus petite taille que leurs conjoints à corpulence virile. Leur bipédie est jugée moins performante, alors que les mâles *A. afarensis* se déplacent avec aisance et assurance. À partir de ces éléments, Lovejoy propose un scénario original de l'organisation sociale de ces australopithèques considérés comme monogames. Alors que les femelles *A. afarensis* ne s'éloignent guère des arbres protecteurs, les mâles s'engagent dans les savanes aussi arborées que giboyeuses, mais réputées plus dangereuses à cause des prédateurs. Ainsi, pendant que les femelles s'occupent des petits, les mâles leur procurent de la viande, instaurant les bases d'un contrat entre des femelles qui accordent leur exclusivité sexuelle en échange de ce qu'on appelle l'investissement parental du mâle. **On retrouve là, avec une belle émotion, les fondements de la famille occidentale.**⁴ (in Vidal, 2006, 98).

Et l'auteur remarque qu'au début des années 1980, lorsqu'est paru l'article de Lovejoy, aux Etats-Unis, en France comme en Angleterre, l'époque est à un retour des valeurs traditionnelles, consacré au niveau politique par l'arrivée au pouvoir de Ronald Reagan et Margaret Thatcher, ou en France par des suggestions politiques visant les femmes, telles que celle "d'abandonner leurs activités professionnelles pour s'occuper de leur progéniture, et, surtout pour libérer des emplois pour les hommes" (in Vidal, 2006, 98). Tout au long de son article, Picq tentera ainsi de montrer comment la

¹ C'est nous qui soulignons.

² C'est nous qui soulignons. Nous reviendrons en outre sur la définition du genre et les liens sexe biologique / sexe social un peu plus loin.

³ "O. Lovejoy, "The Origin of Man", *Science*, 211, 1981, pp. 341-350." (note de l'auteur)

⁴ C'est nous qui soulignons.

paléanthropologie et la préhistoire, depuis leurs origines, sont dépendantes des idéologies des époques dans lesquelles elles sont produites¹.

Ainsi, de la même manière, il analyse la façon dont les hommes sont présentés par les paléanthropologues comme les seuls responsables des évolutions et innovations technologiques. Après les australopithèques viennent les hommes du genre *Homo* :

Les activités des femmes sont celles de leurs ancêtres australopithèques, tandis qu'une nouvelle activité, la chasse, est source d'innovations adaptatives pour le genre *Homo*, dont tous les mérites et les avantages sont attribués aux hommes : l'innovation technique (pour les outils et les armes), la coopération (pour la chasse), le prestige (celui du chasseur), le partage et ses dimensions sociales et même la viande considérée comme la ressource alimentaire qui permet le développement du cerveau. Les femmes restent dans la condition de Lucy l'australopithèque, alors que les hommes fondent le succès évolutif à venir de genre *Homo* grâce à la technique et à la culture. Bref, seuls les hommes évoluent, mais pas les femmes. C'est le modèle de l'homme chasseur, sévèrement mis à mal par des femmes anthropologues et éthologues² au début des années 1980. (in Vidal, 2006, 99)

Concernant la division des tâches, l'auteur fournit une explication alternative : au cours de l'évolution, les hommes ont inventé des interdits et tabous autour de la chasse. Ce qui explique pourquoi, dans des sociétés où les femmes sont libérées des contraintes biologiques de la reproduction et de l'éducation des jeunes (comme dans les classes sociales aisées occidentales), elles ne chassent pas volontiers. S'il ne nie pas l'avantage évolutif que peut constituer une division des tâches pour se procurer les meilleures ressources de l'environnement, il affirme que cette organisation n'est pas la seule possible, et que l'ethnographie livre des exemples de sociétés traditionnelles dans lesquelles des femmes participent régulièrement à la chasse (in Vidal, 2006, 101). Par ailleurs, il ajoute que les outils et techniques mobilisés par les femmes, s'ils ne servent pas à la chasse, n'en sont pas moins diversifiés et complexes.

Tabet (1998), anthropologue, soutient d'ailleurs que l'exclusion des femmes de certaines tâches, ce qu'elle appelle, empruntant l'expression à Mathieu (1991), la "division socio-sexuée des tâches", est à mettre en lien avec les formes de contrôle masculin des outils de production, dans lesquelles sont à chercher les facteurs objectifs de la division sexuelle du travail. Les femmes effectuent certaines tâches à l'exclusion des autres, et ce

¹ Les résultats ainsi produits sont en outre, selon l'auteur, jusqu'à aujourd'hui largement diffusés par les médias. Il en veut pour preuve par exemple les récentes productions télévisées ("documentaires-fictions") *L'Odyssée de l'espèce* et *Homo sapiens*.

² "N. Tanner, *On becoming Human : a Model of the Transition from Ape to Human and the Reconstruction of early Human social Life*, Cambridge University Press, 1981." (note de l'auteur)

en fonction des outils nécessaires, et non l'inverse (les femmes n'utiliseraient que les outils nécessaires aux tâches qu'elles effectuent).

[...] mon travail vise à reconnaître une importance fondamentale au contrôle des outils et à poser au départ l'hypothèse d'une différence qualitative et quantitative des outils mis à disposition de chacun des deux sexes ; plus exactement l'hypothèse d'un sous-équipement des femmes et d'un gap technologique entre hommes et femmes, qui apparaît dès les sociétés de chasse et de cueillette et qui, avec l'évolution technique, s'est progressivement creusé et existe toujours dans les sociétés industrialisées [....]. (1998, 16-17)

Le sous-équipement des femmes, limitées à leur propre corps, au travail à mains nues ou aux outils les plus élémentaires, en regard de l'équipement des hommes, qui détiennent "la possibilité de dépasser ses capacités physiques grâce à des outils qui élargissent son emprise sur le réel et sur la société" (1998, 19) pourrait ainsi être une condition nécessaire pour que les femmes elles-mêmes soient utilisées matériellement comme outils dans le travail, dans la reproduction et dans l'exploitation sexuelle.

Puis vient l' *Homo sapiens*, et notamment l'homme de Cro-Magnon.

Les clichés les plus tenaces de l'homme préhistorique ou de l'homme des cavernes nous viennent de ce vénérable ancêtre qui survécut aux affres des âges glaciaires. Alors que les femmes demeuraient dans la grotte ou à proximité, les hommes se lançaient dans les steppes glacées pour chasser mammouths, aurochs ou cerfs géants. La survie de l'espèce dépend à l'évidence de la chasse et du courage des mâles. (Picq, in Vidal, 2006, 100)

Or selon Pascal Picq, cette vision naît, au 19^{ème} siècle, du modèle bourgeois de la famille et de la sexualité, ainsi que de l'idéologie du progrès fondé sur la technique. Ainsi, la préhistoire en tant que discipline, "donne une perspective biológico-historique à la différence femme/homme, reproduisant le passage de la nature à la culture" (in Vidal, 2006, 101). Or, selon l'auteur, cette analyse ne peut tenir face à "un peu de bon sens préhistorique" :

Revenons aux âges de la pierre, à la préhistoire. Il est tout de même stupéfiant de lire et d'entendre toutes ces billevesées infondées sur le mode de vie des hommes de Cro-Magnon, soumis aux rigueurs de temps glaciaires en Europe, dont nous subissons encore les séquelles, alors qu'*Homo sapiens* s'est dispersé sur toute la Terre depuis des dizaines de milliers d'années, depuis des centaines de milliers d'année pour le genre *Homo*. Si des hommes ont bien vécu dans nos contrées lors de périodes très froides, ailleurs, comme autour de l'équateur et de la bande des tropiques, il n'y avait ni neige, ni glaces et encore moins de grottes. En ce qui concerne notre espèce *Homo sapiens*, ses origines géographiques se situent du côté de l'Afrique et du Proche-Orient¹. Difficile d'imaginer que la différence femmes/hommes provienne d'adaptations sociales acquises au cours des derniers âges glaciaires en Europe. (in Vidal, 2006, 103-104)

Enfin, pour soutenir sa thèse, Picq s'appuie sur l'art et l'archéologie. "Les données de l'archéologie préhistorique mettent à mal tous les clichés habituels" (in Vidal, 2006,

¹ "P. Picq, *Au commencement était l'Homme*, Odile Jacob, 2003." (note de l'auteur)

104). Par exemple, des études ont montré que les hommes de Néandertal et de Cro-Magnon enterraient leurs morts, sans que l'on ne puisse faire de distinction entre les sépultures d'hommes ou de femmes. Par ailleurs, ces tombes contiennent un mobilier funéraire (perles, vêtements, coiffes...) qui montreraient que les femmes comme les hommes jouissaient "de temps social, de temps symbolique, de temps pour l'art, de temps pour créer et échanger" (in Vidal, 2006, 105), ce qui va à l'encontre de la vision de femmes accaparées par la maternité et l'éducation des jeunes et d'hommes totalement pris par la chasse.

Ainsi, Picq souhaite exposer "comment la paléoanthropologie reste grevée par le mythe de la femme inférieure"¹ (in Vidal, 2006, 96), et montre surtout l'influence des conditions de production de la paléoanthropologie sur les savoirs produits.

D'une manière relativement analogue, Peyre se demande d'où vient l'idée selon laquelle une femme se reconnaît à ses hanches larges et un homme à son crâne volumineux. Et la réponse est également à chercher dans l'idéologie d'une époque : dès le 18^{ème} siècle, "l'anatomiquement correct est devenu l'art et la manière d'imprimer une idéologie dans l'os humain" (in Vidal, 2006, 45).

Jusqu'au 16^{ème} siècle, la théorie prédominante a été celle d'un sexe biologique unique, réparti par degrés, plus ou moins mâle. Puis au 18^{ème} siècle, les discours savants se sont opposés aux conceptions antérieures, fondant l'idée d'une "nature féminine", sexualisant l'ensemble du corps et ne s'en tenant plus uniquement aux organes génitaux. Les ostéologues décrivent des corps humains masculins et féminins radicalement différents. (in Vidal, 2006, 45)

Cette idéologie selon laquelle les caractéristiques physiques et morales des femmes découlaient à la fois de leur sexe, c'est-à-dire de leur rôle dans la procréation, et d'une immaturité physique conditionnant leur infériorité mentale a perduré par la suite. Ainsi, en 1861, Paul Broca, neurochirurgien, affirmait que la "petitesse" du cerveau des femmes était due à son infériorité physique et intellectuelle, et des anthropologues comme Delaunay (1882) ou Le Bon (1879) défendait la thèse selon laquelle le cerveau de l'homme "civilisé" se différenciait de celui des femmes et des hommes "des races inférieures", finalement proches.

Et à partir du 19^{ème} siècle, les descriptions sont assorties d'environnements distincts :

En 1929, l'anatomiste Barclay plante un décor emblématique de deux univers distincts et dont le contexte allégorique proclame l'archaïsme biologique des femmes. L'homme est représenté

¹ La suite de son article vise par ailleurs à montrer comment l'émergence des sociétés agricoles ainsi que des changements profonds dans les représentations du monde, des divinités etc. vont participer à la création d'inégalités entre hommes et femmes.

devant une solide bâtisse, accompagné d'un cheval à l'allure noble avec une grosse tête et un large poitrail. La femme est montrée sur un fond forestier, flanquée d'une autruche, animal connu pour son aveuglement stupide, avec une tête minuscule et un large bassin. (in Vidal, 2006, 45-46)

La question du sexe du cerveau a d'ailleurs suscité de nombreux débats, et certaines théories différentialistes sont toujours d'actualité.

2.1.2. Le sexe du cerveau : un débat idéologique qui perdure

Le cerveau a-t-il un sexe ? Il n'y a pas de réponse simple à cette question, car le cerveau n'est pas un organe comme les autres puisque c'est le siège de la pensée. Et pour que la pensée émerge, le cerveau a besoin dans son développement d'être stimulé par l'environnement. En fait, derrière l'interrogation sur le sexe du cerveau se profile celle, fondamentale, de déterminer la part de l'inné et celle de l'acquis dans les comportements humains. Dans ce débat, sciences et idéologie ont toujours été intimement liées¹. (Vidal, in Vidal, 2006, 49)

Au 19^{ème} siècle, alors que prospérait le déterminisme biologique, les théories de la phrénologie et de la crâniométrie utilisaient les mesures physiques du crâne ou du cerveau pour justifier la hiérarchie entre les sexes, races² et classes sociales par des critères biologiques. Nous avons déjà évoqué Broca, qui attribuait la petitesse du cerveau des femmes à leur infériorité tant physique qu'intellectuelle.

Or, à cette époque, on savait, et Broca le premier, que le volume du cerveau est extrêmement variable selon les individus en fonction de la taille, de l'âge, de la cause du décès, des méthodes de mesure etc. [...] Mais pour Broca et nombre de ses confrères, la conviction idéologique l'emportait sur l'analyse scientifique. (Vidal, 2002, 497).

On pourrait croire que les progrès de la science, tant dans ses instruments que dans ses conditions de production, auraient ramené les scientifiques à la raison. Mais loin s'en faut, le déterminisme biologique est toujours vivace dans certains milieux scientifiques, notamment aux Etats-Unis, et ses idées largement reprises par les médias.

Comment l'expliquer ? Les progrès de nos connaissances en biologie auraient-ils apportés de nouveaux arguments scientifiques ? Ce n'est manifestement pas le cas. Une majorité de travaux

¹ "C. Vidal et D. Benoit-Browaëys, *Cerveau, Sexe et Pouvoir*, Éditions Belin, 2005." (note de l'auteur)

² Si les races n'ont pas d'existence au niveau biologique, "la réalité politique construite sur l'idée de race existe bel et bien" (Thiers-Vidal, 2007, 22) ; nous utilisons donc ce terme dans un sens uniquement sociologique, et il faut l'entendre comme une construction sociale que l'on ne peut nier, sous peine de nier également le racisme. En d'autres termes, les races sont la conséquence du racisme, et non d'une quelconque différence "naturelle" entre certains humains. (Sur ce thème, voir également Guillaumin, 1992)

relatant des différences entre les sexes présentent des biais méthodologiques qui résistent mal à une analyse vigoureuse. (Vidal, 2002, 496)

C'est donc à cette analyse que se livre Vidal (2002 ; 2005 ; 2006). Les recherches sur la taille du cerveau, l'intelligence et le sexe menées au 19^{ème} siècle n'ayant apporté aucun résultat probant, les tenants du déterminisme ont cherché dans les années 1970 de nouveaux critères permettant de différencier les cerveaux masculins et féminins. Et c'est aux Etats-Unis que fut lancée la théorie des deux cerveaux. Partant de l'idée que l'hémisphère gauche serait spécialisé dans le langage et le raisonnement pendant que le droit serait dévolu à la représentation de l'espace et les émotions, les caractères psychologiques attribués respectivement aux hommes et aux femmes ont été reliés aux différences entre les hémisphères cérébraux. "Ainsi, les meilleures compétences des hommes en mathématiques résulteraient d'un plus grand développement de l'hémisphère droit par rapport à la femme. Tandis que l'aptitude des femmes au maniement du langage seraient associée à l'hémisphère gauche" (Vidal, 2002, 498). Mais cette théorie comportait un biais méthodologique de taille... elle était essentiellement issue d'expériences et observations réalisées sur des rats¹.

Quant aux capacités en mathématiques, soi-disant associées à l'hémisphère droit plus développé chez l'homme, l'imagerie cérébrale montre le contraire : pour résoudre des problèmes de calcul, les régions les plus activées sont le cortex frontal gauche et les aires pariétales bilatérales, et ce quelque soit le sexe des sujets (Dehaene, Spelke, Pinel, Stanescu & Tsivkin, 1999). (Vidal, 2002, 498)

De manière analogue, en 1982, dans un article paru dans la prestigieuse revue *Science*², des anatomistes ont observé que le corps calleux, faisceau de fibres qui relie les hémisphères cérébraux, est plus large chez la femme que chez l'homme, ce qui justifierait la plus grande capacité des femmes à activer les deux hémisphères en même temps et donc à faire plusieurs choses à la fois. Mais cette étude portait sur 20 cerveaux conservés dans du formol, et depuis, les corps calleux de centaines de sujets ont été mesurés sans qu'aucune différence statistique significative n'ait été trouvée entre hommes et femmes (Vidal, in Vidal, 2006).

Si les progrès de la sciences ont donc effectivement permis d'avancer dans la compréhension du fonctionnement cérébral, et notamment des fonctions cognitives,

¹ D'autres arguments venaient de l'observations de cas pathologiques humains, observations qui comportaient également des biais méthodologiques, décrits par Vidal, 2002, 498.

² "M. C. De Lacoste and R. L. Holloway, "Sexual dimorphism in the human corpus callosum", *Science*, vol. 216, 1982, pp. 1431-1432." (note de l'auteur)

"aucune différence significative entre les sexes n'a été mise en évidence" (Vidal, 2002, 499). En fait, les études ont révélé une extrême variabilité individuelle, qui dépasse largement la variabilité entre les sexes, que ce soit pour l'anatomie ou pour le fonctionnement du cerveau.

Le volume, la forme, le mode de fonctionnement diffèrent tellement entre les individus d'un même sexe, qu'il est impossible de dégager des traits propres à un cerveau masculin ou féminin^{1 2}. Voilà pourquoi des différences entre les sexes qui peuvent être observées sur un nombre limité de sujets cessent d'être significatives quand le nombre d'individus étudiés est plus grand. (Vidal, in Vidal, 2006, 51)

Par ailleurs, le cerveau est extrêmement plastique, et évolue au rythme de la vie des individus.

Nos circuits de neurones sont largement fabriqués au gré de notre histoire personnelle. Seules 10 % des connexions sont présentes à la naissance. Les 90 % restants vont se construire progressivement en fonction des influences de la famille, de la culture, de la société.³ Il en résulte que nous avons tous des cerveaux différents. Cette plasticité cérébrale, très prononcée chez l'enfant, est toujours à l'œuvre chez l'adulte. Il s'agit là d'une notion importante à considérer pour éviter de tomber dans le piège de certaines interprétations hâtives : voir des différences, entre les individus ou entre les sexes, ne signifie pas qu'elles sont inscrites dans le cerveau depuis la naissance et qu'elles y resteront. (Vidal, in Vidal, 2006)

Le cerveau se modèle donc en fonction de l'expérience : une étude sur des sujets qui apprennent à jongler avec trois balles a par exemple non seulement montré que, après deux mois d'apprentissage, on observe un épaississement des zones cérébrales qui contrôlent la vision et la coordination des bras et des mains, mais aussi que si l'entraînement cesse, ces zones précédemment mobilisées régressent (Vidal, in Vidal, 2006). Des études ont également été réalisées sur les différences de performance entre les hommes et les femmes lors de tests psychologiques, les femmes réussissant mieux dans les tests de langage, et les hommes dans les tests d'orientation dans l'espace. Tout d'abord, ces différences ne sont observables qu'à partir de l'adolescence, mais surtout, ces différences disparaissent avec l'apprentissage :

Si l'on répète ces tests pendant une semaine, hommes et femmes finissent par réussir également dans les tâches de langage et d'orientation. Et si l'entraînement continue, les deux sexes progressent au même rythme [...] Enfin, la compilation des résultats de tests publiés depuis vingt ans, montre une réduction progressive des écarts de performance entre les sexes, ce qui

¹ C'est nous qui soulignons.

² "S. J. Gould, *La mal-mesure de l'homme* (1981), Nouvelle édition, Odile Jacob, 1997." (note de l'auteur)

³ "R. C. Lewontin, S. Rose, et L. J. Kamin, *Nous ne sommes pas programmés*, La Découverte, 1985." (note de l'auteur)

va de pair avec l'intégration accrue des femmes dans la vie sociale et professionnelle. (Vidal, in Vidal, 2006, 52-53)

Ces conclusions, selon l'auteur, rejoignent celles d'études sociologiques qui soulignent le rôle de l'éducation...

Il paraît donc difficile d'affirmer que le cerveau est sexué, ou au moins qu'il est "biologiquement" sexué, indépendamment des influences culturelles. Mais cette prudence doit-elle être de mise en ce qui concerne... le sexe, au sens des chromosomes qui déterminent organes sexuels ?

2.1.3. Le sexe des chromosomes : des variations inattendues

Si le sexe véritablement biologique n'est pas repérable dans le squelette, ni dans le cerveau, hommes et femmes n'en ont pas moins des organes sexuels différenciés... Le sexe biologique serait-il alors situé dans la différenciation de ces organes, par le biais des gènes ou des chromosomes ?

Hommes et femmes ne possèdent pas tout à fait les mêmes chromosomes : en plus des vingt-deux paires observables chez presque tous les individus, les femmes ont deux chromosomes X, alors que les hommes ont un X et un Y. La différenciation des testicules est donc en général associée à la présence d'un X et d'un Y, et celle des ovaires à deux X. Et pourtant, à côté de ces formules habituelles, on en trouve de très nombreuses autres, d'ailleurs pas toujours visibles au niveau du phénotype des organes génitaux. Par exemple, pour citer les plus fréquentes ou les plus connues, on estime qu'une femme sur cinq cents (soit environ soixante mille françaises) possède trois ou quatre chromosomes X, généralement sans aucun symptôme au niveau des organes génitaux. Un homme sur cinq cents (soixante mille français...) posséderait une formule XYY (généralement aucun symptôme), et également un sur cinq cents les chromosomes XXY (syndrome de Klinefelter, testicules réduits, développement des seins). Et la formule XX est présente chez un homme sur vingt mille, mais également chez un individu sur cinq mille, individus qui sont pour leur part intersexués.

Mais les chromosomes ne sont pas les seuls responsables de la détermination du sexe : il faut y ajouter les gonades et organes génitaux externes, eux-mêmes soumis à des variations. La détermination du sexe est donc un phénomène particulièrement complexe.

Un travail récent effectué par une équipe américaine permet d'en prendre toute la mesure chez l'humain¹. Il s'agissait dans cette étude de recenser les cas d'ambiguïté sexuelle évoqués dans la littérature médicale, en prenant en compte non seulement les anomalies chromosomiques mais également les cas dus à des "ratages" de la différenciation sexuelle sous contrôle hormonal (aussi bien au niveau de la production des dites hormones qu'à celui de la réception et du relais de leur message). Selon cette étude, l'intersexualité concerne un peu moins de 2% des naissances, ce qui, rapporté à la population française, représente quand même plus d'un million de personnes ! (Wiels, in Vidal, 2006, 74-75)

Que l'espèce humaine soit considérée comme dimorphique est donc bien un fait social : la société, en se fondant uniquement sur l'apparence des organes génitaux externes, c'est-à-dire la présence ou l'absence de pénis, "attribue à chaque nouveau-né une place dans **l'une des deux catégories - et deux seulement - du sexe social : "homme" ou "femme"**². Quitte à forcer les corps et les esprits à s'y conformer." (Wiels, in Vidal, 2006, 75) C'est ce que l'on appelle le sexe d'assignation. Et lorsqu'une ambiguïté génitale est décelée à la naissance, la pratique courante en Occident est bien d'opérer les enfants de manière à leur assigner un sexe, celui dans lequel les médecins pensent que l'enfant devrait "fonctionner" le mieux³.

Par ailleurs, comme en neurobiologie ou en paléoanthropologie, l'idéologie a longtemps, si ce n'est toujours le cas, influencé, voire orienté nombre de recherches dans ce domaine.

Non que chaque scientifique ne fasse de son mieux pour donner les meilleures réponses aux questions qu'il ou elle se pose - et dans les trente dernières années, de nombreuses réponses très pertinentes ont été apportées ; mais ce que fait apparaître l'analyse des avancées scientifiques dans ce domaine, c'est que des biais idéologiques et politiques parasitent les questionnements, que toutes les questions ne sont pas posées ou que, pour le moins, les réponses à certaines questions semblent plus prioritaires que d'autres ! (Wiels, in Vidal, 2006, 72)

Ainsi, lorsque dans les années cinquante, les formules chromosomiques XX et XY ont été établies, le fait que la seule présence d'un chromosome Y semblait suffire à induire un développement plutôt mâle à pousser les scientifiques à lui attribuer un rôle "dominant".

Dominant incapable de vivre sans son "dominé" (puisque la formule Y0 n'est pas viable), "dominé" vivant bien sans son "dominant" (puisque la moitié de la population est XX)... Ces idées n'effleurèrent personne. Au contraire, à l'ombre du Y "dominant", une autre idée germa :

¹ "A. Fausto-Sterling, "La fin programmée du dimorphisme sexuel", *La Recherche*, hors série n° 6, 2001, pp. 58-62." (note de l'auteur)

² C'est nous qui soulignons.

³ Il est notable que cette pratique, aux résultats aléatoires, est aujourd'hui de plus en plus contestée par les intersexués, dont certaines associations demandent que le recours à la chirurgie n'ait pas lieu, ou pas avant que l'individu soit en âge de le choisir. Mais la résistance est forte, qu'elle vienne du corps médical ou de l'ensemble de la société.

le développement des organes femelles, lié à la présence des chromosomes X, relevait d'un mécanisme "par défaut" ou "passif" ou "de base". La découverte, peu après, d'"hommes" XX et de "femmes" XY, ne bouscula en rien ces certitudes. En revanche, un nouveau concept prit son essor : celui des "événements supplémentaires" qui seraient nécessaires à la fabrication du mâle. Concept complémentaire, on le comprend bien, à celui du mécanisme "par défaut" : pour faire de la femelle, il suffit d'attendre, de ne rien faire ; pour faire du mâle, il faut que quelque chose se passe ! (Wiels, in Vidal, 2006, 77)

Les stéréotypes traditionnels de la femme passive opposée à l'homme actif sont aisément repérables dans ce type de raisonnement, et se sont donc retrouvés jusque dans la littérature scientifique de l'époque. Et c'est pourquoi, selon Wiels, il a fallu attendre les années 1990 pour voir émerger les premières études portant sur la détermination du sexe femelle, et une plus grande prudence face à la complexité des phénomènes présidant à la différenciation sexuelle.

Que l'on cherche la différence entre hommes et femmes dans les squelettes, les cerveaux ou les chromosomes, le principe est toujours le même, qui vise à tenter de fonder des différences sociales sur de prétendues différences naturelles. La détermination du sexe est un phénomène biologique complexe, et l'affirmation du dimorphisme humain est un fait social¹. Le "sexe biologique" ne se laisse pas facilement appréhender, quelque soit le domaine ou les parties du corps dans lesquelles on le recherche, tant les pratiques culturelles et sociales semblent le modeler. Mais si le sexe biologique est pour une large part un sexe social, qu'en est-il du genre, dont c'est la définition courante ?

¹ D'ailleurs, plus la recherche avance, plus les phénomènes de différenciation entre les sexes paraissent complexes, et plus les chercheurs trouvent des cas de "non-correspondance" entre les différents éléments, c'est-à-dire d'ambiguïté sexuelle. Cette situation, aussi inconfortable qu'elle soit pour les chercheurs ou les tenants du dimorphisme, ne devrait pas aller en s'améliorant...

2.2. Du genre au sexe : une rupture épistémologique

La division par sexe est une division fondamentale qui a grevé de son poids toutes les sociétés à un degré que nous ne soupçonnons pas. Notre sociologie, sur ce point, est très inférieure à ce qu'elle devrait être. On peut dire à nos étudiants, surtout à ceux et à celles qui pourraient un jour faire des observations sur le terrain, que nous n'avons fait que la sociologie des hommes et non pas la sociologie des femmes, ou des deux sexes. (Mauss, 1931, repris in 1971, 137)

La notion de genre est apparue pour différencier, ou faire émerger la part du social dans le sexe. Mais plusieurs définitions du genre existent, qui ont évolué au cours du temps et ne se recoupent pas totalement.

Nous retracerons donc l'historique du concept et ses conditions d'émergence, ce qui nous amènera à élaborer une première définition du genre. Cette première définition nous permettra de présenter le modèle de l'apprentissage social, qui s'attache à analyser comment se construit l'identité de genre. Notre travail ne portant pas sur la construction de l'identité de genre à proprement parler, nous nous limiterons à exposer ce modèle de l'apprentissage social, qui met l'accent sur le rôle de l'environnement dans cette construction. De même, nous n'aborderons pas ici les théories *queer*¹, en tant qu'elles s'attachent également à analyser les identités de genre, même si c'est pour mieux les détourner².

Par la suite, nous nous attacherons à enrichir la première définition du concept, en étudiant comment se produit le système de genre et non plus en abordant la question de l'identité, et en considérant, avec nombre d'auteurs, la hiérarchie comme un élément constitutif du genre. Cependant, nous n'aborderons pas ici les questions de sexualité, qui font pourtant partie intégrante du genre, mais ne concernent pas la suite de notre travail.

¹ Les théories *queer* visent à repenser le sexe et le genre et la sexualité en dehors des cadres normatifs des sociétés, et notamment de l'opposition binaire entre hommes et femmes.

² Bien que, selon Butler,

[...] il faut aussi que le genre désigne précisément l'appareil de production et d'institution des sexes eux-mêmes. En conséquence, le genre n'est pas à la culture ce que le sexe est à la nature ; le genre, c'est aussi l'ensemble des moyens de discursifs/culturels par quoi la "nature sexuée" ou un "sexe naturel" est produit et établi dans un domaine "prédiscursif" qui précède la culture, telle une surface politiquement neutre sur laquelle intervient la culture après-coup. (2006, 69).

Précisons simplement ici que nous considérons l'hétéronormativité¹ comme une des bases du système de genre.

L'analyse de la place de la hiérarchie dans le système de genre nous amènera enfin à reconsidérer, dans le cadre du féminisme matérialiste, les liens entre genre et sexe, et à énoncer une première définition originale du genre scolaire.

2.2.1. Historique et intérêt du concept de genre

Des "recommandations sur les équivalents français du mot gender", formulées par la *Commission générale de terminologie et de néologie* sont parues au journal officiel du 22 juillet 2005.

Recommandation sur les équivalents français du mot gender
(JO du 22 juillet 2005, NOR : CTNX0508542X)

L'utilisation croissante du mot "genre" dans les médias et même les documents administratifs, lorsqu'il est question de l'égalité entre les hommes et les femmes, appelle une mise au point sur le plan terminologique.

On constate en effet, notamment dans les ouvrages et articles de sociologie, un usage abusif du mot "genre", emprunté à l'anglais *gender*, utilisé notamment en composition dans des expressions telles que *gender awareness*, *gender bias*, *gender disparities*, *gender studies*..., toutes notions relatives à l'analyse des comportements sexistes et à la promotion du droit des femmes. Le sens en est très large et, selon l'Unesco, "se réfère aux différences et aux relations sociales entre les hommes et les femmes" et "comprend toujours la dynamique de l'appartenance ethnique et de la classe sociale". Il semble délicat de vouloir englober en un seul terme des notions aussi vastes.

En anglais, l'emploi de *gender* dans ces expressions constitue un néologisme et correspond à une extension de sens du mot qui signifie "genre grammatical". De plus, ce terme est souvent employé pour désigner exclusivement les femmes ou fait référence à une distinction selon le seul sexe biologique.

Or, en français, le mot "sexe" et ses dérivés "sexiste" et "sexuel" s'avèrent parfaitement adaptés dans la plupart des cas pour exprimer la différence entre hommes et femmes, y compris dans sa dimension culturelle, avec les implications économiques, sociales et politiques que cela suppose.

La substitution de "genre" à "sexe" ne répond donc pas à un besoin linguistique, et l'extension de sens du mot "genre" ne se justifie pas en français. Dans cette acception particulière, des expressions utilisant le mot "genre" et *a fortiori* l'adjectif "genré", ou encore le terme "sexospécificité", sont à déconseiller.

Toutefois, pour rendre la construction adjectivale du mot *gender*, fréquente en anglais, on pourra préférer, suivant le contexte, des locutions telles que "hommes et femmes", "masculin et féminin" ; ainsi, on traduira *gender equality* par "égalité entre hommes et femmes", ou encore "égalité entre les sexes".

¹ L'hétéronormativité désigne l'hétérosexualité comme norme sociale et politique. Pour plus de précisions, voir par exemple Wittig, 2001.

La Commission générale de terminologie et de néologie recommande, plutôt que de retenir une formulation unique, souvent peu intelligible, d'apporter des solutions au cas par cas, en privilégiant la clarté et la précision et en faisant appel aux ressources lexicales existantes.

N'en déplaie à la *Commission générale de terminologie et de néologie*, qui, avec quelques années de retard, affirme l'inutilité du terme "genre", dont elle ne semble manifestement pas bien saisir la définition, ce mot réfère à un concept qui a émergé il y a plus de trente ans afin de dépasser la vision biologique, ou biologisante, des sexes et de leur "différence". Certains auteurs (par exemple Falconnet, Lefaucœur, 1975 ; Le Maner-Idrissi, 1997, Dafflon-Nouvelle, 2006) se sont en outre sur cette base attachés à analyser comment se construit l'identité de genre.

a) Historique et première définition

Si, dès le 19^{ème} siècle, la variable sexe était utilisée en sciences sociales dans les grandes enquêtes qualitatives, puis plus tard notamment en démographie ou en sociologie de la famille, comme le souligne Pfefferkorn (2007) :

[...] la dimension sexuée est restée au second plan si ce n'est complètement absente en tant qu'*axe stratégique* de réflexion et d'investigation. Un tel constat était vrai au cours du 19^{ème} et de l'essentiel du 20^{ème} siècle tant dans les différentes disciplines des sciences sociales qu'au sein des grands courants paradigmatiques, peu sensibles (c'est un euphémisme) à l'émergence et au développement d'une pensée critique autour de la question des rapports entre hommes et femmes. (Pfefferkorn, 2007, 203-204)

Dans les années 1960 et 1970 se sont tout d'abord développées, notamment aux Etats-Unis, les "women's studies" qui, comme leur nom l'indique, s'intéressaient aux femmes en tant que sujets, afin de compenser les visions androcentrées caractérisant jusque là les recherches scientifiques. Ce développement a touché toutes les sciences sociales : ainsi, en histoire par exemple, de nouvelles disciplines sont apparues, qui se sont intéressées à la natalité, la nuptialité, le mariage.

Le rôle social des femmes et les domaines "féminins" (maternité, accouchement, prostitution...) ont été analysés, la famille est redevenue un objet d'étude, alors qu'elle avait longtemps été délaissée au profit des logiques de classes (Guionnet, Neveu, 2004). En anthropologie, des chercheuses se sont regroupées pour former des cercles de réflexion, et certaines ont décidé de retourner dans des sociétés précédemment étudiées, démontrant que le rôle des femmes avait été négligé dans la construction des analyses théoriques. Les femmes sont alors réhabilitées comme actrices sociales.

C'est donc à un déséquilibre considérable, dû au traitement *méthodologique différentiel* des hommes et des femmes (Mathieu, 1971, 1973, 1977a [chap. I, II, III, *supra*]) qu'ont dû s'attaquer les "*Women's Studies*", les "études des / sur les femmes".

[...]

Ainsi devons nous nous méfier tant des élaborations théoriques antérieures que, même, de ce qui nous est présenté comme des "faits", l'ensemble étant perverti par le biais androcentrique de la science [...]. (Mathieu, 1991a, 82)

Très vite, au côté de ces women's studies sont apparues les "gender studies", ou "études de genre", études parfois complémentaires, parfois opposées. Les études de genre se sont attachées, depuis leur origine, à analyser non pas le statut des femmes indépendamment de celui des hommes, mais bien les rapports sociaux qui les lient, insistant ainsi sur la dimension sociale et culturelle des relations plus que sur la dimension biologique des différences.

Ainsi, dans un article paru pour la première fois en 1971, Mathieu, anthropologue, écrivait :

Si les travaux sociologiques sur "les femmes" ont l'avantage méthodologique de tendre à plus de rigueur scientifique en les constituant de plus en plus en tant que catégorie *sociologique*¹, et non plus en un mélange physiologico-psychologico-sociologique², s'ils ont de plus le mérite de mettre en évidence des réalités jusque-là passées sous silence³, ils courent toutefois le risque - contraire à leur propos - d'être réintégrés et réappropriés par le système de pensée de la société globale dont l'un des mécanismes fondamentaux est justement cette particularisation des femmes. Plus qu'aux écrits eux-mêmes, ce danger tient à l'assimilation, dans le discours social, entre une réalité biologique et des *modalités sociales* élaborées par une société sur la formule du schéma biologique.

D'autre part, puisque dans nos sociétés les deux catégories de sexe couvrent la totalité du champ social, il semble logique que toute spécificité de l'une ne se définisse que dans son rapport à une spécificité de l'autre, et que l'une comme l'autre *ne puisse être étudiées isolément, du moins sans qu'elles n'aient été auparavant pleinement conceptualisées comme éléments d'un même système structural*. (Mathieu, 1991a, 36-37)

Le genre s'est ainsi constitué, en tant que concept, en opposition à "la différence biologique", et donc supposée "naturelle" des sexes. En ce sens, il peut être défini comme les attributs culturels associés à chaque sexe, et qualifiés de "masculins" ou "féminins". Ainsi, comme l'expriment Guionnet et Neveu :

¹ "L'insuffisance de la conceptualisation et de la description des catégories de sexe dans les sciences sociales rejaillit sur les sciences de l'individu (sexologie, psychologie différentielle des sexes, psychanalyse), notamment par la confusion qu'elles contribuent à entretenir, dans l'analyse, entre le biologique et le social - confusion qui ne manque pas, devant la moindre "anomalie" d'un comportement psychologique ou social, de se retourner en perplexité métaphysique." (note de l'auteur)

² "Qu'on ne se méprenne pas en effet sur le sens de notre propos. Si les Africains n'avaient pas tenté de reconstituer et d'enseigner leur propre histoire, qui l'aurait fait à leur place ? À cet égard, des travaux comme ceux de Madeleine Guilbert sur *Les Femmes et l'Organisation syndicale avant 1914*, C.N.R.S., Paris, 1966, d'Evelyne Sullerot sur *Histoire et sociologie du travail féminin*, Gonthier, Paris, 1968, ou d'Andrée Michel et Germaine Texier sur *La Condition de la Française aujourd'hui*, Gonthier, Paris, 1964, pour n'en citer que quelques-uns, sont particulièrement importants." (note de l'auteur)

le fait d'avoir des testicules et de la barbe ou des seins et des ovaires ne saurait en rien fournir l'explication de ce que certains humains portent des cravates et d'autres des jupes, de leurs chance prodigieusement inégales de devenir sénateur, assistante sociale ou pilote de chasse, de leur choix prévisible entre un roman d'amour et un volume de science-fiction. (2004, 5)

Ces caractères sont socialement construits, et les manifestations du genre varient selon les époques et les cultures, comme le montrent nombre d'études en anthropologie et sociologie. La longueur des cheveux, les vêtements, les bijoux, mais aussi certains traits de caractère, éléments symboliques (la lune, le soleil...) sont associés au féminin ou au masculin, mais le sens de cette association varie selon les époques et/ou les cultures. Par ailleurs, de nombreuses sociétés acceptent ou organisent différentes formes de transgression du genre¹.

Mais au-delà de caractères ou statuts fixes, même si culturels, le concept de genre vise également à définir des rapports sociaux.

Que la nouvelle "anthropologie des femmes" soit une anthropologie *des sexes*, qui pourrait en douter, malgré quelques erreurs commises (qui relèvent en fait de l'ancienne anthropologie) ? La différence - et elle est de taille - est que si, en se centrant sur les hommes, la sociologie comme l'anthropologie classiques ont toujours *su* au fond que le "statut" (inférieur) des femmes était déterminé par celui des hommes, la différence est que - en se centrant sur les femmes - la nouvelle sociologie ou anthropologie des sexes montre que le "statut" (privilegié) des hommes est conditionné, directement produit par le travail des femmes *et* son invisibilité, *leur* invisibilité, que ce soit dans les sociétés étudiées elles-mêmes ou dans les analyses qui en sont faites. La différence subséquente est qu'en fait, il ne s'agit plus tant de "statuts" respectifs (optique statique) que de l'analyse du fonctionnement social et de la *définition réciproque* des sexes (réciproque, dialectique, ne voulant pas dire égalitaire). (Matthieu, 1991a, 81)

La notion de genre s'est en fait développée à partir de celle de rôles sexuels, ou rôles de sexe, comme l'explique Delphy (2001) : "la grande ancêtre de cette façon de penser" serait Margaret Mead, qui avait constaté dans sa thèse que la plupart des sociétés divisent, arbitrairement, l'univers en deux moitiés, d'ont l'une est attribuée aux hommes et l'autre aux femmes. Mead ne mettait cependant en cause "les différences prescrites que dans un domaine très limité, celui du "caractère", terme dans lequel elle regroupe les talents, les attitudes et la personnalité affective" (Delphy, 2001, 244). Plus que des rôles, elle analysait et critiquait en fait les "tempéraments" masculins et féminins. Mais c'est à partir de ce travail que va s'élaborer, dans les années 1940 à 1960, la notion critique de rôles de sexes :

[...] le rôle est l'aspect actif du *status*, *status* écrit avec un "s" par opposition au statut statuaire ; le *status* c'est grosso modo le rang de prestige dans la société ; à chaque *status* correspond un rôle que les individus doivent remplir. Cette perspective est clairement

¹ Pour une analyse de ces différentes formes de transgression, voir par exemple Mathieu (1991a et 1991b).

sociologique dans le bon sens du terme : les places et les activités des individus ne sont pas considérées comme découlant de leur nature ou de leurs capacités propres mais de l'organisation sociale. Dans ces conditions, parler des "rôles" des femmes et des hommes, c'est franchir un grand pas vers la dénaturalisation des positions et des occupations respectives des sexes. (Delphy, 2001, 245)

La notion de "rôles de sexes" comprenait pourtant une limite conceptuelle, contenue dans l'idée de complémentarité de ces rôles : à l'homme un rôle instrumental, associé au lien avec la société, à l'entretien de la famille par l'activité professionnelle ; à la femme un rôle expressif, et, à travers les activités domestiques, la perpétuation du fonctionnement quotidien de la famille, la socialisation des enfants (Pfefferkorn, 2007, 239).

C'est malgré tout à partir de cette notion que s'est construit le concept de genre, dont une des premières définitions, selon Delphy, se trouve dans l'ouvrage publié par Ann Oakley en 1972, *Sex, Gender and Society* :

Le mot "sexe" se réfère aux différences biologiques entre mâles et femelles : à la différence visible entre leurs organes génitaux et à la fonction procréative. Le "genre", lui, est une question de culture : il se réfère à la classification sociale en "masculin" et "féminin". (cité in Delphy, 2001, 246)

Cette définition du genre visait toutes les différences constatées entre hommes et femmes, qu'il s'agisse des différences individuelles, des rôles sociaux ou des représentations culturelles. Par ailleurs, Oakley ajoutait que le contenu des tâches considérées comme masculines ou féminines variait considérablement selon les sociétés, cette variabilité étant la preuve de l'origine sociale de la différenciation.

Pfefferkorn résume ainsi l'évolution des analyses qui aboutiront à l'utilisation, en France notamment, des concepts de rapports sociaux de sexe et / ou de genre :

De nombreuses théoriciennes qui se reconnaissent dans l'analyse matérialiste vont produire un corpus d'analyses extrêmement riche. Leur objectif est de construire des concepts pour penser les rapports antagoniques entre le groupe des hommes et celui des femmes afin de parvenir à les transformer. Les concepts de *patriarcat*, de *mode de production domestique*, de *travail domestique*, de *travail productif et reproductif*, d'*articulation production-reproduction* et de *division sexuelle du travail* seront dégagés dans une première phase. Cette effervescence théorique s'accompagnera bien sûr de nombre de débats, de controverses et de divergences. Elle débouchera au début des années 1980 principalement sur l'approche en termes de *rapports sociaux de sexe* qui sera particulièrement influente dans les sciences sociales en France et dans les pays de langues latines - notamment en Espagne, Brésil, Argentine, Chili [...].

Nous assistons parallèlement à l'émergence progressive de la catégorie de *gender* (*genre*) qui s'affirme sur le plan international, y compris en France, notamment ces toutes dernières années. Le concept de genre permettra aussi d'insister sur le fait que les hommes et les femmes résultent d'une construction ou d'une production sociale et culturelle et qu'ils ne sont en aucun cas réductibles aux sexes biologiques. C'est là son apport incontestable et en ce sens l'apparition du *gender* dans le contexte anglo-saxon est tout à fait comparable à celle des concepts de *sexe social* ou *rapports sociaux de sexe* en France. (2007, 220-221)

Nous reviendrons plus loin sur l'analyse matérialiste, et la question de l'antagonisme entre les groupes "hommes" et "femmes". Nous nous en tiendrons cependant pour le moment à une définition du genre à la fois comme rapports sociaux qui lient les hommes et les femmes dans les différentes sociétés, et comme caractéristiques culturelles (sociales, psychologiques...) associées au féminin et au masculin dans ces sociétés.

Or, d'une part, ces catégories sociales "homme" et "femme" ne peuvent se penser en dehors des autres divisions sociales existantes, et, d'autre part, elles comportent une dimension particulière.

Ainsi, sur les liens entre les catégories sociales de sexes et les autres catégories sociales¹, Mathieu écrivait :

À parler "des hommes" et "des femmes" comme si cela allait de soi, naissent souvent en effet des distorsions dans la description même des faits. Certaines sous-catégories de sexe qui n'entrent pas très bien dans une description dichotomique vont ou bien être oubliées, ou bien y entrer "de force". Par contre une prise en considération des faits, qui à la fois conserverait présente à l'esprit la dichotomie des sexes là où elle existe mais ne s'en tiendrait pas rigide à un pré-découpage biologique, permettrait d'apercevoir des similitudes de position dans les *rapports sociaux* entre certaines catégories ou sous-catégories de sexe et d'autres catégories et sous-catégories sociales (par exemple les femmes *et* les cadets hommes n'auront pas le pouvoir de décision...) (Mathieu, 1991a, 60)

Quant à la particularité de cette division sociale, Delphy - qui base son travail sur une analyse matérialiste, en termes notamment de rapports de production - la définit ainsi :

Mais s'il est vrai que le rapport de production sert à définir les prolétaires et les capitalistes, on ne peut pas dire ça des femmes et des hommes de la même façon. La division entre femmes et hommes : la catégorie femme, la catégorie homme, sont tellement pertinentes pour la pratique sociale qu'elles sont même fondamentales dans l'identité personnelle des gens. Ce qu'on ne peut pas dire de la catégorie prolétaire et de la catégorie capitaliste, car ce sont des catégories d'analyse. Il y a beaucoup de gens qui disent "moi je suis plombier" ou "je suis OS" mais qui ne vont pas dire "je suis prolétaire". La plupart des gens ne sauront même pas que ces catégories là s'appliquent à eux. Les catégories de classes sont objectives et ne sont pas forcément reprises subjectivement ; et ces deux types de catégorisation - objective et subjective - n'ont pas le même statut. (2001, 59)

Le genre est donc également une catégorie fondamentale pour l'identité personnelle des individus, et différents modèles théoriques ont été élaborés pour expliquer la construction de l'identité de genre.

¹ Depuis plusieurs années maintenant est d'ailleurs développé en sociologie un courant d'analyse qui s'intéresse non seulement au sexe, mais aussi à la race - entendue au sens sociologique et la classe, et aux liens et différents croisements entre ces catégories.

b) L'identité de genre : le modèle de l'apprentissage social

Le genre défini comme les caractéristiques culturelles associées au féminin et au masculin dans une société et à une époque données suffit à aborder les différents modèles élaborés pour expliquer la construction de l'identité de genre (appelée aussi identité sexuée).

En effet, plusieurs modèles théoriques ont dominé au sujet de la construction de cette identité, à la fois par la société et par l'individu : le modèle psychanalytique, le modèle cognitif, ainsi que le modèle de l'apprentissage social. Notre étude ne se portant pas sur la construction interne de l'identité, les deux premiers modèles seront simplement évoqués, et nous nous intéresserons au modèle de l'apprentissage social, proche du processus de socialisation tel qu'il a été décrit par Berger et Luckmann (1986), en tant qu'il tente de définir le rôle de l'environnement social dans cette construction d'identité.

L'identité de genre, ou identité sexuée, "fait référence aux différentes étapes à travers lesquelles passent un enfant pour se construire comme un garçon ou une fille de sa culture" (Dafflon Nouvelle, in Dafflon Nouvelle, 2006, 10-11). Selon Chiland (1995), l'identité sexuée recouvre l'articulation entre la dimension biologique du sexe - le sexe d'assignation, donné à l'enfant à sa naissance, et sa dimension psychologique - l'adoption des caractéristiques définies culturellement pour chaque groupe, masculin et féminin.

Selon le modèle psychanalytique, basé sur l'analyse freudienne, la construction de l'identité de genre s'opère lors de la résolution du complexe d'Œdipe. Au départ, l'identité sexuée est une dimension totalement absente de la construction plus générale de l'identité. Puis au cours de la période phallique, vers trois-quatre ans, l'enfant, découvrant la différence anatomique entre garçons et filles, prend conscience de l'existence de deux catégories sociales de sexe. Et c'est donc lors de la résolution du complexe d'Œdipe, vers sa cinquième année, qu'il va sexuer son identité. En effet, afin de séduire le parent du sexe opposé au sien, il s'identifie au parent du même sexe que lui et intègre ainsi les valeurs, rôles et attitudes "propres" à son sexe.

Cependant, ce modèle ne permettant pas de prendre en compte les manifestations précoces de l'identité sexuée, d'autres orientations plus récentes, même si elles ne nient pas l'importance du conflit oedipien, ne lui accordent pas le rôle principal¹.

Selon la théorie du développement cognitif, c'est la construction interne née de l'activité propre du sujet, et indexée sur l'évolution des capacités intellectuelles, qui permet la construction du genre (Kohlberg, 1966, cité in Le Maner-Idrissi, 1997). L'étude réalisée par Kohlberg montre que vers cinq-six ans, les enfants élaborent des stéréotypes de sexe, et pensent notamment que les pères sont plus puissants et moins affectueux que les mères. C'est ensuite vers six-sept ans qu'ils seraient en mesure d'adopter les comportements spécifiques relatifs à leur genre. Auparavant, ils doivent en effet être en mesure d'identifier leur identité de genre, ainsi que celle d'autres personnes. En fait, les enfants commenceraient par connaître leur genre, puis valoriseraient et adopteraient les comportements qui lui sont appropriés. Ces connaissances ne nécessiteraient en outre aucun enseignement, les enfants catégorisant spontanément leur environnement.

Mais ce modèle ne tient aucunement compte de l'environnement social de l'enfant, et du rôle de ce dernier dans la construction de l'identité de genre.

Selon le modèle de l'apprentissage social, c'est en revanche essentiellement l'environnement social qui modèle l'enfant et le conduit à adopter des comportements conformes à ceux de son genre.

Or la socialisation, telle qu'elle a été décrite par Berger et Luckmann (1986), nécessite la construction de rôles, puis leur apprentissage. Selon les auteurs, le moi est un produit culturel, qui ne peut être détaché du contexte social dans lequel il a été formé. Simultanément, l'ordre social est une production continue de l'homme, et ne dérive en aucun cas de "lois naturelles". Ainsi, toute action sociale répétée fréquemment devient un modèle, qui peut être reproduit sans effort, et provoque une accoutumance. Ce processus précède en outre "l'institutionnalisation", qui se manifeste à chaque fois que des classes d'acteurs effectuent une "typification réciproque d'actions habituelles" (1986, 101). Les typifications à la base de l'institutionnalisation sont accessibles à tous les acteurs du groupe social, et l'institution elle-même typifie à la fois les acteurs et les

¹ Pour Chiland par exemple (1995), l'identité est d'emblée sexuée ou elle n'est pas.

actions individuelles - elle établit donc quel type d'acteur effectue quel type de tâche. Les institutions déterminent en fait des modèles de conduite, qui seront garantis par l'existence d'un contrôle social.

Lorsqu'il effectue une tâche, l'acteur-type s'appréhende essentiellement en identification avec l'action, et engage ainsi totalement son "moi social". Ce n'est qu'une fois l'action terminée qu'une réflexion sur celle-ci est possible, et que l'acteur peut à nouveau concevoir son moi comme ayant été seulement partiellement engagé. Il reprend pour ainsi dire possession de son "moi total". Toute institutionnalisation implique en outre l'existence de rôles. Les rôles apparaissent en effet lors de la formation d'un stock de connaissances comportant des typifications de conduite. En jouant ces rôles, et en les intériorisant, l'individu participe au monde social, qui devient pour lui subjectivement réel. La boucle est alors bouclée : l'exécution des rôles réalise l'ordre institutionnel, qui lui-même définit les rôles.

Enfin, le monde institutionnel est susceptible de devenir à la fois normal et inévitable par un processus de réification, de même que les rôles, qui semblent alors incontournables. L'individu est ainsi appréhendé uniquement par la typification socialement déterminée.

La socialisation est donc définie par Berger et Luckmann comme "l'installation consistante et étendue d'un individu à l'intérieur du monde objectif d'une société ou d'un secteur de celle-ci". Le processus de socialisation comprend deux phases : la socialisation primaire, qui correspond à "la première socialisation que l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société", et la socialisation secondaire, qui "consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de sa société" (1986, 179).

La socialisation primaire, qui est la plus importante, et sur laquelle se greffe toute socialisation secondaire, se fait par la rencontre avec des "autres significatifs" (1986, 180), c'est-à-dire des personnes qui comptent, et que l'enfant ne choisit pas. Ces autres significatifs médiatisent le monde social pour le transmettre à l'enfant, tout en le modifiant. En effet, seuls certains aspects du monde social sont médiatisés, en fonction des intérêts des autres significatifs, de leurs singularités, de leurs biographies... Les auteurs soulignent que l'apprentissage cognitif que constitue la socialisation primaire serait sans doute impossible sans une importante charge émotionnelle reliant l'enfant aux autres significatifs. C'est en fait l'identification à ces autres qui permet

l'intériorisation des rôles. L'identification se réalisant à l'intérieur du monde social dans lequel évolue l'enfant, celui-ci adopte les rôles et attitudes des autres significatifs, et devient ensuite capable de s'identifier lui-même, c'est-à-dire d'acquérir une identité. Cependant, ce processus n'est pas à sens unique : en réfléchissant les attitudes des autres significatifs, l'enfant devient également l'image que ces autres se font de lui. Il existe ainsi une dialectique entre identité appropriée et identité attribuée. À travers la médiatisation effectuée par les autres significatifs, le processus d'intériorisation permet donc à l'enfant de s'approprier à la fois son identité et le monde social. L'identification qui se produit au cours de la socialisation primaire est en outre quasiment automatique : l'enfant ne connaît et ne peut concevoir d'autres mondes que celui qui lui est imposé par les autres significatifs. Le monde intériorisé pendant cette période est de ce fait particulièrement solidement ancré dans la conscience de l'individu.

Au cours de la socialisation primaire, l'enfant devient progressivement capable d'abstraction. Ainsi, petit à petit, les autres significatifs, qui sont des autres spécifiques, deviennent des "autres généralisés" (1986, 183), c'est-à-dire des autres abstraits. Les rôles et attitudes des autres significatifs deviennent ceux des autres en général, et la norme est alors progressivement intériorisée et étendue. En outre, si les contenus intériorisés sont variables en fonction des sociétés, l'intériorisation du langage est inévitable. Elle permet en effet l'intériorisation de schémas institutionnels applicables dans la vie quotidienne, ainsi que des conduites futures socialement définies.

La socialisation primaire est terminée lorsque l'autre généralisé a été établi dans la conscience de l'individu, et que celui-ci a acquis à la fois une identité subjective et la conscience d'un monde. La seconde phase de la socialisation, appelée socialisation secondaire, peut alors se mettre en place. Les contenus intériorisés pendant la socialisation secondaire vont se superposer à ceux de la socialisation primaire, ce qui pourra parfois poser un problème d'articulation entre ces différents contenus.

La socialisation et la construction de l'identité passent donc par l'identification à d' "autres", et l'apprentissage de rôles, qui entraînent l'intériorisation de la norme. Concernant particulièrement l'identité de genre, le modèle de l'apprentissage social a donc montré comment les individus apprennent les rôles sexuels.

Ainsi, selon la théorie classique développée par Mischel (1970) et Bandura (1971, 1977), les rôles de genre sont acquis de la même manière que les autres comportements, c'est-à-dire par l'imitation du modèle de son propre sexe ainsi que par les renforcements différentiels pratiqués par l'entourage social (parents, pairs,

médias...). Ces rôles sont donc la conséquence de la pression sociale, qui pousse à adopter certaines attitudes et conduites appropriées au sexe. La contrainte exercée par l'entourage social est basée sur des renforcements positifs et négatifs, et, par un processus de généralisation, l'enfant intègre peu à peu les rôles que l'on attend de lui.

Le choix du modèle à imiter - masculin ou féminin - est établi d'après les renforcements reçus. Si au départ, l'enfant imite tous les modèles qui lui sont proposés, il peut ensuite classer ces modèles selon leur genre et les comportements qui leur sont associés, ce classement s'opérant notamment en fonction de la fréquence d'apparition des comportements. Enfin, l'enfant utilise une abstraction de ces comportements comme modèle pour son imitation et l'adoption des attitudes correspondantes à son genre. Ce processus inclut donc la capacité de différencier hommes et femmes, de reconnaître sa similarité avec un groupe, et de mémoriser l'ensemble des comportements pour s'en servir comme modèle.

Dafflon Novelle (2006) a par ailleurs étudié l'évolution des enfants et "les différentes étapes de flexibilité et de rigidité face au respect des rôles dévolus à chaque sexe" (2006, 14). Selon ses études, entre cinq et sept ans, la violation des rôles de sexe est inacceptable, tout comme les transgressions morales. Cette rigidité s'explique par le fait que les enfants de cet âge n'ont pas encore atteint le stade de la "constance de genre" : pensant que le sexe - le leur et celui des autres - est déterminé par le contexte social, ils sont particulièrement attentifs au respect des conventions sociales de sexe, désireux de se présenter aux autres comme des enfants de leur groupe de sexe. Ils sont alors en fait au stade de la "stabilité de genre", ayant compris que le sexe est une donnée stable au cours du temps, mais n'ayant pas intégré qu'il ne dépend pas des situations. Le stade de la "constance de genre" ne sera totalement atteint que lorsqu'ils auront intégré cette idée pour eux-mêmes, mais aussi pour leurs proches, puis pour des personnes totalement inconnues. De sept à douze ans, une certaine variabilité individuelle face à la convention des rôles de sexe sera admise, et des chevauchements acceptés concernant ce qui est admissible pour chaque sexe en termes d'appartenance et de comportements. En revanche, à l'adolescence, on assistera au retour d'une certaine rigidité, en même temps que l'apparition des transformations physiques et la construction de l'identité sexuelle.

Pour le modèle de l'apprentissage social, la socialisation familiale joue donc un rôle primordial dans la construction de l'identité de genre de l'enfant. Or les différences sexuées dans l'éducation sont anciennes et très ancrées socialement et culturellement.

Au 19^{ème} siècle, l'éducation des enfants est adaptée à leur avenir au sein de la société, lui-même dépendant du sexe. Ainsi, malgré des différences selon les classes sociales, les filles sont éduquées dans le but de former des épouses et mères, destinées aux tâches domestiques et à la tenue de foyers ; elles ne sont que très peu instruites. Les garçons, à l'inverse, sont formés à se réaliser dans la vie publique et professionnelle.

Et aujourd'hui encore, dès la naissance, voire même avant, les attentes et comportements à l'endroit des filles et des garçons sont différenciés. Ainsi, pendant la grossesse, les représentations et conduites des parents sont orientées par l'annonce du sexe de leur enfant : choix du prénom, achat de vêtements, décoration de la chambre... les parents créent un univers censé correspondre au sexe de leur enfant. Et "quand l'influence du sexe semble peu importante pour les parents, l'entourage du couple se charge d'y remédier". (Dafflon Novelle, 2006, 30). De même, des bébés de taille et poids identiques sont plus souvent qualifiés de "grands" lorsque ce sont des garçons, et de "mignonne", ou "gentille" lorsqu'elles sont des filles. Celles-ci ont d'ailleurs les "traits fins", alors que les garçons ont les "traits marqués" (Badinter, 1992).

Puis cette différenciation continue tout au long de l'enfance. En 1973, Gianini-Belotti écrivait que les petites filles doivent être plus propres plus jeunes, sont moins souvent laissées nues, moins valorisées que leurs frères. Dix ans plus tard, Percheron (1985) remarquait que très vite, elles participent beaucoup plus à la vie familiale que les garçons, même dans les familles les plus attachées à l'idée de rapports égalitaires entre hommes et femmes.

Bien que l'on constate un manque de recherches récentes dans ce domaine, les pratiques éducatives parentales semblent également être différenciées en fonction du sexe des enfants. Ainsi, par exemple, selon Garnier et al., "les parents de filles ont des attitudes relatives aux rôles de sexe plus égalitaires que les parents de garçons" (cité in Dafflon Novelle, 2006, 32). De même, des différences seraient relevées très tôt concernant les comportements des parents sur le plan des émotions et de la communication. Selon Rogé et Ionescu (1996), les stimulations, verbales ou non, varieraient à la fois selon le sexe des parents et celui des enfants (cités in Dafflon Novelle, 2006) :

Les parents semblent prédisposer la résolution de problème de manières différentes chez leurs enfants. Les pères, avec leurs fils, mettent l'accent sur la réussite de la situation, fixent un haut niveau cognitif (Block, 1983), utilisent des catégories d'apprentissage plus intrusives, font plus de demandes et sont moins chaleureux (Kemple, 1991, in Beal, 1994). Les deux parents donnent aux garçons plus d'explications détaillées dans la résolution de problème, y compris celle de problèmes sociaux (Dino, Barnette et Hoxard, 1984 ; Frankel et Rollins, 1983 ; Raddin, 1982, in Beal, 1994). Par contre, ils promeuvent l'indépendance des garçons dans la résolution de problème en ne donnant pas autant d'aide aux garçons qu'aux filles : alors qu'ils

sont prompts à répondre à une demande d'aide d'une fille, ils ignorent la même demande chez les garçons la moitié du temps (Fagot, 1978 ; Maccoby, 1980, in Block, 1983). (Dafflon Novelle, in Dafflon Novelle, 2006, 37)

Médiatisant les interactions entre parents et enfants, les jouets, jeux et activités sont également un des aspects fondamentaux dans le développement de l'identité de genre. En effet, les jouets sont généralement différenciés, et souvent des représentations miniaturisées des possessions des adultes. Or selon la plupart des auteurs, ce sont les jouets qui présentent les premières opportunités pour les garçons et filles de se conformer aux rôles de genre. Ainsi, selon Eisenberg (1985, cité in Le Manner-Idrissi, 1997, 70), les parents choisissent en général des jeux "appropriés" au sexe de leur enfant. Les jouets proposés aux garçons, plus diversifiés et variés que ceux des filles, offrent davantage d'opportunités de manipulation, et de ce fait plus de feedback par rapport au monde physique (Block, 1983, cité in Dafflon Novelle, 2006). À l'inverse, les jouets des filles sont moins nombreux, et plus réduits au champ des activités domestiques et maternelles. En outre, dans ce domaine, les renforcements positifs et négatifs sont particulièrement importants. Caudera, Huston et O'Brien (1989, cités in Le Manner-Idrissi, 1997, 70) observent que les parents sont plus enthousiastes lorsque leurs enfants utilisent des jeux appropriés à leur sexe, et Fagot (1978, cité in Le Manner-Idrissi, 1997, 70) note que les filles sont encouragées à effectuer certaines activités comme la danse, se déguiser en femme, jouer avec une poupée, alors qu'elles sont découragées de courir, sauter, escalader... Les garçons, eux, sont punis lorsqu'ils envisagent d'entreprendre une activité considérée comme féminine. Enfin, selon Vincent (2001, cité in Guionnet, Neveu, 2004), à Noël, les parents, en général de manière non délibérée, dépensent des sommes en moyenne plus importantes pour les cadeaux destinés aux garçons (notamment en raison du coût des jeux vidéos), qui reçoivent également plus de jeux. Cet écart augmente à partir du dixième anniversaire, les filles recevant des cadeaux plus "utiles". Or ces différents jeux et jouets orientent différemment les interactions "ludiques" entre parents et enfants, affectant de manière significative l'utilisation d'actes de langage différents (Leaper et Gleason, cités in Dafflon Novelle, 2006).

Pour Dafflon Novelle cependant,

[...] le label de genre a un effet sur le choix des jouets opérés par les adultes et sur les comportements avec l'enfant, mais en revanche, aucun effet du label de sexe n'est relevé de manière significative pour l'attribution de traits de personnalité de l'enfant (Stern et Karracher, 1989). L'ensemble [des] études indique que le genre affecte les interactions des adultes avec les

enfants plus qu'il n'affecte leurs perceptions des enfants. (Rouyer et Zaouche-Gaudron, in Dafflon Nouvelle, 2006, 29-30)

En revanche, les différents auteurs relèvent que cette "socialisation différenciée favorise l'apprentissage d'habiletés cognitives et sociales, notamment par l'intermédiaire des jouets, des interactions langagières et cognitives" (in Dafflon Nouvelle, 2006, 41). Par exemple, alors que les jeux de construction, plutôt destinés aux garçons, développent des habiletés visuospatiales, mécaniques, et d'exploration de l'environnement, les jeux de faire-semblant, essentiellement féminins, développent plutôt les habiletés sociales, de communication et les relations interpersonnelles (Leaper, 2000, cité in Dafflon Nouvelle, 2006).

En conclusion, les auteurs affirment que "la socialisation différenciée a donc des conséquences sur différents domaines du développement de l'enfant ; mais elle ne marque pas de la même manière les garçons et les filles. C'est une constante qu'on relève aujourd'hui dans les travaux" (Rouyer et Zaouche-Gaudron, in Dafflon Nouvelle, 2006, 42). Les transgressions de genre sont en effet moins tolérées pour les garçons que pour les filles, pour lesquelles le genre serait moins "saillant".

De même, selon Falconnet et Lefaucheur (1975), qui se sont particulièrement penchés sur le genre masculin, l'acquisition des idées et comportement commencent dès le plus jeune âge. Ils sont effectivement véhiculés par la famille et l'école, auxquelles s'ajoutent des "canaux idéologiques" qui relaient et renforcent les injonctions : armée, copains, lecture, religion¹...

"Et, tout au long de l'existence, la publicité, les journaux, la télévision, le cinéma continuent à entretenir l'idéologie masculine, à pallier les défaillances éventuelles de celle-ci devant les incertitudes, la dureté et la tristesse de la vie réelle." (1975, édition 1979, 29)

Par le biais de l'éducation familiale, le petit garçon apprend donc que, n'étant pas une fille, "il ne saurait avoir le même caractère, les mêmes occupations, les mêmes jeux [...] Le garçon comprend très tôt qu'il vaut mieux être un garçon, qu'il est vexant d'être traité de fille" (1975, édition 1979, 140). Pour les auteurs, la première image des rôles masculins et féminins est déterminante pour l'enfant, qui tendra naturellement à la reproduire. Or elle se présente en général comme celle d'une mère au foyer, épouse

¹ Si les poids de l'armée et de la religion peuvent être aujourd'hui relativisés, il n'en va évidemment pas de même pour les médias, le cinéma etc. Ce sont donc bien les processus décrits qui nous intéressent ici, même si l'étude date de 1975.

aimante, et d'un père dont la vie se déroule à l'extérieur, autorité lointaine qui intervient lorsque la mère est débordée¹.

L'absolue nécessité de se conformer aux rôles de genre apparaît "à l'âge où les garçons commencent à préciser leur interrogations au sujet du sexe des filles, du mécanisme des règles et du coït. C'est au même âge que les filles sont expressément invitées à passer dans le clan des femmes, dans l'univers défensif des secrets féminins" (1975, édition 1979, 133). Pour les auteurs, les filles sont à partir de ce moment obligées d'éviter les garçons, à cause du risque de tomber enceintes, et sont incitées "à cacher la réalité intime de leur sexualité, à la fois parce qu'elle est honteuse et parce qu'elle excite les hommes" (1975, édition 1979, 133). Ces incitations et menaces étant sources d'angoisse, la seule façon pour une fille de fuir cette angoisse est de "s'identifier au rôle sexuel féminin tel que sa mère et les femmes de son entourage l'assument, et qui constituent une ligne de conduite toute tracée" (1975, édition 1979, 133). Et le mécanisme est identique pour les garçons : étant de fait coupés de tout contact avec les filles au moment où ils se posent tant de questions, leur seul moyen de se rassurer est de s'identifier au rôle sexuel masculin traditionnel et à un modèle préétabli. Pour échapper à l'angoisse, chacun va donc définitivement adopter les idées, attitudes et comportements de son genre.

Or, si les relations entre adolescents et adolescentes ont changé, de même que les prescriptions et interdictions ont évolué, notamment en raison du développement et de la généralisation de la contraception, il n'est pas dit que ces processus d'identification et de construction de l'identité de genre décrits par Falconnet et Lefaucheur soient pour autant remis en cause.

Ces analyses de la construction de l'identité de genre partent donc de la définition du genre comme construction culturelle attachée au sexe des individus au sein d'une société.

Mais, selon Delphy, elles ne peuvent suffire :

[...] l'étude de la façon dont l'identité de genre est acquise ne peut pas prendre la place de l'étude de la construction sociale de la division sexuelle, bien qu'elle soit essentielle pour comprendre comment cette division sexuelle fonctionne ; mais l'acquisition de l'identité de

¹ De même, si de plus en plus de femmes travaillent, les études sur la répartition des tâches ménagères montrent qu'elles sont toujours en grande majorité dévolues aux femmes, malgré une recomposition des espaces. Voir par exemple à ce sujet Segalen M., in Ephesia, 1995.

genre ne peut, de toute évidence, expliquer l'existence même de ces genres, car ils doivent bien exister avant d'être acquis. (2001, 152)

Et, dans l'étude de cette construction sociale, nombre d'auteurs insistent sur un élément constitutif du genre : la hiérarchie.

2.2.2. La hiérarchie, élément constitutif du genre

Analysant ce qu'il appelle "l'arrangement des sexes", Goffman s'intéresse bien à la construction du genre, et non à la construction des identités de genre. En outre, bien que ce ne soit pas l'objet de son étude, il reconnaît un défaut à cet arrangement : la hiérarchie existant entre les hommes et les femmes, qui lui apparaissent comme une des catégories défavorisées de la société. Or cette hiérarchie est, pour nombre d'auteurs, qui tentent d'en analyser les justifications et mécanismes, constitutive du genre.

a) L'arrangement des sexes comme production du genre

Erwing Goffman, dans *The arrangement between the sexes* (1977), voit une particularité aux catégories "hommes" et "femmes". Alors que les différences entre hommes et femmes sont minimales en regard d'autres différences culturelles intégrées par la société, le sexe est à la base d'un code qui structure toutes les interactions sociales, ainsi que les conceptions que les individus ont d'eux-mêmes.

C'est à partir de ces constats qu'il va analyser comment se fabrique ce qu'il nomme "l'arrangement des sexes", ou la construction du genre.

Après avoir analysé l'existence de classes de sexe (comme il existe des classes d'âge) dans *Gender Avertissements* (1976), classes socialement construites et entretenues par leurs membres, et qui s'expriment dans les relations et interactions entre individus, Goffman publie *The arrangement between the sexes* en 1977, dans la revue *Theory and Society*.

Il y affirme que le sexe est à la base d'un "code fondamental, code conformément auquel s'élaborent les interactions et structures sociales, code qui soutient également les conceptions que se font les individus de ce qui fonde leur nature humaine authentique" (1977, 2002 [traduction H. Maury], 41). Son analyse se base sur l'étude des situations sociales, c'est-à-dire, selon sa propre définition, "un espace physique [...] où toute personne qui s'introduit se trouve exposée dès son entrée à la présence immédiate d'une ou plusieurs autres personnes" (2002, 41).

Si les différences entre hommes et femmes lui apparaissent comme minimes en regard d'autres différences culturelles intégrées par la société, elles impliquent pourtant d'importantes conséquences sociales, qui pourraient facilement être évitées dans nos sociétés. Cependant, Goffman vise à analyser non pas les conséquences sociales de ces différences, mais "la manière dont ces différences ont été (et sont) mises en avant comme garantes [des] avantages sociaux" (1977, 2002 [traduction H. Maury], 43).

Dans n'importe quelle société, dès leur naissance, les enfants sont classés, suite à une observation anatomique, dans l'une des deux "classes sexuelles", l'auteur précisant que le terme "classe sexuelle" est un terme sociologique et non biologique, tant il tient à une construction sociale. Cette opération de classement est valable pour toute la population, et dure toute la vie. Ce classement initial est à la base d'un processus durable, qui implique une socialisation différente, signifiant que le traitement, les expériences, et les attentes des autres vont être différentes selon que l'individu appartient à l'une ou l'autre des classes, chaque société définissant les éléments positifs et négatifs caractéristiques du genre. Les conséquences du classement sont donc quasiment exclusivement sociales, et non biologiques.

Or dans presque toutes les sociétés, y compris dans les sociétés modernes, il apparaît que les rôles sociaux des hommes et des femmes sont très fortement différenciés, tout en étant complémentaires. La vie des femmes est généralement plus centrée sur l'univers domestique eu détriment de l'espace public, et inversement¹. Pour Goffman, "cet ensemble d'arrangements est une thématique centrale de l'organisation sociale humaine" (1977, 2002 [traduction H. Maury], 46). Reste alors à étudier l'usage idéologique qui est fait de ces arrangements.

Selon l'auteur, les femmes doivent être considérées comme n'étant "qu'une des catégories défavorisées de la société moderne", que l'on doit comparer avec les autres

¹ Cette distinction entre les espaces public et privé, utilisés comme catégories naturelles, a d'ailleurs été remise en cause par certains auteurs. Ainsi, Delphy écrit :

Hélas, bien des opposant-es sincères à la hiérarchie ("sociale" va sans dire car il n'y a pas d'autres hiérarchies) ne parviennent pas à se décoller totalement de cette idéologie, qui est celle de l'exploitation et de la domination.

Ainsi, pendant longtemps les anthropologues féministes ont soutenu que l'explication de l'oppression "universelle" des femmes provenait de leur assignation également "universelle" à la sphère du privé. Depuis aussi longtemps, j'étais choquée par cette "théorie" qui utilisait le "privé" et le "public" comme des choses en soi ; comme si ces catégories et leur opposition n'avaient pas à être expliquées elles-mêmes, comme si elles étaient moins des phénomènes sociaux que ceux qu'on leur faisait "expliquer". (2001, 23)

catégories défavorisées, et qui justifie "la spécification de [leur] place sur l'échelle des traitements injustes" (1977, 2002 [traduction H. Maury], 56). L'intérêt sociologique est alors d'analyser non pas le caractère de ce désavantage, mais bien la contribution de la structure sociale à sa création, c'est-à-dire l'agencement selon lequel il se produit, et la lecture symbolique qui peut en être faite.

Les femmes sont effectivement une catégorie défavorisée par rapport aux hommes, mais qui présente un caractère particulier. Cette particularité est due au rapport de complémentarité existant entre les sexes, à l'estime dont les femmes jouissent malgré tout (tenant à la maternité, à l'attrait sexuel qu'elles exercent...), mais surtout au lien social que chacune entretient avec certains hommes, qui la pousse à agir dans bon nombre de situations sociales avec ces hommes contre le reste du monde. En outre, un certain nombre de femmes pensent que la vision officielle de leur place, même si elle n'est pas très valorisée, ni valorisante, est en conformité avec leurs dispositions naturelles et éternelles, donc conforme à de supposées lois "naturelles", et donc justifiée.

C'est d'ailleurs cette croyance, selon laquelle la place des femmes est l'expression naturelle de leurs capacités naturelles de la part des femmes comme des hommes, qui est pour Goffman en partie responsable de la perpétuation de cet arrangement. Ainsi, selon lui, si un nombre important d'individus abandonnaient cette croyance, l'arrangement des sexes ne disparaîtrait pas forcément, mais deviendrait pour le moins bancal.

Un autre des mécanismes de l'arrangement des sexes est ce que l'auteur nomme la réflexivité institutionnelle, concept qu'il explique par une illustration, à savoir l'existence de toilettes séparées pour les hommes et les femmes. En effet, s'il existe bien une différence biologique entre hommes et femmes en matière d'organes urinaires, cette différence n'entraîne pas fatalement la nécessité de toilettes séparées. La justification biologique n'est donc pas valable. En revanche, une différence sociale se crée : les toilettes pour femmes étant en général mieux décorées, l'environnement est plus agréable, ce qui peut entraîner une pratique sociale différente, les femmes y passant plus de temps. Cette pratique est pourtant mise sur le compte de caractères soit disant naturels, tenant à la féminité¹. Goffman en conclut donc que "la ségrégation des toilettes

¹ On retrouve ici le phénomène de causalité circulaire décrit par Bourdieu (1998) dans son analyse de la domination masculine : la société produit des différences sociales basées sur une prétendue justification

est présentée comme une conséquence naturelle de la différence entre les classes sexuelles, alors qu'en fait, c'est plutôt un moyen d'honorer, sinon de produire, cette différence" (1977, 2002 [traduction H. Maury], 81-82). Cependant, la réflexivité institutionnelle n'est pas circonscrite aux lieux d'aisance, puisque la société, selon l'auteur, semble accepter les espaces et moments mixtes uniquement s'ils peuvent être entrecoupés de lieux et temps non mixtes. C'est le cas par exemple au travail, où existent des salles de repos non mixtes, c'est le cas dans les grands magasins, où certains niveaux sont fréquentés par les hommes et les femmes, mais dans lesquels on retrouve une ségrégation sur d'autres niveaux, où sont entreposés des produits destinés à un seul sexe, et qui sont en conséquence fréquentés essentiellement par ce seul sexe.

C'est donc ce mécanisme de réflexivité institutionnelle qui permet que "dans une société moderne, ces différences biologiques non pertinentes entre les sexes en [viennent] à sembler d'une telle importance sociale" et que, "sans justification biologique, ces différences biologiques [soient] élaborées socialement" (1977, 2002 [traduction H. Maury], 89).

Tous les champs d'interactions sont également prétextes à la projection et la formation de croyances sur les classes sexuelles. Rappelons que pour Goffman, la socialisation est entre autres constituée pour l'enfant par l'apprentissage de l'évaluation d'une situation sociale du point de vue de son contenu expressif, qui permet aux hommes et aux femmes de trouver un moyen d'exprimer leur genre dans toute situation sociale. Ainsi, par exemple, une femme ayant à porter un objet lourd, sale, encombrant... pourra se faire aider par un homme galant. Le contexte est alors propice à l'expression des croyances de chacun sur son genre et celui de l'autre. Mais si la femme doit porter un objet qui n'est ni encombrant, ni lourd, ni sale, un homme galant l'aidera tout de même, les standards concernant le poids, la propreté ou le volume étant simplement adaptés à la situation. "Là encore, ces scènes ne permettent pas tant l'expression de différences naturelles entre les sexes que la production même de cette différence" (1977, 2002 [traduction H. Maury], 100).

L'arrangement des sexes revient donc à ce que les hommes, pour affirmer leur identité, font ce qu'une femme, selon l'idée qu'on se fait de la nature féminine, ne ferait pas, ou moins bien, et inversement.

biologique, ce qui entraîne des pratiques sociales différentes, soi-disant preuves de différences biologiques.

De plus,

[...] certaines de ces activités que l'individu réalise en compagnie de l'autre sexe, arrangement facilité par diverses pratiques institutionnelles, font la part au jeu dialogique de l'identité - les énoncés rituels d'un camp recevant les réponses rituelles de l'autre, les deux jeux étant nécessaires à la pleine mise en scène de la nature humaine des individus engagés dans cet échange. (1977, 2002 [traduction H. Maury], 107)

Goffman décrit donc comment se produisent à la fois les différences entre les classes de sexe et l'arrangement qui les lie. Mais, comme il l'écrit, cet arrangement pose néanmoins un problème, en terme d'équité : pour les femmes, la complémentarité avec les hommes signifie en même temps leur vulnérabilité, voire leur oppression.

Or selon nombre d'auteurs, c'est bien cette oppression, et la hiérarchie qui la caractérise, qui constitue le genre.

b) De la hiérarchie et ses mécanismes

Pour Delphy (2001, 247), l'utilisation du concept de genre a permis¹ trois choses :

- rassembler dans un même concept l'ensemble de ce qui, des différences entre les sexes, paraît social et arbitraire ;
- par l'utilisation du singulier (le genre et non les genres), mettre l'accent sur le principe de partition plutôt que sur les parties ;
- considérer le rapport entre les parties sous un autre angle, en raison du fait que "la notion de hiérarchie est fortement ancrée dans ce concept".

Or si le genre, outre des caractéristiques culturelles associées aux sexes, est constitué par la hiérarchie, la question se pose de savoir "comment des individus définis biologiquement comme mâles se retrouvent-ils, majoritairement, dans une position de dominants" (Devreux, 1992, 149).

Plusieurs auteurs se sont donc attachés à décrire le fonctionnement de cette hiérarchie, et ont identifié différents mécanismes : outre les mythes, qui servent de justifications, les différences "biologiques" entre les sexes, mais aussi ce que Bourdieu (1998) a appelé la violence symbolique, contribuent à perpétuer la domination des uns sur les autres.

De nombreux chercheurs, notamment des anthropologues, ont noté l'importance des mythes dans l'institution et la justification de l'oppression des femmes.

¹ "permis" au sens de rendu possible, et non rendu effective.

Ainsi, pour Gillison (in *Ephesia*, 1995, 129-136), qui se base sur les travaux de Freud, ce sont les fantasmes inconscients qui déterminent les organisations sociales dans lesquelles les femmes sont violemment soumises, les mythes étant sources de catégories sociales et de règles.

De même, pour Godelier, qui a notamment étudié le fonctionnement de la société baruya en Nouvelle-Guinée, "l'analyse des mythes d'origine, des récits fondateurs, permet déjà de faire apparaître les enjeux associés à la construction des catégories de sexe. Ce sont des enjeux de pouvoir." (in *Ephesia*, 1995, 439) L'exemple de la société baruya et de ses mythes est d'ailleurs particulièrement significatif. En effet, au niveau de la culture partagée par tous, le soleil est un être masculin, et la lune un être féminin, opposition à laquelle sont associés d'autres contrastes : le jour, le chaud, le sec, opposés à la nuit, au froid, à l'humidité¹... Ce sont donc deux réalités cosmiques opposées mais complémentaires. Cependant, il existe une autre version de ce récit, connue uniquement des maîtres des initiations et des chamanes, et qui révèle selon Godelier les enjeux des rapports entre hommes et femmes. Le soleil et la lune y sont deux frères, un aîné et un cadet :

Dans cette version secrète, uniquement masculine, il y a un effacement dans la pensée et par la pensée du rôle, au sommet de l'ordre cosmique, du principe féminin. On devine déjà, par l'existence de ces deux versions, exotérique et ésotérique, la présence de rapports de forces, intellectuels, sociaux, matériels entre les sexes. (in *Ephesia*, 1995, 439)

C'est donc bien l'ordre social qui maintient les femmes éloignées de certaines réalités matérielles et de certains savoir-faire. Elles sont ainsi tenue séparées des outils, des armes², de la terre, mais aussi "d'une partie de leur être individuel, physique, intime" (in *Ephesia*, 1995, 440), la domination masculine étant placée au sein même des représentations du corps et de l'engendrement de la vie - l'enfant étant perçu comme presque exclusivement engendré par le sperme, la femme ne fournissant que le "sac", c'est-à-dire son utérus. En outre, la hiérarchie entre hommes et femmes est également expliquée de manière mythique : au départ, les femmes avaient une créativité supérieure à celles des hommes, mais cette situation était une source permanente de désordre, et c'est pourquoi les hommes sont fondés à gouverner la société et à maintenir le contrôle

¹ Il est notable que l'on retrouve ici environ les mêmes oppositions que celles recensées par Bourdieu (1998) au sein de la société kabyle.

² À ce sujet, voir également les analyses de Tabet (1998), *supra*.

et la violence qu'ils exercent sur elles, en les gardant éloignées des armes, de l'initiation et des dieux.

Orrye a quant à lui analysé les "origines judéo-chrétiennes, médicales et juridiques" de ce qu'il appelle la condition féminine. Les textes bibliques, comme les mythes, ont en effet particulièrement été utilisés et interprétés pour expliquer l'infériorité des femmes et justifier leur soumission. Ainsi, on trouve notamment dans la bible des analogies correspondant au "verbe" et à la "chair". Le verbe, qui correspond à la tête et à l'intelligence, représente le mari, tandis que la femme est associée au corps et à l'intuition, donc à la faiblesse. De plus, la femme aurait été créée au sixième jour de la Genèse, soit bien après l'homme, pour lui être une "aide assortie", et donc lui être assujettie. Puis elle a péché par convoitise, mangeant le fruit interdit. Ce péché a alors été puni par la soumission à l'homme : "ta convoitise te poussera vers ton mari et lui dominera sur toi" (Genèse, II, 18-19).

Cette explication rejoint d'ailleurs un des mythes de l'Antiquité grecque : Pandore, allégorie du féminin, poussée par sa curiosité et son désir de connaissance, a ouvert la jarre dans laquelle étaient enfermés tous les maux destinés aux hommes, qui se sont par conséquent répandus sur la terre.

Mais si les mythes jouent un rôle important dans la justification et la perpétuation de la hiérarchie, ils ne suffisent pas à l'expliquer à eux seuls. Les mécanismes de la domination masculine ont été étudiés par Bourdieu (1998), son analyse ayant connu un certain retentissement, en particulier médiatique, mais ayant également donné lieu à certaines critiques.

Bourdieu part du constat de l'existence d'un "paradoxe de la doxa" (1998, 7), qui veut que l'ordre du monde, même injuste, soit toujours à peu près respecté, et se perpétue facilement. Ainsi, les pires conditions d'existence sont perçues comme acceptables, voire naturelles. La domination masculine est un exemple parfait de ce paradoxe, en raison de la manière dont elle est imposée et subie. C'est en effet selon lui un exemple de "soumission paradoxale", due à la "violence symbolique", définie par l'auteur comme une :

[...] violence douce, invisible, insensible pour ses victimes mêmes, qui s'exerce pour l'essentiel par les voies purement symboliques de la communication et de la connaissance ou, plus précisément, de la méconnaissance, de la reconnaissance ou, à la limite, du sentiment. (1998, 7)

Afin de comprendre, comment s'opère la domination masculine, il est donc nécessaire, selon Bourdieu, d'appréhender sa dimension proprement symbolique, c'est-à-dire de

démonter "les processus de transformation de l'histoire en nature, du culturel en naturel" (1998, 8).

L'opposition entre le masculin et le féminin s'inscrit, pour l'auteur, au sein d'un système d'oppositions homologues (sec / humide, clair / obscur, dur / mou...), qui laisse croire qu'elle appartient à l'ordre des choses, et est de ce fait naturelle et inévitable. Cette opposition se retrouve d'ailleurs à la fois dans les choses (dans la maison, par exemple, dont les pièces sont sexuées) et dans le monde social, comme dans les modes de pensée et d'action des individus. Inscrite au sein d'un système en apparence naturel, elle relève de l'inconscient et ne peut donc être comprise comme un rapport social de domination. Les schèmes de pensée, en enregistrant cette différence comme une différence de nature, contribuent à la faire exister. C'est ce que Bourdieu appelle la causalité circulaire¹ : le principe de vision sociale construit la différence anatomique, qui elle-même fonde la vision sociale. La différence biologique entre les sexes, c'est-à-dire entre les corps masculins et féminins, apparaît comme la justification de la différence sociale entre les genres et leur hiérarchie. C'est alors la construction arbitraire du biologique qui sert de fondement soi-disant naturel à une vision androcentrique du monde. Ainsi, c'est l'ordre social qui, de manière symbolique au sens où l'entend Bourdieu, ratifie la domination masculine sur laquelle il se fonde.

La force de cette domination tient donc en partie au fait que l'ordre social qu'elle institue semble neutre, puisque naturel.

La soi-disant neutralité du discours dominant a notamment été étudiée par Mathieu (1991a), selon laquelle la parole est détenue dans la société par les hommes (qui en sont également les référents), au sens social et non biologique du terme, c'est-à-dire en tant que catégorie détenant le pouvoir dans un rapport sociologique concret :

Cette parole étant LA parole n'est pas pensée obligatoirement par les membres de la société comme étant sexuée, elle est pensée par tous comme étant la vérité, toute nue sans doute, mais sans sexe apparent. (1991a, 59)

De même, pour Devreux (1992), la définition des groupes sociaux étant elle-même un enjeu du rapport entre dominants et dominés, les dominants cherchent à faire passer pour naturelles des catégories qui sont en fait construites socialement. Une observation similaire a été faite dans les travaux d'analyse de la langue, et qui vaut en particulier

¹ Principe de causalité circulaire qui n'est pas sans rappeler le mécanisme de réflexivité institutionnelle décrit par Goffman (1977), cf. *supra*.

pour la langue française : souvent, le masculin apparaît comme neutre, par opposition au féminin, qui est explicitement marqué¹.

Pour Bourdieu, la déconstruction de la domination masculine passe nécessairement par l'étude du "mécanisme de l'inversion de la relation entre les causes et les effets [...] par lequel est opéré la naturalisation de cette construction sociale". L'intégration de la domination masculine et sa perpétuation (par les hommes comme par les femmes) sont des phénomènes sociaux, réalisés par un "travail collectif" de socialisation, socialisation qui est "diffuse et continue" (1998, 28-29).

C'est donc la socialisation qui permet l'intégration de la domination. En observant la société kabyle, Bourdieu relève que l'univers dans lequel vivent les femmes est un rappel permanent de leur rôle, ce qui les condamne à devenir ce qu'elles sont, en leur faisant croire qu'elles y sont naturellement vouées. Leur identité, socialement construite, paraît résulter de lois naturelles. Il est souvent affirmé par exemple que les femmes sont intuitives, c'est une de leurs propriétés "naturelles". Pourtant, ce prétendu don peut être expliqué : parce que dominées, les femmes sont censées prévenir les désirs des hommes, des enfants, faire attention aux autres... Pour accomplir au mieux ces tâches, elles sont plus sensibles par exemple aux signes non verbaux, et paraissent ainsi naturellement intuitives. Ce même mécanisme est à l'œuvre concernant les représentations négatives des femmes : les hommes leur abandonnent les démarches et tâches qu'ils jugent les plus basses et inférieures, et leur reprochent en même temps de les accomplir, en mettant ce fait sur le compte de leur étroitesse d'esprit, de leur mesquinerie...

Les femmes confirment donc, selon l'auteur, par leurs pratiques la représentation dominante que la société s'en fait, et l'on retrouve ici le principe de causalité circulaire : "la vision androcentrique est ainsi continûment légitimée par les pratiques mêmes qu'elle détermine" (1998, 38). En fait, pour les unes comme pour les autres, le monde est parsemé d'indices sur ce qu'il faut faire ou ne pas faire selon qu'on est un homme ou une femme - mais aussi selon sa condition, son âge... C'est ce que Mauss appellerait, selon Bourdieu, les "attentes collectives", qui ne sont pas abstraites mais bien réelles, car inscrites dans l'environnement familial, et implicites dans les positions offertes à chacun, notamment dans le travail. La domination masculine est mise en place grâce à une réification de différences culturelles et non naturelles. Cependant, pour que cette

¹ Voir par exemple Merllié (1990).

domination se perpétue, un mécanisme supplémentaire doit intervenir : la violence symbolique - nous y reviendrons.

Pour Héritier (2002) comme pour Bourdieu (1998), toutes les oppositions binaires sont connotées du signe du masculin et du féminin. Pour l'anthropologue, la classification est à la base de tous les systèmes de pensée, dans toutes les sociétés. Et ce système de classification s'est construit à l'origine sur l'observation de la différence des sexes, butoir ultime de la pensée :

Cela dit, il m'apparaît que c'est l'observation de la différence des sexes qui est au fondement de toute pensée, aussi bien traditionnelle que scientifique. La réflexion des hommes, dès l'émergence de la pensée, n'a pu porter que sur ce qui leur était donnée à observer de plus proche : le corps et le milieu dans lequel il est plongé. Le corps humain, lieu d'observation de constantes -place des organes, fonctions élémentaires, humeurs-, présente un trait remarquable, et certainement scandaleux, qui est la différence sexuée et le rôle différent des sexes dans la reproduction.

Il m'est apparu qu'il s'agit là du butoir ultime de la pensée, sur lequel est fondée une opposition conceptuelle essentielle : celle qui oppose l'identique au différent, un de ces *themata* archaïques que l'on retrouve dans toute pensée scientifique, ancienne comme moderne, et dans tous les systèmes de représentation. (1996, 19-20)

Mais reste à savoir pourquoi ces oppositions sont toujours hiérarchisées, et toujours dans le même sens, ce qui revient à se demander pourquoi et comment l'humanité a développé un système de pensée valorisant le masculin, et dévalorisant par conséquent le féminin - hiérarchie qu'elle nomme "valence différentielle des sexes".

Cette valence différentielle exprime un rapport conceptuel orienté, sinon toujours hiérarchique, entre le masculin et le féminin, traduisible en terme de poids, de temporalité (antérieur/postérieur), de valeur. (1996, 24)

L'infériorité n'étant pas une donnée sociale biologiquement fondée, Héritier recherche les mécanismes par lesquels la situation et la représentation des femmes, même si elle varie selon les cultures et les moments, est toujours inférieure. Elle s'attache donc à déconstruire les explications les plus fréquemment avancées, et souvent associées entre elles. Ainsi l'infériorité des femmes serait en partie due à leur vulnérabilité pendant la grossesse et l'allaitement. Pourtant, cette vulnérabilité est momentanée, et ne concerne pas toutes les femmes, sans compter que la vulnérabilité appelle la protection, et non la sujétion. Une autre des explications serait l'existence mythique d'un matriarcat primitif, dont les femmes auraient été destituées par la force physique et la compétence des hommes¹. On peut alors se demander comment des femmes moins fortes et compétentes que les hommes auraient imposé ce matriarcat. Reste enfin selon l'auteur l' "illusion

¹ Pour exemple, voir les mythes de la société baruya décrits par Godelier (in Ephesia, 1995), cf. *supra*.

essentialiste", selon laquelle la nature féminine justifie la soumission des femmes. Mais selon Héritier, cette explication est uniquement fondée sur une manipulation symbolique des données.

Dans la perspective naïve de l'illusion naturaliste, il y aurait une transcription universelle et unique, sous une forme canonique qui légitime le rapport des sexes, de faits considérés comme d'ordre naturel parce qu'ils sont les mêmes pour tout le monde. Mais en réalité, les caractères observés dans le monde naturel sont décomposés, atomisés en unités conceptuelles, et recomposés dans des associations syntagmatiques qui varient selon les sociétés. Il n'y a pas un paradigme unique. (1996, 22)

De même, Mathieu (1991a) réfute la thèse des différences "naturelles" comme explication des différences sociales. Selon elle, s'il existe entre hommes et femmes des différences dans les conditions de reproduction de la vie, elles ne peuvent être l'explication causale de la différence des représentations et rites propres à chaque sexe. Elle observe en effet que d'autres phénomènes "naturels", comme la mort par exemple, qui mettent au contraire les individus des deux sexes dans des situations biologiques identiques, peuvent pourtant également susciter des représentations ou rites différents pour chacun. C'est pourquoi

[...] que des sociétés s'appuient sur la différence des sexes dans l'ordre de la reproduction pour créer des différences dans l'ordre du social ne doit pas entraîner à penser que la cause en est dans la différence biologique. (1991a, 53)

Héritier avance par conséquent une explication autre que biologique à la valorisation systématique du masculin, à savoir l'appropriation et la répartition de la fécondité entre les hommes.

L'inégalité entre hommes et femmes n'est pas naturelle, elle trouve son explication dans les symbolisations qui ont été faites dès l'origine humaine, après l'observation et l'interprétation de faits biologiques évidents. Et c'est cette symbolisation qui fonderait l'ordre social et les "clivages mentaux", qui datent ainsi du temps où une seule construction de pensée était possible, celle basée sur les sens. Et si la domination masculine se perpétue, c'est que les représentations persistent car elles sont reçues dès l'enfance, et transmises de génération en génération.

L'inscription dans le biologique n'est pas à chercher de ce côté-là [du côté des différences dans la constitution physique de l'un et l'autre sexe], mais dans des données certes de nature biologiques, mais si fondamentales qu'on en perd de vue leur nature de fait biologique. Ce sont elles qui sont à l'origine des catégories cognitives : opérations de classement, opposition, qualification, hiérarchisation, grilles où le masculin et le féminin se trouvent enfermés. Ces catégories cognitives, quel que soit leur contenu dans chaque culture, sont extrêmement durables, puisqu'elles sont transmises, inculquées très tôt par l'éducation et l'environnement culturel, et relayées par tous les messages et signaux explicites et implicites du quotidien. (1996, 28)

La perpétuation de la domination masculine passe donc, pour Héritier comme pour Bourdieu, par la socialisation.

Mais si la différence biologique des sexes suffit à fonder la domination masculine, elle ne peut en revanche la justifier. En fait l'auteur affirme que la catégorisation dualiste (féminin / masculin) que l'on retrouve dans toutes les sociétés, dans tous les systèmes de pensée, vient probablement du fait que les êtres humains sont sexués, et donc soumis à la procréation, forme particulière de la reproduction. "L'appréhension intellectuelle de la différence sexuée serait ainsi concomitante de toute pensée." (2002, 16) Pourtant, l'altérité n'entraîne pas nécessairement la hiérarchie.

Une réponse, partielle, repose sur le fait que la notion d'équilibre est une notion abstraite, qui n'existe pas dans la nature, et qui est donc l'objet de quêtes constantes. Pour cette raison, les catégories dualistes sont toujours inégales en valeur. (2002, 18-19)

Quant à la valorisation systématique du masculin, l'auteur nous indique avoir tout d'abord pensé que sa source se trouvait dans les observations de certaines caractéristiques de la différence réalisées par les humains : alors que les femmes ne peuvent que subir leurs pertes de sang menstruelles, la valeur du masculin serait associée à leur capacité volontaire d'influer ou non sur des phénomènes biologiques, comme saigner ou se faire saigner. Mais si cette explication psychologique peut être retenue, elle ne peut pas suffire, selon Héritier (1996 ; 2002), car elle pose comme préalablement acquise la valorisation du vouloir, par opposition à la passivité¹. Le moteur de la hiérarchie serait donc à chercher plutôt dans la volonté des humains de se reproduire à l'identique. Les hommes auraient en fait besoin de s'assurer la mainmise sur les femmes afin de contrôler la reproduction de leurs fils, reproduction qu'ils ne peuvent assurer sans le concours des femmes.

Cherchant d'où pouvait provenir cette "valence différentielle des sexes", quels seraient les phénomènes premiers pris en considération pour expliquer son universelle présence, j'en suis arrivée à la conclusion hypothétique qu'il s'agit moins d'un handicap du côté féminin (fragilité, moindre poids, moindre taille, handicap des grossesses et de l'allaitement) que de l'expression d'une volonté de contrôle de la reproduction de la part de ceux qui ne disposent pas de ce pouvoir si particulier. (1996, 25)

Or pour les hommes, cette volonté de s'approprier la fécondité pour contrôler la reproduction, et notamment celle des garçons, aurait nécessité de déposséder les femmes de "leur pouvoir procréateur des enfants des deux sexes" (2002, 19). L'auteur

¹ Par ailleurs, on peut se demander en quoi le fait de "subir" certains phénomènes empêche d'en "vouloir" ou provoquer d'autres...

nous donne pour exemple nombre de systèmes conceptuels ou de sociétés dans lesquelles les femmes ne sont donc vues que comme des matrices, le fait qu'elles mettent au monde un garçon relevant de la puissance masculine : "si les femmes font des fils, c'est l'indice qu'ils sont mis en elles par la semence masculine" (2002, 22). Il fallait en fait :

[...] trouver une raison à cette capacité des femmes, que nous avons appelée "exorbitante", à produire les enfants des deux sexes, c'est-à-dire à faire non seulement de l'identique mais du différent. (2002, 21)

Les hommes ne pouvant se reproduire à l'identique, ils ont besoin des femmes, et mettent de ce fait en œuvre différents mécanismes de dépossession, qu'ils soient mythiques (représentations du rôle du sperme dans la production des fils par exemple) ou matériels (notamment le mariage). Et c'est dans cette nécessaire appropriation des femmes que se trouve l'origine, selon Héritier, de la domination masculine :

Pour se reproduire à l'identique, l'homme est *obligé de passer par un corps de femme*. Il ne peut le faire par lui-même. C'est cette incapacité qui assoit le destin de l'humanité féminine. On notera au passage que ce n'est pas l'envie du pénis qui entérine l'humiliation féminine mais ce scandale que les femmes font leurs filles alors que les hommes ne peuvent faire leurs fils. Cette injustice et ce mystère sont à l'origine de tout le reste, qui est advenu de façon semblable dans les groupes humains depuis l'origine de l'humanité et que nous appelons la "domination masculine". (2002, 23)

Et là encore, l'auteur en veut pour preuve nombre de mythes, mais aussi de discours actuels, présentant les femmes comme inférieures aux hommes, et uniquement vouée à la reproduction des mâles.

Mais cette explication ne va de soi. Elle repose, d'une part, sur l'idée qu' "il n'y a pas d'identité possible sans altérité" (2002, 225), et, d'autre part, sur le postulat que l'altérité fondamentale est l'altérité sexuée. Or ce postulat est largement remis en cause par d'autres auteurs, parmi lesquelles notamment Delphy, qui affirme que réduire les différences entre les êtres humains à *la* différence sexuelle ne peut se faire qu'au détriment de la singularité de chaque personne :

En effet, plus on met l'accent sur une différence de groupe - celle-ci ou une autre - , plus on considère tous les membres de ce groupe comme interchangeables. On réduit, ou on veut réduire neuf milliards d'individualités à deux seulement. Si ceci est particulièrement frappant dans le cas des sexes, qui ne sont que deux, c'est cependant vrai de toute identité de groupe : elle ne peut se faire qu'au détriment de la singularité de chaque personne. Et il ne s'agit pas seulement d'ailleurs de la singularité perçue : mais il s'agit, plus gravement encore, de la singularité concrète, des possibilités pour chaque personne d'avoir des chances égales à celles de toute autre personne. (2001, 12)

Mais plus encore, ce postulat implique que *la* différence existe antérieurement à son utilité sociale. Or c'est bien ce que s'attachent à démonter les tenants de l'analyse matérialiste¹.

On remarquera que le même raisonnement est appliqué à des différences décrétées non pertinentes par l'élite intellectuelle et politique - comme la race - et à des différences telles que le sexe que tout le monde s'accorde (sauf les féministes matérialistes) à trouver pertinentes. Dans les deux cas - que "ça compte" ou que "ça ne compte pas" - il est tenu pour acquis que la pertinence, ou son absence, est intrinsèque à l'objet considéré. De plus, que l'objet considéré existe indépendamment du point de vue qui le considère, qu'il est déjà tout constitué comme objet discret - séparé - dans la réalité matérielle. (2001, 14)

Pour Devreux, l'inégalité n'est pas non plus un état de fait naturel, c'est en revanche le résultat d'une lutte entre deux groupes :

En l'occurrence, le rapport social de sexe est un rapport de force, un rapport de lutte entre les deux termes. Les dominants sont en position dominante parce qu'ils sont produits pour y être, ils assurent les conditions de la reproduction de leur groupe, et ils luttent pour s'y maintenir. (1992, 150)

Devreux se place ainsi dans le courant d'analyse nommé "féminisme radical"², dont le cadre d'analyse est le matérialisme.

Il s'agit pour ces chercheuses de ne pas s'arrêter aux niveaux psychologiques, idéologiques ou discursifs des faits mais **d'analyser les rapports sociaux matériels concrets comme étant la base de la réalité humaine**³. Les sentiments, désirs, idées communes ou spontanées reflètent selon cette approche avant tout et surtout une certaine structure sociale influençant les places des différents agents humains en fonction d'un certain rapport de force déterminant qui dispose de pouvoir et qui non. Il s'agit alors d'analyser quelles sont les pratiques matérielles concrètes qui donnent forme à la réalité telle qu'elle est aujourd'hui dans notre société et dans d'autres sociétés et la façon dont ces pratiques matérielles concrètes déterminent les agents humains. Le matérialisme consiste donc en ceci : toujours rapporter les valeurs à l'organisation sociale et matérielle. (Thiers-Vidal, 2007, 11)

Les rapports de pouvoir, et par conséquent la hiérarchie, sont au cœur de l'analyse matérialiste. Les groupes "hommes" et "femmes" sont des groupes sociaux opposés,

¹ Cette idée - la différence n'existe que par l'utilité sociale qu'on lui confère - est à la base de la définition du genre par le courant féministe radical, ou matérialiste. Elle implique également le renversement du lien entre sexe et genre, voir infra.

Par ailleurs, la question de l'identique et du différent fait elle aussi l'objet de discussions, notamment en raison du fait que la vision telle que la propose Héritier est totalement incompatible avec la reconnaissance de l'homosexualité : "Quand la personne de sexe "opposé" est présentée comme le seul "autre", les personnes de "même sexe" étant toutes identiques, le lien hétérosexuel devient un "must" éthique sauf à courir le risque d'être accusé-e d'autisme. Toutes les autres relations humaines, et surtout les relations dites "homosexuelles" sont frappées d'infamie [...]" (Delphy, 2001, 30).

² Pour une analyse plus détaillée du féminisme radical, des points communs et des divergences entre les différents chercheurs de ce courant, voir Thiers-Vidal, 2007. Parmi les auteurs déjà cités, on peut situer dans le courant féminisme radical, par exemple, Delphy, Mathieu, Tabet, Guillaumin...

³ C'est nous qui soulignons.

caractérisés par une dissymétrie structurelle. Delphy définit le matérialisme comme "une théorie de l'histoire, où celle-ci s'écrit en termes de domination des groupes sociaux les uns par les autres" (2001, 133). Et le ressort ultime de la domination est l'exploitation, le groupe social dominant tirant des bénéfices (matériels, donc) de sa domination.

Selon leur appartenance ou non au groupe dominant des hommes, les humains bénéficient ou non - en tant que membres et relativement indépendamment de leur volonté, de leurs sentiments, de leur analyse - des privilèges de ce groupe. Ces privilèges sont des faits et non une histoire de volonté, de choix, de préférence, de valeurs. (Thiers-Vidal, 2007, 14)

Il n'est donc pas étonnant que les critiques adressées à Bourdieu suite à la parution de *La domination masculine* (1998) viennent essentiellement du courant matérialiste. Ces critiques¹ sont de deux types : d'une part, elles concernent l'analyse faite par Bourdieu de ce qu'il nomme la "domination masculine" ; d'autre part, elles portent sur la production de cette analyse et ses conséquences.

Dans son ouvrage, Bourdieu analyse en effet essentiellement les mécanismes de la "violence symbolique", nécessaire à l'existence et la perpétuation de la domination masculine.

Les femmes elles-mêmes appliquent à toute réalité, et, en particulier, aux relations de pouvoir dans lesquelles elles sont prises, des schèmes de pensée qui sont le produit de l'incorporation de ces relations de pouvoir et qui s'expriment dans les oppositions fondatrices de l'ordre symbolique. Il s'ensuit que leurs actes de connaissance sont, par la même, des actes de reconnaissance pratique, d'adhésion doxique, croyance qui n'a pas à se penser et à s'affirmer en tant que telle, et qui "fait" en quelque sorte la violence symbolique qu'elle subit. (1998, 39-40)

Mais, s'il cherche à analyser les mécanismes de la violence symbolique, il se défend cependant de minimiser les violences physiques subies par les femmes :

Prenant "symbolique" dans un de ses sens les plus communs, on suppose parfois que mettre l'accent sur la violence symbolique, c'est minimiser le rôle de la violence

¹ Si nous évoquons un peu longuement les critiques énoncées à l'encontre de cet ouvrage, c'est en raison du retentissement qu'a eu (et a toujours) la parution de l'ouvrage, contrairement aux critiques formulées. Par ailleurs, nous n'évoquerons pas toutes les critiques, mais celles qui nous paraissent les plus emblématiques de l'analyse matérialiste.

physique et (faire) oublier qu'il y a des femmes battues, violées, exploitées, ou pis, vouloir disculper les hommes de cette forme de violence. (Bourdieu, 1998, 40)

S'appuyant sur des dispositions préalablement construites par la socialisation, "la force symbolique est une forme de pouvoir qui s'exerce sur les corps, directement, et comme par magie, en dehors de toute contrainte physique [...]" (1998, 44).

Par conséquent, l'effet de la domination symbolique ne s'exerce pas dans "la logique pure des consciences",

[mais] à travers les schèmes de perception, d'appréciation et d'action qui sont constitutifs des habitus et qui fondent, en deçà des décisions de la conscience et des contrôles de la volonté, une relation de connaissance profondément obscure à elle-même. (1998, 43)

Cette inscription dans les corps, à la fois condition de possibilité et effet de la violence symbolique, a pour conséquence qu'il serait illusoire de penser qu'elle peut être vaincue par la conscience et la volonté seules. Et c'est pourquoi, lorsque les contraintes externes sont abolies (accès des femmes à l'éducation, droit de vote, accès au travail...), ce serait l'auto-exclusion et la vocation qui prendraient le relais.

La violence symbolique fonctionne en outre selon l'auteur grâce à l'adhésion des dominées à leur domination, et leur utilisation des catégories construites par les dominants :

Les dominés appliquent des catégories construites du point de vue des dominants aux relations de domination, les faisant ainsi apparaître comme naturelles. [...] La violence symbolique s'institue par l'intermédiaire de l'adhésion que le dominé ne peut pas ne pas accorder au dominant (donc à la domination) lorsqu'il ne dispose, pour le penser et pour se penser ou, mieux, pour penser sa relation avec lui, que d'instruments de connaissance qu'il a en commun avec lui et qui, n'étant que la forme incorporée de la relation de domination, font apparaître cette relation comme naturelle ; ou, en d'autres termes, lorsque les schèmes qu'il met en œuvre pour se percevoir et s'apprécier, ou pour percevoir et apprécier les dominants (élevé/bas, masculin/féminin, blanc/noir etc.), sont le produit de l'incorporation des classements, ainsi naturalisés, dont son être social est le produit. (1998, 41)

En d'autres termes, "le pouvoir symbolique ne peut s'exercer sans la contribution de ceux qui le subissent et qui ne le subissent que parce qu'ils le *construisent* comme tels" (1998, 46).

Si elle ne conteste pas la réalité de la violence symbolique, ni l'intérêt de l'analyser, Mathieu¹ ne la considère pas comme le ressort principal de la domination, reprochant donc à Bourdieu d'évacuer dans ses exemples "une grande part des enjeux de la réalité et de ses rapports de force tout à fait concrets" (1999, 299) - même lorsqu'ils relèvent de la pensée mythique et des rites (Mathieu, 1999, 305).

Le titre très général "La Domination masculine" laisse entendre que le Candidat² a envisagé le maximum de mécanismes en jeu et qu'il fera donc état de travaux antérieurs, autrement que par allusion paternaliste et dédouanante à "l'immense travail critique du mouvement féministe" (p.95). Or, le sujet en fait traité est la domination masculine symbolique, ou plus exactement "la *dimension symbolique* de la domination masculine" [...]. (1999, 297)

Les critiques apportées par Louis (1999) ne sont pas toujours formulées dans les mêmes termes, mais sont relativement semblables. De la même manière que Mathieu, à plusieurs reprises, elle reproche à Bourdieu, de par son insistance sur la violence symbolique, de procéder bien qu'il s'en défende à "un déni de l'histoire meurtrière de la domination masculine" (1999, 329). La conséquence de ce déni est selon elle l'impossibilité de penser les relations de pouvoir entre les sexes, qui va de pair avec la non prise en considération des travaux qui ont porté sur ce sujet.

Il parle en effet "*des femmes battues, violées, exploitées*", sans même évoquer les hommes qui frappent, agressent et violent et exploitent. Il interdit, par là même, toute pensée des relations de pouvoir entre les sexes - et donc de la relation de domination - qui, seules, donnent sens à ces violences. Il peut alors évacuer les apports théoriques et politiques majeurs des féministes à travers le monde, depuis une vingtaine d'années, [...]. (Louis, 1999, 332)

Une autre des critiques de Mathieu porte sur la symétrisation opérée par Bourdieu entre les catégories de dominants et de dominées, censées "construire" le pouvoir symbolique.

Si l'on remplace les "ne ... que" par leur équivalent plus clair : "uniquement", on lit donc : ceux qui subissent le pouvoir symbolique le subissent *uniquement* parce qu'ils le *construisent* comme tel. Faut-il entendre que si les dominés ne le construisaient pas comme pouvoir, ce pouvoir symbolique n'aurait pas d'effets, ou même n'existerait pas ? [...] Si l'ordre du monde (l'échange des femmes, la production et la reproduction, etc.), comme le dit l'auteur d'ailleurs, est construit par les hommes, qu'il désigne (par exemple p. 50) comme les "agents actifs", les femmes en étant les "agents passifs", comment peut-on dire que le/la dominé/e *construit*, même "pratiquement" tout autant qu'inconsciemment les structures du "pouvoir symbolique" - cognitives ou autres ? Je veux dire, comment peut-on utiliser *le même terme* pour le dominant et le dominé ? [...] Je vois là encore l'effet d'un réflexion insuffisante sur le *rapport* respectif

¹ Notons que nombre des remarques faites par Mathieu dans cet article procèdent de ses analyses antérieures, publiées en 1991 (1991a) dans un recueil de textes couvrant la période 1970-1989.

² Afin "d'atténuer l'effet Bourdieu" (1999, 290), Mathieu le nomme le Candidat tout au long de son article.

au symbolique du dominant et du dominé - une simple *translation* sur le dominé (par transposition) du point de vue de dominant¹. (1999, 304)

La même critique, en terme de symétrisation, sera donc apportée lorsque Bourdieu décrit les dominants comme "dominés par leur domination", au sens où la domination engendre également chez eux des habitus, schèmes de pensée etc.

Enfin, entre autres, Mathieu dénonce l'aveuglement de Bourdieu aux résistances, individuelles et collectives, des femmes face à cette domination.

Mais l'insistance inverse qu'il met sur les structures inconscientes ne permet pas de comprendre les résistances, individuelles et encore moins collectives. Les féministes - et je n'entends pas par là seulement les mouvements qui se désignent ainsi, mais toute femme qui résiste -, les féministes tombent-elles du ciel ? Il m'apparaît que la tâche la plus urgente est d'approfondir l'analyse des diverses *formes de résistance au système* de la part des femmes, et des mécanismes de la *résistance des hommes* à ces résistances. (1999, 316)

On trouve également dans l'article de Louis (1999) la critique de la non prise en compte des différentes formes de résistance des femmes :

Si l'on peut accepter cette hypothèse de départ, on peut néanmoins s'étonner qu'il n'oppose que quelques "accidents historiques" à la perpétuation de l'ordre établi. Quelle place accorde-t-il donc aux révolutions, révoltes, résistances, grèves, sans évoquer les changements de mode de production ? Il est d'ailleurs significatif qu'il n'utilise aucun de ces termes, mais évoque exclusivement des modalités individuelles - et non pas sociales et politiques - de refus et de résistance : il évoque en effet les *"transgressions ou subversions, délits et "folies"* (*ibid.*). (1999, 326-327)

Louis reproche par ailleurs à Bourdieu de baser son analyse uniquement sur une étude d'un personnage de fiction issu d'un roman de Virginia Woolf et sur ses observations, déjà anciennes, de la société kabyle, qui apparaît de ce fait comme "universelle" et "intemporelle".

En effet, à aucun moment de son analyse, il ne croit bon d'évoquer certaines explications historiques, sociologiques, culturelles, religieuses qui pourraient rendre son analyse plus nuancée et plus contemporaine. (Louis, 1999, 339-340)

Ces critiques de *La domination masculine* sont liées à un autre type d'analyse, portant sur les conditions de production du discours de Bourdieu, et ses conséquences : en ne prenant pas en considération les recherches déjà produites sur lesquelles il s'appuie (qu'il ne cite pas, ou peu, ou mal, ou encore en déformant leurs propos), et par sa position (de chercheur - masculin - reconnu et médiatique), il participe à l'invisibilisation des études de genre. Le poids institutionnel de Bourdieu, et donc de la

¹ "C'est aussi ce que je reprochais à Maurice Godelier dans son traitement de la vieille idée du "consentement des dominés" à propos des femmes dans son livre *La Production des Grands Hommes. Pouvoir et domination masculine chez les Baruya de Nouvelle-Guinée*, Paris, Fayard, 1982." (note de l'auteur)

parution de *La domination masculine* est d'ailleurs reconnu aujourd'hui, ainsi que le fait Pfefferkorn, expliquant que malgré les critiques et réserves pouvant être émises à l'encontre de l'ouvrage, sa parution (et sa réception) reste un moment important, en raison du fait qu'un "sociologue reconnu" rende visible ce champ d'analyse qui peinait à acquérir une légitimité institutionnelle (2007, 237).

Selon Mathieu, c'est par exemple en faisant de la violence symbolique le ressort principal de la domination, que Bourdieu, qui en 1998 est déjà largement reconnu par ses pairs (mais aussi par les médias etc.) et ne peut l'ignorer, évacue les apports des recherches qui ont précédé son ouvrage, et participe ainsi à l'invisibilisation des études de genre.

La non prise en compte des études déjà produites lui est également reprochée par Delphy (2008) :

Trente ans après la renaissance du mouvement féministe dans le monde entier, alors qu'il existait déjà dans toutes les langues ou presque, une somme impressionnante d'ouvrages et d'articles féministes analysant l'oppression des femmes, Pierre Bourdieu, dans *La Domination masculine*, prétendait que les femmes étaient si aliénées, justement par leur situation de dominées, qu'elles ne pouvaient pas la penser.

Par ailleurs, pour Louis, Bourdieu joue également de son pouvoir institutionnel, donc de sa position, pour prendre le pouvoir, justement, dans le champ des études féministes.

Et c'est ainsi que, se targuant de ses titres universitaires et institutionnels¹, Bourdieu affirme clairement, dans la dernière partie de son préambule, son projet de redéfinir le champ théorique des études féministes. Et si ce projet n'est pas, en soi, illégitime, ce qui pose problème c'est la place qu'il s'y confère, alors que manifestement il n'y connaît pas grand-chose ; c'est le fait qu'il fait quasiment table rase du travail effectué avant lui ; [...]. De ce fait, il s'agit bien par cette reformulation intellectuelle et politique des priorités des féministes, d'une tentative de prise de pouvoir sur les recherches et sur la définition de l'engagement féministe. (1999, 351)

Ces critiques apportées à *La domination masculine* nous semblent emblématiques du courant d'analyse féministe radical, ou matérialiste. La question des rapports de pouvoir, et donc de la hiérarchie, est fondamentale pour comprendre ce que sont les rapports entre les sexes, ou le genre.

Ainsi, Delphy donne cette définition du genre :

¹"Son statut n'exclut, cependant, ni l' "hésitation", ni la conscience de l' "extrême difficulté", ni l'angoisse : Bourdieu évoque même "sa grande appréhension" (p. 123)." (note de l'auteur)

[...] le genre, qui est à la fois la partie construite du sexe - ou la compréhension du sexe comme construit - et un système hiérarchique et dichotomique, est la résultante de plusieurs systèmes d'oppression, dont l'exploitation économique n'est qu'une. (2001, 297)

La définition matérialiste du genre implique en outre un positionnement très clairement anti-essentialiste - hommes et femmes seraient différents par nature, même si à cette différence ne doit en aucun cas être associée une hiérarchie.

Et l'explication de la hiérarchie est à chercher dans les bénéfices qu'en tirent les dominants. Voilà comment Delphy, rétrospectivement, explique son analyse :

Cela voulait dire avoir une défiance systématique vis-à-vis de tout ce qui pouvait être dit sur les femmes, sur les hommes, sur leurs rapports, et faire comme si on ne savait rien d'eux. Alors qu'on croit tout savoir. Donc ça voulait dire partir d'un postulat selon lequel le groupe des femmes et le groupe des hommes sont dans des rapports de domination du même ordre que le groupe des Noirs par rapport au groupe des Blancs ou le groupe des prolétaires par rapport au groupe des capitalistes. Et ceci à son tour veut dire deux choses. Primo que ces groupes là sont d'abord définis comme l'un dominant et l'autre dominé, l'un oppresseur et l'autre opprimé. C'est cela qui les définit : l'action vis-à-vis de l'autre, et non pas la constitution physique ou des présupposés sur la constitution psychologique des individus qui sont dans chaque groupe. Deuxièmement, que puisque ce qui définit les groupes, c'est leur situation relative l'un par rapport à l'autre, il y a une raison à ceci, une raison qui est constituée par les bénéfices que l'un des groupes tire de cette situation. **Donc, on a un système d'explication - et c'est cela que j'entends par matérialiste -, où il n'y a pas de dominations naturelles, mais où en revanche, il y a des dominations motivées : on recherche ce que le groupe dominant tire de cette domination.**¹ (2001, 56-57)

Notons qu'il existe dans le champ de la psychologie, quelques auteurs qui mettent également la hiérarchie au cœur de la définition du genre. Pour Hurtig et Pichevin par exemple(1986), le genre est caractérisé par une "asymétrie fondamentale" ; Durand-Delvigne (1995) le définit comme :

un produit sociocognitif, lié aux idéologies relatives à la féminité et à la masculinité qui participent elles-mêmes au maintien d'un ordre social donné. Cela signifie, bien sûr, que féminité et masculinité ne sont pas des traits psychologiques inhérents au sexe biologique, ni même à l'identité sexuelle, pas plus qu'elles ne sont les résultantes inéluctables d'un processus de socialisation rendu nécessaire par la prétendue nature différentielle des sexes. Ce sont des ensembles de traits réifiés, opérant dans la représentation de soi, d'autrui et du monde social, nécessaires à un système social ordonnant la place des deux sexes. (1995, 454)

Un peu plus loin, elle décrit les rapports de sexe comme marqués par une hiérarchie fondamentale. Le genre est donc également défini comme signalant une position sociale, liée au pouvoir. "C'est un différenciateur social lié à la position asymétrique d'individus dominants et d'individus dominés [...]" (1995, 455). Et en 1997, elle montre comment le contexte professionnel, l'identité de genre et le genre attribué dépendent plus des positions sociales que de l'appartenance sexuelle. L'objectif des études

¹ C'est nous qui soulignons.

présentées à cette occasion était de tenter de clarifier les relations entre sexe, genre et pouvoir. Et les résultats de ces études montrent que :

au sein d'un même groupe de sexe, positions hiérarchiques et expression de l'identité de genre sont interdépendantes (étude 1). Les descriptions groupales effectuées par des sujets des deux sexes en position professionnelle subordonnée révèlent le lien existant entre, d'une part, masculinité et position dominante et, d'autre part, féminité et position subordonnée (étude 2). (1997, 44)

Le genre apparaît alors comme un indicateur de pouvoir, débordant le sexe d'appartenance, en tant qu'il se nourrit des prescriptions culturelles fondant l'antagonisme des sexes. Mais, notant que la distinction entre sexe biologique et sexe social ne suffit pas comme garantie de validité conceptuelle à "ébranler le pseudomorphisme liant sexe et genre" (1997, 46), elle conclut ainsi :

D'une part, après avoir décrit le genre comme un leurre psychologiquement utile (Durand-Delvigne, 1995), il est maintenant nécessaire de penser le genre sans le sexe dans des opérationnalisations mettant en jeu des relations de pouvoir hors rapports sociaux de sexe. Il faut, d'autre part, s'interroger sur les dangers qu'il y a à utiliser le concept de genre dans le cadre de la pratique de la psychologie scientifique (et peut-être renoncer à son utilisation). (1997, 46)

En effet, si le genre est un concept qui a permis à certains auteurs, dans les champs notamment de la sociologie et de l'anthropologie, de mettre à jour des rapports de pouvoir, il est utilisé parfois pour masquer ces rapports de pouvoir, notamment par le recours à des explications en termes de psychologie des individus, explications souvent essentialistes, car ayant trait aux prétendues spécificités naturelles de la masculinité et de la féminité.

Le genre est donc défini à la fois comme des caractéristiques culturelles associées au féminin et au masculin dans les différentes sociétés et comme les rapports sociaux liant les hommes et les femmes, mais il faut également considérer que ces rapports trouvent leur place dans un système hiérarchique.

Mais plus encore, l'analyse de la hiérarchie en tant que ressort principal du genre a amené les féministes radicales à reconsidérer le lien communément admis entre sexe et genre.

2.2.3. Le genre à l'origine du sexe : l'apport du féminisme matérialiste

Alors qu'il est communément admis que les genres se construisent sur, ou à partir des différences de sexe, Delphy (1991, 2001) soutient que le genre crée le sexe. En d'autres termes, si le genre n'existait pas, le sexe serait dénué de signification : il ne serait qu'une différence physique parmi d'autres. Mathieu (1991a) définit quant à elle trois modes de conceptualisation du rapport entre sexe et genre, le troisième mode étant constitué du même renversement théorique que celui opéré par Delphy.

C'est notamment par l'étude des formes de transgression du sexe et/ou du genre dans différentes sociétés que Mathieu (1991a) identifie ces trois modes de conceptualisation des rapports entre sexe et genre, modes dans lesquels on retrouve à la fois :

- une problématique de *l'identité personnelle* dans son rapport au corps sexué et à la sexualité, mais aussi au statut de la personne dans l'organisation sociale du "sexe" ;
- une stratégie des relations entre les sexes ;
- une conception du *rapport entre sexe biologique et sexe social* (ou entre sexe et genre) ;
- une définition du *rapport entre hétéro- et homosexualité*, autrement dit du rapport entre sexe, genre et sexualité.

(Mathieu, 1991a, 230-231)

C'est donc au troisième point, le rapport entre sexe et genre, que nous allons plus particulièrement nous intéresser.

Des trois logiques qu'elle a distinguées - appelées mode I, II et III, Mathieu précise qu'elles peuvent correspondre à la norme soit d'une société, soit d'un groupe particulier, soit d'individus ou de groupes marginaux ou "contestataires".

Le mode I , ou problématique de l' "identité sexuelle"¹, est basé sur une conscience individualiste du sexe. Il existe dans cette logique "une correspondance homologique entre sexe et genre : le genre traduit le sexe" (Mathieu, 1991a, 231). Il s'agit d'une problématique d'adéquation (ou de difficultés résultant d'une inadéquation) entre les traits personnels psycho-sociaux et les traits biologiques. Au fait d'être un mâle doit correspondre la masculinité, et à celui d'être une femelle la féminité. La différence

¹ "Par un raccourci commode quoique simplificateur, c'est à partir de la problématique de l'identité personnelle à laquelle renvoie chacun de ces modes de conceptualisation que je les ai nommés" (Mathieu, 1991a, 231).

des sexes (qui ne peuvent être que deux) est conçue comme fondatrice à la fois de l'identité personnelle, de l'ordre social et de l'ordre symbolique¹. Dans cette logique, la primauté du sexe est donc incontestable.

Le mode II est intitulé "identité sexuée". Cette problématique est basée non plus sur une vision individualiste mais sur une conscience de groupe ; le genre ne traduit plus mais symbolise le sexe, et inversement ; il s'agit d'une correspondance analogique entre genre et sexe. Il existe dans ce mode de conceptualisation la reconnaissance d'une élaboration du social sur le biologique, d'une division du sexe en deux catégories sociales de sexe.

La personne ne se situe pas seulement individuellement par rapport à son sexe biologique, mais l'identité personnelle est fortement liée à une forme de *conscience de groupe*. Le sexe n'est plus seulement vécu, comme dans le mode I, comme un destin individuel anatomique à suivre à travers l'identité de genre conforme, mais le genre est ressenti comme une sorte de mode de vie collectif. On a ici conscience de l'imposition de comportements sociaux à des personnes sur la base de leur sexe biologique ("groupe des hommes" / "groupe des femmes"). (Mathieu, 1991a, 239)

On s'intéresse donc ici à l'expression dans le social de la différence biologique des sexes, "à l'élaboration culturelle de la différence" (1991a, 239). La problématique est celle de la complémentarité sociale et culturelle des sexes, complémentarité qui connaît des variantes culturelles, sociales, de classe etc. Cette problématique est d'ailleurs celle qui domine en psychosociologie, sociologie, anthropologie, "celle des relations "entre" les sexes, des "rôles de sexe" (modernisés sous la forme : rôles "de genre", [...]) et des études plus récentes sur la construction du genre" (1991a, 239).

Dans cette logique, la bipartition des sociétés en deux groupes de sexe n'est pas remise en cause, la notion de genre permet simplement d'en établir les variations culturelles, plus ou moins symboliques.

Dans le mode III en revanche, mode de l'identité "de sexe" ou de "classe de sexe", cette bipartition du genre est conçue comme étrangère à la "réalité" biologique du sexe, réalité qui devient en outre de plus en plus complexe à cerner. L'identité "de sexe" est basée sur une conscience de classe ; il existe dans cette problématique une "correspondance "socio-logique" entre sexe et genre : le genre construit le sexe" (1991a, 231).

¹ Mathieu note en outre que "dans les sciences humaines, une grande partie de la psychologie et de la psychanalyse est encore à placer dans ce mode de conceptualisation" (1991a, 232).

Et c'est l'idée même de cette hétérogénéité entre sexe et genre (leur nature différente) qui amène à penser, non plus que la différence des sexes est "traduite" (mode I) ou "exprimée" ou "symbolisée" (mode II) à travers le genre, mais que *le genre construit le sexe*. Entre sexe et genre, est établie une *correspondance socio-logique*, et politique. Il s'agit d'une logique antinaturaliste et d'une analyse matérialiste des rapports sociaux de sexe.

Aux notions d' "inégalité" ou de "hiérarchie" entre les sexes et de "dominance" des hommes - notions statiques - présentes dans les modes I et II, se substituent dans le mode III celles de domination, d'oppression et d'exploitation - notions dynamiques - des femmes par les hommes. Et justement la question *est posée* de savoir qui (ou plutôt que) sont ces "femmes" et ces "hommes" qui semblaient si évidents dans le mode I et si fluctuants dans le mode II. (1991a, 256)

Si cette conceptualisation est antinaturaliste, c'est qu'elle part du principe qu'il n'existe pas d'être humain à l'état naturel. Partant de là, le constat qu'il y a presque toujours une asymétrie dans le genre fait alors passer de l'idée de différence à celle de "*différenciation* sociale des sexes, de construction sociale de la différence" (1991a, 256). De même, l'attention - des sciences sociales - se réoriente, passant de la question de la construction culturelle du genre vers celle de la construction culturelle du sexe.

En ce qui concerne le rapport entre le biologique et le social, deux aspects peuvent être considérés :

1. en quoi les sociétés *utilisent l'idéologie de la définition* biologique du sexe pour construire la "hiérarchie" du genre, qui est en retour fondée par l'oppression d'un sexe par l'autre ;
2. en quoi les sociétés *manipulent la réalité* biologique du sexe à l'effet de cette différenciation sociale.

(Mathieu, 1991a, 256)

Le genre n'est alors plus le marqueur symbolique d'une différence naturelle (mode II), mais bien l'opérateur du pouvoir d'un sexe sur l'autre.

En conclusion, Mathieu explique pourquoi elle préfère utiliser l'expression sexe social plutôt que le terme de genre :

J'entends par *sexe social* à la fois la définition idéologique qui est donnée du sexe, particulièrement de celui des femmes (ce que peut recouvrir le terme "genre") et les aspects matériels de l'organisation sociale qui utilisent (et aussi transforment) la bipartition anatomique et physiologique.

Le *sexe* - dans ses aspects idéels, pour reprendre une expression de M. Godelier, et *matériels* - fonctionne effectivement comme paramètre dans la variabilité des rapports sociaux concrets et des élaborations symboliques - ce que la tendance actuelle (notamment dans les *Women's Studies* anglo-saxonnes) à l'utilisation exclusive et à tout propos du terme "genre" tend à masquer, faisant perdre à ce concept une partie de la valeur heuristique que nous avons voulu lui donner. (1991a, 256)

Si Delphy affirme également la nécessité de réinterroger les catégories de sexe, elle considère quant à elle que la notion de genre y conduit. Et concernant l'analyse du rapport entre sexe et genre, elle peut clairement être située dans le "mode III" tel que le définit Mathieu, se revendiquant à la fois d'une logique antinaturaliste, et d'une analyse

matérialiste, et affirmant que le genre crée le sexe. Cette question du rapport entre genre et sexe lui apparaît par ailleurs liée à celle du rapport entre division et hiérarchie.

Je vais soutenir l'idée que dans la plupart des travaux actuels, y compris féministes, sur le genre, on trouve un *présupposé non examiné* : celui d'une antécédence du sexe sur le genre, et que si ce présupposé est explicable historiquement, il n'est plus justifiable théoriquement. Son existence constitue un frein à penser le genre, c'est-à-dire à examiner toutes les hypothèses sans parti-pris préalable ; le flou de la conceptualisation est lié - dans un lien de causalité réciproque - aux déchirements que l'on relève dans le domaine politique entre le désir de se débarrasser de la domination et la peur de perdre des catégorisations qui semblent fondamentales. Le point commun aux impasses intellectuelles et aux contradictions politiques est l'incapacité ou le refus de penser de façon rigoureuse le rapport entre division et hiérarchie. **On peut même dire que la question du rapport entre sexe et genre est non seulement parallèle à celle du rapport entre division et hiérarchie, mais qu'elle est la même question.**¹ (Delphy, 2001, 243)

Ce renversement du rapport entre sexe et genre lui apparaît comme un bouleversement théorique majeur, et, selon ses propres propos, lui a pris des années. Il a en outre amené de nouveaux questionnements, dont notamment, si le genre crée le sexe et non l'inverse, qu'est ce qui crée le genre ?

Mais reprenons son raisonnement au départ. Avant ce renversement théorique, le paradigme était celui-ci : existence de deux sexes différents, division sexuelle du travail sur la base de cette différence, hiérarchie. Et la plupart des féministes continuent de penser à l'intérieur de ce paradigme :

Beaucoup certes font une place au genre : admettent qu'une bonne part, sinon la totalité de ce qu'on appelle "féminité" ou "masculinité" sont des construits sociaux, et se défendent d'appartenir à l'école essentialiste qui postule une différence ontologique irréductible entre les femmes et les hommes. Néanmoins, elle gardent l'idée que le genre est assis sur un sexe physique dichotomique et réel : que les catégories de sexe nous sont données par la nature. Or c'est là que réside la faille de cette conception. (Delphy, 2001, 28)

Le genre est en fait pensé en terme de sexe, il est "envisagé comme une dichotomie sociale déterminée par une dichotomie naturelle" (2001, 248). Le genre serait un contenu, et le sexe le contenant. Et si le contenu peut varier, en fonction des époques, des sociétés, le contenant est lui perçu comme invariable, naturel.

Pourtant, l'indépendance des genres par rapport aux sexes devrait déboucher sur la question de l'indépendance *du* genre par rapport *au* sexe. Or le sexe est toujours réputé venir avant, chronologiquement : le sexe cause le genre.

Pour la plupart des auteurs, la question des rapports entre sexe et genre est : à quel type de classification - forte *ou* faible, égalitaire *ou* inégalitaire - le sexe donne-t-il naissance ? Cette question n'est jamais : pourquoi le sexe donnerait-il lieu à une classification quelconque ? Elle n'est jamais la question neutre : "nous avons là deux variables, deux distributions qui coïncident totalement ; comment expliquer cette covariance ?"

¹ C'est nous qui soulignons.

On a toujours - "toujours déjà là" - la réponse. Le sexe est réputé venir avant, chronologiquement, et donc logiquement, qu'on explique pourquoi ou non. Qu'on l'explique ou non ne fait pas une grande différence. Le seul fait de poser ou d'admettre, même implicitement, son antériorité aboutit à ce qu'on se situe, objectivement, dans une théorie où le sexe cause ou explique le genre. (2001, 248-249)

Or cette théorie ne peut s'appuyer que sur deux grands types de raisonnement. Dans le premier type, le sexe biologique (et notamment les fonctions procréatives) engendre nécessairement une division minimale du travail. Mais ce raisonnement ne peut expliquer comment cette division, à partir du domaine de la procréation, s'entend à tous les domaines d'activité ; il "[...] échoue à expliquer le genre autrement que par des supputations qui réintroduisent toujours *en amont* un ou plusieurs des éléments de ce qu'elles sont censées expliquer *en aval*" (2001, 249).

Dans le deuxième type de raisonnement, le sexe est un trait physique - donc visible - tellement saillant qu'il est destiné à être le réceptacle de classifications. Le postulat est alors celui d'un "besoin humain universel d'établir des classifications, indépendamment de et avant toute organisation sociale ; et un besoin de les établir sur la base de traits physiques indépendamment de toute pratique sociale" (2001, 249). Mais d'une part, ces besoins ne sont pas prouvés, ils restent à l'état de postulats, et, d'autre part, rien ne dit en quoi le sexe est plus saillant que d'autres traits physiques ne donnant pas lieu à des classifications non seulement dichotomiques, mais qui en outre impliquent des rôles sociaux à la fois différents et hiérarchisés.

Ces deux types de raisonnement ne peuvent donc pas expliquer comment le sexe causerait le genre. Le rapport entre sexe et genre nécessite alors d'être repensé en d'autres termes, ce qui amène Delphy à avancer deux nouvelles hypothèses. La première voudrait que la coïncidence statistique entre sexe et genre est effectivement une coïncidence. Mais cette hypothèse ne peut être retenue, puisque la coïncidence entre sexe et genre est statistiquement significative, soit bien plus forte que toute corrélation qui pourrait être due au hasard.

La deuxième [hypothèse] est, alors, que le *genre* précède le sexe ; dans cette hypothèse, le sexe est simplement un *marqueur* de la division sociale ; il sert à reconnaître et identifier les dominants des dominés, il est un signe, comme il ne distingue pas n'importe qui et n'importe quoi et surtout pas des choses équivalentes, il acquiert, dans l'histoire, valeur de symbole¹. (Delphy, 2001, 251-252)

¹ Ce qui signifie, selon Delphy, que la valeur symbolique est l'aboutissement d'un long processus, et non son point de départ, comme le pensent nombre d'auteurs.

Le sexe serait donc un "marqueur", que la société tire des traits physiques. Mais ce marqueur n'existe pas à l'état pur, il est constitué de plusieurs indicateurs (chromosomes, organes génitaux...) qui ne sont pas toujours corrélés entre eux. Pour aboutir à une classification dichotomique, il faut donc réduire ces marqueurs à un seul : présence ou non de pénis. Cette réduction, nous l'avons vu, est un acte social. Par ailleurs, contrairement à ce qui est régulièrement avancé, la dichotomie entre les sexes ne recoupe pas exactement celles entre les individus, qui peuvent porter des enfants, les femmes, et ceux qui ne le peuvent pas, les hommes. En effet, l'indicateur présence ou absence de pénis n'est que :

[...] faiblement corrélé avec les différences fonctionnelles entre les individus en ce qui concerne la procréation : il ne distingue en fait qu'une partie de ceux qui ne peuvent pas en porter - beaucoup de gens incapables d'en porter en raison d'une stérilité soit constitutionnelle, soit acquise avec l'âge, ne portent pas non plus de pénis. (Delphy, 2001, 252)

Pourtant, la "naturalité" fait partie de la définition du terme "sexe". Pour montrer que c'est malgré tout un terme qui s'applique à des divisions et distinctions sociales - et par conséquent inverser le lien de cause à effet entre sexe et genre, il s'est donc agi tout d'abord d'en faire émerger le social, ce à quoi ont servi les notions de rôles de sexe puis de genre. Mais cela ne suffit pas.

Le débat sur le genre et sur sa place relativement au sexe recoupe en grande partie le débat sur la priorité entre les deux éléments constitutifs du genre, qui sont indissolublement donnés ensemble, mais qu'il faut analytiquement distinguer : la division - donc les différences de tous ordres - et la hiérarchie. Où que l'on fasse passer la ligne de démarcation entre différences "naturelles" et différences construites, dès lors que l'on admet que certaines différences au moins sont construites, on est dans la problématique du genre ; ceci signifie ou devrait signifier que l'on reconnaît le caractère fondateur de la hiérarchie, en ce qui concerne ces différences. (Delphy, 2001, 254)

Or parmi les auteurs qui considèrent la hiérarchie comme constitutive du genre, aucun ne la trouve justifiable, même si elle est explicable. Mais la spécificité de l'analyse féministe radicale est bien de montrer comment la disparition de la hiérarchie entraînerait la disparition du genre, et à son tour du sexe, entendu comme un trait physique doté de sens.

Car la hiérarchie est forcément antérieure à la division. Si l'on admet que l'organisation sociale est première, et que les valeurs d'une société sont en adéquation avec cette structure sociale, et non l'inverse (une organisation qui s'adapterait aux valeurs), et que notre société est hiérarchisée, alors les valeurs sont également hiérarchisées.

Dans cette hypothèse, le masculin et le féminin ne sont pas seulement, ni même pas du tout, ce qu'ils sont dans le modèle précédent : le partage des traits également présents, sous une forme potentielle, dans les deux sexes, et également présents dans toutes les formes de sociétés

possibles et imaginables. Dans le paradigme de l'adéquation, c'est-à-dire de la construction sociale des valeurs, le masculin ou le féminin sont les créations culturelles d'une société fondée, entre autres hiérarchies, sur une hiérarchie de genre. Ceci ne signifie pas seulement qu'ils sont liés l'un à l'autre, dans le rapport de complémentarité et d'opposition que nous leur connaissons, mais aussi que cette structure détermine le *contenu de chacune de ces catégories*, et pas seulement leur rapport. Il se peut qu'ensemble ils délimitent la totalité des traits humains *existant aujourd'hui* ; mais même ensemble, ils ne délimitent pas la totalité des potentialités humaines. Si l'on suit ce paradigme, le changement des statuts respectifs de ces groupes ne peut conduire ni à un alignement de tous les individus sur un seul modèle, ni à un heureux métissage des deux modèles : ces deux hypothèses supposent en effet l'une et l'autre que ces "modèles" existent *suis generis*. L'une et l'autre de ces prévisions impliquent que l'on projette dans un futur ayant changé des traits ou des valeurs d'avant le changement. (Delphy, 2001, 256-257)

La division n'a de raison d'être qu'à cause de la hiérarchie. En effet, en abolissant la hiérarchie, qui est première, les valeurs associées au féminin et au masculin sont de fait également abolies, et féminin et masculin ne peuvent donc pas survivre en tant que catégories. En d'autres termes, les hommes dans ce cadre d'analyse sont avant tout considérés comme des dominants, abolir la hiérarchie signifierait donc que les femmes deviennent également dominantes. Or il n'existe pas de domination sans dominés, supprimant la hiérarchie, on supprime par conséquent également les termes de la relation.

Notons que l'analyse de Delphy s'applique aux groupes d'hommes et femmes, et non aux individus. Comme le formule Wittig,

Notre combat vise à supprimer les hommes en tant que classe, au cours d'une lutte de classe politique - non un génocide. Une fois que la classe des hommes aura disparu, les femmes en tant que classe disparaîtront à leur tour, car il n'y a pas d'esclaves sans maîtres. (1985, 111)

Sans hiérarchie, la division entre hommes et femmes n' a donc plus lieu d'être. Et si masculin et féminin disparaissent, alors le sexe "biologique" perd son sens, puisqu'il ne peut avoir d'autre sens que social.

Le paradigme matérialiste tel que défini par Delphy est donc celui-ci : sachant que "les pratiques créent les valeurs, d'autres pratiques produiraient d'autres valeurs" (2001, 260), c'est l'oppression qui crée le masculin et le féminin - autrement dit la hiérarchie qui constitue le genre, qui lui-même crée le sexe, en tant que marqueur de la division entre individus masculins et féminins.

Pour résumer de façon très schématique notre travail, *nous pensons que le genre - les positions sociales des femmes et des hommes - n'est pas construit sur la catégorie (apparemment) naturelle du sexe ; mais qu'au contraire le sexe est devenu un fait pertinent, et donc une catégorie de la perception à partir de la création de la catégorie de genre, c'est-à-dire de la division de l'humanité en deux groupes antagonistes dont l'un opprime l'autre, les hommes et les femmes.*

Pour la plupart des gens, y compris des féministes, le sexe anatomique (et ses implications physiques) crée ou au moins permet le genre - la division technique du travail - qui à son tour crée ou au moins permet la domination d'un groupe sur l'autre. *Nous pensons au contraire que c'est l'oppression qui crée le genre : que la hiérarchie de la division du travail est antérieure, d'un point de vue logique, à la division technique du travail et crée celle-ci : crée les rôles sexuels, ce qu'on appelle le genre ; et que le genre à son tour crée le sexe anatomique dans le sens que cette partition hiérarchique de l'humanité en deux transforme en distinction pertinente pour la pratique sociale une différence anatomique elle-même dépourvue d'implications sociales ; que la pratique sociale et elle seule transforme en catégorie de pensée un fait physique en lui-même dépourvu de sens comme tout les faits physiques.* (Delphy, 2001, 231)

Le concept de genre tel que défini par les matérialistes permet donc de réinterroger la "naturalité" du sexe :

La notion de genre¹ permet donc de faire émerger le social du naturel lié à la notion de sexe et une fois cette partie sociale clairement établie en propre, de revenir ensuite sur la notion de départ, le sexe. (Thiers-Vidal, 2007, 21)

Le sexe biologique n'existe - c'est-à-dire ne trouve de sens² - que comme marqueur de la division entre deux groupes d'individus hiérarchisés. C'est donc le genre qui est à l'origine du sexe, et non l'inverse.

Nous situant dans le paradigme féministe matérialiste, nous pouvons ici formuler une première définition originale du genre scolaire : **le genre scolaire est une construction de genre particulière, qui se réalise au sein de la culture scolaire, et aboutit à la distinction de catégories de sexe : les élèves-garçons et les élèves-filles.** Le genre scolaire est produit par les pratiques scolaires - et non par les caractéristiques des individus, et désigne à la fois un processus - la construction -, et un résultat - l'existence des catégories -.

Cette première définition, si elle n'est pas directement opérante pour construire des observations dans les classes, permet de revenir sur l'incapacité des politiques éducatives à réaliser l'égalité entre les filles et les garçons. Tant que ces politiques ne s'intéresseront pas à la construction même des positions d'élèves-filles et élèves-garçons, et s'attacheront à tenter de rééquilibrer le produit de cette construction (en d'autres termes, réorienter les filles vers les filières scientifiques), elles ne pourront qu'être vouées à l'échec.

¹ Entendue au sens féministe radical, ou matérialiste, donc.

² Or "la perception dépend de la signification - on ne perçoit que ce qui a un sens." (Delphy, 2001, 28)

Le genre scolaire en tant que produit - la production, ou la reproduction du genre à et par l'école, a été largement étudié par la recherche sur le genre dans le cadre de l'école, et différents modèles explicatifs ont été proposés. Une revue de la question de cette littérature fera donc l'objet du troisième chapitre de notre travail.

Chapitre 3

PRODUCTION ET REPRODUCTION

DU GENRE À L'ÉCOLE

La question de l'éducation comme vecteur d'égalité et de modification sensible des rapports sociaux entre les sexes reste donc largement ouverte. L'école apparaît en effet, je l'ai déjà souligné, comme un lieu de socialisation sexuée paradoxale : à la fois égalitaire et source de progrès social, elle participe également au maintien du système catégoriel asymétrique de sexe. À l'école, les élèves sont, encore, avant tout, des *filles* et des *garçons*. Le contexte scolaire - son organisation, les interactions entre élèves et enseignants qu'il spécifie - constitue un lieu de socialisation implicitement différenciateur selon le sexe. (Durand-Delvigne, in Lescarret, de Leonardis, 1996, 102)

Jusqu'à une période récente, la scolarisation des enfants a été pensée en fonction de leur sexe. Au départ réservée aux enfants de milieux favorisés, l'éducation était avant tout destinée à les former pour leur vie d'adulte, conformément aux rôles masculin et féminin traditionnels. Les croyances concernant l'anatomie des femmes les réduisaient par ailleurs à des exercices adaptés à leurs cerveaux "fragiles". Ainsi,

un manuel pédagogique de 1908 expliquait que les leçons requérant plus de concentration, de travail intellectuel, comme les mathématiques, ne devaient pas être proposées aux filles. À l'inverse, la cuisine, la broderie ou d'autres activités manuelles pouvaient être enseignées, car elles induisaient un moindre effort mental. (Madoc-Jones, Coates, cités in Guionnet, Neveu, 2004, 52)

À la fin du 19^{ème} siècle, avec les lois dites "Jules Ferry", les filles sont scolarisées en masse à l'école élémentaire, ce qui ne bouleverse cependant pas les perceptions de l'éducation, nécessairement genrée. En 1880 est organisé l'enseignement secondaire féminin, mais aucune préparation au baccalauréat n'est prévue avant 1924. Et ce n'est que dans les années 1970 que les filles accèdent en nombre égal à celui des garçons à l'enseignement supérieur. En 1975, la mixité dans les établissements scolaires publics devient obligatoire.

Aujourd'hui, la mixité fait débat. N'ayant pas produit, pour des raisons historiques, sociologiques et politiques dans le détail desquelles nous n'entrerons pas ici,

l'égalité attendue par certains, et n'ayant pas suffi, comme nous le verrons, à effacer les différences de parcours scolaires entre les filles et les garçons, le principe de mixité est régulièrement ré-interrogé.¹

Nous ne rentrerons pas dans ce débat, qui relève de l'idéologie et des convictions politiques. La mixité, en elle-même, ne produit ni égalité, ni inégalité. En revanche, nous observerons des phénomènes et pratiques ayant cours au sein de l'école publique en France, dont la mixité est une des caractéristiques ; phénomènes et pratiques qui seraient vraisemblablement différents au sein d'une école non mixte. Enfin, nous relaterons un certain nombre de travaux produits dans le cadre des questionnements autour de la mixité, dont les résultats nous semblent intéressants pour la suite de notre travail, en dehors du débat qu'ils contribuent à alimenter.

En réalité, malgré leur abondance actuelle, les travaux sur le sexe et le genre à l'école sont relativement récents. En effet, lorsque la sociologie de l'éducation prend son essor en France, dans les années 1960-1970, la variable sexe est absente des éléments considérés pour l'analyse.

Le problème pratique essentiel qui était posé était celui de l'échec scolaire et de sa corrélation avec l'origine sociale des élèves et le problème théorique est celui des rapports entre système scolaire et système global. Les grandes théories explicatives de sociologie de l'éducation mettaient en rapport système social et système scolaire sous les paradigmes opposés de la "reproduction sociale" ou d'un "modèle systémiste et agrégationniste"². (Mosconi, 1994, 98)

Il faut donc attendre les années 1980, voire 1990, pour qu'apparaisse une véritable réflexion sur les questions de genre à l'école.

La "découverte" de la variable sexe intervient dans les années quatre-vingt-dix (certes avec un retard de vingt ans), dès lors que les filles dépassent les garçons dans l'enseignement secondaire long : en devenant majoritaires parmi les bacheliers en 1971, elles franchissaient en effet une barrière symbolique dans le système éducatif français (Goblot, 1925). (Duru-Bellat, Kieffer, Marry, 2001, 252)

¹ En témoigne le nombre d'articles et d'ouvrages, scientifiques ou non, consacrés à la question. Citons par exemple, et de manière absolument non exhaustive, Baudoux c., Zaidman C. (dir) (1992), *Égalité entre les sexes : mixité et démocratie* ; Durand-Delvigne A., Duru-Bellat M. (1998), "Mixité scolaire et construction du genre", in Maruani (dir), *Les nouvelles frontières de l'inégalité : hommes et femmes sur le marché du travail* ; Mosconi N. (1999), "La mixité scolaire : enjeux sociaux et éthico-politiques", *Le Télémaque*, n° 16 ; Bouchard P. (2004), "La mixité à l'école. Contributions au débat en cours au Québec", *Ville école intégration - diversité*, septembre 2004, n° 138...

² "Cf. Forquin (J.C.), "La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965", *Revue Française de Pédagogie*, n° 48-49-51 (1979-1980)." (note de l'auteur)

Ainsi, la variable sexe devient une des variables explicatives possible des cursus scolaires :

Un des acquis de la sociologie de l'éducation est bien, en effet, que le niveau atteint par un individu, au sortir du système scolaire, est loin de s'expliquer seulement par des facteurs de type méritocratique : la carrière scolaire se "fabrique", à travers une variété de mécanismes (acquisitions, évaluation de ces acquis, choix et décisions d'orientation, affectation dans les places disponibles, réactions et réorientations en cas d'échec, choix d'options, etc.), et il est tout à fait concevable que la variable sexe exerce une influence significative à chacune des étapes de cette fabrication. (Duru-Bellat, 1990, 17)

Et très vite, il apparaît également que le sexe ne se juxtapose pas à la classe sociale, mais que ces variables sont indissociables.

Entre le sexe et l'origine sociale, on observe donc aujourd'hui des interactions qui ne se réduisent pas à de simples additions. La supériorité des filles s'observe dans toutes les classes sociales. Faible parmi les enfants de cadres supérieurs, l'écart tend à se creuser à mesure qu'on va vers les cadres moyens, les employés et les ouvriers. De 10 points en moyenne, l'écart entre la proportion de bachelières et de bacheliers varie entre 5 et 16 d'un groupe social à l'autre. (Baudelot, Establet, 1992, 146)

Ainsi, d'après Baudelot et Establet, les variables sexe et origine sociale se conjuguent de cette manière :

1) Le sexe est, après l'origine sociale, la seconde dimension de l'architecture d'un système scolaire.

[...]

3) L'égalité d'accès des filles à un niveau donné s'effectue toujours dans le respect des inégalités sociales existantes.

[...]

5) Les écarts entre filles et garçons décroissent à mesure que s'élève l'origine sociale au sein d'une société donnée. [...]

(Baudelot, Establet, 1992, 156)

Mais les interactions entre ces variables sont particulièrement complexes :

En termes d'accès au niveau du baccalauréat, il y a plus de ressemblances entre garçons et filles appartenant à des familles de cadres qu'entre les garçons (ou les filles) appartenant à des familles situées aux deux extrémités de l'échelle sociale ; l'origine sociale s'avère donc plus discriminante que les sexes. Mais si on examine l'accès au baccalauréat scientifique, c'est l'influence du sexe qui domine, les garçons l'emportant sur les filles quel que soit leur milieu social (à l'exception des filles de cadres). Ces différenciations dans le type de baccalauréat obtenu pèsent d'un poids très lourd, à l'entrée dans l'enseignement supérieur, vu les articulations étroites et stables entre diplôme possédé et "choix" envisageables (Dubois et Raulin, 1997). (Duru-Bellat, Van Zanten, 2006, 48)

Nous nous centrerons pour la suite de ce chapitre sur la présentation des différences entre filles et garçons à l'école. Mais il faudra donc garder à l'esprit que ces différences ne sont pas monolithiques, que si certaines sont indépendantes de l'origine sociale, ce n'est pas le cas de toutes, et que des indicateurs généraux peuvent masquer certaines variations plus fines.

Tous les auteurs s'accordent néanmoins aujourd'hui sur le constat de différences persistantes dans les parcours scolaires des filles et des garçons, en dépit du fait que les filles aient aujourd'hui formellement accès à tous les niveaux de formation.

Les différences entre garçons et filles à l'école sont alors étudiées sous deux angles : quelles sont, et comment expliquer les différences au sortir des classes, c'est-à-dire les différences d'orientations, mais aussi quelles sont, et comment s'analysent les différences à l'intérieur des classes.

3.1. À la sortie des classes : des orientations différenciées

Pour l'instruction des femmes, le grand siècle, c'est le 20^{ème}.

624 étudiantes en 1900 dans toute la France : voilà le maigre bilan à quoi se réduit l'action de plusieurs millénaires de "civilisation" occidentale et de neuf siècles d'Université¹.

520 000 étudiantes en 1990. L'effectif des étudiantes égale celui des étudiants en 1971. En 1990, il le dépasse de 70 000.

Chaque mois du 20^{ème} siècle a donc compté autant pour la formation des femmes que tous les siècles réunis depuis l'an mil.

(Baudelot, Establet, 1992, 9)

À première vue, les grands indicateurs de la scolarité pourraient laisser croire que filles et garçons connaissent aujourd'hui peu ou prou les mêmes parcours scolaires. Pourtant, l'accès, à la fois récent et massif des filles à la scolarité masque des différences importantes entre les cursus des garçons et des filles. Or ces différences peuvent être analysées à différents niveaux - du rôle des structures sociales au jeu des acteurs, et convoquent des cadres théoriques sensiblement différents - du poids de la socialisation aux aspirations naturelles, notamment des filles.

3.1.1. Des différences de cursus masquées par la scolarisation massive des filles

À la rentrée 2006-2007, les filles représentent 49,7 % des élèves, apprentis et étudiants². Elles représentent en outre 48,7 % des élèves du premier degré, 50 % de

¹ En 1900, l'Université accueillait déjà 27 000 étudiants de sexe masculin. (note de l'auteur)

² Ces données et les suivantes sont publiées par la Direction générale de l'enseignement scolaire et la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2008).

ceux du second degré, et 55,9 % des étudiants. On pourrait donc penser que les scolarités des filles et des garçons sont aujourd'hui relativement similaires.

Pourtant, ces statistiques générales masquent d'importantes différences dans les cursus. En effet, les filles sont par exemple 46,2 % des élèves de terminale S, mais 63,3 % de ceux de terminale ES, et 80,3 % des ceux de terminale L¹. Elles représentent en outre 8,9 % des élèves de terminale STI, mais 94,5 % de ceux de terminale SMS. Elles sont enfin 30,4 % des apprentis mais 59 % des étudiants d'université. Elles sont d'ailleurs 69,9 % d'une même génération à obtenir un baccalauréat, pendant que 58,7 % des garçons l'obtiennent.

Dans le premier degré, "les filles redoublent moins souvent que les garçons, quel que soit le milieu social d'origine", "les filles sont meilleures en français et les garçons en mathématiques", et même, "entre le cours préparatoire et la sixième, les filles progressent plus en français et les garçons en mathématiques"² (*Filles et garçons à l'École : sur le chemin de l'égalité*, 2008, 13-14).

Dans le second degré, elles "font plus des choix d'options générales et les garçons d'option technologiques" (2008, 17), ce qui a des conséquences sur les choix de filières par la suite, avec par exemple 94 % de filles en option sciences médico-sociales, et 94 % de garçons en option informatique et système de production. Mais les choix préalables d'option ne déterminent pas à eux seuls les orientations : "quand ils se jugent très bons en français, seul un garçon sur dix va en L, quand elles se jugent très bonnes en français, trois filles sur dix vont en L" ; et inversement, "quand ils se jugent très bon en mathématiques, huit garçons sur dix vont en S, quand elles se jugent très bonnes en mathématiques, six filles sur dix vont en S" (2008, 20).

Ensuite, "à série de baccalauréat équivalente, les filles et les garçons ne font pas les mêmes choix de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur, et donc de nombreuses formations de l'enseignement supérieur sont peu mixtes" (2008, 28). À l'université, "la part des femmes varie fortement selon la discipline, elles sont souvent majoritaires en cursus licence et en master mais plus en doctorat" (2008, 29) ; elles sont

¹ Notons que ces données sont constituées uniquement par le pourcentage de filles dans chaque filière. Les chiffres sous-entendus, mais qui n'apparaissent pas, et ne sont par conséquent pas analysés dans le document produit, sont donc par exemple les 36,7 % de garçons en terminale ES, ou les 19,7 % de garçons en terminale L. À ce sujet, voir Vouillot (2007), *supra*.

² Ces résultats sont basés sur les évaluations nationales de sixième et les niveaux de compétence évalués au cours préparatoire.

peu nombreuses en classes préparatoires scientifiques et ils sont peu nombreux en classes préparatoires littéraires...

Le constat opéré par Baudelot et Establet en 2001 semble vérifié :

Aux femmes les carrières de l'enseignement et la santé, qui prolongent le rôle domestique de la protection des corps et des âmes. Aux hommes, l'intervention armée dans le monde matériel. (2001, cité in Guionnet, Neveu, 2004, 57)

Pour Duru-Bellat (2004), la différenciation des orientations est d'ailleurs particulièrement nette lorsqu'il s'agit des cursus à finalité professionnelle et/ou menant à des métiers très valorisés. Ainsi, dans les établissements relevant de l'enseignement supérieur mais dont la finalité est plus directement professionnelle, la situation des garçons et des filles est très nettement contrastée.

Les filles sont très majoritaires (au moins 74 % des effectifs dans les écoles préparant aux carrières sociales ou paramédicales, dans les écoles de journalisme ou de notariat ; elles le sont également dans les IUFM, menant aux carrières de l'enseignement [...]). Les filles sont par contre minoritaires (entre 38 et 45 %) dans les écoles d'architectes ou les écoles vétérinaires (45 %), ou, plus nettement, dans les écoles d'ingénieurs¹. [...] Elles sont également encore très peu représentées dans les écoles les plus prestigieuses, telle que Polytechnique, où le pourcentage de filles est passé de 2 % en 1972 à 15,4 % en 2002. (2004, 29)

Et ces différences de cursus entre garçons et filles sont encore plus marquées dans les filières de l'enseignement technique court, "dont la plupart sont sans ambiguïté féminines ou masculines" (2004, 29). Non seulement les cursus sont différents, mais en outre, les filles sont concentrées dans un nombre limité de spécialités, ce qui, pour l'auteur, apparaît comme le phénomène le plus frappant concernant les filles fréquentant les lycées professionnels.

Ainsi, comme l'écrivaient déjà Baudelot et Establet en 1992,

dès le premier coup d'œil, on a affaire non pas à un fait social mais à deux, dont les orientations sont de sens inverse :

- une progression spectaculaire des scolarités féminines ;
 - un maintien des ségrégations entre filles et garçons au terme et au cœur même des scolarités.
- (1992, 16)

Les filles sont donc aujourd'hui plus nombreuses qu'autrefois à accéder à l'enseignement supérieur, et même à certaines filières traditionnellement masculines, pourtant, les parcours scolaires et universitaires restent extrêmement différenciés. Comment alors

¹ "Mais on peut aussi souligner que dans la catégorie d'emploi où s'insèrent la grande majorité de leurs diplômés - les ingénieurs et cadres techniques d'entreprise-, la proportion de femmes est de 15,7 %." (note de l'auteur)

expliquer cette "énigme sociologique selon laquelle à compétences égales, les filles s'orientent moins volontiers vers les sciences que les garçons", selon les termes de Guionnet et Neveu (2004) ? Comme le notent les auteurs, plusieurs arguments ont été avancés à ce sujet.

Mais avant de les exposer, précisons que le constat tel qu'il est formulé n'est pas neutre : comme nous l'avons vu, si les filles s'orientent moins vers les sciences que les garçons, elles s'orientent pourtant de manière relativement équilibrée vers les filières littéraire (L), économique et sociale (ES) et scientifique (S). Si elles sont minoritaires dans les filières scientifiques, c'est en fait qu'une grande partie des garçons s'orientent vers ces filières - mais les choix d'orientation des garçons sont rarement questionnés (Vouillot, 2007). Le même phénomène pourrait donc être énoncé en ces termes : comment expliquer cette énigme sociologique selon laquelle à compétences égales, les garçons s'orientent moins volontiers que les filles vers la littérature (ou les langues, ou les domaines du soin et de l'éducation...) que les filles ?

Pour autant, cette reformulation du constat ne suffit pas à invalider les différentes explications apportées par les sociologues.

En effet, si les différents auteurs s'entendent sur ces constats, les analyses qui en sont faites peuvent diverger. Certaines révèlent des niveaux d'observation différents mais non antagonistes, d'autres des cadres théoriques inconciliables entre eux.

3.1.2. Le poids des structures sociales

Jusque dans les années 1970, "l'intégration sociale a eu un primat analytique incontestable dans la plupart des modèles sociologiques" (Martucelli, 2000) et l'école en est un pivot : au-delà de sa vocation à transformer les jeunes en membres productifs de la société, elle est censée remplir un rôle plus générale d'intégration et de socialisation. C'est en référence à cette fonction globale de l'école que l'on cherche à comprendre son mode de fonctionnement et à dévoiler sa contribution effective à la reproduction des rapports sociaux. (Duru-Bellat, Van Zanten, 2006, 1999)

Effectivement, nous l'avons vu, au niveau politique et institutionnel, l'égalité entre filles et garçons à l'école est considérée comme un moyen d'atteindre l'égalité entre hommes et femmes dans l'accès à l'emploi. Dans cette optique, l'école a pour objectif le bon fonctionnement de la société, et doit former filles et garçons à devenir des "membres productifs de la société", ce qui détermine le choix des politiques éducatives, notamment les politiques visant à l'égalité entre filles et garçons à l'école.

L'école, comme les autres institutions et conjointement avec celles-ci, prépare notamment les filles et les garçons à leurs rôles sociaux futurs, ce qui n'est pas sans lien avec les différenciations dans les orientations des garçons et des filles.

Pour Baudelot et Establet (1992),

On ne peut plus soutenir, comme au 19^{ème} siècle, que les filles doivent leurs résultats scolaires au moindre poids de leur cerveau puisque, aujourd'hui, elles réussissent mieux à l'école que les garçons. Mais la vieille et contestable opposition entre les lettres et les sciences peut retrouver une assise naturelle dans les compétences innées de chaque sexe, qu'on les recherche dans les variétés d'hormones, ou dans le développement inégal des strates du cortex, ou dans quelque autre découverte biologique enrôlée pour les besoins de la cause dans la perpétuation du sexisme.

Découvrir, dans les mathématiques, une moindre compétence des filles - voire simplement un moindre intérêt inné - serait une manière moderne de justifier les inégalités de condition. Les mathématiques se sont acquies [sic], dans notre système scolaire, une place symbolique de premier plan. Situées au point le plus élevé des capacités intellectuelles et des performances scolaires, les mathématiques sont souvent entendues comme une mesure des qualités intellectuelles les plus pures et les plus abstraites, et comme le terrain de prédilection des intelligences supérieures. Il y aurait grand avantage, pour perpétuer la hiérarchie des sexes, à en faire un apanage masculin naturel. Et l'idée est couramment répandue. (1992, 81 - 82)

Or sur la base des évaluations construites par la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de L'Éducation nationale (DEP), et menées en CE2, sixième et troisième, les auteurs affirment que les écarts entre filles et garçons en mathématiques sont globalement très faibles et statistiquement peu significatifs. Rien ne permet donc de conclure à une infériorité des filles.

La situation est par ailleurs plus complexe en ce qui concerne l'analyse des résultats des évaluations en français :

Est-il plus justifié d'élaborer une théorie symétrique sur la suprématie littéraire des filles ? Car, c'est un fait, les filles l'emportent sur les garçons dans toutes les épreuves de français, au CE2 comme en sixième, en sixième comme en troisième.

La suprématie féminine ne fait ici aucun doute [...]. C'est l'occasion ou jamais de rappeler que les graphiques que nous lisons ne nous autorisent pas à décrire la supériorité incontestable des filles dans les termes d'une opposition absolue des intérêts et des compétences. Décalées, les courbes ont la même allure et possèdent une large intersection. Dans l'ensemble, les exercices difficiles le sont pour les deux sexes. On ne peut donc conclure, comme si l'on avait affaire à des distributions entièrement décalées, à une nature littéraire des filles, dont les garçons seraient exclus. Il est plus juste d'imaginer qu'il existe des éléments dans la condition des filles qui les prédisposent à s'intéresser d'avantage à ce que représente le français.

Il en va ici comme dans tous les domaines où l'on s'efforce de repérer rigoureusement les différences entre les comportements des filles et ceux des garçons : les stéréotypes font attendre des oppositions de nature, mais l'observation ne décèle que des écarts statistiques. On attend le garçon chahuteur et la fille appliquée : une observation attentive révèle seulement une plus grande fréquence du chahut chez les garçons que chez les filles, avec de notables exceptions pour les deux sexes. En Français, en dépit des écarts moyens mesurés, l'existence de

garçons forts est bien attestée, de même que le sont les contre-performances chez les filles¹.
(1992, 99 - 101)

C'est donc bien à compétences égales, ou peu s'en faut, que garçons et filles s'orientent différemment. Nous ne détaillerons pas ici les différentes hypothèses posées par Baudelot et Establet, ni les différentes enquêtes qu'ils ont menées. Mais voici la réponse globale qu'il apportent à notre "énigme", à savoir les différences dans l'orientation entre les garçons et les filles à l'issue de la classe de seconde, et plus particulièrement le déséquilibre important entre garçons et filles dans la filière scientifique.

D'une part, les modèles traditionnels sexués ne sont pas effacés par la socialisation scolaire, ni par la mixité institutionnelle :

L'aversion dont témoignent les filles à s'engager dans la filière scientifique met en jeu la plupart des traits culturels qui définissent le modèle traditionnel proposé aux femmes : moindre intérêt pour la connaissance rationnelle de la nature, moindre intériorisation des valeurs de compétition, plus forte incertitude sur l'investissement strictement professionnel. Chacun de ces facteurs, et surtout les deux derniers, a sa part dans l'explication finale. (1992, 137 - 138)

Si aucun individu ou presque ne rassemble tous les traits culturels associés à son sexe, les écarts statistiques dans la distribution de ces traits existent bel et bien. Et se traduit dans les différences d'orientation.

Mais d'autre part,

le principe de cette divergence est alors à rechercher moins dans les prédispositions des élèves que dans la structure de l'institution. La filière scientifique cumule en effet des traits tout à fait particuliers. (1992, 139).

En effet, au terme d'une évolution socio-historique et politique particulière, la filière scientifique est devenue le lieu de la formation des élites scolaires. Les mathématiques conduisent en outre aux classes préparatoires, aux grandes écoles, aux fonctions d'encadrement du secteur privé.

Ainsi les filières scientifiques ont-elles acquis dans le système scolaire une visibilité sans commune mesure avec les autres (littéraires et économiques). Elles sont devenues l'objet d'une convoitise sociale et d'un investissement énorme de la part des familles. Toutes choses qui leur confèrent une cohérence et un prestige tels que tout un chacun est désormais convaincu qu'il est impossible de s'y engager sans devoir payer un prix considérable. (1992, 139)

Toute fragilité expose par conséquent à l'élimination ou l'auto-élimination de ces filières. Or les filles, non en raison de leurs résultats scolaires mais bien "par l'intériorisation, même partielle, des modèles de comportement traditionnellement associés au statut de la femme" (1992, 140), sont plus fragiles que les garçons. Qui plus est, la filière scientifique aboutit également à l'exercice du pouvoir économique dans le

¹ "Rappelons ici que les différences liées à la classe sociale sont toujours plus importantes que celles liées au sexe." (note des auteurs)

secteur privé, pouvoir toujours, en 1992, à plus de 90 % aux mains des hommes, ce qui avantage encore les garçons.

Ce qui se produit à la fin de la seconde n'est pas la simple traduction de dispositions sociales de sexe en différences scolaires¹. On assiste ici à la transformation de menus écarts dans les comportements en une divergence massive des orientations. On devine, dans ce processus d'exploitation des différences, l'ombre portée sur l'école par l'appareil de production². (Baudelot, Establet, 1992, 140)

Le premier niveau d'analyse de Baudelot et Establet, qui concerne les différences d'orientation, se comprend donc bien en termes de poids des structures et des stéréotypes sur les individus. Comme le résumant Guionnet et Neveu,

[...] ce n'est pas le seul goût des sciences qui explique que cette filière [scientifique] soit tellement convoitée par les garçons, mais les perspectives de positions supérieures qu'elle autorise ultérieurement. (2004, 59)

Dans ce cadre d'analyse, les discours expliquant les différences de réussite entre garçons et filles notamment dans les domaines scientifiques, par des différences d'aptitudes intellectuelles, constituent par conséquent selon ces auteurs :

[...] un enjeu de pouvoir et de domination masculine, en associant aux compétences viriles l'accès aux institutions d'élite du système scolaire, et en exerçant sur les filles, par divers processus de socialisation, une invite supposée "légitime" à s'orienter vers les disciplines non scientifiques, en raison de leurs compétences "naturelles". (2004, 60)

Les structures sociales, les stéréotypes ont donc une influence capitale dans la différenciation des orientations des filles et garçons. Mais cette analyse, macro-sociologique, peut être complétée - et non remplacée - par une analyse plus micro-sociologique, raisonnant au niveau des acteurs, et cherchant à appréhender leurs positions en fonction de ces déterminants sociaux.

3.1.3. Les stratégies des acteurs

Duru-Bellat se propose ainsi de décrire et interpréter les "usages différentiels" que font les filles et les garçons de l'appareil de formation.

C'est à dessein que nous parlons d' "usages différentiels" : il renvoie à un acteur, évoluant dans un certain contexte, et il traduit une approche privilégiant l'analyse des comportements des "consommateurs" d'éducation. Il s'agit d'élucider les raisons que peuvent avoir les acteurs d'orienter leurs investissements éducatifs dans telle ou telle direction, d'élaborer des stratégies, avec mise en œuvre, des moyens, les moins mauvais possibles, d'atteindre certaines fins. (2004a, 10)

¹ C'est nous qui soulignons.

² C'est nous qui soulignons.

Elle reconnaît certes que certains choix éducatifs n'en sont sans doute pas, que certains comportements résultent d'une "socialisation subie" ou de l'anticipation de "destins sociaux" non choisis, au sein d'un environnement marqué "par des rapports sociaux entre hommes et femmes" (2004a, 10). Pour autant, elle n'en estime pas moins heuristique

[...] de chercher si les jeunes filles (ou leurs familles), et aussi les garçons n'ont pas des raisons objectives de se comporter comme elles le font, face aux possibilités offertes par le système éducatif, au lieu de ne voir dans leurs comportements que l'expression de stéréotypes dépassés ou de crise psychologique. (2004a, 10)

Les acteurs vont se déterminer dans l'environnement concret que constitue l'institution éducative, dont il est nécessaire d'analyser le fonctionnement, mais

surtout, on peut penser que les "consommateurs d'éducation" ne sont pas sans prendre en compte l'ensemble des finalités, non seulement économiques, mais aussi sociales, de la formation, et en ce sens, c'est tout autant sur l'articulation entre l'appareil de formation et l'ensemble de la vie sociale que [son] ouvrage invite à s'interroger. (2004a, 10)

Les grandes tendances dégagées par Duru-Bellat concernant l'orientation sont les mêmes que celles décrites par Baudelot et Estabiet (1992) : "auto-sélection plus stricte face aux filières les plus cotées, moindre polarisation sur les filières scientifiques ou techniques" (2004a, 59).

Elle observe qu'à l'issue de la classe de troisième, à réussite égale, les jeunes des deux sexes sont également ambitieux, et les décisions d'orientation respectant le plus souvent les demandes des élèves, elles n'introduisent aucun biais relatif au sexe. Pour l'orientation vers les filières professionnelles, les choix des spécialités (tertiaires *versus* industrielles) sont en revanche largement sexués.

En fin de seconde, les vœux d'orientation sont également très marqués par des différences qualitatives entre filles et garçons, notamment en ce qui concerne les demandes d'entrée en première S.

Parmi les garçons, 49 % la demandent, contre 27,6 % pour les filles. Ce n'est certes pas le seul clivage, puisqu'en la matière, l'origine sociale exerce également une forte influence, depuis des pourcentages de demande supérieurs à 60 % chez les fils de cadres, jusqu'à des taux inférieurs à 20 % chez les filles de milieu populaire. En l'occurrence, sexe et origine sociale combinent leur effet : les filles ont un taux de demande inférieur à 20 points par rapport aux garçons aussi bien dans les familles de cadres que dans les familles dont le responsable est ouvrier non qualifié. L'écart en fonction du sexe reste néanmoins un peu plus faible que celui qui oppose les milieux sociaux les plus contrastés, qui est d'environ 30 points. (2004a, 57)

Or ces différences entre filles et garçons ne s'expliquent pas par leurs profils scolaires : à même profil, les garçons demandent plus souvent une orientation en première S.

Réciproquement, les filles font preuve d'une plus forte auto-sélection, c'est-à-dire n'osent demander cette filière que lorsqu'elles sont particulièrement bonnes ; une enquête menée au début des années 90 montrait qu'elles avaient "besoin" d'environ quatre points de plus dans les matières scientifiques (sur une échelle moyenne de 100). (2004a, 57)

Comment alors expliquer ces différences ? Pour Duru-Bellat, le fonctionnement actuel des procédures d'orientation et des conseils de classe, qui affichent leur volonté de respecter les choix des jeunes, tend à favoriser ce phénomène. Mais le choix des options au sortir du collège, ainsi que la meilleure progression des garçons dans les matières scientifiques en seconde - tout se passe comme si un certain nombre de filles renonçaient de fait aux matières scientifiques à ce moment là - et leur volonté plus affirmée de passer en première S, expliquent également les différences d'orientation :

De fait, les options suivies dotent les garçons d'un avantage pour l'entrée en 1^{ère} S, qui contrecarre entièrement l'avantage qu'avaient les filles au sortir du collège, du fait de leur meilleure réussite scolaire. Et si au total d'avantage de garçons passent en 1^{ère} S, c'est qu'à ce "match nul" réussite initiale versus options s'ajoute une demande bien plus ferme chez les garçons que chez les filles pour cette filière. Tant cette progression plus forte en cours de seconde que ces choix d'options puis ces demandes fermes révèlent des stratégies actives chez les garçons. (2004a, 58-59)

Pour comprendre ces choix d'orientation, et donc ce qu'elle exprime en termes de stratégies des acteurs, Duru-Bellat estime cependant nécessaire d'examiner les préférences disciplinaires et les choix professionnels qui les sous-tendent, ainsi que les relations entre les formations et le marché du travail.

Ainsi, elle souligne que les jeunes peuvent faire face à un "véritable dilemme entre leurs intérêts et ce qu'ils perçoivent comme les filières les plus porteuses sur le marché du travail" (2004a, 60). Comme Baudelot et Establet, elle en conclut que ce n'est pas par vocation scientifique que l'on s'oriente vers la filière S, mais bien en raison des perspectives qu'elle offre en termes d'emplois les mieux considérés et d'accès aux positions de pouvoir. Or l'écart débouchés / intérêt est plus marqué chez les filles : presque aussi convaincues que les garçons des débouchés offerts par cette filière, elle les séduit nettement moins personnellement.

Enfin, les filles de terminale scientifique adopteraient en outre une stratégie différente de celle des garçons :

D'ailleurs, l'observation des comportements scolaires d'élèves garçons et filles de Terminale scientifique (Merle, 1993) montre que si les garçons concentrent leurs efforts et leur attention sur les cours de mathématiques, les filles "réalisent un double investissement", en adoptant les comportements requis par l'excellence scolaire à la fois en mathématiques et en Français,

comme s'il s'agissait pour elles de se préserver des possibilités de choix supplémentaires dans l'enseignement supérieur (où l'accès à une classe préparatoire scientifique est moins la norme pour elles que pour leurs homologues garçons). (2004a, 60-61)

Si Duru-Bellat adopte donc une analyse des choix d'orientation en termes de stratégies rationnelles des acteurs, celles-ci sont néanmoins bien soumises à des déterminants structurels, qu'il s'agisse des liens entre formations et emplois, ou d'accès à l'emploi en fonction du sexe, ou encore des rapports sociaux entre hommes et femmes¹. Ainsi, elle précise qu'on ne peut se contenter de décrire les différences "qualitatives" d'orientation comme s'il s'agissait "de goûts et de couleurs", dans un système au sein duquel les filières sont en fait hiérarchisées, au moins quant à leur valeur sur le marché du travail (2004, 30-31).

Effectivement, l'utilisation qui est faite actuellement, par les jeunes gens et les jeunes filles, de l'appareil de formation, correspond bien, globalement, à une situation d'équilibre, traduisant des intérêts objectifs aisément compréhensibles à la fois au niveau de la société dans son ensemble (quant aux rapports sociaux hommes/femmes qui la structurent), et au niveau, plus micro-sociologique, des acteurs eux-mêmes. (2004a, 227)

On peut ici cependant regretter que, si l'auteur n'évacue pas les déterminants structurels, et en particulier les "rapports sociaux hommes/femmes", elle ne prend pas la peine de les qualifier, et n'affirme jamais clairement leur dimension asymétrique.

Pourtant, les filles notamment adaptent leurs choix de formation à la division sexuée du travail :

Au total, on voit bien que ce n'est pas la formation des filles qui peut être considérée comme le déterminant majeur de la division du travail et de toutes les différences que l'on observe dans la vie professionnelle. La causalité est plutôt à lire dans l'autre sens, à savoir les filles adaptant leur investissement scolaire à ce qui les attend dans la vie professionnelle (et aussi dans la vie familiale, nous y reviendrons). [...]

Tous ces constats, qui révèlent une ségrégation marquée entre les sexes sur le marché du travail, rendent objectivement très raisonnables les stratégies d'études des jeunes filles. Mais ils ne sont pas figés, et plusieurs évolutions concrètes en témoignent. (2004a, 182 - 183)

C'est donc considérant à la fois la manière dont sont encore élevées les filles, à savoir "dans l'idée qu'elles se doivent avant tout à autrui et plus précisément à leur famille", et le fait que ce qui va affecter le plus leur vie professionnelle "ce n'est pas la nature ou la valeur de leur bagage scolaire, mais bien leur situation familiale" (en raison des difficultés à mener de front vie familiale conforme à la norme et fort investissement professionnel), que Duru-Bellat qualifie les choix des filles de "rationnels" (2004a, 229).

¹ Déterminants structurels qu'elle analyse d'ailleurs précisément dans la suite de son ouvrage.

C'est alors bien pour l'auteur l'image que les filles se font de leur avenir qui va déterminer leurs projets ainsi que leurs investissements scolaires. Or la quasi-totalité des filles de seize ans ayant intégré qu'elles devront concilier "le fait que ce sera à elles de se 'débrouiller' avec les contraintes des enfants et leur souhait, exprimé par toutes, d'avoir un métier" (Duru-Bellat, Jarlégan, 2001, 85), elles s'orientent en vue d'accéder à des professions permettant de concilier travail et famille, professions qui sont définies... comme féminines.

On comprend alors que ce qui peut apparaître comme une moindre ambition, un manque de conviction, une mentalité conservatrice, voire un certain fatalisme, attitudes qu'il est facile de constater (ou du même coup, aux yeux de certains d' "expliquer") comme féminines, alors qu'elles sont parfaitement rationnelles chez les jeunes filles, qui s'épargnent ainsi des difficultés inutiles ou des désillusions cuisantes. (2004a, 229)

Au niveau macro-sociologique, Duru-Bellat reprend par ailleurs les termes que Bourdieu et Passeron (1970) utilisaient pour leur analyse de la reproduction des inégalités sociales par l'école, et les transpose à la question de la formation des filles :

Un faible rendement technique peut être la contrepartie d'un fort rendement du système d'enseignement dans l'accomplissement de sa fonction de légitimation de l' "ordre social". Autrement dit, s'il n'est peut-être pas certain qu'il soit "rentable" d'un strict point de vue économique d'investir dans la formation des filles, dont un certain nombre, certes de plus en plus faible, n'utilisera pas sa formation dans la vie active, ou le "gaspillera" dans des filières peu lucratives, il est capital de prendre en compte la "rentabilité sociale" de cette formation, dans ses modalités actuelles. (2004a, 228)

C'est pourquoi lorsque l'on raisonne "au niveau des acteurs", les filles ont pour l'auteur de bonnes raisons de faire ce qu'elles font :

Vu leurs débouchés aujourd'hui les plus probables, les orientations actuelles des jeunes filles apparaissent donc très raisonnables et on ne voit guère l'intérêt qu'elles auraient à jouer les pionnières. En effet, quand elles s'engagent dans des formations traditionnellement masculines, cela ne lève pas pour autant tous les handicaps par rapport aux garçons, du moins tant qu'elles restent à des niveaux de qualifications inférieures au bac. Si, au-delà, leur insertion est objectivement meilleure, cela ne suffit pas à rendre égales les carrières qui vont suivre, pour les femmes chargées de famille. Pourquoi investir dans des filières scientifiques ou professionnelles exigeantes, quand le niveau de risque est si élevé, que l'on raisonne en terme de "coût psychologique" dans ces domaines connotés comme masculins ou en terme d'insertion professionnelle, et quand on anticipe qu'il faudra de toutes façons rabattre ses ambitions du fait des responsabilités familiales ? C'est d'autant plus vrai que le "bénéfice" attaché à une orientation est évalué par rapport à un contexte précis (en l'occurrence la situation des femmes sur le marché de l'emploi) ; le "bénéfice" peut alors sembler déjà conséquent, quand on parvient à s'assurer d'une certaine autonomie financière, dans un emploi peut-être très conforme, très "féminin" et donc peu valorisé, mais "déjà pas si mal"... pour une femme. Même objectivement déclassées, même objectivement moins bien payées, les femmes s'estiment plus souvent satisfaites de leur emploi... (2004a, 228 - 229)

D'ailleurs, même pour celles qui renoncent à travailler ou à s'investir fortement dans leur travail, la formation la plus rentable reste une formation générale... qui peut toujours servir à faire "un beau mariage", alors que des qualifications typiquement

masculines et/ou trop élevées pourraient à l'inverse "affecter à la baisse la probabilité du mariage" (2004a, 230).

Pour résumer, considérant la place de jeunes filles et leur environnement, Duru-Bellat analyse les choix qui sont les leurs comme "une adaptation raisonnable à leur situation objective" (2004a, 230).

Ainsi, les analyses en termes de poids des structures sociales et celles mettant l'accent sur les stratégies des acteurs ne sont pas antinomiques¹, mais révèlent des niveaux d'observation différents. Il n'en va cependant pas de même avec les discours sur la nature féminine - ou, de manière euphémisée, sur les intérêts spontanés des filles - et son rôle dans la détermination des parcours scolaires.

3.1.4. Le retour de la nature féminine : de l'intérêt spontané des filles pour la lecture à leur épanouissement à l'école

Baudelot et Establet, qui, en 1992, insistaient largement sur les déterminants structurels et le poids des stéréotypes, semblent avoir récemment quelque peu fait évoluer leur analyse. S'ils ne renient pas totalement leurs écrits antérieurs, ils affirment néanmoins que l'analyse qui y était présentée ne suffit plus :

En prenant pour la première fois acte, sur des données françaises, de la suprématie scolaire des filles, nous avons avancé comme explication leur plus grande "docilité", telle qu'elle résulte de la prime éducation familiale². "Docilité" était pris dans son sens étymologique de capacité à se soumettre aux conditions de l'apprentissage. Il nous semblait, dans le droit fil de Belotti, que les petites filles éduquées à l'attention à autrui ont moins de mal à anticiper les injonctions des adultes dans la société scolaire. La prime éducation des filles qui se déroule, pour l'essentiel, dans l'espace clos de la maison prépare la future élève à l'univers de la classe.

Cette dimension doit être conservée, dans la mesure où elle est confirmée par nombre d'enquêtes : [...]

- sans doute, l'éducation traditionnelle des filles les prépare-t-elle mieux à des relations réglées avec d'autres. Mais cette interprétation des faits ne met pas assez en avant les désirs et les volontés qui s'expriment dans la réussite scolaire. Or, comme Sylvie Octobre l'a remarqué tout au long de son enquête sur les pratiques culturelles, les filles adhèrent positivement à leurs choix, tant culturels que scolaires.

(2007, 97 - 98)

¹ Au moins tant que les déterminants structurels ne sont pas évacués par les analyses en termes de stratégies ou de rationalité.

² Voir *infra*.

Considérant par exemple le goût des filles pour la lecture, comme en témoignera leur taux d'inscription dans les bibliothèques... ils affirment aujourd'hui que si les filles arrivent aussi bien à "remplir leur métier d'élève", ce n'est pas simplement par l'intériorisation de contraintes extérieures mais bien en raison de passions, d'intérêts spontanés plus proches de la culture scolaire que ceux des garçons.

Les filles construisent aisément leur identité sexuée dans l'univers scolaire et son environnement culturel proche. Il ne peut s'agir d'une simple facilité acquise par l'éducation à accepter les règles extérieures. Il s'agit ici de passions persistantes, d'intérêts spontanés, d'orientations actives. (2007, 100)

Ainsi, le goût des filles pour le français viendrait de ce qu'il "leur sert à analyser les relations avec les autres, comprendre le caractère de leurs interlocuteurs et se situer soi-même dans l'univers social" (2007, 100).

Et un peu plus loin, c'est bien sur leurs interprétations antérieures qu'ils reviennent malgré tout :

On pourrait attribuer la modestie féminine¹ à une interprétation excessive des normes scolaires. Mais l'interprétation ne tient pas : les filles se surestiment à leur tour dans les discipline littéraires qu'elles affectionnent. Garçons et filles se jugent non pour ce qu'ils sont, ou pour ce que l'institution les tient, mais pour ce qu'ils/elles voudraient être. **La construction de l'identité relève d'avantage de la mise en place d'un idéal du moi que de l'intériorisation de contraintes extérieures**². (2007, 100)

Faisant fi de l'analyse sociologique qu'ils avaient contribué à construire dans le domaine du genre en éducation, Baudelot et Establet s'en remettent donc aujourd'hui à un discours psychologisant, selon lequel les différences entre filles et garçons à l'école viennent de leurs "intérêts spontanés", de leurs passions innées, ou en d'autres termes des différences naturelles qui les distinguent... discours dont ils se démarquaient vivement en 1992.

S'ils ne remettent pas directement en cause l'existence de la domination masculine, celle-ci leur semble finalement paradoxalement plus pesante pour les garçons que pour les filles. Filles qui seraient d'ailleurs complètement libres aujourd'hui de s'aventurer dans des domaines masculins, dont on se demande bien par conséquent en quoi ils sont ou restent alors masculins...

[...] La marche des garçons vers l'âge adulte est alourdie par le poids encombrant des armes traditionnelles du pouvoir masculin : cuirasses, glaives, boucliers.

¹ Les garçons, contrairement aux filles, ont tendance à se surestimer en mathématiques.

² C'est nous qui soulignons

- La démarche des filles apparaît plus légère. Certes, elles sont l'objet d'une surveillance parentale plus constante, mais elles trouvent des satisfactions personnelles à s'engager dans les itinéraires de leur genre : lecture, intérêt pour les relations sociales, les sciences humaines. Le plaisir qu'elles prennent à se construire comme femmes ne se réduit pas à l'intériorisation de contraintes ou à la résignation au destin. Dans l'accession à l'âge adulte, les filles s'aventurent plus volontiers sur les territoires masculins sans être le moins du monde rabrouées par les adultes en charge de leur éducation : parents, grands-parents, enseignants, éducateurs et autres coaches.

(Baudelot, Establet, 2007, 109)

Du poids des stéréotypes, de l'importance de la socialisation et des contraintes posées par les structures sociales, les auteurs sont donc passés à un discours faisant de la domination masculine un problème... pour les garçons, et à la construction du genre féminin comme un plaisir en raison d'un goût inné des femmes pour la lecture et les sciences humaines, qui correspondrait - par chance ! - aux attentes sociales en termes de féminité.

La suite de leur ouvrage est par ailleurs éclairante sur ce revirement idéologique : dans une partie intitulée "D'autres voix...", ils donnent la parole à Colette Chiland, psychanalyste renommée, dont les analyses sur le sexe, le genre, l'éducation sont à bien des égards édifiantes. Citons par exemple, sans qu'il soit besoin de commenter :

Être femme, c'est avoir des menstruations, un vagin, être pénétrée dans le coït, avoir la possibilité d'enfanter et d'allaiter. [...]

Toute la vie de la femme se déroulera sous le signe de l'attente : attente des règles, attente d'un compagnon, attente de l'enfant, attente de la ménopause. Ce qui est si bien perçu que, inconsciemment ou consciemment, on y prépare la fille. (in Baudelot, Establet, 2007, 116)

Et concernant les parcours scolaires :

Pourtant, les filles ont de meilleurs résultats scolaires à l'école élémentaire, où elles apprennent à lire sans connaître les mêmes difficultés que beaucoup de garçons, et encore au collège et au lycée.

Il n'en est plus de même au niveau de l'enseignement supérieur. Dira-t-on que les filles, deviennent bêtes en grandissant ? Non, probablement, elles sont prises par d'autres intérêts, trouver un compagnon, avoir des enfants, et elles sont freinées par leur culpabilité féminine spécifique, comme nous allons le voir plus loin. (in Baudelot, Establet, 2007, 117)

La "culpabilité féminine spécifique", dont Chiland remarque malgré tout qu'elle semble aujourd'hui diminuer, étant constituée par la culpabilité que ressentent les femmes à :

jouir à la fois des capacités proprement féminines, notamment enfanter, dont les hommes sont exclus, et des capacités, jusque là réservées aux hommes, à exceller dans les études et la vie professionnelle. Comme si les femmes allaient devenir des monstres bisexués qui feraient fuir les hommes. (in Baudelot, Establet, 2007, 120)

Le poids des structures et les stratégies des acteurs ne sont pas des données antinomiques, mais reflètent différents niveaux d'observation, les stratégies des acteurs

étant en fait adaptées à leur environnement et prenant forme en fonction des déterminants structurels, ce que Duru-Bellat et Jarlégan expriment en termes d' "ajustement des habitus au contexte" (in Blöss, 2001, 87). En revanche, ces analyses sont inconciliables avec le discours faisant des filles des amatrices spontanées de la lecture, s'épanouissant dans un devenir féminin scolaire et culturel en adéquation avec leur nature.

Nous avons défini, dans le deuxième chapitre, le cadre théorique - féministe radical, matérialiste, dans lequel nous situons notre travail. C'est pourquoi nous ne nous attarderons pas plus sur le type de propos évoqué ci-dessus, et nous en tiendrons, concernant les analyses de Baudelot et Establet, à celles développées avant 2007.

Par ailleurs, outre l'étude de ce qui se passe au sortir des classes, les chercheurs en éducation se sont penchés sur ce qui se joue au sein des classes, au niveau des pratiques des professeurs et des élèves.

3.2. Au sein de l'école : la différenciation en pratiques

Depuis les années 1970, la sociologie de l'éducation s'attache de plus en plus à ouvrir la "boîte noire", pour comprendre par quels processus et à travers quelles interactions sont produites ces grandes tendances que la "macro-sociologie" met en exergue, notamment les inégalités sociales face à l'école, dont les statistiques confirment la relative stabilité. (Duru-Bellat, Van Zanten, 2006)

Si ces propos ne concernent pas directement les études sur les différences sexuées à l'école, un certain nombre de recherches sur ce sujet ont été menées dans cette optique. L'objet de ces études est alors d'appréhender, ce qui, dans la socialisation scolaire quotidienne, engendre des différences de réussite et de parcours entre filles et garçons.

[...] on peut essayer de saisir quelle contribution ces curricula explicites ou cachés fournissent aux représentations différenciées et hiérarchisées du masculin et du féminin et, par là, au maintien du statut quo dans les rapports sociaux de sexe.

On peut essayer de comprendre comment les valeurs incorporées dans les conceptions actuelles des savoirs scolaires, dans les styles pédagogiques, dans les modes d'évaluation, contribuent à maintenir les hiérarchies sexuelles existantes. (Mosconi, 1994, 119)

Ainsi, la différenciation entre les filles et les garçons à l'école passe notamment par les valeurs transmises par l'institution, certaines attentes et pratiques des professeurs, ou encore les interaction verbales entre les enseignants et leurs élèves. Ces phénomènes sont liés entre eux, mais pour une présentation la plus claire possible, il nous a fallu les

différencier. Ce découpage est donc artificiel, et il faudra garder à l'esprit les relations étroites existant entre les processus décrits.

Certains auteurs, en sociologie mais également en psychologie et psychologie sociale notamment, raisonnent en termes de "rapports au savoir". Au sujet des différences entre garçons et filles à l'école, ce concept a notamment été repris par Mosconi (1994, 2001).

La notion de rapport au savoir est travaillée dans notre équipe à Paris X, à partir d'une double référence, psychanalytique et sociologique. [...] Dans la constitution du psychisme et de la personnalité, nous postulons que se développe très précocement une pulsion épistémophilique, un désir de savoir, créateurs de questionnements et de fantasmes (les "théories sexuelles infantiles"). Ce désir de savoir devient rapport au savoir quand le sujet doit se défaire de ce "savoir privé" pour rencontrer les savoirs communs que la société lui propose et lui impose. Dans ce passage à l'appropriation d'un savoir commun, l'école joue un rôle central dans notre société. (Mosconi, 2001, 102)

Le rapport au savoir d'un sujet est ainsi une "sorte de condensé de son histoire psychique et de son histoire scolaire et sociale", une "disposition intime", néanmoins construite dans le cadre des rapports sociaux institués par le système social d'une époque.

En particulier, ces rapports sociaux induisent une division socio-sexuée des savoirs qui se traduit à travers la division socio-sexuée du travail et qui se reproduit dans le système scolaire sous la forme des orientations différenciées des élèves selon leur origine sociale et leur sexe. La notion de rapport au savoir peut permettre d'analyser les processus qui aboutissent à ces "investissements" différenciés de disciplines et de filières et à des "choix" d'orientation différenciés, sans les comprendre comme des choix individuels et encore moins naturels. (Mosconi, 2001, 102)

Le cadre théorique dans lequel ce concept est formulé, au moins tel qu'il est employé pour décrire des différences entre filles et garçons, est donc très éloigné de celui auquel nous nous référons pour ce travail. C'est pourquoi nous n'utiliserons pas ce concept et ne l'évoquerons pas plus avant. Rappelons simplement que la définition de ce rapport au savoir ne peut être indépendante de phénomènes comme la hiérarchisation des matières, et/ou leur catégorisation en matières "masculines" ou "féminines", phénomènes largement décrits par la littérature scientifique, et dont nous proposons ici une revue de la question.

Par ailleurs, d'autres concepts, issus de la psychologie ou de la psychologie sociale, comme le "sentiment de sa propre compétence", ou l'attribution (manière d'expliquer ses propres échecs et réussites, par des causes extérieures - attribution externe, ou par ses propres compétences notamment - attribution interne) sont parfois repris pour expliquer

certaines différences entre filles et garçons à l'école. De la même manière, nous n'aborderons pas ici ces différentes analyses¹.

3.2.1. Fonctions et fonctionnement de l'école : le curriculum caché

Précisons d'abord certains termes. Le terme curriculum désigne l'ensemble des situations pédagogiques vécues au cours d'un cursus donné (Forquin, 1990). On renvoie ainsi au programme de formation, donc à ce qui est censé être transmis "officiellement" : c'est le curriculum formel. On parlera de curriculum réel pour désigner ce qui est effectivement transmis ou ce que les élèves apprennent à l'école réellement. Mais "tout ce qui est appris à l'école n'est pas explicité dans le curriculum formel" (Perrenoud, 1994) : on parle alors de curriculum caché.

[...]

À travers des automatismes de raisonnement ou de vocabulaire, ou de grilles pour résoudre les problèmes, l'école dote les élèves d'un mode de fonctionnement intellectuel permettant la communication et la reconnaissance sur la base d'un "sens commun" constituant l' "habitus cultivé" d'une époque (Bourdieu, 1967).

(Duru-Bellat, Van Zanten, 2006, 114)

Le curriculum caché est donc constitué par un certain nombre de valeurs, implicitement transmises par l'école : une certaine conception de l'intelligence, la nécessité du classement et de la compétition, donc de l'évaluation, la valorisation de certaines activités - comme la lecture, et la hiérarchie des disciplines... La réussite scolaire passe ainsi par la réponses aux attentes explicites de l'institution - concernant le contenu du travail, mais aussi aux attentes implicites : formes et moments pertinents d'expression, attitudes attendues...

Or pour certains auteurs, le curriculum caché est également constitué d' "une certaine conception du masculin et du féminin, qui fait considérer comme normal le fait que garçons et filles mettent en œuvre tel ou tel comportement ou manifestent telle ou telle compétence" (Durand-Delvigne, Duru-Bellat, in Maruani, 1998, 61). Par exemple, si les garçons et les filles choisissent de s'investir dans des matières et orientations différentes, c'est que les disciplines scolaires sont connotées sexuellement.

¹ Pour une revue de la question à ce sujet, voir Duru-Bellat (1994), "Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales", *Revue française de Pédagogie*, n° 109, octobre-novembre-décembre 1994 (note de synthèse), Paris : INRP, pp. 111-141.

Et la transmission de ce curriculum caché passe par différents vecteurs : socialisation scolaire, programmes et manuels et socialisation entre pairs jouent un rôle dans la transmission et le respect des valeurs implicites.

a) Socialisation scolaire - et socialisation familiale

Pour Baudelot et Establet (1992), outre un lieu d'apprentissage, l'école est un endroit au sein duquel sont inculquées, certes sous une forme scolaire, les valeurs dominantes de la société. Pour expliquer l'inégalité sociale devant l'école, ils se réfèrent donc, "dans la voie indiquée par Bourdieu et Passeron au début de *La Reproduction*" (1992, 147), à cette fonction de l'école : le travail pédagogique scolaire consistant à inculquer des formes et des contenus arbitraires du fait de la relation privilégiée que ces derniers entretiennent avec la culture des classes dominantes, les conversions à la culture scolaire sont plus "fréquentes et profondes" pour les individus dont la socialisation familiale les y prépare. La connivence entre culture des classes dominantes et culture scolaire permet donc à cette inculcation de fonctionner sur un mode largement implicite, et à cette pédagogie de rester "invisible". Mais selon les auteurs, cette explication ne suffit pas à elle seule à expliquer la réussite différentielle des filles et des garçons. Si la culture, dans tous les systèmes d'enseignement, a toujours été masculine, les filles sont maintenant selon Baudelot et Establet plus ou moins à l'aise avec certains éléments de cette culture.

Et c'est donc à une autre fonction de l'école qu'ils ont recours pour expliquer les différences entre garçons et filles à l'école : la socialisation des agents. Or cette socialisation, qui passe par la "pédagogie invisible", correspond plutôt aux valeurs transmises aux filles par le biais de l'éducation traditionnelle qui leur est encore donnée. D'où, selon les auteurs, un "avantage aux filles" dans la "loi non écrite de la socialisation scolaire" (1992, 149).

Dans la pédagogie invisible qui règle le métier d'enfant, la présentation de soi, la "présentation" tout court, selon l'expression scolaire consacrée, occupe une place importante dès les premières années : une esthétique de l'ordre préside au rangement des bureaux, à la tenue des cahiers, aux attitudes correctes. Alors qu'on encourage le garçon à définir sa personnalité dans le contact avec les choses, la fille est préparée plutôt à se définir dans le regard des autres. À l'école, le maître incarne le regard de l' "autrui généralisé", suivant l'expression de G.H. Mead¹ : selon que le jeu (du je) est de s'y soumettre ou s'y soustraire, la qualité de l'apprentissage s'en ressentira. (Baudelot, Establet, 1992, 150)

¹ "Le Soi, l'Esprit et la Société, Paris, PUF, 1964." (note des auteurs)

Ainsi, les filles sont mieux préparées à se définir dans un espace restreint, comme l'est l'espace scolaire ; elles sont incitées à prendre part et plaisir à gérer l'espace domestique pendant que les garçons sont plus souvent envoyés à l'extérieur, dans la rue, la cour ou le jardin. Les jeux fortement sexués sont également propices à développer chez les filles des comportements adaptés aux attentes scolaires.

Il ne s'agit pas là de modèles archaïques, mais de stéréotypes sociaux parfaitement actifs, dont on peut déceler aisément l'efficacité dans l'observation des comportements scolaires quotidiens. (1992, 151)

L' "avantage" des filles est donc constitué par la proximité de la socialisation scolaire avec leur socialisation familiale. "Cette socialisation scolaire plus heureuse se résume dans l'avance prise par les filles à la fin de l'école élémentaire et qui ne cesse de s'amplifier depuis trente ans." (1992, 153)

Mais si les filles ont un avantage concernant la "loi non écrite de la socialisation scolaire", les garçons sont mieux préparés à "la loi non écrite de la compétition scolaire" (1992, 154). En effet, si, au départ, les garçons sont "victimes" d'une éducation moins conforme aux attentes scolaires, ils en tirent ensuite des bénéfices en termes de confiance en soi, et de "compétitivité" :

Et, dans les circonstances scolaires nombreuses et décisives où il faut se mettre en avant et s'imposer, les garçons tirent les bénéfices d'une culture d'abord marginale de l'*agon*¹. Cela vaut surtout pour les garçons dont le milieu familial est capable de supporter les écarts de la prime jeunesse. C'est d'ailleurs chez les garçons que les écarts entre classes sociales sont les plus marqués. (1992, 154-155)

Ainsi, cette culture de la compétition leur permettra par exemple de s'orienter plus facilement dans les filières les plus prestigieuses, dont l'accès, et au sein desquelles la compétition est la plus rude.

Au final, pour les auteurs, chaque sexe trouve dans son éducation familiale traditionnelle des moyens spécifiques pour s'adapter à l'institution scolaire. Et ces moyens spécifiques produisent, nous l'avons vu, des résultats et orientations différenciés.

Pour Duru-Bellat, l'existence de filières très peu mixtes, notamment dans les lycées professionnels, a une incidence particulière sur la socialisation des élèves, par le

¹ "Du grec *αγων* : combat, lutte, compétition, rivalité. Ce concept désigne la culture de la lutte dans tous les aspects de la vie telle qu'elle pouvait être mise en scène dans les Jeux olympiques, les concours de tragédie, la guerre." (note des auteurs)

biais également du curriculum caché. Dans ces filières est produite et reproduite la notion de métiers masculins et féminins.

Ainsi, en section de secrétariat, on s'apprend, entre filles, le "look" de l'emploi et certains aspects du rôle féminin traditionnel (tout comme dans les pensionnats de filles de jadis...). Réciproquement, dans des filières de formation masculines comme celles menant aux métiers du bâtiment, toute une culture masculine diffuse aide à accepter les conditions de travail objectivement pénibles. **En ce sens, le rapport des sexes en présence peut être considéré comme un "ingrédient" de la formation, un aspect de ce que les sociologues appellent le "curriculum caché", c'est-à-dire un aspect non accessoire des objectifs du cursus, non inclus explicitement dans les programmes officiels, mais inculqué de manière plus diffuse¹.** (2004a, 31)

L'école, inscrite dans la société, produit des définitions scolaires du masculin et du féminin en accord avec les définitions sociales. Et la transmission de ces stéréotypes passe notamment par la socialisation.

En conclusion, à l'école, sont à l'œuvre, au jour le jour, une multitude de mécanismes quotidiens, parfois très fins, en général inconscients, qui font que garçons et filles y vivent une socialisation de fait très sexuée, qui constitue un des aspects, et non des moindres, du "curriculum caché". Ceci ne veut pas dire que l'école est sexiste, mais "simplement" qu'elle est profondément "nichée" socialement : les maîtres travaillent avec des élèves ayant intégré la notion de masculin et de féminin, socialisés différemment et partageant avec eux aussi de que sont les domaines d'excellence censés être ceux des filles et des garçons. Ceci s'impose à tous, enseignants hommes et femmes et quelles que soient leurs convictions, même si des marges de manœuvre existent, comme en attestent les "effets maîtres". Toujours est-il qu'est ainsi produite une définition scolaire de la féminité et de la masculinité, qui conduit à considérer comme naturel tel goût ou performance scolaires chez les élèves de l'un et l'autre sexes et aussi à consacrer la position dominante du masculin : la neutralité scolaire proclamée est de fait, comme le suggère Mosconi (1989), un "masculin neutre". (2004a, 111)

Mosconi (1994) indique quant à elle se placer dans le courant de la sociologie des curricula, et tenter d'y inscrire la question de la sexuation et des rapports sociaux de sexe.

L'originalité de la sociologie des curricula est de considérer la scolarisation comme une entreprise de transmission cognitive et culturelle, et l'école comme un lieu d'acquisition de connaissances, de capacités et d'habitus. Parmi d'innombrables savoirs produits dans la société, l'école sélectionne ceux dont elle juge nécessaire de ne pas laisser la transmission au hasard, de la confier à des professionnels fermés dans des institutions coûteuses (les institutions scolaires). Ainsi l'école a pour fonction essentielle, à partir de la sélection et de l'organisation des savoirs existant dans la société, de constituer et de transmettre un ensemble de contenus cognitifs et symboliques. Elle joue un rôle important, différent selon les époques, dans la gestion du stock de connaissance d'une société et dans sa transmission, sa répartition, sa légitimation, son évaluation. (1994, 174)

Or la sélection des contenus transmis et des pratiques pédagogiques mises en œuvre a toujours été articulée avec la sélection des publics scolaires. Et cette articulation est

¹ C'est nous qui soulignons.

elle-même variable, pouvant s'opérer selon des logiques de castes, d'ordres, de classes sociales... et, selon l'auteur, de groupes de sexe.

Mon projet serait de savoir comment l'école a assuré la sélection-structuration des contenus scolaires et des méthodes pédagogiques en articulation avec les groupes de sexe et comment elle a assuré leur production-reproduction. (1994, 175)

L'étude de l'articulation - et de ses transformations - entre contenus scolaires et groupes de sexe doit donc permettre de tenter de saisir le mouvement contradictoire dans lequel se situe l'école, à la fois lieu de reproduction des rapports sociaux de sexe traditionnels, mais aussi lieu de "production de nouvelles possibilités, de nouveaux modèles de ces rapports" (1994, 176).

Historiquement, les savoirs enseignés étaient clairement adaptés au sexe du public : pour résumer brièvement, aux filles les travaux ménagers, l'instruction morale, qui les destinent aux travaux domestiques, aux garçons les savoirs savants et professionnels, qui les forment aux positions de pouvoir et à leur inscription dans la sphère publique.

Puis l'école, au 20^{ème} siècle, a institué l'égalité formelle entre les sexes, les établissements scolaires publics sont devenus mixtes... Pourtant, la ségrégation qui persiste au niveau de l'orientation laisse penser que l'institution scolaire maintient une certaine division sexuée des savoirs. La socialisation scolaire, à travers les "comportements et attitudes involontaires des enseignant(e)s et des élèves" (1994, 252), véhicule selon Mosconi des modèles implicites, modèles du masculin et du féminin, mais aussi modèles des relations entre les sexes.

Si on entend par "curriculum caché" une forme de savoir qui est appris à l'école sans faire partie des objectifs inclus dans les programmes officiels (qui parfois même peuvent stipuler explicitement des objectifs contraires¹), mais qui est inculqué de manière diffuse, éventuellement contre la volonté des personnes, on peut dire que ce traitement différentiel et inégal des élèves dans les classes selon leur sexe produit un curriculum caché. (1994, 251-252)

Or cette forme de savoir semble acquise dès l'école primaire :

C'est depuis leur plus jeune âge (dès les premières années du primaire), que les enfants perçoivent les mathématiques comme un domaine masculin, les garçons plus encore que les filles, et croient que les femmes sont inférieures aux hommes dans ce domaine. En France, dès la fin de l'école primaire et alors même qu'elles réussissent aussi bien en mathématiques que les garçons, les filles se perçoivent comme moins compétentes, sachant que cette attitude semble se mettre en place entre le CE1 et le CM2 (Jarlégan, 1999). En outre, non sans rapport avec l'inégalité de statut entre les deux sexes, les garçons ont tendance à associer matières jugées

¹ "Ainsi, en France, la circulaire du 22 juillet 1984, déjà mentionnée, qui prescrit de lutter contre les préjugés sexistes et de "faire disparaître toute discrimination à l'égard des femmes"." (note de l'auteur) Pour plus de précisions sur les textes officiels récents, voir *supra*, chapitre 1.

"féminines" et matières ennuyeuses, alors que les filles jugent avant tout difficiles les matières "masculines" (Archer et Macrae, 1991). (Duru-Bellat, 2004a, 73)

Pour Bourdieu et Passeron (1967), l'inculcation du curriculum caché légitime en fait la fonction de différenciation sociale de l'institution scolaire : les "mauvais" élèves, persuadés qu'ils ne sont pas doués, trouvent légitime d'être écartés des filières d'excellence et de leurs débouchés. Les études ci-dessus laissent raisonnablement penser qu'il en va de même pour la légitimation et la naturalisation de certaines différences entre filles et garçons, notamment en termes d'orientation. Chacun, en fonction de son sexe, apprend que certains cursus et débouchés lui sont adaptés, alors que d'autres semblent exclus, et l'école construit en même temps qu'elle reproduit les différences inscrites dans la société au sein de laquelle elle prend place.

Cette reproduction de la division sexuée des savoirs passe également, pour nombre d'auteurs, outre par la socialisation scolaire, par les programmes et manuels.

b) Les programmes et manuels scolaires

Pour Mosconi (1994), la division sexuée des savoirs passe, dans les manuels et programmes scolaires, à la fois par les stéréotypes véhiculés et l'androcentrisme toujours actuel.

Ainsi, les manuels de l'enseignement primaire, mais aussi secondaire, véhiculent les images traditionnelles de filles passives, craintives et pleurnichardes, pendant que les garçons sont volontaires, actifs et courageux. Les femmes sont encore représentées dans la sphère domestique et très peu au travail, bien que cette situation ne corresponde plus à la situation actuelle. Si elles sont représentées dans un contexte professionnel, c'est alors uniquement dans les métiers les plus traditionnellement féminins (institutrices, infirmières, vendeuses). Les hommes sont également représentés dans des situations et activités traditionnellement masculine : ils sont garagistes ou pompiers, et lisent le journal... (1994, 220-221).

Dans les manuels de sciences, on note une absence presque totale de figures féminines et de références aux femmes, que ce soit dans les textes, les exercices ou les illustrations (1994, 225).

Dans tous les manuels de sciences, les hommes de sciences sont abondamment cités, mais les femmes de sciences sont absentes, à de très rares exceptions près et chaque fois dans l'ombre de leurs maris. On préfère citer Anne Lavoisier qui n'a pas d'œuvre originale, en la mentionnant comme "collaboratrice" de son mari que de chercher des savantes. Et quand on cite Marie Curie et Irène Joliot-Curie, on a tendance là encore à les présenter comme des simples collaboratrices de leurs maris. (1994, 226)

Dans les manuels de français et philosophie, les femmes sont fréquemment réduites aux images de ménagères, épouses ou amoureuses, qui ne correspondent ni à l'histoire, ni à la société contemporaine. Quant aux écrivaines et philosophes au programme, elles sont très peu nombreuses. Et non seulement l'importance de celles qui sont citées est réduite, mais elles apparaissent en outre souvent dans "des couples dont il est suggéré que l'œuvre majeure est celle de l'homme" (1994, 227), comme Simone de Beauvoir et Sartre, ou Elsa Triolet et Aragon. Or cette faible représentation des femmes n'est pas seulement liée à l'histoire mais bien à l'historiographie.

Si maintenant on considère la place des écrivaines et des philosophes, parmi les auteur(e)s du programme, elles sont très peu nombreuses. Certes, on invoquera leur faible place dans les époques passées, mais d'une part, cette faible place est en partie liée à l'historiographie ancienne qui a tendu à occulter les œuvres des créatrices et d'autre part, dans la littérature et la philosophie contemporaine où les femmes sont notoirement plus nombreuses, les programmes ne leur font toujours pas de place significative. (1994, 227)

Par ailleurs, les écrivaines font souvent l'objet de commentaires sur leur physique et leur vie privée, et si elles ont des talents, n'ont pas de "génie", qualité "virile" par excellence (1994, 228).

Enfin, en histoire et dans les sciences sociales, les femmes ont peu été prises comme objet d'étude¹ et ont encore peu elles-mêmes participé à la production du savoir.

En histoire, à peu près tout le savoir est fondé sur ce biais sexiste : tout se passe comme si les femmes ne faisaient pas partie de la réalité historique. À part quelques saintes, reines et courtisanes, les manuels ne disent pratiquement rien du rôle des femmes, il y a une absence quasi-totale d'informations historiques sur ce que les femmes ont vécu, produit, réalisé. (1994, 229)

L'auteur constate cependant que les manuels plus récents, parus à partir des années 1980, et portant sur les 19^{ème} et 20^{ème} siècles, "accordent une plus grande attention au travail féminin, à ses problèmes propres et à la question des droits des femmes" (1994, 229). Le suffrage "universel" de 1848 y est peut-être enfin présenté comme masculin...

Cette absence des femmes des manuels et programmes scolaires est donc, pour Mosconi, un des éléments du curriculum caché.

Ainsi peut-on dire qu'à travers ces contenus d'enseignement et leurs biais sexistes, un curriculum caché se transmet aux filles et aux garçons des classes mixtes, selon lequel il est "naturel" que le point de vue masculin prédomine, que seuls existent des "grands hommes", créateurs de culture, d'histoire et de vérité sur les hommes et les femmes, leurs qualités, leurs places et leurs rapports. (1994, 230-231)

¹ Si cela a évolué depuis 1994, année de parution de l'ouvrage de Mosconi, il n'est pas pour autant certain que cela soit retranscrit dans les manuels scolaires.

Il est regrettable qu'on trouve très peu d'études sur l'utilisation qui est faite par les professeurs de ces manuels. Cependant, selon Mosconi, des professeurs qui tenteraient de dénoncer les biais et préjugés sexistes en introduisant de nouveaux savoirs, ou des écrivaines et philosophes par exemple, risqueraient de se voir accusés de "faire de la politique", de devoir faire face aux protestations des garçons, ou au minimum d'apparaître comme "hors-normes", "déviant", par rapport aux savoirs légitimes (1994, 231).

Dix ans plus tard, pour Duru-Bellat, le constat est sensiblement le même :

En l'état actuel, les manuels qui concrétisent ces programmes sont, en particulier en sciences, caractérisés par l'absence quasi totale des femmes et/ou leur concentration dans des rôles stéréotypés (fonction décorative ou maternelle notamment). (2004a, 105)

Par ailleurs, elle note que la transformation même de certains domaines en disciplines scolaires débouche sur des inégalités entre les sexes. Ainsi de l'informatique par exemple : portée le plus souvent par des enseignants de mathématiques, qui ont mis en avant certains types d'application, qui se sont référés à des utilisations par des professionnels en général masculins, avec en arrière-plan une utilisation ludique (les jeux vidéos) également très majoritairement masculine, la discipline apparaît comme un domaine d'hommes, et y réussir participe de l'identité sexuelle des garçons (2004a, 105). La physique, ou les activités physiques et sportives pourraient selon l'auteur également faire l'objet d'études dans ce sens.

Hors du domaine proprement scolaire, la littérature enfantine, dont on dit volontiers qu'elle a largement évolué dans ce domaine, véhicule également nombre de stéréotypes (Dafflon Novelle, in Dafflon Novelle, 2006). Si nous les présentons ici, c'est que notre travail porte sur l'école maternelle, qui n'utilise pas comme supports des manuels scolaires mais bien des albums pour enfants.

D'un point de vue quantitatif, les livres racontant l'histoire d'un héros sont deux fois plus nombreux que ceux racontant l'histoire d'une héroïne. Et lorsque les héros sont des animaux, contrairement à ce que l'on pourrait penser, la situation n'est pas plus reluisante :

Cependant, la nature et l'âge de ces personnages modulent les écarts obtenus. Les asymétries les plus évidentes apparaissent avec des personnages animaux et des personnages adultes pour lesquels un rapport supérieur à quatre peut être observé entre les deux sexes (Dafflon Novelle, 2002 ; Grauerholz et Pescosolido, 1989). De plus, l'analyse des livres publiés en français en 1997 montre que l'asymétrie qualitative entre les deux sexes est à son apogée dans les histoires

anthropomorphiques¹ s'adressant aux tous jeunes enfants (0-3 ans), puisqu'on compte alors dix fois plus de livres avec un héros qu'une héroïne (Dafflon Novelle, 2002). (Dafflon Novelle, in Dafflon Novelle, 2006, 306)

Par ailleurs, d'autres asymétries quantitatives sont à noter : les garçons sont plus souvent illustrés en couverture, leurs prénoms sont prédominants dans les titres des histoires. Ils sont également surreprésentés dans les illustrations, qu'ils aient le rôle principal ou un rôle secondaire dans l'histoire. Ils sont en outre plus souvent les héros de séries d'album. Enfin, ils sont, comme les hommes, surreprésentés dans les rôles centraux (Dafflon Novelle, in Dafflon Novelle, 2006).

À ces différences quantitatives s'ajoutent sans surprise des différences qualitatives, à commencer par l'illustration. Concernant la représentation physique, "de manière générale, les filles et les femmes sont clairement identifiables par rapport à leur sexe" (Dafflon Novelle, in Dafflon Novelle, 2006, 307) ; ce qui signifie qu'elles portent des vêtements et attributs exclusivement féminins (bijoux, accessoires pour les cheveux etc.). De même, les personnages anthropomorphiques féminins sont plus fréquemment dotés de caractéristiques humaines sexuées : longs cils, lèvres rouges, poitrine...

À l'opposé, les jeunes garçons sont fréquemment illustrés de manière asexuée. Par ailleurs, les habits portés par les sexe féminin sont adaptés à des rôles domestiques traditionnels (tabliers), tandis que les hommes sont d'avantage illustrés en tenue professionnelle ou avec des lunettes, lesquelles symbolisent l'exercice d'une profession, autant que l'autorité ou l'intelligence (Brugilles, Cromet et Cromer, 2002 ; Dafflon Novelle, 2002, Ferrez et Dafflon Novelle, 2003). (Dafflon Novelle, 2006, 307)

Enfin, les stéréotypes associés au féminin et au masculin (intérieur vs extérieur, privé vs public, passif vs actif) sont largement utilisés. Au contraire des hommes, les femmes sont plus souvent représentées à l'intérieur, dans un lieu privé, dans des attitudes passives. Les femmes sont plus souvent désignées par leur rôle familial, parfois professionnel, mais très rarement combinant les deux. "À l'opposé, les hommes sont plus souvent représentés dans un double rôle familial et professionnel" (Dafflon Novelle, in Dafflon Novelle, 2006, 309).

Au sein même de la sphère privée, les rôles sont également différenciés.

[...] la mère est plus représentée dans l'exercice des tâches domestiques et dans des activités relevant des devoirs parentaux (surveiller les devoirs scolaires, donner le bain), tandis que le père est davantage mis en scène dans des activités récréatives avec l'enfant (jeux, sports, lire un livre) ou des moments de détente (lire le journal, regarder la télévision). (Dafflon Novelle, in Dafflon Novelle, 2006, 309)

¹ "Babar est un exemple de personnage anthropomorphique : il est dessiné sous les traits d'un éléphant, mais son mode de vie est calqué sur celui des humains." (note de l'auteur)

Les enfants sont fréquemment représentés en train de jouer. Mais les filles prennent davantage part aux activités domestiques, pendant que les garçons font plus de sport, se disputent ou font des bêtises.

On peut ainsi raisonnablement penser que, dans la mesure où nombre de ces albums de jeunesse sont utilisés par les professeurs en maternelle¹, ils participent, de la même manière que les manuels proprement scolaires, à la transmission des valeurs appartenant au curriculum caché.

Enfin, la conformité des élèves aux valeurs scolaires féminines et masculines est contrôlée, voire renforcée par le biais des relations entre pairs.

c) La socialisation entre pairs

"À chaque fois que les enfants peuvent choisir parmi des compagnons de jeu qui ont à peu près leur âge, ils forment des groupes non mixtes" (Maccoby, 1990, cité in Guionnet, Neveu, 2004, 54). Cette ségrégation, déjà présente à l'école maternelle, s'accroît à l'école primaire. Et l'on remarque que garçons et filles ont d'autant plus tendance à se regrouper par sexe qu'ils sont nombreux. Les jeux en dehors de l'école, en groupes restreints, sont donc plus facilement mixtes ; à l'école, la pression sociale entre enfants les incite à se conformer aux rôles de sexe.

Différentes études en contexte d'éducation préscolaire ont ainsi montré que dès trois ans, les pairs jouent un rôle actif dans le renforcement de comportements appropriés à leur sexe :

Les activités conformes aux rôles sexués suscitent des réactions positives (approbation, imitation, participation au jeu), alors que les enfants, et particulièrement les garçons, qui s'engagent dans des activités typiques du sexe opposé reçoivent des réponses négatives (critiques, abandon du jeu, détournement de l'attention). (Ferrez, in Dafflon Nouvelle, 2006, 75)

Les renforcements des pairs incitent donc les enfants à se conformer aux rôles typiques de leur sexe. Or cette préférence pour des partenaires de jeu de même sexe implique des expériences de socialisation différentes. Par conséquent, plus les enfants passent de temps avec des partenaires du même sexe, plus leur comportement devient différencié selon le sexe (Ferrez in Dafflon Nouvelle, 2006, 75).

¹ D'ailleurs, ces ouvrages sont mentionnés dans les programmes officiels pour l'école maternelle, les "classiques" tout comme les "œuvres nouvelles caractéristiques de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui". Un travail à la fois sur le texte et sur les illustrations est préconisé. (programmes de l'école primaire, 2007, 21-22)

Par ailleurs, la probabilité que les enfants jouent avec un objet typique de l'autre sexe diminue en présence d'un pair, et particulièrement si celui-ci est de sexe opposé (Ferrez, in Dafflon Novelle, 2006, 75).

Hurtig (1984, cité in Lescarret, de Léonardis, 1996), à partir d'observations réalisées dans des cours de récréation et d'entretiens avec des enfants de grande section de maternelle et de Cours Préparatoire, montre également que les relations et jeux sont globalement unisexués. Lorsque des jeux mixtes sont organisés, c'est le plus souvent à l'initiative des filles. Par ailleurs, les entretiens attestent de l'asymétrie des représentations des filles et des garçons : les enfants des deux sexes parlent d'avantage des garçons ; les filles sont plus souvent décrites par les filles et les garçons avec des qualificatifs à la forme négative - correspondant à une comparaison implicite entre les sexes ; dans les comparaisons explicites, les garçons servent également davantage de référent que les filles ; enfin, la représentation des garçons est plus différenciée que celle des filles, qui reste plus globale.

Étudiant les discours des enseignants et des élèves, Mosconi, relève également que les relations entre pairs participent à l'inégalité entre filles et garçons à l'école :

Sans doute les filles pouvaient être des leaders dans des classes à forte majorité féminine ou au contraire dans les classes techniques où elles étaient en très faible minorité, tenant alors un rôle de mère ou de sœur aînée. Mais il s'agissait en général de classes de moindre prestige et ces leaderships étaient toujours ressentis comme des exceptions plus ou moins remarquables. (1994, 243)

Dans les filières plus prestigieuses, ou dans les classes plus mixtes, les filles ne peuvent revendiquer le leadership, ou au prix de conflits avec les garçons.

Pour Duru-Bellat, les différentes situations en classe peuvent également être l'occasion de se positionner comme fille ou garçon, sous le contrôle des camarades. La description qu'elle en fait ne va d'ailleurs pas sans rappeler les mécanismes de production du genre décrits par Goffman (2002)¹.

Ainsi, dans les classes de sciences, les enseignants et les élèves apprennent à trouver normal la dominance des garçons et l'effacement des filles face à un montage électrique ou à une expérience. Mais il n'y a pas là qu'une adaptation passive ou une soumission aux stéréotypes, car, dans la classe, les élèves apprennent facilement à se positionner comme garçon ou comme fille. En sciences par exemple, l'appréhension affichée devant une dissection ou une certaine maladresse ostentatoire sont des comportements au travers desquels les adolescentes s'affirment comme "féminines". Et le groupe de camarade y veille, en diffusant et contrôlant les normes en matière de comportements appropriés à chaque sexe. (2004b, 68)

¹ Voir chapitre 2.

Les normes féminines concernent en particulier l'apparence physique et le comportement face les garçons, avec lesquelles elles ne doivent pas sembler entrer en concurrence. Pour les garçons, une trop grande réussite scolaire peut être dénoncée comme féminine, il s'agit alors souvent soit de réussir dans des matières dites masculines (sciences ou EPS), soit de rejeter l'école en affichant des comportements virils (force physique, conquêtes féminines, valorisation du travail manuel...), ou encore de se montrer frondeur et contestataire (2004a ; 2004b).

L'école en tant qu'institution re-produit, par son fonctionnement, les catégories de genre inscrites dans la société. Mais comment les professeurs se positionnent-ils dans le cadre de cette institution ?

3.2.2. Les positions des professeurs

Pour nombre d'auteurs, les professeurs, au sein de l'institution scolaire, participent de manière plus ou moins active à la reproduction du genre. Et cette reproduction passe notamment par des attentes et représentations des élèves différenciées, ainsi que par leurs choix pédagogiques et l'évaluation.

a) Attentes différenciées et représentations des élèves

Dès l'école primaire, les attentes de maîtres concernant la réussite de leurs élèves en mathématiques sont fortement influencées par le sexe de ceux-ci. Comme tout autre acteur social, le maître est marqué par les stéréotypes de sexe ambiants qui engendrent des attentes différentes pour les garçons et pour les filles en ce qui concerne la réussite en mathématiques : on aura tendance à croire que les garçons sont plus doués pour les disciplines scientifiques, mathématiques et techniques et plus intéressés par ces matières, et que les filles sont moins curieuses, moins audacieuses et plus intéressées par la littérature. On mesure alors le handicap que peuvent constituer ces *a priori* pour les filles, les attentes fonctionnant souvent comme des "prophéties autoréalisatrices". (Duru-Bellat, Jarlégan, 2001, 77)

Une étude réalisée au CM2 par Jarlégan (1999) montre ainsi que même si les enseignants jugent les résultats des filles et des garçons comparables, ils estiment que les filles ont moins de potentiel pour les mathématiques que les garçons. Néanmoins, ils estiment également que les filles sont plus attentives, qu'elles font plus d'efforts.

Ainsi, le sexe de l'enfant déclenche chez les enseignants des attentes différenciées en mathématiques. À niveau de réussite comparable, les enseignants témoignent à l'égard des garçons d'attentes futures plus grandes qu'à l'égard des filles. (Duru-Bellat, Jarlégan, 2001, 76)

Tout se passe comme si les enseignants considéraient les garçons comme des élèves ayant des potentialités leur autorisant une mobilisation moindre que celles des filles, qui atteindrait le même niveau en fournissant plus d'efforts et d'attention. Les garçons, intelligents, auraient des capacités indéniables mais ne les exploiteraient pas toujours faute d'efforts suffisants.

Pour les maîtres, il existerait donc deux représentations du bon élève en mathématiques, l'une activée par les filles qui construisent leur réussite grâce à leur capacité de mobilisation (attention, efforts) et l'autre pour les garçons qui doivent leur réussite à leurs "possibilités" et à leurs compétences. (Duru-Bellat, Jarlégan, 2001, 77)

Pour Moconi (1994), l'analyse des discours des enseignants montre une forte persistance des stéréotypes sexistes, qui se traduisent en termes d'attentes :

Les professeurs s'attendaient à l'indiscipline des garçons, même si elle était réprimée, voire simplement à leur expression spontanée, alors que celle des filles, quand elle était mentionnée - ce qui était rare - était plus ou moins rejetée, parfois violemment ; et, le plus souvent, les enseignants, et surtout les enseignantes, disaient que les filles étaient muettes et passives. (1994, 242)

L'indiscipline des garçons serait inévitable car "naturelle", et l'effet Pygmalion - décrit par Rosenthal et Jacobson, 1972 - renforcerait donc les stéréotypes de l'agressivité des garçons et de la docilité des filles. De la même manière, les attentes envers les filles sont plutôt de l'ordre de la passivité, et les enseignants notent qu'elles participent en général peu (1994, 247).

Ces effets d'attente sont pour l'auteur accentués dans les classes scientifiques, et les disciplines techniques. Les enseignants y sont convaincus que la plupart des garçons sont capables de réussir, alors que les capacités des filles sont plus incertaines. Par conséquent, les filles qui réussissent font figure d'exceptions.

De plus, on pense qu'il est peu important que des filles réussissent en mathématiques, alors que c'est si important pour les garçons. On peut supposer que ces attentes enseignantes ont des effets sensibles, en réalisant en partie ce qu'elles prédisent. (1994, 249)

Dans les disciplines techniques, les enseignants sont persuadés que les garçons auront peu de problèmes sur les machines, contrairement aux filles qui en auront inévitablement. Et les filles s'aperçoivent que les enseignants ont tendance à les surveiller plus, voire les surprotéger et faire le travail à leur place. Encore une fois, on peut supposer que ces attentes différenciées ne sont pas sans influence sur les performances des élèves de chaque sexe (1994, 249-250).

Mosconi voit d'ailleurs dans ces différences de représentation des élèves par les professeurs une analogie avec ce qu'avaient montré les recherches de Bourdieu et Passeron :

P. Bourdieu et R. Passeron avaient dégagé une distinction entre l'élève "brillant" et l'élève "scolaire", qui marque la distinction sociale entre l'élève bourgeois qui transcende la culture et le savoir appris à l'école par le "don" (qui masque culture et savoir appris dans le milieu familial) et l'élève populaire "scolaire", "laborieux", qui n'est pas "doué", puisqu'il acquiert toute sa culture par l'école. Dans ce reproche de ne pas avoir appris ce que l'école ne lui a pas appris, les sociologues voient le signe d'un rapport de domination. On peut penser que le rapprochement est fondé avec l'opposition entre le garçon sous-réalisateur et la fille travailleuse. Là aussi un rapport de domination s'indique, puisque des différences de réalisation cognitives sont renvoyées à une nature supposée inclure des différences de don intellectuel entre les sexes. (1994, 248-249)

Nombre d'auteurs s'accordent effectivement sur l'influence des attentes sur les comportements des enfants :

Or on sait depuis les débats autour de l' "effet Pygmalion" (Rosenthal et Jacobson, 1972) que les attentes tendent à fonctionner comme des prophéties autoréalisatrices : "parce que nous y croyons, une théorie fausse au départ peut être exacte à l'arrivée" (Leyens, 1983), l'enfant s'efforçant de devenir ce qu'on lui demande plus ou moins explicitement d'être. Bourdieu (1998), quant à lui, décrit ces attentes comme des "rappels à l'ordre" incessants qui tendent "à faire dépérir, en la décourageant, l'inclination même à accomplir les actes qui ne sont pas attendus...". Et effectivement, quand les maîtres pensent que les garçons ont d'avantage de difficultés que les filles en lecture, ces derniers en éprouvent effectivement plus que quand leurs maîtres ne partagent pas cette conviction (Palardy, 1969). (Duru-Bellat, 2004a, 87-88)

Selon Duru-Bellat, ces attentes des maîtres sont en outre d'autant plus différenciées que les matières sont supposées convenir inégalement aux élèves des deux sexes.

Ces attentes différenciées sont également en lien avec les représentations que se font les enseignants de leurs élèves, et le poids des stéréotypes amène souvent les enseignants à surestimer les différences d'attitude entre filles et garçons. Par exemple, "ils perçoivent les filles comme beaucoup mieux disposées par rapport à l'école que les garçons, alors que chez les élèves, cette différence d'attitude est en fait assez discrète (Daron et Rich, 1988)" (Duru-Bellat, 2004a, 102).

Mais ces attentes et représentations ne sont pas responsables de tout. Elles apparaissent ainsi insuffisantes pour rendre compte des difficultés en lecture des garçons, qui refléteraient avant tout un manque de motivation des garçons pour cette activité vue comme féminine. (2004a, 88)

Pour Mosconi, les filles n'étant pas uniquement des "objets" passifs d'effets agissant sur elles, il faut également se méfier d'une :

représentation de la relation pédagogique qui envisagerait trop unilatéralement les effets des attitudes enseignantes face aux élèves filles à travers des notions d'attentes sociales, d'étiquetage, d'effets Pygmalion [...]. (1994, 257)

Néanmoins, si elles n'expliquent pas tout, ces attentes et représentations différenciées influeraient entre autres sur les pratiques des professeurs, notamment à travers la pédagogie et l'évaluation.

b) Pédagogie et évaluation

Duru-bellat et Jarlégan (2001) citent quelques études qui laissent penser que l'organisation pédagogique de la classe est susceptible d'accentuer les différences liées au sexe. Ainsi, "Peterson et Fennema (1985) suggèrent un lien entre la réussite des filles en mathématiques et la mise en place d'activités de coopération en classe" (2001, 79). Les résultats des filles pourraient être, selon ces auteurs, améliorée par la participation à des situations d'apprentissage coopératif, ce qui ne serait pas le cas pour les garçons.

Par ailleurs, Huguet (1995) montre que les conditions dans lesquelles elles sont réalisées influencent les performances cognitives. Et la perspective d'une individuation à la fois publique et positive favorise les performances des garçons, alors qu'elle inhibe celle des filles. En résumé, l'anonymat influencerait de manière positive les résultats des filles, tandis que la publicité améliore ceux des garçons.

Enfin, la constitution de groupes de niveaux pendant certaines séquences serait également susceptible de jouer un rôle sur les différents résultats des filles et des garçons.

Alors que les enseignants constituent souvent des groupes de niveaux, bon nombre d'études ont montré que ceux-ci favorisent les élèves assignés aux groupes forts et désavantagent les élèves assignés aux groupes faibles. Or, d'après Halinan et Sorensen (1987), le sexe des élèves est un facteur important de l'assignation à un groupe : les garçons sont plus souvent affectés aux groupes de haut niveau, bénéficiant ainsi des avantages associés à ce mode de groupement. (Duru-Bellat, Jarlégan, 2001, 79-80)

Duru-Bellat note cependant que les études sur l'impact des pédagogies sur la réussite des garçons et des filles sont encore peu nombreuses. Pourtant, l'influence spécifique des contenus des programmes et des évaluations laisse penser que les choix pédagogiques des professeurs seraient décisifs quant à l'ampleur des différences de réussite.

Il semblerait toutefois que certaines pratiques soient susceptibles d'accentuer les inégalités entre garçons et filles, ne serait-ce parce qu'elles amènent les élèves des deux sexes à s'investir, à participer activement, de manière inégale [...]. (Duru-Bellat, 2004a, 108)

L'organisation plus générale, voire matérielle, peut également distiller des messages implicites quant à l'importance de la différenciation sexuelle : par exemple, de façon extrêmement routinisée, les élèves sont fréquemment classés par sexe : sur les

listes de classe, dans les vestiaires, parfois sur les aires de jeux... (Duru-Bellat, 2004a, 109)

L'évaluation représente par ailleurs un enjeu important au sein de l'école, légitimant les décisions d'orientation et de sélection des élèves. Or elle se situe au carrefour des phénomènes précédemment décrits : curricula formels ou cachés, effets d'attente, poids des stéréotypes, fonction reproductrice de l'école...

Les notes que reçoivent les élèves sont censées refléter fidèlement leurs acquis. Mais entre les connaissances maîtrisées et les évaluations délivrées par l'école, c'est un véritable processus de "fabrication" de l'excellence scolaire qui prend place (Perrenoud, 1984 et 1997). Non seulement l'évaluation se fonde sur des normes d'excellence (dont le contenu est un des aspects du curriculum), mais elle se réalise à travers un certain nombre de processus psycho-sociaux et institutionnels, qui reflètent autant le fonctionnement de l'école, et en filigrane certaines normes sociales, que ce que "savent" réellement les élèves. (Duru-Bellat, Van Zanten, 2006, 126)

Les connaissances et compétences évaluées évoluent - en lecture par exemple (Lahire, 2000), de savoir déchiffrer un texte à en comprendre le sens -, ce qui atteste bien de leur sélection par l'institution.

Dans la multitude des facettes qui différencient les enfants, seules certaines compétences précises sont prises en compte. La fait que l'école repère et mette en exergue, tel sous-ensemble de ces différences revient à changer leur statut : c'est ainsi que l'institution construit une représentation officielle et autonome de la "valeur scolaire", et associe le jugement différentiel qu'elle porte ainsi sur les élèves à certaines décisions pédagogiques (Duru-Bellat, Van Zanten, 2006, 126).

Mais surtout, les normes d'excellence n'ont pas seulement un fondement académique, puisqu'elles intègrent également des aspects comportementaux et moraux. Ainsi, c'est la manière dont l'enfant exerce son "métier d'élève" qui est évalué, or nous l'avons vu, ce métier d'élève est en grande partie sexué, et correspond plus ou moins aux valeurs transmises par la socialisation familiale. Outre des compétences intellectuelles, le "bon élève" devra mettre en avant certaines qualités comportementales variées, allant du conformisme au dynamisme, suivant les niveaux et les matières.

Mais l'image de l'élève idéal incorpore bien d'autres aspects qu'une conduite sans histoires. Même si en maternelle et primaire, l'essentiel est de s'adapter sans heurts à son "métier d'élève", on apprécie aussi, et ce d'autant plus qu'on avance dans le système, la curiosité, la vivacité, l'indépendance, l'activité et la créativité, autant de caractéristiques plutôt proches du stéréotype masculin (Bank, 1985 ; Clark, 1989). (Duru-Bellat, 2004a, 103)

La présentation des connaissances, certaines compétences relationnelles seront également prises en compte. Plus tard, la maîtrise des situations d'examen sera aussi un élément fondamental de l' "intelligence institutionnelle", indispensable notamment pour réussir des études supérieures (Duru-Bellat, Van Zanten, 2006, 126-127).

Enfin, l'évaluation remplit également des fonctions pédagogiques :

Les contrôles et les notes ne visent pas seulement à évaluer le niveau des élèves, mais tout autant à les stimuler, à prendre en main la classe et parfois à y maintenir l'ordre : on "encourage" tel élève, on sanctionne tel autre, pour des raisons qui ne sont pas toujours d'ordre strictement académique. (Duru-Bellat, Van Zanten, 2006, 128)

Pour résumer, un élève doit mobiliser ses "capacités" pour apprendre, puis manifester l'acquisition de ces apprentissages par un certain nombre de comportements. À ce moment prend place un processus d'évaluation de ces comportements par l'enseignant, "c'est-à-dire tout un travail de jugement social" (Duru-Bellat, 1990, 59). Il n'est donc pas certain que l'existence d'un certain "potentiel" intellectuel chez l'élève constitue une condition suffisante pour les acquisitions scolaires, mais également

que les notes scolaires données au terme du processus d'évaluation soient bien un reflet fidèle des acquisitions véritables de l'élève. Un certain nombre de travaux permettent d'affirmer que le sexe constitue une des variables susceptibles d'introduire un biais systématique dans les deux étapes que nous avons distinguées - mobilisation, évaluation -, au sein de ce processus de fabrication. (Duru-Bellat, 1990, 59)

Les différentes fonctions et le fonctionnement de l'évaluation ont donc des liens avec les différenciations entre filles et garçons, qui peuvent par conséquent transparaître dans certaines différences de réussite¹.

Quand on observe par exemple que les filles réussissent mieux aux contrôles continus qu'aux examens, il convient de se demander si ce qu'appréhende chacune des formes d'évaluation (régularité du travail, qualités de présentation, d'un côté, travail en temps limité plus ponctuel de l'autre) est ou non important par rapport aux objectifs visés, sans dévaloriser *a priori* les performances d'un groupe, en posant en l'occurrence que l'examen est plus objectif. (Duru-Bellat, 2004, 107-108)

L'évaluation d'un comportement nécessite en outre sa "lecture" préalable par le professeur. Or cette lecture engage selon Duru-Bellat toute une "théorie" de la personnalité, lourde de stéréotypes, notamment concernant les comportements des élèves selon qu'ils soient filles ou garçons (1990, 61). On retrouve ici les "effets d'attente" décrits plus hauts : les stéréotypes concernant les différences sexuées de comportements sont tellement prégnants que les enseignants peuvent penser les observer, alors même que des observations "objectives" indiquent l'inverse. Par exemple, une étude de Desplats (1989, cité in Duru-Bellat, in Ephesia, 1995) montre qu'en physique, les enseignants ont tendance à être plus indulgents pour des copies

¹ Différences de réussite qu'il serait trop long de détailler ici, tant elles dépendent du niveau, de ce qui est évalué, des matières... et semblent une conséquence plutôt qu'une cause des autres différences. Par ailleurs, nombre de raisonnements sur les différences entre filles et garçons à l'école se font "à réussite égale".

faibles rendues par des filles, et plus sévères avec de bonnes copies émanant également de filles. De même, Spear (cité in Ephesia, 1995) observe que des copies censées émaner de filles sont jugées plus favorablement pour leur propreté, alors que les mêmes copies censées venir de garçons sont louées pour l'intérêt pour la discipline, la richesse des idées, la correction scientifique et la concision.

Mais Mosconi cite quant à elle des études dont les résultats semblent contraires : si les stéréotypes venant des professeurs sont identiques, ils n'engendreraient pas les mêmes effets.

Et là encore, on constate des différences de normes : un travail soigné venant d'une fille est considéré comme "naturel", et n'est pas félicité, quand il n'est pas dévalorisé, comme le signe d'un comportement exagérément scolaire et conformiste. Il est valorisé, au contraire, venant d'un garçon, car il contredit le stéréotype du "devoir de garçon" et il est supposé être le fruit d'un travail méritoire. Inversement, l'enseignant(e) se scandalisera quand une fille lui rendra un devoir malpropre, mal présenté, alors qu'un tel devoir sera accepté d'un garçon, car on admet volontiers que le soin et la propreté ne sont pas son fort¹. (1994, 250)

Et d'autres chercheurs, observant des classes de primaire, ont montré d'après Mosconi (1994, 250) que les garçons sont dans 90 % des cas félicités pour leurs capacités intellectuelles, les filles étant plus félicitées pour leur respect des directives. Elles sont en revanche plus critiquées pour leur manque d'habiletés intellectuelles (90 % des critiques), alors que les garçons le sont pour moitié pour ce même défaut, et pour moitié pour leur non-respect des directives.

La bonne maîtrise du "métier d'élève" fait donc également partie de ce qui est évalué à l'école. Or cette évaluation peut également être propice à une différenciation entre filles et garçons :

Et surtout, ils [les enseignants] ne semblent pas pour autant croire fondamentalement en leurs capacités [des filles] : leur préjugé favorable serait donc limité à ces aspects comportementalo-disciplinaires. D'eux-mêmes, ils parlent d'ailleurs de docilité des filles, et ce terme, connoté négativement, est révélateur, car après tout l'adaptation (ici à un métier d'élève dont elles auraient su déchiffrer les arcanes) peut tout aussi bien être considérée comme une preuve d'intelligence que comme une marque de passivité... bien féminine. (Duru-Bellat, 1990, 63)

Toutes ces observations amènent donc Mosconi (1994) à parler d'un "double standard" dans l'évaluation, tant des comportements que des performances scolaires, c'est-à-dire un standard différent pour les filles et les garçons. Cette expression est d'ailleurs aujourd'hui largement reprise dans la littérature scientifique.

¹ "Spender D., Invisible women, The schooling scandal, London, Ministers and Readers publishing Cooperative Society, 1982, p.77-78-79." (note de l'auteur)

Enfin, les interactions verbales, notamment entre professeur et élèves, font l'objet d'observations particulières, tant elles sont fondamentales dans le fonctionnement d'une classe.

3.2.3. Les interactions verbales enseignant-élèves

Nous présenterons dans cette partie directement un certain nombre de résultats, laissant penser que les interactions verbales, au même titre que les phénomènes décrits plus haut, participent à la re-production du genre à et par l'école. Nous ne reviendrons cependant pas ici sur les raisons qui amènent à considérer les interactions verbales comme un élément essentiel dans la transmission de valeurs -implicites ou explicites - au sein de l'école, ce sujet étant traité plus loin, de même que la discussion des résultats présentés.

Pour rendre compte des différences de réussite scolaire entre les filles et les garçons, Felouzis (1990 ; 1993) s'est intéressé aux interactions en classe¹. À partir d'une enquête réalisée dans plus de cinquante classes de sixième et cinquième (et qui concernait sept cents élèves), il est apparu que les filles développent des "compétences interactionnelles" créant les conditions de leur meilleure réussite comparativement aux garçons.

L'hypothèse de départ était posée ainsi : "tout se passe comme si les filles, maîtrisant mieux les interactions en classe, rentabilisaient d'autant mieux la communication pédagogique" (1993, 201). L'analyse des observations effectuées avait donc pour but d'appréhender comment se manifestent les rapports différents des filles et des garçons à la présentation de soi, au corps, lorsque le professeur fait cours ; quels sens ils prennent en interaction avec l'enseignant, et comment ils s'articulent aux divers contextes pédagogiques (1993, 202).

L'analyse des interactions a donc permis de dresser un premier constat :

Lever le doigt pour se faire interroger ou pour demander au professeur de vérifier son travail ("Demandes d'évaluation") et poser une question ou y répondre ne distinguent pas les filles des garçons². La dichotomie, trop facilement acceptée, entre des filles passives et appliquées et des garçons désordonnés mais compétitifs ne nous renseigne en rien sur les comportements effectifs des élèves. Le jeu de la compétition scolaire est tout autant investi par

¹ Les interactions verbales ne sont donc pas la seule forme d'interaction qu'il étudie, mais seront le principal objet de ce que nous relaterons ici.

² C'est nous qui soulignons.

les filles que par les garçons. **Mais ce sont les filles qui adoptent le plus souvent des comportements de participation en classe, sous la forme d'activités avec les pairs : le travail de groupe est le comportement qui distingue le plus les deux sexes (20 % d'écart).** (1993, 202)

Mais les filles se particularisent également par "leur plus grande propension à se concentrer sur les tâches scolaires et le discours professoral" (1993, 203). Leur maîtrise des codes interactifs qui régissent la classe est bien plus grande : accomplissant le travail demandé ou écoutant le professeur, adoptant des comportements de concentration et de travail de groupe, elles semblent plus souvent réaliser "l'idéal comportemental du bon élève et ainsi créer les conditions de leur meilleure réussite scolaire" (1993, 203).

Les bavardages sont en revanche plus souvent le fait des garçons, et les formes, plus rares, d' "extrême chahut" sont exclusivement de leur fait, de même que les "déplacements illicites".

Plus chahuteurs que les filles et moins constants dans l'accomplissement des tâches scolaires ou dans l'écoute du professeur, les garçons semblent moins aptes à maîtriser les exigences de l'interaction pédagogique. (1993, 204)

Mais ces différences dans la maîtrise des codes interactifs n'expliquent pas en eux-mêmes les différences de réussite entre les filles et les garçons. Pour dessiner les contours de l'excellence scolaire et de son degré de réalisation en classe, Felouzis s'est donc intéressé aux comportements des élèves selon leurs performances. Or

des comportements très peu pertinents au vu des différences de sexe prennent ici toute leur importance. C'est le cas de la participation en classe dans ses formes les plus appréciées par l'école et les professeurs : prendre la parole pour poser une question ou lever le doigt pour se faire interroger. Ces attitudes sont la manifestation extérieure de la compétition scolaire telle qu'elle se réalise dans le quotidien de la classe. (1993, 204-205)

Ce sont donc les bons élèves qui adoptent le plus souvent ce type de comportement valorisé par l'institution. Mais les différences de performances scolaires ne gommant pas les différences de sexe :

Ainsi, tout indique que les garçons bons élèves perturbent autant la communication pédagogique que les autres, notamment par le bavardage, alors que, pour les filles, les différentes formes de chahut sont d'autant plus fréquentes que les résultats scolaires sont mauvais. (1993, 205)

Pour l'auteur, il est par conséquent difficile d'interpréter la relation entre comportements en classe et performance scolaire de manière simplement causale. Par ailleurs, une variable d'un autre ordre "se cache" derrière ces relations : l'origine sociale des élèves, dont on connaît le poids sur la réussite scolaire et le rapport à l'école (1993, 205). La

prise en compte de cette variable éclaire donc un peu différemment ce qui a été observé précédemment :

Si les comportements les plus appréciés par les enseignants sont plus souvent le fait des bons élèves, il nous faut ajouter qu'il s'agit des élèves de milieu cadre. L'excellence scolaire et l'investissement actif dans la compétition sont massivement le fait des filles et des garçons de milieu cadre. De même, nous retrouvons la dualité des bons élèves dans les comportements des fils de cadre, qui chahutent autant que les autres garçons tout en participant activement à la classe. Ils associent ainsi des caractéristiques habituellement considérées comme contradictoires. (1993, 206)

Les élèves de milieu ouvrier, et en particulier les filles, ont tendance quant à eux à adopter plus souvent des comportements de coopération.

Mais à ces différentes variables s'ajoutent également celles qui caractérisent le contexte dans lequel se déroule l'interaction : matière enseignée, sexe du professeur.

Une analyse factorielle des correspondances permet donc à Felouzis de distinguer quatre types d'élèves, et de les caractériser ainsi :

- les filles de milieu cadre : une maîtrise parfaite du métier d'élève ;
- les filles de milieu ouvrier : déjouer les écueils de la pédagogie invisible ;
- les garçons de milieu cadre : une juste appréciation des normes et de leurs limites ;
- les garçons de milieu ouvrier : un refus généralisé.

Concernant plus précisément les interactions verbales, voici ce qu'il observe : les filles de milieu cadre "participent souvent, autant en interaction directe avec le professeur qu'entre pairs" (1993, 209), elles savent donc exprimer et communiquer leurs connaissances, elle se concentrent fortement et chahutent rarement. Les filles de milieu ouvrier, qui sont souvent meilleures élèves que les garçons de même milieu, "se distinguent par une participation en interaction avec un pair". Les garçons de milieu cadre ont à la fois un fort taux de chahut et de participation, ce qui engendre un taux de bons élèves moins important que chez les filles de même milieu. Enfin, les garçons de milieu ouvrier chahutent beaucoup, et participent peu (1993, 209-211).

Ainsi, les analyses de Felouzis montrent :

le poids des déterminants sociaux sur les comportements des élèves, qui représentent autant de "techniques du corps" investies dans l'espace scolaire. Ces techniques du corps, acquises tout au long de la socialisation, sont largement différenciées selon le sexe et plus proches des attentes des professeurs pour les filles que pour les garçons. (1993, 212)

Les filles développeraient donc des compétences interactionnelles qui créent les conditions de leur meilleure réussite. Parmi les conditions de cette réussite, elles montrent une plus grande maîtrise des savoir-faire interactifs, sorte de socialisation

scolaire mieux réussie - qu'elles partagent cependant avec les élèves de milieu cadre - "car probablement plus proche de leur socialisation primaire" (1993, 218).

S'il ne s'est pas à proprement parler centré sur les interactions verbales enseignant-élèves, elles font cependant partie¹, parmi d'autres types d'interactions, de l'objet de ses observations. Or rien dans son analyse ne laisse penser que des différences entre filles et garçons seraient particulièrement importantes en ce qui concerne ces interactions. Au collège, les interactions entre les élèves et les enseignants et la participation semblent plutôt distinguer les "bons" des "mauvais" élèves, et les enfants de cadres des enfants d'ouvriers.

Pour Mosconi, en revanche, toutes les études (dont un certain nombre anglo-saxonnes) effectuées au sujet des interactions verbales enseignant-élèves sont convergentes :

Le nombre d'interactions entre les enseignants et les garçons des classes est plus important que le nombre d'interactions avec les filles. Les garçons dans les classes reçoivent plus d'attention que les filles.

Ces interactions peuvent consister en des questions adressées aux élèves, par le fait de donner la parole à tel ou tel, mais aussi par des rétroactions sur les prestations orales ou écrites, par des corrections, par des évaluations, félicitations ou critiques. Or, dans tous ces domaines, les garçons bénéficient de plus d'interventions que les filles. Notons que le sexe des enseignants n'intervient guère dans ces différences. (1994, 244-245)

Selon une étude anglaise, (Spender, 1982), des enseignantes qui déclaraient porter la même attention aux filles et aux garçons consacraient en réalité, d'après des enregistrements vidéo, deux tiers de leur temps aux garçons et un tiers aux filles. Et lorsque les enseignantes ont été mises au courant de ces résultats et ont tenté de modifier leur comportement, celles qui sont allées le plus loin ont accordé environ 45 % de leur temps aux filles, et ont dit avoir l'impression de les favoriser beaucoup. En outre, elles se sont rendues compte que l'indiscipline des garçons augmentait, et certains se plaignaient de ce que l'institutrice les négligeait.

Pour Mosconi, cette étude montre que les exigences des garçons imposent aux enseignants - qui en sont les "complices" - un traitement inégal, et entraînent une moindre participation des filles. "Ainsi, dans les classes mixtes, la dominance des garçons s'impose par des stratégies d'accaparement de l'attention enseignante" (Mosconi, 1994, 245).

¹ ou plus exactement les interactions élève-enseignant.

Par ailleurs, il a été observé que la nature des questions adressées aux filles et aux garçons était différente : les garçons bénéficient de questions plus directes et de questions plus complexes, semi-ouvertes ou ouvertes. À l'inverse, les questions adressées aux filles sont plutôt fermées ou à choix multiples. De la même manière, la façon de donner des directives est différente : les filles recevraient plutôt des instructions, pendant qu'on expliquerait plus les principes sous-jacents aux garçons (Mosconi, 1994, 246).

Néanmoins, il existerait des différences dans ces différenciations en fonction des disciplines. Une étude américaine dans l'enseignement élémentaire (Leinhardt, Seewald, Engel) a montré que les enseignants établissaient plus de relation avec les filles en lecture et avec les garçons en mathématiques, se conformant ainsi aux stéréotypes de sexe. "Et, alors qu'il n'y a pas de différences d'habileté en début d'année entre filles et garçons, des différences sont observées, en fin d'année, dans le taux de réussite en lecture" (Mosconi, 1994, 246).

Recevant moins d'attention et de feed-back que les garçons, les filles apprendraient ainsi à se limiter dans les échanges avec le personnel enseignant, à prendre moins de place physiquement et intellectuellement, à faire preuve de patience, se taire, travailler seules. Ne pouvant remettre en cause la justice de l'enseignant, les filles sentiraient que leurs contributions sont moins attendues, moins sollicitées, et ne sont donc pas considérées comme valables, et que priment les intérêts des garçons - au sens de ce qui les intéressent et de ce qui leur est profitable (Mosconi, 1994, 252).

Mosconi a elle-même réalisé des recherches incluant l'analyse des interactions enseignant-élèves. Elle les rapporte notamment dans l'article intitulé "Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ?" (2001)¹. Cet article montre que se transmet, au travers des interactions, le "curriculum caché" que nous avons évoqué plus haut, et que les enseignants, lorsqu'ils interagissent avec leurs élèves, et même si c'est "à leur corps défendant", entérinent la dominance sociale du groupe masculin, "dans ses catégorisations sexuées et dans ses pratiques" (2001, 101).

¹ Cet article traite également, à travers l'analyse d'interactions enseignant-élèves, de la construction du rapport au savoir chez les filles et les garçons. Nous avons expliqué plus haut pourquoi nous ne traiterons pas ce point en tant que tel, nous nous centrerons donc ici exclusivement sur ce qui est dit du "traitement différencié des élèves selon leur sexe".

La recherche porte sur deux classes en élémentaire. Dans la première, une classe de CM1 dont le professeur est une femme, une séquence de mathématiques de soixante minutes a été enregistrée.

C'est une séquence très vivante et très interactive. Sur 309 interactions, il y en a 205 avec des garçons et 104 avec des filles ; soit, en tenant compte de la répartition des élèves dans la classe selon leur sexe (15 garçons et 11 filles), 59,1 % des interactions avec les garçons et 40,9 % avec les filles. Notons aussi qu'il y a plus d'interactions spontanées chez les garçons que chez les filles (53 contre 17).

Si on mesure le temps consacré par l'enseignante à chaque élève, selon son sexe, on constate la même inégalité : trois garçons interrogés au tableau y ont passé 16mn 30s et deux filles 6mn ; si on tient compte de tous les élèves, le temps consacré aux garçons est de 49mn 30s (60,7 % du temps) et aux filles, de 23mn 30s (39,3 %). (2001, 100)

Ces différences en dissimulent néanmoins d'autres, selon l'origine sociale et la position scolaire, mais tenant compte de ces facteurs, "on s'aperçoit qu'à origine sociale et position scolaire égales, la différence de sexe joue nettement" (2001, 100).

Preuve serait ainsi faite que la norme d'équité censée régner dans les classes - en accord avec les principes de mixité et d'égalité de l'école républicaine française, et que les enseignants dont Mosconi a recueilli les discours disent appliquer - dissimulerait en fait "une norme implicite favorisant les garçons". Norme implicite qui serait à nouveau illustrée par le fait que "lorsqu'un enseignant essaie de rétablir un traitement plus égal, les garçons protestent qu'ils sont négligés et les enseignant/e/s souvent partagent cette impression" (2001, 100).

La deuxième classe est un CP-CE1, l'enseignant est un homme, trois séquences ont été filmées, une par trimestre.

Pour le groupe des CP qui comprenait 8 garçons et 4 filles, un calcul pondéré donne une proportion de 62,6 % d'interactions avec les garçons et de 37,4 % avec les filles. Sur le groupe des CE1 qui comprenait 4 garçons et 5 filles, on a une proportion de 62,2 % d'interactions avec les garçons et 37,7 % avec les filles. (2001, 100)

Les mêmes différences qualitatives sont donc observées, confirmant la "loi des deux tiers / un tiers" (deux tiers des interactions pour les garçons, un tiers pour les filles).

Par ailleurs, dans les deux classes sont observées des différences qualitatives. Dans la première, les consignes complexes ("explique", "réfléchis") sont réservées à certains garçons, "alors que les filles, comme les autres garçons qui sont en position sociale et scolaire moins haute, reçoivent des consignes plus simples [...]" (2001, 100). Ces différences qualitatives ne concernent en outre pas uniquement les interactions verbales : lorsque l'enseignante prend un garçon par les épaules, c'est pour se rapprocher de lui et l'inviter à réfléchir, lorsqu'elle touche une fille, c'est pour l'éloigner et la renvoyer à sa place. Dans la deuxième classe, ce sont les places de élèves qui évoluent

au fur et à mesure de l'année : les garçons sont de plus en plus proches du bureau de l'enseignant (et par conséquent, les filles en sont de plus en plus éloignées). Alors que l'enseignant explique cette situation par sa volonté d'aider les élèves en difficulté et pas assez autonomes pour travailler d'eux-mêmes, on observe que cette justification ne vaut que pour les garçons : les filles en difficulté ne sont pas rapprochées de l'enseignant, mais d'une fille en position scolaire haute, "à qui est déléguée une fonction d'auxiliaire pédagogique" (2001, 101).

L'idée d'une norme implicite favorisant les garçons est également relevée par Duru-Bellat au vu de nombreuses recherches - dont elle note que la grande masse concerne les interactions en mathématiques, discipline connotée comme masculine.

Dans le quotidien des classes, on observe que les enseignants interagissent significativement plus avec les garçons qu'avec les filles et leur consacrent plus de temps, même si des variations existent selon les classes. Les différences de temps alloué ne sont jamais massives, mais elles se cumulent au cours de la scolarité de l'élève : les chercheurs anglo-saxons ont estimé que les garçons recevraient de fait environ 36 heures de cours de mathématiques de plus que les filles, entre le primaire et la fin de la seconde année du collège (Eccles et Jacobs, 1986). Les enseignants stimulent également moins les filles : dès le niveau primaire ou le collège, on observe moins d'encouragements à trouver la bonne réponse (et moins de temps laissé pour répondre), moins de remarques d'ordre cognitif (et de haut niveau cognitif), moins de questions ouvertes (Jarlégan, 1999 ; Mosconi et Loudet-Verdier, 1997). (Duru-Bellat, 2004a, 88-89)

Et ces différences semblent s'accroître avec l'âge, et être plus marquées dans les filières du lycée, souvent plus spécialisées. Ainsi, une étude américaine (Kimball, 1989) en lycée a montré qu'en géométrie, les filles reçoivent 30 % des commentaires encourageants, mais 84 % des commentaires décourageants, et les "interactions persistantes" concernent les garçons à hauteur de 70 % (qui monopolisent d'ailleurs tous les contacts durant plus de cinq minutes). D'autres résultats, qui restent néanmoins discutés, montrent que les maîtres passe plus de temps à pousser les garçons à pousser les garçons à compléter une réponse ou à trouver la bonne réponse en les mettant sur la voie. Par ailleurs, ces différences filles-garçons seraient plus marquées chez les bons élèves. (2004a, 89)

Enfin, Achézar a mené une étude auprès de trois classes de moyenne section de maternelle. Elle note en particulier que le temps d'échange entre l'enseignant et les enfants qui suit la lecture d'une histoire est

souvent, bien que de façon non intentionnelle, marqué par des échanges plus fréquents avec les garçons qu'avec les filles, ce quel que soit le support (conte, livre...).

[...]

De fait, les garçons sont à la fois beaucoup plus souvent partie prenante des interactions, mais aussi plus souvent sollicités. À plusieurs reprises les petites filles actives ou "bavardes" sont

sommées de se faire plus discrètes, voire de se taire. Celle qui paraît à la maîtresse la plus "agitée" est isolée, mise en retrait du groupe d'activité.

(2003, 39)

Par ailleurs, quelles qu'en soient les causes (sexe de l'enfant, représentation qu'il induit, agitation plus grande des garçons...), les interactions d'une classe mixte sont selon elle "essentiellement centrées sur la régulation des conduites des garçons" (2003, 42). Ainsi, les observations d'Achézar "renouvellent les constats antérieurs et dévoilent à la fois des interactions plus nombreuses avec les garçons et une relative 'confiscation' de la parole des filles" (2003, 41).

Les différentes recherches et analyses concernant les interactions verbales enseignant-élèves semblent donc confirmer ce qui est apparu au fil des analyses sur l'institution scolaire : l'école, inscrite au sein de la société, participe à la production et la reproduction du genre.

Les nombreuses recherches et les résultats présentés dans ce chapitre apportent incontestablement la preuve de l'existence d'un véritable genre scolaire, au sens où sur la base de différences sexuées se construisent des parcours scolaires différenciés. Mais le genre scolaire est envisagé ici comme résultat : l'école produit et reproduit le genre, le genre s'exprime à l'école.

Or nous souhaitons maintenant envisager le genre scolaire comme véritable processus de construction, au sein même de la culture scolaire - et qui se réalise par conséquent dès l'école maternelle -, c'est-à-dire en considérant les conditions particulières de ce qui se réalise au sein d'une classe, ou en d'autres termes sans omettre la dimension didactique qui fait la singularité de l'institution scolaire.

C'est de cette nouvelle définition du genre scolaire que découlera la méthodologie de notre recherche ; cette approche à la fois théorique et méthodologique fera donc l'objet de la deuxième partie de ce travail.

PARTIE 2

LE GENRE SCOLAIRE COMME

CONSTRUCTION :

THÉORIE ET MÉTHODOLOGIE

DE LA RECHERCHE

Le genre scolaire en tant que construction trouverait son origine à l'école maternelle. C'est donc cette école qu'il nous faut étudier, pour en appréhender la spécificité, les fonctions et le fonctionnement, et dans laquelle nous effectuerons les observations requises par ce travail de thèse.

L'école maternelle, comme toute institution, évolue et s'inscrit dans la société au sein de laquelle elle prend place. Au cours de ses deux cents ans d'existence s'est formé une véritable culture scolaire, qui lui est en partie spécifique, et a abouti à la maternelle telle qu'on la connaît aujourd'hui, dont l'objectif affiché est d'apprendre aux enfants leur "métier d'élève". Or ce métier d'élève s'acquiert notamment lors de ce que l'on nomme les "rituels", qui prennent une place et une forme particulière à l'école maternelle, et sont pour une large part constitués par des interactions verbales entre enseignant et élèves. C'est cette évolution, ainsi que la forme de la maternelle aujourd'hui, en particulier des rituels et leurs interactions verbales, que nous présenterons dans le chapitre 4. Ce chapitre nous amènera en outre préciser la perspective dans laquelle nous réaliserons notre recherche : la perspective anthropo-didactique. Nous aboutirons ainsi à une nouvelle définition du genre scolaire, qui servira de base à la construction du dispositif de notre étude.

Notre terrain d'étude est donc l'école maternelle. Nous y avons réalisé des observations dans trois classes de petite section et deux de grande section, réalisé des entretiens avec les enseignants et distribué des questionnaires aux parents. Par ce recueil et cette construction de données, nous avons cherché à tester une hypothèse que nous avons élaborée suite à notre travail pour le Master 2 (de Boissieu, 2006). Le chapitre 5 sera donc consacré à la présentation de la méthodologie de notre recherche : le terrain et l'hypothèse de départ.

Chapitre 4

L'ÉCOLE MATERNELLE

OU LA FORMATION DES ÉLÈVES :

THÉORIE DU GENRE SCOLAIRE

Si de très nombreuses études ont été menées sur les enfants d'âge préscolaire dans le domaine des différences de sexe, plus rares sont les travaux examinant spécifiquement la contribution des institutions préscolaires au processus de socialisation différenciée des garçons et des filles. L'univers scolaire a d'avantage mobilisé les chercheurs. (Ferrez, in Dafflon Novelle, 2006, 70)

Si les différentes études s'accordent sur le constat de l'existence d'un genre scolaire entendu comme résultat, il n'existe cependant pas véritablement d'étude sur le processus spécifique par lequel les enfants deviennent *un* ou *une* élève, au sens des manières différenciées d'*être-à-l'école*, sorte d'*habitus scolaire*, et la façon dont les élèves les incorporent, à travers les jeux et contraintes spécifiques générées par la forme scolaire. Nous soutenons donc ici l'idée que la caractérisation de la culture scolaire permettra de mieux appréhender et comprendre ce qui s'opère à l'école en terme de construction d'une identité de genre particulière.

Le parcours scolaire débute, pour quasiment tous les enfants français aujourd'hui, par l'école maternelle. C'est donc cette "première école" qui fera l'objet de notre recherche, à travers laquelle nous caractériserons la culture scolaire. L'analyse de l'histoire de l'école maternelle montre comment s'y est définie, au sein de la société, une culture scolaire spécifique, aboutissant à la maternelle d'aujourd'hui, dont un des buts est de former les enfants à leur "métier d'élève". Au sein de l'école maternelle, les rituels constituent en outre un cadre particulier dans lequel se réalise cet objectif, par le biais notamment des interactions verbales.

4.1. Des salles d'asile à l'école maternelle : la formation d'une culture scolaire

Le choix d'une école maternelle pour l'éducation des enfants est un choix culturel, et l' "acceptation comme une évidence d'une logique scolaire" concernant la maternelle est une exception française (Brougère, 2002, 11). Alors que la norme européenne est le jardin d'enfant, c'est-à-dire une institution centrée sur la socialisation, en France, l'école maternelle met l'accent sur les apprentissages et la préparation à l'école primaire. Le choix de ce système renvoie aux valeurs accordées à l'enfant, à la conception de l'éducation, au rôle des parents, de l'état... Or aujourd'hui en France domine l'idée que la fonction éducative de l'état est légitime, et celui-ci apparaît comme une structure permettant l'égalité des chances, au contraire de la famille.

L'école maternelle telle qu'on la connaît est donc une spécificité française¹, que l'on ne peut appréhender sans un retour sur son histoire. Des salles d'asile moralisantes du 19^{ème} siècle, réservées aux indigents, à l'école maternelle moderne, adressée à tous et ayant pour objectif affiché une éducation globale et épanouissante, l'évolution a été progressive, étalée sur deux siècles.

4.1.1. À l'origine de l'école maternelle : la création des salles d'asile

En Europe, plusieurs initiatives visant à organiser la garde des jeunes enfants pour permettre aux mères ouvrières de travailler sont mises en place dès la fin du 18^{ème} siècle. Mais ce sont les salles d'asile, qui se développent en France dans les années 1820, que l'on considère communément comme l'origine de l'école maternelle. Elles sont créées par des "notables philanthropes, et sont patronnées par des dames de bienfaisance" (Amigues, Zerbato-Poudou, 2000, 21). Elles ont pour but premier la sauvegarde physique et morale des enfants pauvres, mais très rapidement sont

¹ De récents débats politiques laissent néanmoins penser que la forme de l'école maternelle pourrait évoluer bientôt, la création de jardin d'éveil, comme il en existe dans d'autres pays européens étant d'ailleurs évoquée. Ces débats s'inscrivent effectivement dans le cadre d'un débat plus large sur le rôle de l'état, le financement des services publics...

également énoncés des objectifs d'éducation et d'instruction. Par le biais des enfants, elles visent d'ailleurs également à éduquer et moraliser les parents.

En 1836, les salles d'asile sont rattachées à l'Instruction publique. Des textes concernant les programmes d'enseignement paraissent à partir de cette date, qui varieront peu jusqu'en 1889. Ces programmes sont composés d'exercices moraux et d'instruction religieuse, d'un enseignement minimal de la lecture et de l'écriture - connaissance de l'alphabet, imitation des lettres sur une ardoise -, de "notions usuelles" sur le temps, les saisons, les couleurs, la géographie, les plantes..., du "dessin linéaire" - figures géométriques simples -, de travaux manuels - couture, tricot et autres -, de chant et d'exercices corporels. En pratique, l'instruction tend à prendre de plus en plus d'importance, ce qui va néanmoins à l'encontre des souhaits de l'institution, pour laquelle doit primer l'éducation morale et religieuse.

Quant aux "méthodes" d'enseignement, les textes sont particulièrement imprécis, se bornant à indiquer la nécessité d'obtenir "l'attention et la docilité des enfants", et "d'assurer l'ordre et le silence". Et "il est bien entendu aussi que lorsqu'il y aura des enfants des deux sexes dans la même salle, il faudra, autant que possible, les tenir séparés pour le travail et les récréations" (circulaire aux recteurs et préfets du 9 avril 1836, cité in Amigues, Zerbato-Poudou, 2000, 27 ; et Dafflon Nouvelle, 2006, 64). En l'absence d'instructions officielles, c'est néanmoins le plus souvent la "méthode Cochin" qui est appliquée, issue du *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles pour l'enfant connues sous le nom de salles d'asile*, rédigé en 1833 par J.D. Cochin, fondateur de la première salle d'asile modèle à Paris.

La méthode Cochin est un véritable mécanisme réglé avec précision qui, non seulement, fait régner la discipline, mais encore sert de véritable format aux apprentissages. C'est un cadre rigoureux dans lequel les contenus disciplinaires sont insérés, ce cadre offrant aux acteurs du système, maîtres et élèves, l'assise instrumentale nécessaire pour fonctionner rationnellement afin d'atteindre les objectifs fixés.

Les bases principales de la systématisation des modes de transmission reposent sur l'ordonnance et la gestion de l'espace, du temps, des groupes d'élèves, la présence de rituels, de procédés mnémotechniques, de procédures de communication spécifiques, de supports d'apprentissages particuliers. Tout concourt à construire un contexte spécifique et fonctionnel pour des visées éducatives en cohérence avec les objectifs de l'institution. On reconnaît là des éléments qui composent la forme scolaire. (Amigues, Zerbato-Poudou, 2000, 28)

Les salles d'asile ont donc posé les bases de "structures fondamentales propres à l'institution scolaire sur lesquelles fonctionneront ultérieurement les écoles maternelles" (Amigues, Zerbato-Poudou, 2000, 28). Cependant, l'objectif des salles d'asile étant

essentiellement la moralisation et l'obéissance des enfants pauvres, l'apprentissage repose sur l'imitation passive, et la mémorisation par la répétition de notions abstraites.

Le processus de socialisation est à comprendre, en premier lieu, comme une œuvre de sauvegarde envers le petit enfant, ensuite comme un processus de conservation des hiérarchies sociales par l'instruction religieuse et la moralisation. Ce processus de socialisation est également un moyen de rééducation du peuple, l'enfant apportant chez lui les bonnes habitudes (de respect, de propreté) acquises dans la salle d'asile. [...]

De la sorte, les valeurs véhiculées par les salles d'asile renforcent celles, parfois défailantes, de la sphère sociale. (Amigues, Zerbato-Poudou, 2000, 32)

Une rupture importante va ensuite s'opérer, en 1880, avec l'arrivée au pouvoir de la gauche républicaine, qui transforme les salles d'asile en écoles maternelles.

4.1.2. Les débuts de l'école maternelle moderne

À la fin du 19^{ème} siècle, les écoles maternelles sont intégrées au système d'enseignement primaire, et deviennent laïques. Le but affiché de la scolarisation n'est plus la soumission du peuple, mais bien la formation des futurs citoyens.

En 1879, Jules Ferry nomme Pauline Kergomard au poste d'inspectrice générale, et celle-ci se charge de la transformation des salles d'asile en écoles maternelles, ce pourquoi elle est reconnue comme la véritable fondatrice de l'école maternelle moderne. La maternelle devient une école spécifique, ni garderie, ni école élémentaire, à laquelle elle est chargée de préparer les enfants.

Cette réorganisation de l'école va ainsi de pair avec de nouveaux projets de société, ainsi qu'une nouvelle vision de l'enfance. On commence à admettre que le jeune enfant peut être gardé et éduqué hors de la cellule familiale, qu'il peut être instruit. Pauline Kergomard tente en outre de faire accepter aux institutrices de maternelle qu'il est primordial d'aider l'enfant à s'épanouir, ce qu'il fait en bougeant, jouant, bavardant, questionnant, apprenant ainsi sans même s'en apercevoir. Enfin, elle analyse le processus de socialisation comme une construction s'opérant grâce aux interactions entre les enfants, et développe une vision de l'école maternelle qui intègre le principe de mixité.

La classe unique est remplacée par une division en deux sections, auxquelles correspondent des programmes distincts : section des petits pour les deux-cinq ans, et section des grands pour les cinq-sept ans. La place des disciplines, jugées trop "scolaires", se réduit petit à petit, au profit des "activités". Ainsi, le tryptique lecture-écriture-calcul perd progressivement de son importance : en 1921, il n'en restera dans

les textes qu'une simple initiation en grande section. Au niveau matériel, les classes évoluent afin d'améliorer l'hygiène et le confort des enfants, et un nouveau matériel pédagogique fait son apparition : cubes, jouets, sable...

Pauline Kergomard se charge par ailleurs de la réforme des procédés pédagogiques, en définissant la "méthode française". Ainsi peut-on lire dans un arrêté du 28 juillet 1882 que cette méthode est "essentiellement naturelle, familière, toujours ouverte à de nouveaux progrès, toujours susceptible de se compléter et de se réformer" (cité in Amigues, Zerbato-Poudou, 2000, 38). La méthode est censée partir - ce n'est pas toujours le cas en pratique - des intérêts de l'enfant, s'adapter à ses besoins, à ses capacités. Elle se base sur l'activité et la participation des élèves, qui manipulent, observent des objets réels et non plus seulement des images. C'est à cette époque que se généralise la "leçon de choses", autour de laquelle vont se structurer de nombreuses activités de l'école maternelle. Elle représente "la leçon par excellence parce qu'elle est intimement liée à l'acquisition de la langue maternelle et à la culture de tous les sens" (P. Kergomard, 1886, cité in Amigues, Zerbato-Poudou, 2000, 40). Les thèmes des leçons de choses sont définis pour chaque mois de l'année, par exemple :

Mois de mars :

- Leçon de choses : l'habitation : bois, pierre, fer, briques ; ardoise, plâtre, chaux ; tuile, chaume, zinc ; diverses industries du bâtiment. Les abeilles : ruches, cellules, cire, miel.
 - Dessin : maison, fenêtre, porte ; table, lit, chaise, armoire, commode ; mur, rangées de pierres de taille, de briques ; plan d'une maison, charpente ; marteau, scie, tenaille, équerre, compas, fil à plomb, auge, truelle.
 - Chants et jeux : Les Petits Ouvriers - La ronde des abeilles (Mme Pape-Carpentier)
- (Arrêté du 28 juillet 1882, cité in Amigues, Zerbato-Poudou, 2000, 47)

La leçon de choses permet d'une part de mettre en relation, de fédérer les différentes activités en leur donnant un but commun, et d'autre part de reconnaître et solliciter l'enfant en tant que personne capable de réfléchir, de poser des questions.

En outre, des 1887, le jeu, considéré par Pauline Kergomard comme fondamental dans le développement de l'enfant, est placé en tête des programmes, avec l'éducation physique, qui est pour l'inspectrice générale la base de l'éducation.

Mais si les textes évoluent rapidement, dans la pratique, les changements sont plus longs à se faire sentir. C'est par le biais de la formation des enseignants, qui va également évoluer pour s'adapter aux nouvelles conceptions de l'enfance et de l'éducation, que les pratiques enseignantes vont véritablement se modifier. À partir de

1884, la formation des institutrices de maternelle se fait en commun avec celle des institutrices du primaire, au sein des écoles normales, avec néanmoins des épreuves particulières pour la petite enfance ; par la suite, un corps spécifique d'inspection est créé. C'est à partir de cette époque également que se développent les revues pédagogiques spécialisées, dans lesquelles les institutrices trouvent par exemple des instructions pour fabriquer leur matériel pédagogique.

Les écoles maternelles sont donc, pour Pauline Kergomard, le lieu d'une possible transformation sociale. Elles visent à "conduire tous les enfants à un même degré de développement moral - avec des procédés qui doivent être différents, vu les inégalités du point de départ" (P; Kergomard, 1885, cité in Amigues, Zerbato-Poudou, 2000, 50). L'évolution de la maternelle est ainsi dans cette période impulsée par les textes officiels, qui s'inscrivent dans le cadre d'une évolution politique et sociale plus large. À l'inverse, par la suite, ce seront les pratiques qui évolueront, provoquant la rédaction de nouvelles instructions officielles.

4.1.3. L'école maternelle au 20^{ème} siècle

Une nouvelle période s'ouvre dans les années 1920, qui dure jusqu'à la fin des années 1970 : de 1921 à 1977, aucun texte officiel ne traite des programmes ou de la pédagogie à l'école maternelle. Ce sont donc les pratiques qui vont orienter les importantes modifications que connaît l'école : lorsque paraîtront, en 1977, de nouvelles instructions officielles, elles refléteront finalement ces modifications déjà opérées, et constatées par l'institution. Mais une fois encore, ces modifications seront le résultat de changements plus larges au sein de la société, du regard porté sur les enfants, sur l'éducation...

Le taux de scolarisation en maternelle connaît au cours du 20^{ème} siècle une progression remarquable. Longtemps réservée aux enfants de familles populaires, cette scolarisation précoce s'étend aux enfants des autres catégories sociales, notamment après la seconde guerre mondiale - les familles bourgeoises s'y ralliant dans les années 1960. Ainsi, environ 28 % des enfants de deux à cinq ans sont scolarisés en 1947, et plus de 80 % en 1977.

Cette hausse de la fréquentation de la maternelle peut être rapprochée de l'augmentation de la demande de garde des enfants, en lien avec l'augmentation du travail féminin -

professionnel et rémunéré -, de moins en moins agricole, avec l'urbanisation croissante... qui modifient profondément l'organisation familiale, la famille élargie qui prévalait tendant d'ailleurs de plus en plus à se restreindre au noyau familial.

Pour Chamboredon et Prévot (1973), la hausse spectaculaire du taux de scolarisation des enfants en maternelle ne peut cependant se réduire à une demande de garde. Si la demande de garde des jeunes enfants implique une réponse, elle n'explique cependant pas la forme prise par cette réponse, à savoir l'école maternelle, et la pédagogie spécifique qui y est appliquée. Si la demande de garde est une raison objective du développement des écoles maternelles, la définition sociale de la prime enfance comme objet pédagogique, et les conditions sociales de la diffusion de cette définition en sont des facteurs subjectifs, dont l'analyse est préalable à toute étude sur les fonctions de l'école maternelle (1973, 296).

Les évolutions du statut des femmes et de leur rôle social engendrent une "re-définition du rôle pédagogique de la mère" (1973, 304), notamment au sein des classes supérieures et moyenne-supérieures : en même temps que se développe le marché des produits et services ménagers, le travail domestique est systématisé et rationalisé.

La tendance est particulièrement nette dans le domaine particulier des soins et de la prime enfance : l'offre de nouveaux produits (couches en plastique et en cellulose, aliments tout prêts, habits, etc.) réduit la part des tâches matérielles dans le rôle de la mère, ce qui autorise, sans pour autant déterminer, le développement et l'enrichissement des aspects symboliques du rôle. (1973, 305)

Et le développement de la scolarité et de l'emploi féminins, dont les taux varient cependant selon les classes sociales, entraîne également des conséquences importantes :

Ces déterminations produisent tous leurs effets dans certaines catégories des classes supérieures où une partie des mères de famille, dotées d'une forte qualification culturelle, condition de l'exercice plein de la fonction pédagogique de mère, et inactives, peuvent définir les tâches d'éducation à la manière d'une spécialité professionnelle.¹ Par ailleurs, l' "anxiété scolaire" - et ces raisons valent aussi dans les classes moyennes -, fondée sur l'extension du rôle de l'École dans la reproduction du statut², tend à donner une grande importance sociale aux fonctions de transmission culturelle de la mère. (1973, 307)

Ainsi, le travail pédagogique de la mère est selon les auteurs systématisé, approfondi, quasi-professionnalisé. Et s'il s'exerce sur tous les âges, le terrain de la prime enfance

¹ "En outre, la traduction, dans le domaine universitaire, de la division du travail entre les sexes, fait que cette qualification est plus souvent littéraire et psychologique, et prépare particulièrement bien à recevoir la définition nouvelle de la prime enfance comme objet culturel (cf. ci-dessous)." (note des auteurs)

² "Cf. Pierre Bourdieu, "Reproduction culturelle et reproduction sociale", *Information sur les Sciences sociales*, 10 (2), avril 1972, pp. 45-79." (note des auteurs)

est "particulièrement favorable à l'actualisation des ces attitudes nouvelles" (1973, 308)¹.

Différentes conditions expliquent la "découverte" de la prime enfance comme objet pédagogique, au premier rang desquelles la diffusion de la psychologie, qui fait de cette période de la vie un moment capital pour la constitution de la personnalité et, surtout, la formation de l'intelligence.

L'existence d'une vulgate de psychologie de l'enfant et de psychologie de la relation parent-enfant favorise une institutionnalisation et une intensification des préoccupations quant au développement psychologique de l'enfant, qui concernent tous les âges mais particulièrement la prime enfance. Par là se constitue une définition sociale de la prime enfance et de ses performances, définition qui s'inscrit dans un *cursus* défini, découpage des âges auxquels sont attribués des performances déterminées et étalonnées². (Chamboredon, Prévot, 1973, 313)

Or cette diffusion de la psychologie et les pratiques qui y sont associées (tests, consultations sur l'orientation etc.) tendent en outre à propager l'idée de la grande valeur prédictive des comportements enfantins et des performances pré-scolaires sur la scolarité future.

L'école maternelle contribue fortement à la cristallisation de ce *cursus*. [...] Sans doute n'y a-t-il pas là une novation radicale, et la transformation n'est-elle pas entièrement imputable à la généralisation de l'éducation pré-scolaire, mais l'école joue ici un rôle essentiel dans le découpage des âges et l'imposition de définitions institutionnelles des capacités et des performances liées aux différents âges [...]. (1973, 314)

La transformation de la définition sociale de l'enfance converge donc avec un mouvement, à la fois pédagogique et théorique,

fondé sur le renouvellement théorique des disciplines et la psychologie de la genèse des fonctions intellectuelles, qui conduit à "inventer" des possibilités d'initiation simple à des disciplines savantes. (1973, 314)

Ce mouvement contribue ainsi à donner une matière pédagogique à l'enseignement des enfants, notamment à l'école maternelle :

Il ne s'agit plus de préparer à l'école primaire et à l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture, ou de surveiller les jeux des enfants mais bien de former le sens artistique, d'enseigner des

¹ Chamboredon et Prévot décrivent en outre de manière détaillée et fort intéressante la manière dont les facteurs objectifs (demande de garde) et subjectifs (évolution culturelle) se combinent en fonction des classes sociales pour aboutir à la situation des années 1970.

² "La mise en place d'un système de consultations, de traitement psychologique, d'appréciation et de mesure compte moins sans doute par les effets directs qu'elle exerce sur les sujets traités et examinés que par ses effets indirects : en faisant exister une définition des étapes et des aptitudes "normales", elle contribue à constituer et à fixer la définition sociale des âges et de leur compétences." (note des auteurs)

opérations logiques et d'initier à la "théorie" des ensembles, de faire de la psychologie appliquée¹. (1973, 318)

Pour Amigues et Zerbato-Poudou, les maternelles deviennent petit à petit "des lieux de vie agréables et efficaces perçus comme apportant une complémentarité à l'éducation familiale, tout en préparant l'enfant aux enseignements scolaires ultérieurs" (2000, 53).

Les locaux, comme le matériel pédagogique, évoluent pour être plus agréables et mieux adaptés aux enfants. Les différents "coins" apparaissent, afin que les enfants puissent alterner entre des moments calmes et des moments plus dynamiques. Ainsi peut-on lire dans une circulaire du 7 janvier 1980 :

[...] L'espace scolaire doit être adapté à l'enfant et lui permettre des moments de regroupement et d'isolement, de mouvement et de repos, d'activité et de détente, [...] le traitement des espaces extérieurs s'inspirera de préoccupations esthétiques [...]. (cité in Amigues, Zerbato-Poudou, 2000, 54)

Les jeux éducatifs se sont d'ailleurs développés dès les années 1920 - notamment sous l'influence de Maria Montessori ; ils ont pour objectifs de stimuler les sens, bases du développement de l'enfant. Dans les années 1930, les jouets ont fait leur entrée dans les classes, du matériel pour les travaux manuels est également introduit. Après la seconde guerre mondiale, les jeux se diversifient, et tout matériel peut être considéré comme un support pédagogique et didactique. Le jeu spontané prend de l'importance, considéré comme un moment essentiel du développement de l'enfant et de sa personnalité. Ces principes s'accordent donc notamment avec une conception de l'éducation qui correspond aux valeurs des familles bourgeoises, dont les enfants arrivent à la maternelle.

La formation des professionnelles a enfin été fondamentale dans la mise en œuvre de ces modifications. Par ailleurs, à partir de 1945, comme celle des élèves, l'origine sociale des institutrices évolue, accompagnant le changement des valeurs éducatives et pédagogiques s'accomplissant au sein de l'école maternelle. La pédagogie du jeu éducatif ou la pédagogie du jeu enfantin requièrent, pour être appréciées, les

¹ "L'innovation pédagogique trouve sans doute dans cette situation des conditions sociales très favorables et l'on pourrait analyser par référence à ces transformations les efforts de renouvellement pédagogique et théorique." (note des auteurs)

habitus cultivés des classes supérieures ou des couches intellectuelles (Plaisance, 1896). À l'inverse, la place des activités "scolaires", qui répondent plus aux attentes des familles populaires, reculent nettement après les années 1950. La culture des enseignantes, et de l'institution, implique certains modèles éducatifs reposant sur des normes implicites, c'est ce que Bernstein (1973) a appelé la pédagogie invisible, ou que certains sociologues nomment le "curriculum caché"¹.

En 1977, après cinquante ans de silence de l'institution, il est question dans les nouveaux textes officiels d' "objectifs majeurs" et non plus de "programmes". La circulaire du 2 août 1977 les énumère ainsi :

- l'affectivité ;
- le corps, le mouvement, l'action ; les représentations motrices, l'expression corporelle, l'expression vocale, la musique ;
- l'image, les représentations iconiques ;
- l'expression plastique ;
- le langage oral et le langage écrit ;
- le développement cognitif.

(cité in Amigues, Zerbato-Poudou, 2000, 57)

L'ordre de succession de ces objectifs correspond en fait aux étapes du développement de l'enfant, la circulaire se référant implicitement à la théorie piagétienne. De nouveaux objets de savoir font également leur apparition, comme la construction des relations spatiales et temporelles, ou du schéma corporel.

Le milieu a alors vocation à être organisé pour permettre à l'enfant de s'exprimer dans tous les domaines d'activités. Certaines fonctions - par exemple la fonction symbolique - sont transversales, soit requises de différentes manières dans plusieurs domaines d'activités.

Cette transversalité, qui annonce les instructions de 1995, témoigne de la centration sur l'activité de l'enfant au détriment des logiques disciplinaires ou d'une simple juxtaposition d'action. (Amigues, Zerbato-Poudou, 2000, 58)

Les "domaines d'activités" sont donc de nouveaux supports pour les apprentissages ; les activités sont ancrées dans le réel, centrées sur les intérêts des enfants, le travail se fait en atelier, et l'un des principes fondamentaux est la verbalisation des connaissances.

¹ Pour plus de précisions, voir *supra*, chapitre 3.

Tout est pensé dans le but de prendre en compte la globalité du développement de l'enfant et de s'y adapter.

L'unité de temps n'est plus à l'école maternelle une fraction invariable qu'est l'heure, mais tantôt l'heure, la demi-journée, la journée, la semaine, le mois selon le thème qui a fixé l'attention des enfants. (H. Sourgen, inspectrice générale, *Les cahiers de pédagogie moderne*, 1962, cité in Amigues, Zerbato-Poudou, 2000, 59)

On trouve par exemple dans les classes des "tables de vie", sur lesquelles sont représentés des scènes d'un thème choisi (la ferme, le cirque...), et qui rassemblent divers objets en rapport avec ce thème, en général apportés par les enfants. Les ateliers offrent des espaces où les enfants peuvent manipuler, fabriquer, créer librement ; ils ne travaillent plus seulement individuellement ou collectivement, mais aussi en petits groupes.

Pour résumer, pendant cette période,

[...] on assiste à une évolution profonde des pratiques pédagogiques, qui se présentent alors comme un véritable défi : gérer la complexité des situations scolaires qui, tout en s'appuyant sur un cadre de référence stable, (le "thème de vie") doivent permettre l'atteinte d'objectifs bien précis au sein d'une organisation souple, tout en tenant compte du développement de chaque enfant. (Amigues, Zerbato-Poudou, 2000, 60)

Les années 1980 sont ensuite marquées par l'influence des analyses sociologiques, et, à nouveau, une redéfinition de la place de l'enfant au sein de la famille et de la société. La question qui marque l'école est alors celle de l'échec scolaire, avec des interrogations sur les liens entre culture scolaire et culture familiale, distance culturelle entre l'école et les familles populaires.

Alors que la structure matérielle change peu, la structure formative connaît en 1989 une évolution importante. L'école normale est transformée en IUFM, une licence est exigée pour y accéder ; les instituteurs deviennent des "professeurs des écoles", et leur statut est aligné sur celui des professeurs de collège et de lycée.

Les instructions officielles de 1986 dressent un tableau détaillé du nouvel environnement social des enfants. Elles insistent sur la défaillance des adultes dans leur dialogue avec les enfants, ainsi que sur la transmission du patrimoine culturel. L'école maternelle a donc un rôle à jouer pour "assurer la nécessaire médiation entre le monde de l'enfance et celui des adultes" (circulaire du 30 janvier 1986). Les rôles éducatifs de la famille et de l'école sont censés être complémentaires.

Quatre grands domaines d'activité sont énumérés : activité physique ; activité de communication et d'expression orale et écrite ; activité artistique et esthétique ; activité scientifique et technique. De nouveaux objectifs sont également annoncés : "scolariser,

socialiser, faire apprendre et exercer" ; faire connaître "une nouvelle vie, un nouveau milieu", avec sa langue propre et ses exigences. La socialisation implique le contact de l'enfant avec différentes cultures, les textes insistant sur les différences culturelles. L'importance du rôle "scolaire" de la maternelle est réaffirmé, la maternelle devient un des dispositifs susceptibles de corriger les inégalités sociales et de prévenir l'échec scolaire - la fréquentation précoce de la maternelle étant ainsi recommandée dans les quartiers réputés socialement en difficulté.

L'école maternelle - sa forme, les pratiques et les principes pédagogiques qui y sont appliqués... - évolue toujours en lien avec des changements sociaux, matériels, culturels, politiques. Elle est inscrite au sein de la société, mais n'en est pas un simple reflet : l'institution et ses acteurs développent une culture qui leur est propre. "On doit, logiquement, distinguer l'institution et la 'culture' transmise par cette institution" (Chamboredon, Prévot, 1973, 296).

Au cours de son histoire, elle a donc balancé entre deux objectifs principaux, mais non contradictoires, transmission des savoirs disciplinaires et socialisation. L'école maternelle d'aujourd'hui est l'héritière de cette histoire, sa forme actuelle reflète ses différentes évolutions, et des débats encore vifs portent sur les mêmes sujets : scolarisation précoce, réduction des inégalités sociales, forme des apprentissages...

4.2. L'école maternelle aujourd'hui : la construction du "métier d'élève"

Si le genre scolaire se construit au sein de la culture scolaire, il nous faut caractériser celle de l'école maternelle aujourd'hui. L'objectif de l'école maternelle, qui transparaît notamment au travers des textes officiels, est de préparer les enfants à leur scolarité future, en les constituant en élèves. Et cet apprentissage du métier d'élève se fait par le biais de la socialisation scolaire, qui ne peut elle-même être considérée totalement en dehors de la fonction didactique de l'école.

4.2.1. La maternelle dans les textes officiels : "une première expérience scolaire réussie"

Lorsque nous avons commencé notre recherche, les derniers programmes édités pour l'école maternelle dataient de 1995. Puis ont été édités ceux de 2007.

En 1995, l'idée dominante de la loi d'orientation définissant les points sur lesquels doivent se porter les efforts de l'institution, est de "remettre l'élève au centre du système éducatif". L'enfant est présenté comme engagé dans un processus qui le conduit à s'insérer dans le monde, d'où l'importance de la socialisation, de la communication, de la citoyenneté ; l'école prend en compte l'importance de l'environnement social et culturel dans le processus de socialisation. L'institution, qui montre une volonté de souligner le processus d'intégration, devient plus directive, les programmes se veulent plus clairs et accessibles au grand public (parents, médias etc.).

En même temps, le découpage du système primaire en cycles, qui atteste d'une modification des conceptions éducatives, renforce le statut scolaire de la maternelle. La dernière année de maternelle appartient en effet à la fois au cycle 1, des "apprentissages premiers" - qui regroupe les trois années de maternelle -, et au cycle 2, des "apprentissages fondamentaux" - grande section de maternelle, Cours Préparatoire, Cours Élémentaire 1. Un "livret scolaire" définit les compétences à acquérir au cours de chaque cycle, que l'enseignant doit remplir en précisant le niveau d'acquisition. Les différentes rubriques maintiennent une centration sur les activités plutôt que sur les disciplines :

- vivre ensemble ;
- apprendre à parler et construire son langage, s'initier au monde de l'écrit ;
- agir dans le monde ;
- découvrir le monde¹ ;
- imaginer, sentir, créer ;
- des instruments pour apprendre : l'activité graphique, les activités de classification, la sériation...

Le jeu est redéfini comme une activité fondamentale, mais non exclusive. Le travail doit se faire en "projets", ce qui signifie que de nouvelles activités sont fédérées et impliquent les enfants dans des actions qui ont du sens. Le rapport au savoir doit

¹ Dont, en petite section, "différencier garçons / fille".

s'élaborer au travers de l'action concrète, de la manipulation, mais également au travers des interactions sociales dans des situations nouvelles, de la réflexion sur l'action avec les enfants. L'accent est mis sur les processus plus que sur les résultats à atteindre.

Le milieu est organisé pour répondre à ces attentes nouvelles, et permet une alternance, selon les objectifs éducatifs, entre lieux d'activités collectives, en petits groupes, ou individuelles. L'enseignant a un rôle actif, il doit élaborer des situations susceptibles de faire progresser la réflexion de l'enfant - et non s'adapter à son développement spontané.

Si l'importance de la socialisation, l'accès à la citoyenneté... est rappelée, la maternelle est cependant bien considérée comme une première école, en témoigne par exemple cette publication destinée notamment aux enseignants :

À l'école, on travaille, même à 3-4 ans !

[...]

Alors, qu'est-il [l'enfant] censé faire en PS et MS¹ ? Apprendre à vivre avec les autres, à partager, à attendre son tour, à mettre seul son blouson et ses chaussures, à mieux connaître son corps... C'est déjà beaucoup, me direz-vous. Évidemment ! Et cette conquête de l'autonomie et de la socialisation est même essentielle pour entrer dans les apprentissages. Mais ce n'est pas tout ! Le travail réalisé à l'école maternelle, et ce dès la PS, est fondé sur des objectifs et une programmation bien précis. L'élève doit arriver au CP avec des compétences identifiées en lecture, écriture, numération... et les trois sections de maternelle apportent chacune leur pierre à cet édifice.

Ainsi, les histoires lues contribuent à enrichir le langage, les exercices de motricité fine à affermir la main pour mieux écrire, les tris, les algorithmes de perles à mieux maîtriser le nombre [...].

Les PS et MS ne sont certainement pas des garderies, pas seulement des "bains de savoirs", mais plutôt de véritables lieux de construction des apprentissages dont nous pouvons être fiers et que nous pouvons défendre !

(P. Citron, éditorial de la revue *Éducation enfantine*, n° 7, mars 2006)

En 2007 sont à nouveau publiés des "horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire". Ceux-ci sont à mettre en relation avec la publication, en juillet 2006, du "socle commun des connaissances et des compétences", ou "tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire". Or ce socle commun "s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire" (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, 4).

¹ Petite Section (PS) et Moyenne Section (MS).

Le rôle de l'école maternelle apparaît en fait brièvement dans le titre 6, "les compétences sociales et civiques", dans la partie "vivre en société" :

Dès l'école maternelle, l'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble par l'appropriation progressive des règles de la vie collective. (socle commun des compétences et connaissances, 2006, 20)

Le préambule du texte des programmes réaffirme les objectifs de l'école :

garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et réussir sa vie en société. (programmes de l'école primaire, 2007, 12)

La programmation par cycle n'est pas remise en cause. Si les domaines d'activités à l'école maternelle évoluent un peu, leur principe n'est pas non plus remis en cause, et l'importance des apprentissages est réaffirmée :

Les divers champs disciplinaires n'émergent que progressivement tout au long de l'école primaire. Ils n'existent pas à l'école maternelle dont les programmes ne contiennent pas de liste de connaissance à retenir ni même de répartition horaire. Cela ne signifie pas, bien au contraire, que les enfants n'y apprennent rien. La programmation des apprentissages doit y être aussi rigoureuse et exigeante que dans les cycles de l'école élémentaire. (programmes de l'école primaire, 2007, 13)

Cette programmation vise enfin à définir non seulement les contenus enseignés, mais également les méthodes à mettre en œuvre et l'organisation des activités :

Les présents programmes s'inscrivent dans la tradition qui consistait à expliciter de manière détaillée non seulement les contenus d'enseignement arrêtés, mais aussi les méthodes et l'organisation des activités susceptibles de les appliquer de manière efficace et cohérente. C'est en particulier le cas pour la maîtrise du langage à l'école maternelle et au cycle 2. (programmes de l'école primaire, 2007, 14)

Une partie spécifique du texte est ensuite dédiée à l'école maternelle. On peut y lire dès l'introduction les objectifs qui lui sont dévolus, le rôle que doivent tenir les enseignants, l'idée d'une pédagogie spécifique aux jeunes enfants, le respect des rythmes et besoins de chacun.

Permettre à chaque enfant **une première expérience scolaire réussie**¹ est l'objectif majeur de l'école maternelle. Dotée d'une **identité originale et d'une culture adaptée** à l'âge et au développement des enfants qu'elle accueille, **cette école de plein exercice se distingue de l'école élémentaire par la pédagogie** qu'elle met en œuvre.

Les enseignants² y ont le souci d'offrir à chaque enfant un cadre de vie et une organisation des activités qui favorisent son autonomie et lui laissent le temps de vivre ses premières

¹ C'est nous qui soulignons.

² *L'enseignant de l'école primaire est le plus souvent une enseignante. La grammaire du français conduit toutefois à utiliser le seul masculin lorsqu'il est fait référence à des fonctions abstraites. "L'enseignant", comme "le maître", comme "les élèves" ou "l'enfant" renvoient donc ici à l'usage générique de chacun de*

expériences tout en l'engageant à de nouvelles acquisitions. Ils identifient avec précision les besoins de chacun, ils créent les conditions des découvertes fortuites et suscitent les expérimentations spontanées. Ils encouragent l'activité organisée et maintiennent un niveau d'exigence suffisant pour que, dans ses jeux, l'enfant construise de nouvelles manières d'agir sur la réalité qui l'entoure. L'école maternelle constitue le socle éducatif et pédagogique sur lequel s'appuient et se développent les apprentissages qui seront systématisés à l'école élémentaire. C'est par le jeu, l'action, la recherche autonome, l'expérience sensible que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, y construit ses acquisitions fondamentales. (programmes de l'école primaire, 16)

La maternelle constitue donc le cycle des "apprentissages premiers", la grande section étant toujours comprise à la fois dans ce cycle et dans le suivant, des "apprentissages fondamentaux". Or les apprentissages premiers ne sont pas dénommés ainsi pour suivre une chronologie scolaire, mais bien

parce qu'ils permettent à l'enfant de découvrir que l'apprentissage est dorénavant un horizon naturel de sa vie. Ils lui permettent d'entrer dans cette articulation entre jeux et activités par laquelle il deviendra progressivement un écolier qui aime apprendre, qui a pris conscience qu'il existe des chemins qui mènent à des savoir-faire inédits, à des connaissances toujours neuves. La première étape des "apprentissages fondamentaux" suppose, pour être menée à bien, le cadre spécifique de la pédagogie de l'école maternelle. C'est cette dynamique qui donne à cette école sa nécessaire unité, son identité et son intégrité.

Dans cet esprit, les présents programmes concernent la totalité de l'école maternelle, et les compétences qui y sont détaillées sont celles de grande section. (programmes de l'école primaire, 2007, 16)

Enfin, l'idée selon laquelle parents et enseignants ont un rôle complémentaire dans l'éducation des enfants est réaffirmée :

Les enseignants partagent avec les parents l'éducation des enfants qui leur sont confiés. Cette situation impose confiance et information réciproques. [...] La qualité de cette relation est le socle de la nécessaire co-éducation qu'école et famille ne doivent cesser de construire. (programmes de l'école primaire, 2007, 16)

Les "cinq grands domaines d'activités" définis sont les suivants :

- le langage au cœur des apprentissages ;
- vivre ensemble ;
- agir et s'exprimer avec son corps ;
- découvrir le monde ;
- la sensibilité, l'imagination, la création.

Par ailleurs, les activités qui concourent à l'acquisition de compétences spécifiques à chacun de ces domaines permettent également de développer des "compétences

ces termes sans distinction de sexe. Dans les autres emplois des termes désignant des professions, il est au contraire recommandé de distinguer par le masculin et le féminin les fonctions qu'exercent des personnes réelles. (Note des auteurs)

transversales : attitudes face aux apprentissages, méthode" (programmes de l'école primaire, 2007, 19)

Ces domaines d'activités ressemblent donc à ceux définis en 1995 ; la maîtrise du langage semble cependant gagner en importance. "Le langage au cœur des apprentissages" est de loin le domaine le plus détaillé par les programmes, un paragraphe est spécifiquement consacré aux enfants dont la langue maternelle n'est pas le français.

En 2008 sont cependant déjà édictés de nouveaux programmes pour l'école primaire, qui se veulent "plus courts, plus clairs et plus ambitieux".

Les domaines d'activités définis pour l'école maternelle sont sensiblement modifiés, on note notamment l'apparition du domaine "devenir élève"¹. Pour Amigues et Zerbato-Poudou (2009), ces nouveaux programmes témoignent d'une évolution majeure dans la vision de l'école maternelle, et de la place de l'enfant, futur élève, en son sein.

Les savoirs, qui font la spécificité de l'école maternelle par rapport à la crèche ou au jardin d'enfant, sont exclus de la relation éducative des jeunes enfants.

En évacuant les savoirs, disparaît aussi la normativité de ces derniers qui requiert des exigences intellectuelles (des formes de raisonnement) distinctes des normes morale ou sociales. Connaître par cœur le règlement intérieur de l'école, respecter à la lettre les règles de vie dans la classe ou ne pas omettre de saluer son professeur, ne sont pas suffisant pour **entrer dans les apprentissages et en construire le sens**. (2009, 42)

Ainsi, la socialisation scolaire ne peut se réduire aux formes sociales de politesse. Or ce que disent les programmes de 2008, c'est la manière dont, pour "devenir élève", "l'élève-usager doit se comporter dans ce service [le service public de l'éducation tel qu'il est défini aujourd'hui] : docilité, responsabilité, respect des règles" (2009, 40). Mais pour apprendre son métier d'élève, l'enfant doit "**s'assujettir**, non pas à des normes arbitraires, mais **à des modes de pensée, à des raisonnements**, qui prendront plusieurs années pour s'incorporer" (2009, 43). C'est donc selon les auteurs la forme scolaire qui est ébranlée, ce qui va de pair, encore une fois, avec l'idéologie dominante dans la société :

En effet, avec l'idéologie libérale individualiste, l'école dans son ensemble est redéfinie comme un service public dont l'État doit garantir la qualité et veiller à son efficacité en rationalisant les pratique managériales de gestion des divers personnels (LOLF, indicateurs de performance,

¹ Les autres domaines devenant : s'approprier le langage ; découvrir l'écrit ; agir et s'exprimer avec son corps ; percevoir, sentir, imaginer, créer.

obligation de résultats etc.) répondant aux compétences requises pour réaliser les objectifs. (Amigues, Zerbato-Poudou, 2009, 40)

C'est par ailleurs également la fonction de l'école que les auteurs interrogent au vu de ces programmes :

On est amené à se demander si l'école maternelle telle qu'elle est conçue actuellement ne vise pas à fabriquer aujourd'hui des élèves dociles pour que les adolescents qu'ils seront devenu demain ne rejettent pas violemment le "système" et ceux qui le représentent ? (2009, 47)

C'est bien en effet la mise en place d'une politique de contrôle social des individus que décrivent les auteurs, politique qui, bien que non restreinte à l'école, s'exprimerait également "dans les multiples dispositifs d'aide individualisée inscrit dans le mouvement d'individualisation de l'enseignement et de l'évaluation des compétences individuelles" (2009, 47).

Cette remise en cause de la forme scolaire, qui rapproche l'école maternelle des jardins d'enfants, crèches, ou autres modes de garde des jeunes enfants doit donc s'analyser également en regard des débats actuels que nous avons évoqués plus haut sur l'avenir de l'école maternelle... et son éventuelle disparition, au moins partielle.

Au travers des textes officiels¹, l'école maternelle apparaît ainsi comme vecteur d'une véritable culture qui lui est propre, transmise notamment par le biais d'une pédagogie spécifique adaptée aux jeunes enfants.

Jusqu'à aujourd'hui, la maternelle a eu pour but de socialiser les jeunes enfants, et - notamment grâce à cette socialisation - de les faire entrer dans les apprentissages. Il convient donc, pour appréhender au mieux la culture de cette institution, d'analyser plus précisément ces deux fonctions et les liens qu'elles entretiennent.

4.2.2. L'école maternelle, lieu de la socialisation scolaire

Selon Vincent, Lahire et Thin, (1994), à l'école, les relations sociales sont constitutives du processus d'apprentissage. Ils décrivent ainsi la "théorie de la forme scolaire" comme l' "ensemble des pratiques scolaires définies comme une forme particulière de relations sociales", ce qui signifie que l'école, en même temps qu'un lieu

¹ Nous l'avons dit, la culture de l'école maternelle s'étudie également à travers les pratiques qui y ont cours. Ce que nous ferons notamment lors de la présentation des résultats de notre recherche.

où se transmettent des connaissances, est le lieu d'une socialisation spécifique, qui n'est pourtant pas indépendante des autres formes sociales.

Ce qui a par conséquent amené de nombreux auteurs à étudier ce qui se passe à l'école en fonction de l'origine sociale des élèves et de leurs parents, mais aussi parfois des enseignants.

Pour Amigues et Zerbato-Poudou (2000 ; 2009), le mode de socialisation scolaire se distingue dans la mesure où il propose un rapport aux objets de savoirs et au monde spécifique. Ce rapport aux objets de savoir est en maternelle à la fois concret (rapport direct aux objets par des activités corporelles, manipulations...) et abstrait, plus distancié, médiatisé par les langages (langues orale et écrite, langage mathématique) et les systèmes symboliques (dessins, images, etc.).

La socialisation scolaire repose ainsi pour ces auteurs sur trois processus fondamentaux : "le rapport aux objets de savoir, le rapport aux autres et le rapport à soi" (2009, 45). Les enfants construisent leur savoir avec et par l'intermédiaire des autres : "c'est une rencontre publique, collective, une expérience partagée avant de devenir appropriation individuelle" (2009, 45). Et c'est également par ces échanges que les enfants se construisent eux-mêmes.

Les échanges collectifs, à l'origine de la pensée individuelle, permettent la rencontre d'expériences personnelles qui prennent sens dans le contexte d'énonciation et la construction d'instruments de pensée. (2009, 45)

L'école effectue en outre une transmission culturelle. Médiatisant le monde par un certain nombre d'outils pour le rendre intelligible, l'école transmet en même temps une mémoire, au sens où les outils contiennent des connaissances déjà façonnées, formalisées par l'humain. La transmission de savoirs est nécessairement culturelle : l'école transmet des "capacités cognitives" qui structurent la pensée ; modes de pensée dépendant de la culture, qui ne sont pas seulement transmis mais bien mis en jeu dans les processus de transmission. La fonction de socialisation s'opère donc en même temps que la construction des connaissances : les processus de transmission mobilisent à la fois des schèmes comportementaux, des schémas de pensée, des normes sociales, morales et politiques...

De nombreux sociologues considèrent par ailleurs qu'il existe un lien étroit entre l'appartenance sociale et les dispositions scolaires à se repérer dans les règles

institutionnelles. Ainsi, certains enfants issus de milieux populaires éloignés de la culture scolaire auraient des difficultés à en déchiffrer les codes, ou "curriculum caché", constitué des valeurs tacites et attitudes que chaque élève doit adopter pour réussir à l'école. Or ces valeurs sont "absorbées" auprès des parents et transmises notamment par le discours des enseignants, mais rarement de manière explicite. Pour s'adapter, l'enfant doit adopter le "code intégré" (Bernstein, 1973), c'est-à-dire certains comportements - être curieux, inventif etc., qui masquent des objectifs disciplinaires, et dont les règles d'acquisition sont implicites.

La curiosité, par exemple, est une des bases du fonctionnement de l'école maternelle.

Donc, si l'on veut que grandir devienne un projet excitant pour chaque enfant, celui qui vit en banlieue comme celui des campagnes, il faut dès cet âge [3-4 ans] créer autour de lui les conditions qui vont l'amener à rester curieux et questionneur du monde qui change. L'école maternelle s'y emploie. (I. Abad, in *Éducation enfantine*, n° 7, mars 2006)

Mais, comme l'analysent Chamboredon et Prévot, la curiosité n'est pas une valeur socialement neutre, et ce n'est pas n'importe quelle forme de curiosité que l'on attend des enfants à l'école :

Plutôt que le bricolage brouillon, attitudes des "jeux dans la rue", non contrôlée, c'est la "recherche" et l'expérimentation réglée qui seraient l'attitude adéquate. Cette pédagogie et la "libre exploration réglée" des activités et des jeux exclut à la fois la rigidité timide (se tenir dans un coin, ne pas toucher... comme on apprend à le faire dans des appartements petits qu'il ne faut ni salir ni déranger), attitude qui se rencontrerait principalement chez les enfants des fractions inférieures des classes moyennes, et l'activité brouillonne du touche à tout, qui pourrait être une attitude fréquente chez les enfants de classe populaire. (1973, 333)

Nul doute que cette analyse, déjà ancienne, s'applique aujourd'hui encore au "sens de l'observation" ou au "goût de l'expérimentation" définis aujourd'hui comme appartenant à la culture scolaire (programmes de l'école primaire, 2007, 12).

Dès la maternelle, il existerait donc une concordance entre les dispositions sociales acquises dans les milieux aisés et certaines dispositions scolaires requises¹.

Enfin, en un sens plus fondamental, il reste à se demander dans quelle mesure la forme pédagogique et les conditions les plus générales de l'apprentissage sont en affinité ou en opposition avec les dispositions, intellectuelles ou éthiques, produites par l'inculcation familiale dans les différentes classes sociales. Ainsi, on fera apparaître le décalage possible entre les dispositions produites par l'inculcation familiale et les dispositions supposées par la pédagogie de l'école. (Chamboredon, Prévot, 1973, 331)

Ainsi, Pour Chamboredon et Prévot, le "bon usage" de l'école maternelle suppose une connaissance culturelle de son fonctionnement, notamment pédagogique (rôle du jeu,

¹ Concordance qui peut d'ailleurs s'expliquer historiquement, voir *supra*.

des exercices de langage, habitude des formes d'autorité qui y ont cours etc.). Cette connaissance permet non seulement une compréhension des programmes, mais également un approfondissement des apprentissages, par une pédagogie familiale en partie calquée sur la pédagogie scolaire, approfondissement pour lequel les conditions matérielles et économiques sont également déterminantes.

Par ailleurs, selon ces auteurs, l'école maternelle ne vise pas seulement à développer l'intelligence, mais également le goût, la sensibilité, le sens moral... :

Quelles sont les attitudes et les dispositions attendues des enfants, les attitudes et la compétence "attendues" des parents, c'est-à-dire objectivement requises pour que cette pédagogie puisse s'exercer et produire ses pleins effets ? Si, pour analyser les effets sociaux d'une pédagogie, il convient de s'interroger sur la compétence qu'elle suppose chez les parents d'élèves, c'est particulièrement nécessaire dans le cas de l'école maternelle. Celle-ci - et d'autant plus qu'elle s'éloigne de la forme garderie - définit sa fonction comme celle d'une éducation en collaboration avec les parents¹. De fait, l'école maternelle est sans doute l'institution scolaire qui suppose la confrontation la plus large avec la famille comme instance de socialisation : puisqu'elle vise à un développement général, elle n'entend pas seulement développer l'intelligence, mais encore former la sensibilité, le goût, la sociabilité, le sens moral, le langage, le corps, et même inculquer ou contrôler certaines habitudes alimentaires, l'école maternelle est l'instance où les produits de l'inculcation familiale sont soumis au modelage le plus large, appréciés sous le plus grand nombre de rapports². **Comme entreprise la plus systématique de construction d'*habitus*, l'école maternelle est aussi le niveau où s'exerce le plus systématiquement la dé-construction des *habitus de classe*^{3 4}** ; et de même comme lieu d'appréciation des dispositions, des qualités et des habitudes, c'est sans doute le niveau scolaire où les résultats de l'inculcation familiale sont appréciés de la manière la plus englobante. (1973, 324)

Ainsi, une grande part de l'enseignement en maternelle consiste par exemple en un retour sur les expériences des enfants pour les commenter, les enrichir dans le but de développer le langage, le vocabulaire, le sens de l'observation... Or les expériences, qui

¹ Nous avons vu que les programmes actuels parlent encore des rôles des parents et de l'école en terme de "co-éducation". Cette idée est d'ailleurs très présente dans un des entretiens que nous avons réalisé avec une enseignante, qui a plus à dire sur les parents que sur ses élèves.

² On pourrait voir dans cette volonté d'emprise totale un héritage des intentions missionnaires des salles d'asile. (Note des auteurs) Nous avons d'ailleurs nous-même constaté certaines de ces pratiques. Par exemple dans une des écoles au sein desquelles nous avons réalisé des observations, les enfants sont invités le matin à petit-déjeuner. Si la justification de cette pratique réside dans le fait que certains enfants arrivent à l'école "le ventre vide", et ne peuvent par conséquent se concentrer toute une matinée, il n'en reste pas moins qu'elle vise à pallier un manque de l'éducation familiale, et est prétexte à une inculcation des principes de diététiques qui ne sont pas appris dans les familles : les enfants doivent "équilibrer" leur petit-déjeuner en choisissant un seul aliment de chaque grande famille (fruits, céréales, laitages etc.).

³ "De là sans doute le moralisme qui pénètre la relation parents/institutrice. Le jugement, explicite ou en acte, sur l'enfant est très directement jugement sur les méthodes d'éducation et les éducateurs qui l'ont "produit". (note des auteurs)

⁴ C'est nous qui soulignons.

varient largement d'une classe sociale à l'autre (habitudes, loisirs etc.), ne sont pas toutes de même valeur et semblablement utilisables par l'enseignant.

Si l'observation des pratiques pédagogiques réelles montre un effort d'adaptation au public et, dans les quartiers populaires, le souci (variable sans doute selon les positions pédagogiques des institutrices) d'éviter les thèmes très littéraires¹, il reste que, comme l'attestent les textes de conseil pédagogique, les thèmes les plus légitimes sont les thèmes littéraires. Ainsi, c'est moins fréquemment la rue qui est retenue comme thème que le désert, la vie à la campagne, la mer, le roman de Renard ou la vie du Petit Indien. La définition cultivée de l'expérience peut conduire à faire d'un thème de vie l'occasion d'un enchaînement d'évocations cultivées de souvenirs littéraires ou d'œuvres musicales, de la présentation d'un univers d'un archaïsme distingué, d'un jeu subtil avec des évocations sensorielles diverses²... (1973, 325-326)

Les enfants sont donc en fait

qualifiés et rangés sur une échelle des mérites et des valeurs en fonction de leur conformité aux valeurs de l'école. Ce marquage en termes mi-moraux, mi-intellectuels, fortement pénétrés de jugements axiologiques ("éveillé", "gentil", "coopératif", etc.), même s'ils sont influencés par la diffusion de certaines notions de psychologie vulgarisée, n'exercent-ils pas, à la manière d'une prédiction créatrice, des effets sur la carrière scolaire future, effets d'autant plus profonds que ces jugements ne se réfèrent pas directement à des performances scolaires isolées mais à des qualités psychologiques et "morales" ? (Chamboredon, Prévot, 1973, 331-332)³

L'école maternelle, par une socialisation spécifique, transmet donc une certaine culture⁴, qui, si elle lui est propre, n'est pas sans lien avec la culture "extérieure". C'est bien au sein de cette culture que va s'opérer la construction du genre scolaire, ce qui en fait une construction spécifique, et non la simple reproduction, ou l'expression du genre à l'école.

Mais ce qui fait l'école maternelle, c'est aussi sa fonction scolaire, de transmission des savoirs.

Il est difficile de considérer la socialisation scolaire à l'école maternelle indépendamment du travail de conception et d'organisation par les enseignant-es des différents milieux dans

¹ "Cf. G. Dannepond : *La maternelle et sa clientèle*. Thèse de 3^e cycle, Paris, 1972." (note des auteurs)

² "Soit par exemple un thème proposé dans un ouvrage de présentation de l'école maternelle écrit, comme le dit la quatrième de couverture, par une inspectrice départementale des écoles maternelles, auparavant directrice d'une école maternelle pilote. Le "thème de l'eau" conduit à passer graduellement, après l'évocation des usages familiers de l'eau, aux métaphores et aux associations de l'expérience cultivée, aux évocations de la culture lettrée et à une psychanalyse bachelardienne de la sensibilité : [...]." (note des auteurs)

³ Ces analyses datant des années 1970 qui ont pour objet les différentes classes sociales sont en outre aujourd'hui "transposées" par les chercheurs qui étudient le genre à l'école, voir *supra*, chapitre 3.

⁴ Le langage fait en outre partie intégrante de cette culture, tant il intervient dans toutes les activités de la classe, de la discipline aux jeux et activités. Nous y reviendrons.

lesquels elle peut se développer en traitant des savoirs, des normes et des valeurs. (Amigues, Zerbato-Poudou, 2009, 45)

Outre la fonction sociale de l'école, il faut donc en considérer la fonction de transmission de savoirs.

4.2.3. L'école maternelle, milieu didactique

La classe est un milieu à la fois donné aux acteurs et construit par leurs actions. Et les interactions entre le milieu et les actions impliquent une coopération entre l'enseignant et les élèves, rendue possible par une organisation didactique particulière (Amigues, Zerbato-Poudou, 2000).

L'entrée à la maternelle ainsi marque un changement fondamental pour l'enfant : elle inaugure des pratiques inédites pour lui, les pratiques scolaires. Pour la première fois, il lui est demandé d'exercer de façon systématique son action et sa pensée, et de l'exercer avec les autres. Cette nouveauté s'exprime, pour Amigues et Zerbato-Poudou, sous trois formes :

- l'intention didactique : on fait apprendre à l'enfant ce qu'il n'est pas prêt à apprendre spontanément (lecture, écriture...)
 - l'utilisation de son savoir-faire pour répondre à des questions qu'il ne se pose pas et non pour satisfaire des préoccupations immédiates - la découverte du travail et de la réflexion collectifs.
- (2000, 124)

Pour cela, l'enfant devient membre d'un collectif de travail, dans lequel il accomplit son propre travail en relation avec les autres.

Il participe de différentes façons, selon les places et rôles qu'il est appelé à jouer, à la construction collective d'une réalité sociale dans laquelle il se construit comme personne. (2000, 132)

Et ce travail se fait dans un cadre particulier, que l'école met en place pour organiser la pensée : le "questionnement didactique". C'est ainsi par le dialogue didactique que l'enfant devient élève : il est "enseigné" et apprend autrement que dans sa famille. Ce dialogue met en scène un processus intellectuel que les élèves doivent intérioriser, et organise les conditions de leur appropriation.

Ainsi, pour Schubauer-Leoni, Munch et Kunz-Felix, si l'on considère que le projet éducatif de la famille moderne a inventé l' "enfant", alors l'école moderne et le projet didactique - l'intention d'enseignement à l'égard de l'enfant - ont inventé l'élève.

Le rapport aux objets de savoir est donc toujours médiatisé par un "milieu didactique" (Brousseau, 1986) construit par l'enseignant, et organisé autour d'objets culturels. Le rapport au monde est médiatisé : l'enfant qui souhaite connaître le monde n'agit pas directement dessus mais utilise des intermédiaires : documents, techniques, représentations... à partir desquels il construit des connaissances.

C'est ainsi, par exemple, qu'il pourra acquérir des connaissances sur les déserts ou les volcans, sans pour autant avoir eu une expérience particulière dans ces lieux. Le rapport au monde n'est jamais un rapport immédiat mais toujours médiatisé. Le seul fait de nommer les objets, de les dessiner de les classer... est déjà une médiatisation. Mais le rôle de l'école est de transmettre ces outils, qui permettent d'établir ce rapport culturel à un objet particulier. (Amigues, Zerbato-Poudou, 2000, 86)

La maternelle implique donc de passer du milieu familial au milieu scolaire, de changer de partenaires, et propose une multiplicité d'organisations didactiques, avec des modes d'organisation pédagogiques spécifiques. L'activité psychique ne suit pas le développement "naturel" de l'enfant, mais le rythme scolaire. L'enseignant engage les actions, met en relation les objets constitutifs de l'activité, réaménage le milieu avec les élèves, les impliquant dans une gestion collective. L'aménagement permet de passer d'une activité à l'autre, avec la participation active des enfants. L'enseignant dirige oralement le déroulement temporel et opère par un mécanisme de "redistribution de l'action" (Amigues, Avila-Ponce, Garcion-Vautor, 1999). Les actions ne pourraient donc se dérouler de manière identique hors de ce cadre didactique, de cette "organisation socio-technique", c'est-à-dire dans laquelle le savoir est à la fois social et technique.

En outre, l'organisation spatiale de la classe assure deux médiations didactiques essentielles, à savoir la gestion de l'accomplissement de l'action collective - les rapports spatiaux étant souvent révélateurs de rapports sociaux -, et la structuration des modes de communication : distribution de la parole, gestion du contenu... qui sont des éléments d'une compétence scolaire attendue, mais encore non maîtrisée par les élèves. De même, l'organisation matérielle (tableau, étiquettes-prénoms etc.) est primordiale.

Partant de la définition du contrat didactique formulée par Brousseau (1986), Garcion-Vautor pose néanmoins la question de savoir si celui-ci prend à l'école maternelle la même forme qu'à l'école élémentaire.

Le concept de contrat didactique est considéré comme le processus qui règle les rapports entre l'intention du professeur et celle des élèves, relativement à un objet de savoir (Brousseau, 1986). Ce concept ayant franchi les frontières disciplinaires, il s'agira de savoir si un contrat

didactique est actif à la maternelle (où, apparemment, la question des savoirs ne se pose pas avec la même acuité) et si oui, sous quelle forme et à quelle occasion il apparaît. (2000, 43)

L'analyse de situations à la maternelle lui permet de répondre à ces questions par l'affirmative. Considérant que la relation didactique n'est pas sous le seul contrôle de l'enseignant, mais aussi sous la responsabilité de l'élève, qui devra notamment accepter de faire son "métier" - accepter la dévolution didactique, elle note que l'organisation du milieu par les professeurs de maternelle amène à la réalisation de ce contrat :

[...] l'élève apprend que la question du maître est porteuse d'une intention particulière et cette intention est matériellement inscrite dans le milieu : c'est parce que le maître a organisé le milieu que l'élève peut en déduire son intention de lui enseigner quelque chose et c'est aussi en se laissant guider par les objets du milieu que l'élève pourra faire les gestes attendus par le maître, geste témoignant de son intention d'apprendre. (2000, 48)

L'organisation du milieu est en fait l'organisation de l'action collective. Le travail de l'enseignant consiste en l'aménagement de ce milieu et sa modification en fonction de l'avancée collective ainsi que l'orchestration des interactions et de la participation collective. La structuration de ce milieu et de l'action collective permet à l'enfant de devenir élève, et c'est la direction par l'enseignant ainsi que l'organisation didactique qui joue le rôle de système de médiation, transmettant les techniques scolaires fondamentales.

Socialisation et apprentissages sont donc indissociables de la forme scolaire à l'école maternelle. Et c'est bien dans cette perspective que nous souhaitons appréhender le genre scolaire.

Or ces fonctions sociale et didactique de l'école sont particulièrement sensibles dans les "rituels", moments capitaux dans l'organisation des journées à la maternelle. Ce sont donc ces rituels - sur lesquels a porté notre étude -, spécifiques à l'école maternelle mais qui préfigurent en même temps la forme que prendra l'enseignement à l'école élémentaire¹, qu'il nous faut plus précisément analyser.

4.3. Les rituels, un cadre de constitution des élèves

Les rituels représentent un moment particulier à l'école maternelle, mais sont également une forme spécifique de ce que l'on désigne par l'expression "rituels

¹ Nous remercions Marie-Hélène Salin d'avoir attiré notre attention sur ce point.

scolaires". En outre, ils sont constitués, pour une large part, des interactions verbales enseignant-élèves, qui sont elles-mêmes dépendantes de la forme scolaire.

4.3.1. Fonctions et fonctionnement des rituels

Ce que l'on entend par "rituel" à l'école maternelle est une forme des rituels scolaires. Pour Amigues et Zerbato-Poudou, l'expression "rituels scolaires" désigne des actes de l'institution scolaire,

des cadres de fonctionnement collectifs qui se répètent dans le but de produire des effets psychiques durables chez des individus soumis à un ordre didactique. (2000, 108)

Ces rituels ont une fonction sociale, celle de consacrer ou légitimer une limite arbitraire. À travers une pratique collective est signifié ce qui est licite et ce qui ne l'est pas, le rituel étant un acte d'institution au sens de Bourdieu (1982) qui consacre simultanément un ordre mental et un ordre social. Passer du milieu familial au milieu scolaire revient en effet à franchir une frontière, physique et symbolique, à partir de laquelle l'enfant doit se comporter différemment, ici en élève (Amigues, Zerbato-Poudou, 2000, 109). Les rituels scolaires vont donc consacrer, à l'école, les positions distinctes de professeur et d'élève.

Le rituel est donc un acte d'institution, or

"L'institution est un acte de magie sociale qui peut créer la différence ex nihilo ou bien, et c'est le cas le plus fréquent, exploiter en quelque sorte des différences préexistantes" (Bourdieu, 1982). C'est ce qui va permettre de consacrer dans un ordre didactique des positions distinctes - celles de maître et celle d'élève, en l'occurrence - en faisant passer ces propriétés de nature sociale pour des propriétés naturelles. (2000, 109-110)

La fonction sociale passe pour ces auteurs également par la contrainte des corps, mais cette conception est en partie remise en cause par Aloïsi (2001), qui insiste sur le fait que le contrôle des corps ne s'acquiert pas par la contrainte, mais plutôt par une "conquête" effectuée par les enfants. Analysant l' "incorporation d'un rituel en petite section de maternelle", à savoir la demande de prise de parole, il montre "comment le contrat didactique se négocie en grande partie dans les placements et déplacements des élèves". Les bancs constituent en effet, dans la classe au sein de laquelle il a réalisé des observations, l'espace légitime pour la parole collective, le tapis étant une zone intermédiaire. Tout l'enjeu est alors pour les enfants de passer du tapis au banc et de s'y maintenir, le banc signifiant l'accès à un statut de "grand". La façon dont chaque enfant

négocie sa place au sens matériel éclairé donc sur sa "place" d'élève et son engagement dans le contrat didactique.

Aloïsi en conclut que l'apprentissage du rituel de demande de parole en petite section "est bien un passage du geste à la parole, de l'usage instrumental du corps à son usage symbolique".

Certains chercheurs semblent encore considérer qu'à l'école maternelle, la contrainte des corps par les rituels est une condition préalable à l'entrée dans les activités symbolique (Garcion-Vautour, 2000, 1). Certes, nous savons depuis les travaux de M. Foucault (1975) que le contrôle des corps est indissociablement lié à la *forme scolaire*, cependant, nos observations montrent que ce contrôle ne s'acquiert pas par une contrainte préalable mais plutôt par une conquête permanente dans le processus même de co-construction du milieu. La contrainte est bien présente dans cette conquête mais elle n'est pas seulement subie, elle est, pour une part, active et contient en germe son propre dépassement. C'est en ce sens - en tant qu'expérience corporelle active - que nous pouvons parler d'incorporation. [...]

"La conquête des bancs", que nous avons ici exposée à la manière d'une scène ethnographique, montre cette *naturalisation* à l'œuvre dans l'apprentissage d'un rituel scolaire, avec cette particularité - liée à la relation didactique - que l'assujettissement n'est jamais entièrement subi. Le cadre d'analyse du contrat didactique, situant la rupture du contrat au cœur même de l'apprentissage, nous permet de mieux comprendre et réaffirmer que l'assujettissement à l'institution ne saurait être passif, même chez les "tout-petits". (Aloïsi, 2001, 8)

Cette relation didactique, et les "ruptures de contrat" qui lui sont nécessaires sont néanmoins également pour Amigues et Zerbato-Poudou à l'œuvre dans les rituels. Leur "fonction contractuelle" est en effet de stabiliser et légitimer les façons de faire de l'école, en conférant aux règles d'action leur pérennité à travers diverses situations, les rituels étant générateurs de sens et de pratiques spécifiques (2000, 117).

Les rituels scolaires délimitent ainsi des espaces et des actions légitimes - désignant par conséquent en même temps ce qui est de l'ordre de la transgression. Ils participent ainsi à la définition de l'ordre didactique.

L'adoption par les élèves de postures, de gestes adaptés, d'attitudes conventionnelles va de pair avec la recherche de l'efficacité de l'acte d'apprentissage ; c'est en cela que les rites scolaires peuvent être considérés comme un cadre d'enseignement-apprentissage. (2000, 110-111)

Ils assurent par ailleurs également une fonction "chronogénétique et topogénétique" : l'enfant est soumis au rythme imposé par l'enseignant, il est assujéti au temps didactique. Le déroulement temporel, organisé par l'enseignant, ne peut se ramener uniquement au "temps qui passe", il est constitué par le "savoir qui avance". Cette chronogénèse est en outre associée à la topogénèse, c'est-à-dire les places respectives du professeur et des élèves dans le rapport au savoir, les rôles qu'ils sont chacun amenés à jouer dans l'organisation didactique. Les rituels soumettent les élèves à un rythme

d'exécution collective, leur fonction symbolique étant particulièrement efficace pour rompre avec le rythme spontané des enfants (Amigues, Zerbato-Poudou, 2000).

Enfin, leur fonction intégrative consiste, en particulier à l'école maternelle, dans l'installation de conditions nécessaires à tout apprentissage scolaire. La classe y est définie comme une communauté de travail qui partage des savoirs et des modes publics de production et de contrôle, aussi bien que des normes et conventions des échanges. (2000, 117).

Pour Marchive également, les rituels scolaires jouent un rôle dans l'organisation des situations d'enseignement ; ils peuvent ainsi être considérés comme des modalités particulières de l'ordre scolaire.

Il ne s'agit pas seulement de montrer la variété des pratiques rituelles à l'école, mais de souligner leurs multiples fonctions (sociales, pédagogiques, didactiques) et leur rôle dans la mise en place de l'ordre scolaire, ainsi que dans l'organisation des situations d'enseignement et des conditions de la diffusion des savoirs. (2007, 597)

Ainsi, ils définissent les règles de l'échange, qui, au-delà de leur fonction sociale de régulation de la communication ou de leur fonction instrumentale de maintien de l'ordre et la discipline, sont une des conditions de l'ordre didactique. Or, se référant à Wittgenstein (1961), Marchive montre que le sens d'une règle n'est pas défini par la règle elle-même, mais "se dévoile dans l'action et se construit dans l'usage" (2007, 600), usage qui se construit lors de pratiques usuelles et en apparence banales. Et la capacité des élèves à interpréter la règle ne relève pas uniquement d'un enjeu social - être affilié à la communauté, mais également d'un enjeu didactique.

De la même manière, certains rituels vont jouer un rôle dans "l'attribution des places et des rôles de chacun dans la situation d'enseignement et dans le déroulement du temps didactique et l'avancée du savoir" (2007, 601). Le rituel peut ainsi jouer un "rôle instrumental, prescriptif et normatif qui crée, avec une économie maximale, les conditions de l'enseignement" (2007, 601). C'est le cas notamment de certains rituels de maternelle, qui marquent le démarrage d'une nouvelle activité, définissant ainsi une nouvelle situation dans laquelle chacun va s'inscrire d'une manière qui lui est propre.

La forme scolaire génère donc des rituels variés, en lien avec les savoirs en jeu et, loin de pratiques assimilables à des conduites machinales, automatiques, vidées de leur sens, peuvent être considérées comme "des formes particulières de l'action de l'enseignant, adaptées aux contraintes auxquelles il doit faire face" (2007, 602).

À l'école maternelle, les rituels prennent donc une forme particulière. Appelés aussi "regroupements", ils ont lieu de manière explicite¹, formalisée, et rythment la journée. Les enfants sont regroupés autour de l'enseignant, et c'est à ce moment qu'a lieu l'appel, que l'on compte les enfants, que la date est énoncée, mais aussi que sont lus et discutés les albums, que les activités qui se sont déroulées ou se dérouleront en atelier sont expliquées et commentées... Si les contenus peuvent varier d'un niveau ou d'une classe à l'autre, la forme est toujours la même et certaines activités y sont incontournables. Ils représentent en outre les moments où tous les élèves - qui sont ensuite divisés en groupes pour les "ateliers", sont regroupés autour de l'enseignant.

Nous avons choisi cette situation parce qu'elle est typique des situations scolaires dans lesquelles le professeur "pilote" des activités collectives à propos d'objets communs que l'ensemble de la classe doit partager ; elle représente un moment particulier dans le début de la journée de classe qui se répète quotidiennement à propos d'objets qui demeurent inchangés (absents/présents, jours de la semaine, dates, calendrier...). Pendant ce regroupement, tous les enfants sont soit assis sur un tapis, soit assis sur des bancs disposés en U et tournés face à la maîtresse et au tableau. Dans ces classes de maternelle, le tableau est le support de dispositifs variés pour afficher les élèves présents, les absents, les jours de la semaine, la date. (Garcion-Vautor, 2000, 44-45)

Ces regroupements, *a minima* en raison de leur caractère collectifs, sont donc propices à l'étude des contrat et milieu didactiques à la maternelle. Ils constituent en effet le milieu didactique, conçu comme :

le lieu qui fournit les outils de construction collective d'une question posée et socialement admise dans le groupe-classe (Amigues, 2000). Il fournit les manières de "faire", de "dire" et de "penser" consubstantielles du dialogue didactique (Amigues, Lataillade et Mencherini, 2001). Ainsi, le milieu n'est pas simplement un agencement matériel de la tâche que les élèves doivent exécuter. C'est une construction collective dans le cours de la réalisation qui suppose avancées, retours, reprises, reformulations, réorganisation des objets etc. C'est une réalité sociale en cours de construction et non une réalité sociale constituée et encore moins une situation matérielle définie une fois pour toute et dans laquelle les élèves devraient découvrir par eux-mêmes les "bonnes significations", celles attendues par la maîtresse. Au contraire, c'est ce qui permet la co-activité entre l'enseignant et les élèves dont il oriente l'action. (Amigues, Garcion-Vautor, 2002, 61-62)

Si ce milieu reste stable, les objets qui y sont apportés par l'enseignant changent, "demandant aux élèves de nouer un nouveau contrat didactique sur ces nouveaux objets"² (2002, 62). Le rôle des rituels consiste alors, selon Amigues et Zerbato-

¹ Le terme de rituel apparaît d'ailleurs explicitement dans les textes officiels traitant de l'école maternelle (instructions officielles de 2002, programmes de l'école primaire de 2007...)

² Pour Garcion-Vautor, l'analyse de la fonction didactique des rituels à l'école maternelle passe en outre par l'étude de ce qui y est enseigné. En effet, le contrat didactique se nouant autour d'un objet de savoir, elle montre en quoi on peut considérer qu'il y a du "savoir enseigné" dans les rituels (2000 ; 2003).

Poudou (2000), en la transformation d'une activité collective en routine puis en schème d'action individuel¹.

L'idée essentielle est que le rituel est un cadre formel, nécessaire et consubstantiel du travail didactique. C'est ce cadre qui permet de disposer matériellement et symboliquement les objets (comme les étiquettes-photos), les actions (comme compter sur ses doigts) et les acteurs (ici, le maître et les élèves). En d'autres termes, c'est ce cadre qui, d'un côté assujettit les enfants comme élèves, qui les dispose face au travail scolaire et d'un autre côté qui permet de disposer l'enseignant comme enseignant qui s'assujettit au système qu'il a lui-même mis en place en produisant de ce fait la position d'élève. (Garcion-Vautor, 2000, 49)

En permettant aux enfants d'entrer dans le contrat didactique, les rituels à l'école maternelle assurent donc la socialisation scolaire, faisant ainsi advenir les élèves.

Or nous postulons que c'est au cours de ce processus de construction des élèves, que s'opère la construction du genre scolaire, ou la construction de positions différenciées d'élèves-garçons et élèves-filles. Nous avons en outre choisi d'étudier cette construction au travers de l'analyse des interactions verbales lors des rituels, et qui sont particulièrement dépendantes de la forme scolaire.

¹ Le "questionnement didactique" à l'oeuvre dans les rituels constituerait en fait la phase interpsychique de la zone proximale de développement définie par Vygotski. Durant cette phase, l'apprentissage est social, l'adulte s'efforçant de faire faire à l'enfant ce qu'il ne réussissait pas auparavant. Ainsi, le professeur guide les enfants sur les rapports aux objets de savoir qu'ils ne maîtrisent pas. Par la suite, les enfants entreront dans la phase intrapsychique, "intériorisant les dialogues maîtres-élèves", ce qui leur permettra de "rejouer seuls la scène, le questionnement des objets du milieu et d'y apporter les réponses", soit refaire seuls ce pour quoi ils avaient besoin d'être guidés (Garcion-Vautor, 2000)

4.3.2. Au sein des rituels, les interactions verbales enseignant-élèves

Nous avons précédemment présenté les analyses des interactions verbales produites dans le cadre des études sur le genre à l'école¹. Mais nous souhaitons montrer ici en quoi il est heuristique d'étudier ces interactions verbales au sein des classes, en tant qu'elles dépendent de la forme scolaire - et donc des enjeux didactiques² -, soit des positions de chacun, enseignant et élèves.

Le langage au cœur des apprentissages

Dans l'appropriation active du langage oral se développent des compétences décisives pour tous les apprentissages : comprendre la parole de l'autre et se faire comprendre, se construire et se protéger, agir dans le monde physique et humain, explorer les univers imaginaires... En s'ouvrant ainsi aux usages et fonctions du langage, l'enfant acquiert une langue, le français, qui lui permet non seulement de communiquer avec ceux qui l'entourent, mais aussi d'accéder à la culture dont la langue nationale est le vecteur, une langue qui lui permet d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel il vit.

Le langage s'exerce d'abord à travers l'expérience quotidienne, mais ses fonctions plus complexes se découvrent aussi dans des situations organisées qui permettent à chacun de découvrir, de structurer des manières neuves de comprendre la parole d'autrui ou de se faire comprendre.

(programmes de l'école primaire, 2007, 17)

Les programmes de l'école maternelle insistent particulièrement sur le rôle du langage pour les apprentissages, en faisant "l'axe majeur de ses activités". Il joue donc un rôle fondamental, tant pour la socialisation que pour les apprentissages. Or le langage n'est jamais neutre, et tient une place primordiale dans la transmission de valeurs, de normes, d'idées... au-delà de ce que disent les mots. Nombre d'études en sociolinguistique ont ainsi analysé la place du langage dans l'éducation, notamment scolaire, mettant en évidence que l'acte d'enseigner est défini au plan culturel et constitue un comportement sociolinguistique.

Pour Stubbs, "finalement, le langage est important dans l'éducation parce que son rôle social est considérable" (1983, 10) ; ce rôle social considérable tenant à la fois au fait que le milieu langagier a "envahi" les écoles, à la difficulté à séparer le contenu

¹ Voir *supra*, chapitre 3.

² Ce qui n'est justement généralement pas pris en compte dans les analyses évoquées ci-dessus, nous y reviendrons.

de certaines matières de leur langage spécifique, à la complexité du rapport langage / pensée / réussite scolaire, et à l'influence des attitudes sociales sur le langage.

Le langage est entendu à travers un filtre de valeurs sociales et stéréotypes ; il donne plus ou moins d'informations sur le milieu socioculturel du locuteur, son niveau d'éducation, sa région d'origine... mais aussi une impression sur sa personnalité.

On a montré en particulier (dans une étude canadienne) que les enseignants font leur évaluation scolaire des élèves selon leur voix, voire leur apparence physique, même quand ils disposent de travaux scolaires significatifs, comme l'expression écrite ou l'expression artistique. (1983, 15)

Par ailleurs, pour Chamboredon et Prévot,

Dans les formes de rapport au langage sont impliquées des formes de rapport au rôle qui se distinguent selon la même opposition - encouragement à la prise de rôles divers et au "jeu" avec les rôles, ou, au contraire, rigidité avec la définition statutaire des "droits" et "devoirs" - et que l'on pourrait rattacher à la force variable selon les classes sociales du jeu et du travail. Ces aspects de la socialisation n'exercent-ils pas une influence sur la facilité à entrer dans les divers jeux d'apprentissage, dans les jeux de parole, et les exercices pédagogiques fondés sur des situations imaginaires, sur la simulation et la dramatisation ? (1973, 327)

Pour Gumperz (1989), c'est en fait l'identité sociale qui est en grande partie produite et reproduite par le langage. Rejetant le paradigme fonctionnaliste classique selon lequel langage et culture seraient deux entités séparées, il soutient que les normes sociales et donc culturelles définissent qui peut prendre part à la conversation, de quelle façon, ainsi que le type de contenu possible et les différentes interprétations. En d'autres termes, elles déterminent l'utilisation et la distribution des ressources communicatives. Les études sociolinguistiques analysent donc notamment comment la catégorie sociale contribue à l'interprétation de ce qui se produit dans les échanges communicatifs, tout énoncé pouvant être compris de différentes façons, le choix d'une interprétation parmi les autres se réalisant en fonction de la situation, du contexte de l'interaction. Ainsi, les différences d'interprétation reflètent des variations significatives au niveau de l'appartenance socioculturelle, et sont "sans doute fondées en partie sur des différences de sexe et d'origine ethnique" (1989, 33).

Or ces différences d'interprétation peuvent se retrouver dans le dialogue scolaire : L'auteur donne ainsi l'exemple de ce "phénomène typiquement sociolinguistique" se déroulant dans une école primaire aux Etats-Unis : lorsqu'il fait écouter à d'autres écoliers l'enregistrement d'un élève refusant de lire alors que son professeur le lui demande, deux interprétations de l'intention de l'élève se dégagent : "alors que les Blancs choisirent d'interpréter la phrase comme un refus, les Noirs optèrent pour une demande d'encouragement" (1989, 47).

Ces difficultés sont pourtant rarement identifiées comme étant d'origine linguistique, les locuteurs parlant la "même langue", alors même que le processus d'interprétation dans un contexte déterminé - l'inférence conversationnelle - dépend non seulement du savoir grammatical et lexical, mais aussi des savoirs d'arrière-plan, des attitudes et postulats socioculturels concernant les rôles et les statuts, les valeurs sociales.

Bernstein (1973) a quant à lui étudié les rapports de cause à effet existant entre la classe sociale d'un enfant, son langage et sa réussite scolaire.

Le rôle du langage dans la réussite scolaire s'insère en fait dans une question beaucoup plus large, à savoir "la structure et le processus de transmission culturelle" (Bernstein, 1973), la transmission culturelle désignant ici la socialisation, c'est-à-dire l'acquisition par l'enfant d' "ordres symboliques" qui organisent sa propre expérience. En d'autres termes, la question qui se pose est celle de savoir comment les enfants acquièrent un comportement socialement approprié.

Selon l'auteur, il existe deux sortes de langage, apparentés aux niveaux sociaux des locuteurs. Le "code élaboré" est caractérisé par une grammaire précise et complexe, la fréquence importante des prépositions, ainsi que l'utilisation de pronoms impersonnels, de verbes passifs et d'adjectifs et adverbess rares. A l'inverse, le "code restreint" est défini par des phrases courtes, grammaticalement simples et souvent inachevées, l'utilisation fréquente d'impératifs brefs et de questions, de déclarations catégoriques, l'utilisation simple et répétitive de conjonctions, et l'utilisation rigide et limitée d'adjectifs et d'adverbess. Les locuteurs de classes moyenne et supérieure sont censés employer ces deux codes, alors que ceux de la classe ouvrière n'auraient accès qu'au code restreint, ce qui affecterait l'expression et la formation des concepts, et aurait une influence forte en matière d'éducation, le code élaboré étant valorisé par l'école. Il existerait donc selon cette théorie une relation directe entre la classe sociale du locuteur et les codes auxquels il aurait accès.

Cependant, au cours de ses recherches, Bernstein est partiellement revenu sur cette analyse, la seule conclusion admise finalement étant que "les classes sociales diffèrent en ce qui concerne les contextes qui provoquent certaines réalisations linguistiques" (cité in Stubbs, 1983, 36). Ainsi, il ne mentionne plus de lien direct entre langage et classe sociale, distinguant le langage de son utilisation : l'utilisation différente du langage ne signifie pas que les enfants de la classe ouvrière n'ont pas accès au langage

explicite (non lié au contexte) et élaboré, et certaines expériences montrent que les différences résident dans l'utilisation de langages distincts dans un contexte spécifique¹. Or l'auteur relève une analogie entre les situations expérimentales et les situations d'examen scolaire : elles se distinguent du contexte "naturel" d'utilisation du langage et obéissent à des règles différentes. La situation d'examen scolaire pourrait donc modifier les performances linguistiques d'un enfant, et altérer le jugement émis par l'examineur sur ses capacités. Bernstein a par ailleurs abandonné l'idée que le code restreint est une structure de langage d'une logique plus simple, tout en maintenant celle que les formes de langage utilisées ont des effets sur le plan cognitif puisqu'elles orientent l'expérience du locuteur.

Ayant abandonné l'idée d'un lien direct entre les codes utilisés par un locuteur et sa classe sociale, Bernstein a élaboré deux concepts intermédiaires : les "variantes du discours" et le "contexte". Les codes sont des procédures totalement abstraites, sous-jacentes et interprétatives, qui génèrent des variantes différentes du discours dans différents contextes. Les variantes du discours représentent alors les contraintes du contexte sur les choix grammaticaux et lexicaux. Les variantes restreintes, caractérisées par un éventail réduit de choix syntaxique et un vocabulaire étroit, sont particularistes, c'est-à-dire implicites, supposant une connivence entre le locuteur et l'auditeur. A l'opposé, les variantes élaborées sont universalistes, c'est-à-dire explicites, non liées au contexte. Bernstein définit en outre quatre "contextes critiques de socialisation" dans lesquels il convient de déterminer à quel code correspond le langage : les situations "régulatrices" (par exemple lorsqu'un enfant se fait gronder par sa mère), "d'instruction" (en classe...), "d'imagination" (comme le jeu) et "interpersonnelles" (soit de communication avec autrui). Lorsque les variantes restreintes prédominent, la structure profonde de la communication est organisée selon le code restreint, et inversement. Enfin, Bernstein distingue deux types de familles : les familles "positionnelles" ont une définition tranchée des membres, elles sont plutôt associées à la classe ouvrière et à un code sociolinguistique restreint, alors que les familles "centrées sur la personne" opèrent une distinction des statuts moins importante et sont plutôt associées à la classe supérieure et au code élaboré. Les deux types de familles sont néanmoins présents à la fois dans la classe ouvrière et les classes supérieures.

¹ Pour une analyse plus détaillée du rôle du contexte et du cadre sociolinguistique, voir les expériences et analyses de Hawkins (1969) et Wight (1975).

Considérant tous ces éléments (classe sociale, type de famille, code et variante du discours), Bernstein en décrit les liaisons "attendues" et celles "possibles". Cependant, il ne précise pas les conditions qui rendent des liaisons possibles, la seule solution étant d'étudier le langage en situation critique de socialisation. En outre, certaines critiques ont été apportées à ses travaux, fondée sur la constatation que son analyse se base généralement sur des suppositions et anecdotes tirées de situations expérimentales ou fictives, ne relatant aucun exemple de langage issu du contexte "naturel". Par ailleurs, il reste à expliquer la raison pour laquelle les enfants de la classe ouvrière n'emploient pas certaines formes langagières, alors même qu'ils les connaissent et qu'elles sont valorisées par les enseignants.

Pour Stubbs, il faut donc faire attention à l'interprétation des conclusions quant aux différences d'origine sociale dans l'utilisation du langage : "leur importance pourrait par exemple reposer sur la façon dont elles sont ressenties plus que sur les différences en elles-mêmes" (1983, 45).

Ainsi, W. Labov (1969), linguiste nord-américain, s'est attaché à démonter le mythe de la "déficiência linguistique".

Le modèle de "pathologie sociale" du langage et de l'intelligence partait du constat qu'il existait aux Etats-Unis des différences de culture et de langage ainsi que des différences de résultats scolaires entre les communautés noire et blanche, et en donnait une interprétation en terme de causalité, la différence se transformant par ce biais en déficiencia. Cette soi-disant déficiencia était alors mise sur le compte de pratiques d'éducation familiale inappropriées, justifiant des programmes d'intervention préscolaires, afin d'enrichir le langage supposé déficient des enfants, programmes n'ayant pas eu le succès escompté. (Gumperz ayant d'ailleurs relevé en analysant les statistiques concernant la réussite aux tests que l'écart entre les élèves issus de la classe moyenne et ceux issus de classes défavorisées augmentent avec le niveau de scolarisation, ce qui tend à laisser penser que l'école joue un rôle dans l'échec scolaire...) La corrélation existant entre les différences de styles langagiers des enfants et leurs différences en terme de réussite scolaire ne signifie pas qu'il existe un lien de causalité. En revanche, il existe une relation sociolinguistique complexe entre le langage et la réussite scolaire, et l'on observe souvent un décalage sociolinguistique entre l'école et les élèves.

Ce mythe de la déficience était notamment basé sur des expériences (Hess & Shipman, 1965) faites avec 163 mères noires, de différents milieux sociaux, apprenant à leur enfant de quatre ans à ranger et trier des jouets. Des styles d'enseignement différents ont été relevés, les mères de classe supérieure parlant plus à leur enfant, en utilisant un vocabulaire plus abstrait et un langage syntaxiquement plus complexe. La relation entre les mères de classe ouvrière et leur enfant fut alors considérée comme relevant d'une "carence de signification". Or, d'une part, les différences constatées n'étaient en fait pas si importantes, et d'autre part, les expériences en laboratoire présentent un biais dont les auteurs n'ont pas tenu compte : le groupe social le plus élevé est toujours le plus à l'aise dans les situations de test. Par ailleurs, les jouets sont plus susceptibles d'appartenir au monde de la classe supérieure qu'à celui de la classe ouvrière, l'étude présente donc une certaine partialité culturelle. Enfin, et surtout, le fait que les mères de classe ouvrière n'utilisent pas certaines ressources linguistiques ne signifie en aucune manière qu'elles ne les possèdent pas. La prétendue "incompétence linguistique" de certains groupes sociaux peut donc être produite par la recherche elle-même.

De même, "on a supposé que les enfants des quartiers noirs possédaient un langage déficient parce qu'ils ne recevaient pas assez de 'stimulants verbaux' dans le milieu familial." (Stubbs, 1983, 52). Or Labov a démontré que cette supposition était fausse, les enfants noirs entendant d'habitude plus de phrases bien formées que les enfants de classe supérieure, au sein de laquelle l'écrit est valorisé, alors que la compétence verbale et la tradition orale sont largement valorisées dans la communauté noire.

Par ailleurs, l'idée même de "test", dans lequel un "examineur" pose des questions est liée à certains groupes culturels. Labov (1963) a donc travaillé sur l'importance du contexte social dans l'utilisation du langage et a montré que dans des contextes non hiérarchisés, les enfants noirs pouvaient également employer un langage complexe et vivant, alors qu'ils utilisaient un langage monosyllabique dans des situations asymétriques de classe, de test, ou en présence d'adultes ayant du pouvoir sur eux. Le langage utilisé par les locuteurs lors de tests n'est donc pas une mesure valable de la compétence linguistique et cognitive.

Ainsi, "le contexte social est le déterminant le plus puissant du comportement verbal" (Stubbs, 1983, 68) ; le langage "scolaire" est par conséquent inévitablement lié à la forme scolaire.

En effet, les rôles sociaux d'enseignant et d'élève n'existent pas dans l'abstrait, ils sont construits par les interactions. Pour Barnes (1969), le langage propre à une discipline permet à l'enseignant d'exprimer certains concepts précis, mais possède également une fonction socioculturelle qui lui permet de jouer son personnage d'enseignant. Et pour l'élève, cette fonction socioculturelle peut apparaître prédominante.

Ici, Barnes attire l'attention sur une source d'*interférence sociolinguistique* entre les élèves et l'enseignant, qui ont des idées différentes des conventions stylistiques. Ainsi un enseignant peut-il employer un certain style linguistique non parce qu'il est nécessaire pour exprimer certaines idées, mais parce que l'usage le veut. Mais il est peu probable que les élèves entrent dans ces conventions. Inversement, un enseignant peut rejeter l'expression d'un élève, non parce que son langage est intrinsèquement incapable d'exprimer une idée, mais parce qu'il ne s'accorde pas avec les conventions stylistiques. (Stubbs, 1983, 75)

Pour ces raisons, la notion de "compétence communicative" est, pour Gumperz (1989), particulièrement adaptée au monde de l'éducation. Il cite les études de Philipps (1972), qui ont mis en lumière les différences entre les pratiques d'apprentissage à la maison et à l'école, relevant ainsi l'importance du contexte (types de relations auxquels les enfants sont habitués, notion de "structure de participation" etc.), ainsi que de Heath (1983), selon lequel certains aspects du comportement liés à l'apprentissage, apparaissant comme déviants ou inadaptés, sont en fait liés aux pratiques interactives et formes d'apprentissage prévalant dans le milieu familial. Gumperz formule donc l'hypothèse que toute conversation, toute interaction en classe est guidée par un processus d'inférence conversationnelle fondée sur la perception d'indices (verbaux et non-verbaux) qui "contextualisent" l'activité langagière quotidienne. Le but de la sociolinguistique est de ce fait de décrire le processus par lequel les modèles d'éducation sont mis en pratique, et de découvrir la théorie implicite sur laquelle sont fondés les modèles d'apprentissage.

Cherchant à établir un modèle général du dialogue scolaire, Barnes (1969) distingue quant à lui quatre grands types de questions posées par les enseignants : ils utiliseraient des questions "factuelles" (invitation à donner une information ou nommer une chose), "de raisonnement" (comment, pourquoi), "ouvertes" (n'exigeant pas de raisonnement) et "sociales" (invitant à partager une expérience ou ayant pour but de réguler la classe). Barnes qualifie en outre certaines énonciations de pseudo-questions, qui sont des questions laissant penser que l'enseignant attend une réponse personnelle de l'élève alors qu'il a en fait une réponse particulière en tête.

Comme lui, Bellack (1966) avait essayé de classer les interactions et de proposer un modèle général du discours élèves-enseignant. En effet, adhérant à l'idée de Wittgenstein du "jeu linguistique", il soutient que ce discours possède une structure sous-jacente caractéristique. Il distingue quatre démarches pédagogiques constituant les éléments fondamentaux de ce discours (structurante, sollicitante, répondante, réagissante).

Par la suite Barnes (1971) s'est attaché à montrer l'intérêt d'études descriptives du langage scolaire. Partant de l'idée que **"le langage est un moyen d'apprentissage"** (Barnes, 1971, cité in Stubbs, 1983, 76) puisque les élèves apprennent non seulement en écoutant le professeur, mais également en discutant, en argumentant etc., il soutient l'idée que **l'étude des interactions enseignants-élèves permet d'analyser comment le langage ouvre et ferme les différentes possibilités d'apprentissage aux élèves.**

Enfin, pour Hammersley (1974), l'attitude d'un élève est construite et définie par le dialogue scolaire, son "attitude" étant le produit de la situation dans laquelle elle est mesurée. Les jugements portés sur les élèves sont en effet basés notamment sur leur compétence à communiquer en participant au dialogue de la classe, les réponses apportées aux questions de l'enseignant devant être en accord avec les conventions scolaires (ne pas crier, lever la main, laisser l'enseignant mener l'interaction...)

Comme Barnes, Mishler (1972) a étudié le langage scolaire, s'intéressant particulièrement aux aspects révélateurs des différentes stratégies pédagogiques.

Il cherche à déterminer les traits du langage des enseignants indiquant aux élèves comment les connaissances et les concepts doivent être organisés et qui, par conséquent, dirigent leur attention vers les diverses formes d'ordre dans le monde. (Stubbs, 1983, 77)

L'étude minutieuse des interactions permet d'observer comment certains concepts sont transmis, comment des pistes d'intérêt sont ouvertes alors que d'autres sont fermées, comment sont évaluées les réponses données par élèves et comment leur attention est dirigée vers les savoirs valorisés par l'école.

Stubbs (1966) a quant à lui étudié l'asymétrie des interactions entre élèves et enseignants. Il a relevé de nombreux termes "métalinguistiques" ("écoutez"...) qui se situent hors du discours et représentent un pourcentage important des discours enseignants qu'il a observés. Ces termes sont une façon pour les professeurs de garder le contrôle des échanges, de maintenir l'asymétrie existante.

Pour Walker et Adelman (1972 ; 1975 ; 1976, cité in Stubbs, 1983), le dialogue scolaire est donc produit dans un cadre sociolinguistique, les classes constituant des cadres sociaux denses et complexes. Ils relèvent d'importantes différences entre les classes "traditionnelles" (dans lesquelles l'enseignant est debout devant ses élèves et fait un cours magistral), et les classes dans lesquelles les élèves travaillent en petits groupes et peuvent avoir un dialogue individuel avec l'enseignant, d'où la nécessité de contextualiser les retranscriptions de dialogues. Le langage de la classe a ainsi des significations souvent plus complexes qu'il n'y paraît, et des fonctions différentes selon le type de classe.

Erikson et Mohatt (1982) ont eux analysé les processus quotidiens d'interaction en classe de manière très qualitative, avec un angle "micro-ethnographique". Ils ont ainsi mis à jour les contraintes qui affectent le comportement des enfants et guident les interactions, témoignant de l'existence de conventions et normes non formulées intervenant dans l'évaluation des performances des élèves par les enseignants.

De même, Florio (1978) a effectué une étude dans des écoles maternelles dont il ressort que les enfants, au cours d'une journée de classe, passent par différents types de "structure de participation", chacune impliquant un mode de d'interaction et d'apprentissage différent, ainsi que des normes d'interprétation et d'évaluation différentes. Et "la bonne connaissance des subtilités de l'organisation sociale de la classe constitue la condition nécessaire pour avoir une chance de réussir à l'école" (Florin, 1978, cité in Gumperz, 1989). Pendant la première année de scolarisation, l'institutrice vise essentiellement à développer des comportements adaptés aux activités scolaires. Ce travail de socialisation se fonde sur des phrases stéréotypées employées à plusieurs reprises, et prononcées avec une intonation particulière. Ce discours de l'institutrice a pour but d'établir une "structure organisationnelle prévisible, de sorte que les enfants sachent comment et à quel moment reconnaître un contexte" (Erikson et Schultz, 1981, cité in Gumperz, 1989, 123). Ces études ethnographiques ont donc souligné le rôle des routines comportementales, et l'importance des énoncés stéréotypés dans leur mise en place.

Ces nombreuses études ont donc montré la nature particulière du dialogue enseignants-élèves. L'étude de ces interactions permet en effet d'analyser comment les formes de dialogue entre enseignants et élèves impliquent des relations socioculturelles,

en même temps qu'elles transmettent des informations d'ordre intellectuel, soit comment elles transforment les enfants en élèves.

Nous avons maintenant montré en quoi l'école maternelle est véritablement une école, à l'origine de la construction des positions d'élèves. Or, si l'intention didactique assujettit les enfants et les convertit en élèves, elle assujettit également l'enseignant. Les rituels¹, par la relation didactique qui s'y noue, permettent la construction des positions des acteurs, enseignant et élèves. Et, au sein de ces rituels, le langage, en particulier les interactions enseignant-élèves, joue un rôle particulier.

L'étude de ces interactions permet ainsi d'appréhender le dialogue scolaire avec un regard anthropo-didactique, c'est-à-dire en tenant compte de "la double contrainte" à laquelle est soumis l'enseignant. Étudier les phénomènes scolaires dans une perspective anthropo-didactique conduit en effet à considérer toute situation scolaire comme doublement structurée, anthropologiquement et didactiquement.

Nous l'avons vu, l'école, et particulièrement l'école maternelle, si elle n'est pas un simple reflet de la société et possède une culture qui lui est propre, n'est pas non plus imperméable aux influences -sociales, culturelles... extérieures. Elle est donc structurée anthropologiquement.

Mais l'école est également structurée didactiquement. Les élèves adviennent par l'intention didactique, et si l'enseignant est un enseignant, ce n'est pas par nature, mais bien parce qu'il est mandaté par l'institution pour satisfaire au projet social de diffusion des savoirs et connaissances.

L'originalité de l'approche anthropo-didactique est donc de prendre en compte le double assujettissement de l'enseignant, composé de deux exigences qui peuvent être contradictoires. L'exigence didactique correspond donc à l'obligation qui lui est faite d'enseigner, et constitue la raison pour laquelle :

il doit avant tout ne pas rompre la relation didactique afin de permettre au plus grand nombre d'élèves de maîtriser suffisamment de connaissances afin de pouvoir poursuivre la progression didactique imposée par l'institution. (Sarrazy, 2002, 78)

¹ Nous utiliserons à partir de maintenant systématiquement cette notion dans le sens qui lui est donné à l'école maternelle.

La seconde exigence est de type anthropologique : lorsqu'il enseigne, le professeur est également guidé par :

des impératifs idéologiques, qui peuvent être liés à ses engagements, à ses convictions, à ses croyances ou à ses opinions (politiques, religieux, syndicaux, pédagogiques etc. (Sarrazy, 2002, 78)

Dans cette perspective anthropo-didactique, le genre scolaire peut être défini comme le produit de la rencontre entre deux univers différents : la famille et l'école.

En tant que lieu de socialisation, l'école maternelle façonne, développe, étalonne les habitus produits par socialisation familiale. En même temps, elle relaie, contribue, amplifie la construction du genre, mais simultanément, une partie de ce qui se joue dans la classe est sexuellement indifférencié : quelles que soient les opinions de l'enseignant - notamment au sujet du genre, de la place que chacun, fille ou garçon, doit tenir à l'école, il interagit avec ses élèves de manière à faire avancer la leçon et les apprentissages.

Le genre scolaire serait donc un effet pérenne de la régularité des ajustements entre les "habitus sociaux" non scolaires et des "habitus scolaires", conséquence des nécessités didactiques spécifiques à la culture scolaire.

C'est donc cette nouvelle définition que nous avons cherché à éprouver "sur le terrain".

Chapitre 5

L'ÉCOLE MATERNELLE COMME TERRAIN D'ÉTUDE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La recherche que nous présentons dans cette thèse a nécessité des observations dans différentes classes de maternelle, un questionnaire aux parents ainsi que des entretiens avec les enseignants. Ce dispositif visait à tester une hypothèse que nous avons formulée suite à notre travail de Master 2, intitulé *Des âmes et des armes. Étude sur la contribution de l'école maternelle à la construction du genre scolaire*, et traitait également des interactions verbales entre professeurs et élèves.

5.1. Description du terrain

Toutes les classes dans lesquelles nous avons réalisé des observations sont situées à Bordeaux. Souhaitant observer des enfants de milieux sociaux variés, nous avons choisi des quartiers socialement contrastés.

Néanmoins, le choix des écoles s'est fait en fonction des enseignants qui ont accepté de nous recevoir. Nous avons besoin, outre leur accord, de l'accord du directeur de l'école et de l'accord de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale de la circonscription, et de l'autorisation des parents pour filmer les séances de classe.

Les professeurs que nous avons contactés nous avaient à chaque fois été "conseillés" par des connaissances communes. Lors de notre première rencontre, en général directement à la sortie de leur classe, nous pouvions donc nous présenter "de la part" d'une personne qu'ils connaissaient. Nous indiquions alors travailler sur la socialisation des enfants à l'école, la manière dont ils acquièrent la culture scolaire, deviennent des élèves... sans pour autant mentionner la question des filles et des garçons¹. Nous demandions de plus à pouvoir filmer tout ce qui se déroulait dans la

¹ Tous les enseignants ayant demandé des précisions, nous avons en revanche "révélé" la teneur exacte de notre travail lors de discussions informelles à la fin de la période d'observations, après avoir réalisé l'entretien.

classe, et distribuer un questionnaire aux parents. Nous précisons enfin ne pas souhaiter intervenir dans les activités de la classe - la signature d'une convention de stage entre l'université et l'école pouvant prêter à confusion sur notre statut.

Les observations, toutes effectuées le matin - les après-midis étant largement consacrés à la sieste en petite section - se sont déroulées entre le mois de février 2007 et avril 2008. Le temps que nous avons passé dans les classes a dépendu de conditions diverses : accueil de l'enseignant, conditions d'observations... Par exemple, nous avons au départ réalisé des observations dans différentes classes sur une même période, ce qui nous permettait d'étaler les observations dans chaque classe sur une plus grande période de l'année scolaire (une semaine par mois). En revanche, nous avons souhaité réaliser des observations en petite section au moment de la rentrée scolaire, à partir de ce moment, les observations ont par conséquent été menées en continu, sur une période plus courte. Toutes les activités dans la classe ont été filmées, et nous nous étions en outre munie d'un carnet nous permettant de recueillir des données de manière plus ethnographique.

Ces observations ont concerné au total cinq classes, de petite et grande section de maternelle.

5.1.1. Les classes de petite section

Les classes de petite section observées sont au nombre de trois. Nous les avons donc appelées... classe 1 ; 2 et 3.

a) La classe 1

La classe 1 est située dans le centre-ville de Bordeaux, dans une école qui compte cinq classes au total et accueille des enfants de milieux sociaux plutôt favorisés et intermédiaires (CSP¹ 1 et 2). Sylvie², l'enseignante, enseigne depuis longtemps à la maternelle, et depuis de nombreuses années dans cette classe en particulier. Elle se montre très intéressée par la recherche menée, nous propose très vite de répondre à

¹ Les catégories socioprofessionnelles (CSP) des parents ont été recueillies par questionnaire (voir *infra*), et classiquement regroupées en trois modalités (la liste des CSP regroupées est indiquée dans le chapitre 8).

² Les prénoms, des enseignants comme des enfants, ont été modifiés.

d'éventuelles questions, de mettre des documents à notre disposition... elle demande également à être tenue informée des résultats obtenus.

Elle décrit sa classe comme sympathique bien que "difficile", le début d'année ayant été "très dur", selon ses propres termes.

On n'avait jamais eu une classe comme ça, avec beaucoup de garçons, très demandeurs, pas autonomes affectivement, qui se battaient.

La classe compte 22 enfants¹, dont 16 garçons et 6 filles.

Les observations ont été réalisées dans cette classe entre le 5 février et le 29 juin 2007, à raison de une semaine par mois environ. Nous y avons passé 19 matinées, et filmé 47 regroupements^{2 3}.

Ces regroupements ont lieu deux fois à trois fois par matinée, ils durent de quelques minutes à une demi-heure. Un emploi du temps est affiché dans la classe, qui indique ce qui y est réalisé :

8h45 - 9h00 : rituels (appel, lecture, se reconnaître, se connaître, dénombrer...)

9h30 - 10h00 : goûter⁴ ; langue orale : date (notion de temps, lecture des jours) ; météo ; échange, communication, prendre la parole ; raconter ; décrire ; découvrir ; comptines, poésies, chants ; album, lecture.

11h30-11h45 : musique, chant ; comptines ; découverte.

Le premier regroupement (8h45) se tient après "l'accueil", pendant lequel les enfants ont des jeux, puzzles, feutres etc. à disposition et choisissent, à leur arrivée, ce qu'ils souhaitent faire. Ils peuvent changer d'activité au cours de l'accueil, en respectant néanmoins quelques règles (par exemple ne pas être plus de quatre dans le coin poupées). Ce regroupement "inaugure" en quelque sorte la journée.

¹ L'effectif a parfois été plus élevé, mais nous ne prenons pas en compte les enfants partis ou arrivés en cours d'année, qui n'ont pas été présents durant toute la période où nous avons réalisé les observations.

² Sauf précisions, nous utiliserons indistinctement les termes "regroupement" et "rituel" pour désigner ces moments spécifiques de l'école maternelle, sur lesquels a porté notre étude (pour plus de détails, voir *supra*, chapitre 4).

³ Dont 45 ont été analysés. Dans cette classe comme dans les autres, les regroupements qui n'ont pas été analysés sont ceux qui n'ont fait intervenir aucune - ou presque - interaction verbale entre l'enseignante et les enfants (par exemple, lorsque tout le temps de regroupement est mobilisé par la récitation collective d'une comptine, ou de l'écoute de musique).

⁴ Le goûter a en fait lieu directement au retour de la salle de motricité, avant et en dehors de l'espace du regroupement, il n'est par conséquent pas filmé.

Le deuxième regroupement (9h30), en général le plus long, arrive après le goûter, qui lui-même est pris au retour de la salle de motricité. Si cela n'a pas été fait lors du premier regroupement, c'est également le moment où les enfants se comptent, repèrent les absents etc. C'est en outre pendant ce regroupement que sont lues les histoires, que l'on travaille le rythme, que l'on discute sur des thèmes variés... Les activités collectives (faire un gâteau ou écrire une lettre à une autre classe par exemple) y sont également réalisées. Il se termine en général par l'explicitation des activités qui se dérouleront juste après en atelier.

Le troisième regroupement a lieu à la fin de la matinée, en attendant soit les parents, soit l'heure de la cantine. Il est en général assez court, et plutôt prétexte à l'écoute de musique ou à la répétition des comptines et chansons.

b) La classe 2

La classe 2 est située dans un quartier bordelais très favorisé, dans une école d'application qui compte au total six classes, trois sanitaires, deux salles de motricité, une salle informatique avec des ordinateurs en réseau et des accès à internet, une salle d'arts plastiques et une salle de réunion (en plus de la salle dédiée aux professeurs). D'après le directeur, cette école a obtenu beaucoup de moyens en raison de sa situation géographique, dans la circonscription notamment de l'ancien député-maire de Bordeaux. L'enseignante, Anne-Sophie, est maître formateur¹, et enseigne pour sa dernière année avant la retraite. Dès notre première rencontre, elle me décrit sa classe - effectivement très grande, qui donne sur un petit jardin équipé de bancs en pierre disposés comme un petit amphithéâtre... - comme la plus belle de Bordeaux. Elle prend d'ailleurs plaisir à la décorer, décoration qu'elle renouvelle plusieurs fois par an, à chaque changement de thème. Ce qui l'amène en outre à préciser que "le problème dans les écoles, c'est ça, les gens conservateurs". Au sujet des enfants, elle considère enfin que "c'est dur, ils [les enfants] font mais c'est dur", et, concernant l'école, que "ça a beaucoup changé, pas dans le sens du bien des enfants [...]. Maintenant, les mères elles travaillent toute la journée, elles les gardent plus l'après-midi comme elles faisaient avant".

¹ Pour cette raison, une modulatrice la remplace un jour par semaine.

La modulatrice qui intervient dans cette classe la trouve en revanche trop grande pour des "petits", et mal disposée¹ - en particulier, une mezzanine sur laquelle les enfants sont installés lors de la sieste rend tout un espace très sombre et propice aux transgressions et bêtises en tous genres. Elle décrit en outre les enfants comme "la classe la plus difficile qu'elle a vu".

La classe compte 27 enfants, dont 16 garçons et 11 filles. Deux des garçons ont des difficultés comportementales importantes, une psychologue scolaire stagiaire viendra d'ailleurs dans la classe s'occuper particulièrement de l'un d'eux à la fin de l'année.

Nous avons réalisé des observations dans cette classe entre le 1^{er} février et le 6 avril 2007, à raison d'environ une semaine par mois (les lundi, mardi et jeudi, la modulatrice prenant la classe en charge le vendredi). Nous y avons au total passé 9 matinées, et filmé 20 regroupements².

En général ont lieu dans cette classe deux regroupements par matinée, dont un est formellement prévu par l'emploi du temps que nous avait communiqué Anne-Sophie (de 9h00 à 9h10). Il s'agit du premier regroupement, qui fait suite au temps d'accueil pendant lequel les enfants arrivent dans la classe et trouvent des jeux à leur disposition (que l'enseignante change chaque semaine). Ce regroupement est destiné à l'appel (qui comprend l'identification des absents, le compte des présents...), des jeux de doigts et du "rythme". Il dure en général entre 15 et 30 minutes.

En pratique, un second regroupement a lieu en général un peu plus tard, au retour des toilettes, où les enfants sont emmenés après le premier regroupement. Il est le plus souvent destiné à expliciter les activités qui se dérouleront en suivant en atelier, et parfois à ce qui n'a pas été réalisé lors du premier regroupement. Sa durée est plutôt de 10 à 15 minutes. Mais cette organisation est largement variable.

c) La classe 3

La classe 3 est également une classe de Sylvie, l'enseignante de la classe 1. Nous souhaitons en effet réaliser des observations dans une petite section, dès la rentrée

¹ Elle s'interroge d'ailleurs sur le rôle de "l'espace-classe" dans le comportement des enfants, qu'elle trouve "durs entre eux". Or c'était également le cas l'année précédente, et les mêmes enfants passés cette année en moyenne section sont "beaucoup plus cools".

² Dont 17 ont été analysés.

scolaire, pour avoir dans notre échantillon les tout premiers moments des enfants à l'école. Or pour cela, il nous fallait la confiance d'une enseignante - accepter d'être filmée dès la rentrée et le faire accepter à la hiérarchie administrative ainsi qu'aux parents dont les enfants vont pour la première fois à l'école n'est pas chose aisée. Nous avons par conséquent à nouveau sollicité Sylvie, qui nous a très volontiers accueillie. La classe regroupe 23 enfants, dont 13 garçons et 10 filles¹. Ne connaissant pas encore les enfants, Sylvie n'avait pas grand-chose à dire sur cette classe. Elle nous a cependant indiqué par la suite qu'elle la trouvait "différente" de celle de l'année précédente (la classe 1), et "plus facile".

Les observations se sont donc déroulées sans interruption entre le 3 septembre et le 9 octobre 2007. Nous y avons passé 19 matinées, et filmé 63 regroupements². Pendant ce premier mois de l'année scolaire, les regroupements sont un peu plus fréquents (jusqu'à quatre dans la matinée) et un peu plus courts que par la suite, ils durent en général en 5 et 20 minutes. Ils se déroulent cependant sensiblement de la même manière que dans la classe 1.

En plus de ces classes de petite section, nous avons réalisé des observations en grande section.

5.1.2. Les classes de grande section

Les classes de grande section sont au nombre de deux, que nous nommerons classe 4 et classe 5.

a) La classe 4

La classe 4 est située dans un quartier réputé "difficile" de Bordeaux, dans une école d'application classée en ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire), qui compte cinq classes³. L'école accueille principalement des enfants de milieu populaire. Thierry, l'enseignant, est dans l'école depuis trois ans. Il a auparavant enseigné notamment en

¹ Une onzième fille n'a pas été comptabilisée dans l'échantillon, en raison de ses absences fréquentes (plus d'un jour sur deux durant le temps de nos observations). Elle a d'ailleurs par la suite quitté cette école.

² Dont 51 ont été analysés.

³ Depuis, la ZEP est devenue une REP, et l'école est passée de cinq à six classes.

Amérique du Sud, et, lorsqu'il a dû revenir en France, a obtenu une licence puis une maîtrise de sciences de l'éducation, "pour réfléchir". Il a d'ailleurs l'impression qu'à l'IUFM, "ils ne réfléchissent pas tant que ça, comparé à l'école normale", au sein de laquelle il a été formé.

La classe est en fait une classe de moyenne et grande section, nous en considérerons les enfants comme des "grands" dans cette étude, dans la mesure où ils ne sont plus des "petits", et ont donc déjà passé au moins un an à l'école. Elle compte 22 enfants, dont 13 garçons (dont 7 "moyens" et 6 "grands") et 9 filles (dont 3 "moyennes" et 6 "grandes").

Les observations ont duré du 12 novembre au 20 décembre 2007, à raison de trois matinées par semaine, les lundi, mardi et jeudi, le vendredi matin étant le jour de la chorale, qui regroupe plusieurs classes, et n'étant par conséquent pas propice à nos observations. Nous avons passé au total 12 matinées dans cette classe, et filmé 26¹ regroupements.

Deux, parfois trois regroupements ont lieu par matinée. Le premier intervient après le temps d'accueil et / ou de petit-déjeuner. C'est en général à ce moment qu'est fait l'appel (et que les enfants, présents, absents sont comptés), que la date est énoncée et écrite, que sont expliquées les activités qui seront pratiquées en atelier. C'est parfois également le moment où sont lues les histoires - celles qui seront prétextes à un travail en atelier. Il dure le plus souvent entre 15 et 30 minutes.

Un second regroupement a parfois lieu après, ou à la place des ateliers, lorsque le déroulement de la matinée est un peu modifié (sortie à la bibliothèque par exemple), ou que le travail est collectif (chercher comment on plante des bulbes...).

Mais le plus souvent, le deuxième regroupement se tient en fin de matinée, après la récréation et avant que les parents ne viennent chercher les enfants qui rentrent chez eux et que l'ATSEM² en charge de la cantine s'occupe des autres. C'est souvent pendant ce moment que les chansons sont apprises et répétées, mais aussi que sont lues et discutées certaines histoires - en particulier des contes philosophiques. Ce regroupement peut durer entre 5 et 20 minutes.

¹ Dont 21 ont été analysés.

² Attaché territorial au service de l'école maternelle.

b) La classe 5

La classe 5 est située dans un quartier plutôt favorisé de Bordeaux, dans une petite école qui compte quatre classes au total. Les enfants accueillis viennent pour la plupart d'un milieu aisé. Solenne, l'enseignante, nous accepte dans sa classe sans problème, mais se montre un peu réservée, pas toujours très à l'aise les premiers jours à l'idée d'être observée : "c'est pas une école d'application ici, je suis pas maître formateur, moi" ; elle sera également relativement réservée au moment de l'entretien¹. Elle enseigne depuis de nombreuses années en maternelle, avant d'être dans cette école, elle travaillait dans un quartier plutôt défavorisé, où elle trouve qu'elle ne faisait "pas le même métier" : "même avec les exigences les plus basses, on n'obtenait rien". Les enfants venaient en effet "pas du même milieu, et ça joue sur l'apprentissage des règles etc."

Concernant la classe que nous avons observée, elle trouve les enfants "grands", ce qui n'était pas le cas au début de l'année : "au début de l'année, je les trouvais petits mais là y'a eu un truc, maintenant ils sont grands". Ainsi, l'objectif est atteint : "en grande section, c'est le but, il faut qu'ils se mettent dans le rôle d'élèves, et là ça y est, ils le sont".

La classe 5 compte 22 enfants, tous en grande section, dont 11 garçons et 11 filles.

Nous y avons réalisé des observations entre le 17 mars et le 22 avril 2008. Nous y avons passé 18 matinées, et filmé 36 regroupements².

Deux regroupements ont lieu par matinée. Le premier se déroule de manière classique directement après le temps d'accueil. La date est énoncée et écrite, c'est le moment de l'appel, les enfants (présents, absents, de chaque groupe de la classe - quatre groupes ont été constitués en début d'année, et chaque enfant affecté à un groupe)... sont également comptés, on y récite des comptines et on explique le travail à faire en atelier. C'est parfois aussi le moment des activités mathématiques ou du travail sur le langage. Il dure le plus souvent entre 15 et 30 minutes.

¹ Entretien qui durera d'ailleurs moins de 20 minutes, alors qu'il durera entre 45 minutes et 1h10 avec les autres enseignants.

² Dont 29 ont été analysés.

Le second regroupement a lieu au retour du "sport", avant les ateliers (excepté le jeudi, le déroulement de la matinée étant un peu modifié en raison d'une organisation particulière du sport). C'est également un moment où sont réalisées des activités mathématiques et langagières. Sa durée est généralement de 20 à 30 minutes.

5.2. Recueil et construction des données

Les regroupements ont été filmés au moyen d'une caméra fixe, placée dans un coin de la classe - déterminé essentiellement en fonction de contraintes matérielles : situation des prises etc. Par la suite, les interactions verbales entre les enseignants et les élèves ont été dénombrées et analysées au moyen d'une grille spécifique.

Les interactions verbales enseignant-élèves enregistrées ont fait l'objet d'une première analyse, ce qui a nécessité l'utilisation d'une grille particulière. En outre, nous avons proposé aux parents un questionnaire portant sur leurs choix éducatifs, et réalisé des entretiens avec les professeurs.

5.2.1. La grille d'analyse des interactions

Le traitement des données recueillies par l'enregistrement vidéo des regroupements a nécessité la construction d'une grille d'analyse, décrite ci-dessous.

Cette grille a été élaborée lors de notre travail de Master 2, qui portait sur le même sujet, et a fait l'objet de peu de modifications. Elle nous a permis de prendre en compte quasiment toutes les interactions verbales des regroupements.

²L'analyse se fait par regroupement. Nous désignons par "thème" un sujet initié ou repris par l'enseignant, et à propos duquel interviennent au moins deux enfants, ceci afin d'éviter les éventuels apartés entre un enfant et le professeur, qui ne concernent pas la classe entière. Lors de chacun des regroupements et pour chaque enfant ont donc été dénombrées :

a) Les interactions spontanées

IT + : intervention spontanée correspondant au thème en cours, reprise par l'enseignant. Exemple : pendant une séquence sur le thème des vacances, un enfant intervient, sans lever la main ni demander oralement la parole, pour

expliquer qu'il a passé ses vacances chez ses grands-parents. L'enseignant lui demande où habitent ses grands-parents.

IT - : intervention spontanée correspondant au thème en cours, non reprise par l'enseignant. Exemple : pendant la même séquence, un enfant intervient, sans non plus demander la parole, pour indiquer que lui est allé à la piscine pendant les vacances. L'enseignant donne directement la parole à un autre enfant.

IHT + : intervention spontanée en dehors du thème en cours, reprise par l'enseignant. Exemple : pendant la séquence sur les vacances, un enfant explique, sans demander la parole, qu'il ne mangera pas à la cantine ce midi. L'enseignant lui demande pourquoi, puis reprend sur le thème des vacances.¹

IHT - : intervention spontanée en dehors du thème en cours, non reprise par l'enseignant. Exemple : lors de la même séquence, un enfant, sans demander la parole, intervient pour dire que son père viendra le chercher à midi. L'enseignant ne relève pas et continue la séquence.

Ces interactions spontanées, lorsque nous ne souhaiterons pas les distinguer entre elles, seront notées **IS**.

b) Les demandes de parole

Les demandes de parole se font soit oralement, en appelant l'enseignant ("maître"...), soit en levant la main, soit en associant les deux. Les demandes de parole en levant la main pourrait ne pas être qualifiées d' "interaction verbale" à proprement parler, néanmoins, il nous a paru impossible d'ignorer ce mode d'interaction, purement scolaire, et qui constitue pour beaucoup le but à atteindre.

¹ Parmi ces interactions (IHT +) avaient été relevés les "lancements de thème", interactions spontanées en dehors du thème en cours, reprises par l'enseignant qui en fait un nouveau thème. Exemple : lors d'une séquence sur l'histoire de Monsieur Lapin, un enfant déclare, sans demander la parole, qu'il adore les frites. L'enseignant lui demande s'il aime aussi les légumes, puis invite les autres enfants à s'exprimer sur leurs goûts culinaires. Mais ces lancement de thème sont de fait très rares, ils n'ont donc pas fait l'objet d'une analyse particulière, et ont été comptabilisés comme des interventions hors thème reprise (IHT +).

D + : demande de parole acceptée par l'enseignant. L'enfant est alors sollicité.

D - : demande de parole refusée (soit explicitement refusée, soit simplement ignorée par l'enseignant).

c) Les réponses à une sollicitation de l'enseignant

Les réponses sont comptabilisées même lorsque la sollicitation n'était pas personnellement adressée à un enfant, mais à un groupe d'enfant ou à l'ensemble de la classe.

R + : réponse reprise par l'enseignant (qui reprend et continue, complète, demande des précisions...). Exemple : pendant le "quoi de neuf" du jeudi, l'enseignant demande aux enfants ce qu'ils ont fait la veille. Un enfant répond qu'il a fait du judo. L'enseignant demande si d'autres enfants font du sport le mercredi.

R - : réponse non reprise par l'enseignant.

d) Les bavardages

B : un bavardage est comptabilisé lorsqu'un enfant discute avec un autre, ou montre ostensiblement qu'il n'écoute pas et s'exclue de ce qui se passe à ce moment là (il joue avec les rideaux, se retourne pour regarder ce qui se passe dans la cour...). En d'autres termes, sont notées comme bavardages les formes visibles d' "auto-exclusion" par les enfants de l'ordre didactique.

e) Les interactions initiées par l'enseignant

S : sollicitation d'un enfant par l'enseignant. Exemple : "Chloé, que vois-tu sur l'image ?"

E : encouragement, c'est-à-dire reprise avec appréciation positive (et éventuellement sollicitation pour approfondir, compléter...). Exemple : "Très bien Ianis, et ce bonhomme, quelle tête fait-il ?"

RO : rappel à l'ordre. Les interactions notées comme des rappels à l'ordre portent sur la tenue, l'écoute, la discipline des enfants. Néanmoins, un "rappel à l'ordre" n'a pas nécessairement de connotation négative. Il peut simplement s'agir de "ramener" l'enfant dans l'ordre didactique. Exemple : "Gabrielle, ce n'est pas le moment de t'occuper de ton doudou".

Les reprises (+) et non-reprises (-) des interactions des enfants seront en outre également analysées parmi les modes d'interaction des enseignants.

Les interactions initiées par l'enseignant font par conséquent l'objet d'un traitement séparé, une même interaction pouvant par exemple être notée en même temps comme reprise d'une interaction d'un enfant (+) et comme interaction initiée par l'enseignant. Exemple : L'enseignant demande aux enfants ce qu'ils voient sur la couverture d'un album. Martin répond : "le titre !". L'enseignant reprend : "oui, et comment l'as-tu reconnu ? ". Cette interaction est à la fois la reprise d'une réponse (la réponse de Martin sera donc notée R +), et une sollicitation (S).

Les données ainsi recueillies ont fait l'objet d'un traitement statistique, qui sera présenté en même temps que les résultats¹.

Afin de compléter ces observations, nous avons en outre proposé un questionnaire aux parents et réalisé des entretiens avec les enseignants.

5.2.2. Les données complémentaires

Le questionnaire distribué aux parents portait sur leurs choix éducatifs, et les entretiens avec les enseignants visaient à nous renseigner sur leurs conceptions de l'école, du rôle de la maternelle, de leurs propres pratiques...

a) Le questionnaire aux parents

Un questionnaire² a donc été adressé à chaque famille, par le biais de l'école (distribution dans la classe, insertion dans les cahiers de liaison...). Il était accompagné

¹ Voir *infra*, partie 3.

² Le questionnaire est reproduit en annexe.

de quelques lignes adressées aux parents, expliquant le contexte - une thèse de doctorat nécessitant des renseignements sur leur choix éducatifs. Des précisions sur la manière de remplir le questionnaire figuraient en première page.

La première partie (questions 1 à 6) de ce questionnaire vise, de manière classique, à recueillir les données suivantes : âge, profession et niveau d'étude des parents, nombre d'enfants et place de l'enfant concerné dans la fratrie. La question 6 porte sur le parent qui a le plus de contact avec l'école.

Les questions suivantes (7 à 11) concernent les pratiques d'éducation familiale, et doivent nous aider à appréhender le style d'éducation familiale dans lequel évoluent les enfants. Les questions ont été sélectionnées et adaptées (en raison de l'âge des enfants) d'un questionnaire élaboré par Sarrazy (1996). Ce sont des questions à choix multiples (trois propositions de réponses), qui portent sur le choix des programmes télévisés, la place de l'enfant dans les conversations entre adultes, le rangement des jouets, l'achat de vêtements. La onzième question, plus ouverte, porte sur les activités périscolaires des enfants.

Exemple : (question 8)

Au cours d'un repas avec vos amis, votre enfant peut-il interrompre la conversation ou y participer ?

1. Il peut intervenir seulement si ce qu'il dit est en rapport avec la conversation.
2. Il peut intervenir comme il veut dans la conversation des adultes.
3. Vous lui avez appris à ne pas intervenir dans la conversation des adultes.

Les dernières questions (14 et 15) concernent les valeurs et principes éducatifs. La question 14 propose douze qualités, parmi lesquelles les parents sont invités à choisir "les trois qui [leur] semblent les plus importantes pour la réussite scolaire de [leur] enfant", et à les ordonner.

Exemples : *l'application, la curiosité, l'esprit de compétition...*

Sur le même principe, la question 15 invite les parents à choisir et ordonner "les trois principes d'éducation qui [leur] semblent les plus importants" parmi les huit proposés.

Exemple : *lui faire confiance, l'encadrer avec souplesse, lui laisser beaucoup de liberté...*

b) Les entretiens avec les enseignants

Après avoir passé du temps dans leur classe, nous avons en outre souhaité réaliser un entretien avec chaque enseignant. Tous ont accepté, et les entretiens, très peu directifs, ont duré entre vingt minutes et plus d'une heure¹. Nous avons demandé, à chaque enseignant, de nous parler des thèmes suivants :

- ce qui joue sur le fait qu'un enfant entre ou non dans la culture scolaire, comprennent les règles de l'école, son fonctionnement... ;
- le rôle de l'école maternelle, et le fait même qu'elle s'intitule "école maternelle" ;
- le choix des partenaires des interactions ("comment choisis-tu les enfants que tu interrogues ?") ;
- le choix des albums lus et / ou travaillés en classe.

Rappelons-le, nous avons indiqué aux enseignants travailler sur la manière dont les enfants apprennent la culture scolaire et ses règles, son fonctionnement, la manière dont ils "deviennent des élèves", sans préciser que nous nous intéressions aux différences - ou points communs - entre filles et garçons. Afin de connaître les opinions des enseignants au sujet des différences de sexe et / ou de genre, nous leur avons, à la fin des entretiens, proposé de commenter trois courts extraits de textes officiels portant sur cette question. Nous leur indiquions qu'il s'agissait de textes officiels, sans en préciser la provenance exacte².

Le premier extrait était issu du texte de la campagne "Le respect, ça change l'école", menée il y a quelques années par le ministère de l'éducation nationale (mais toujours disponible sur le site officiel du ministère) :

Le respect dans les programmes d'enseignement de l'école maternelle au baccalauréat

À tous les niveaux, les enseignants participent à la formation du citoyen en inculquant aux jeunes des valeurs d'égalité, de respect et de tolérance, conformes à la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et aux grands principes républicains. L'enseignement conduit les élèves à rationaliser les préjugés sur la différence : la xénophobie, le handicap, mais aussi les relations

¹ Tous les entretiens sont reproduits en annexe.

² Les extraits étaient donnés sur papier, la provenance était indiquée mais cachée, et nous avons demandé aux enseignants de la regarder, s'ils le souhaitaient, uniquement après avoir répondu.

entre les genres (homme / femme) sont ainsi confrontés aux savoirs des sciences exactes ou humaines et passés au crible d'une pensée critique.

Le second extrait était tiré du Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n° 10 du 9 mars 2000 :

L'objectif d'élargissement des choix professionnels, au-delà de l'accompagnement des choix d'orientation, exige une action dès le plus jeune âge sur les représentations des rôles respectifs des hommes et des femmes. Il se double d'un aspect plus ambitieux : favoriser une société plus égalitaire et respectueuse des différences.

Enfin, le troisième extrait provenait du même bulletin officiel que le précédent :

Former l'ensemble des membres de la communauté éducative à l'égalité des chances :

[...]

Tenir compte des différences entre filles et garçons concernant le rapport au savoir, en particulier dans les travaux pluridisciplinaires encadrés.

Les données recueillies par ces différents moyens (vidéo et analyse, questionnaires, entretiens) devaient nous permettre de tester une hypothèse formulée à la suite de notre travail de Master 2.

5.3. L'hypothèse à tester

Notre travail de Master 2 portait sur deux classes de maternelle, une petite et une moyenne section. Des regroupements avaient été enregistrés, et les interactions verbales enseignant - élèves analysées au moyen d'une grille très semblable à celle décrite ci-dessus. Ce sont les résultats obtenus grâce à cette analyse qui nous ont amenée à poursuivre nos investigations par ce travail de thèse.

Nous avons montré une évolution significative des modes d'interaction des enfants entre ces deux classes, qui, malgré les précautions à prendre en raison de la faiblesse de notre échantillon, nous avait conduit à formuler l'hypothèse d'un genre scolaire tel que nous l'avons défini précédemment, en tant que processus.

Ainsi, il était apparu en petite section une très grande variabilité dans modes d'interaction des enfants¹, et un test du Chi² nous permettait d'attester que le sexe n'était lié ni au volume, ni au modes d'interactions des enfants. En d'autres termes, **en petite section, les différences de sexe ne justifiaient aucunement la manière de s'inscrire**

¹ Demande de parole, intervention spontanée et réponse à une sollicitation du professeur.

dans le champ interactif, tant au plan de la modalité interactive qu'au plan de la quantité d'interactions.

En revanche, nous avons observé des différenciations liées au sexe en moyenne section. Un test du χ^2 nous permettait d'affirmer que le volume total des interactions des enfants de moyenne section dépendait de leur sexe ($\chi^2 = 8.10$; s., .02). Les filles étaient sur-représentées parmi les enfants faiblement interactifs, et sous-représentées parmi les enfants moyennement interactifs. Ces résultats (en termes de volume) se maintenaient en outre concernant les différents modes d'interaction. Par ailleurs, le mode d'interaction "demande de parole" était lié au sexe, les garçons demandant significativement plus la parole que les filles ($\chi^2 = 6.40$; s., .04). **En moyenne section, les garçons interagissaient significativement plus que les filles, et étaient sur-représentés parmi les enfants demandant la parole.**

Une première hypothèse pour expliquer ces résultats concernait le rôle des professeurs dans cette évolution : en référence aux recherches réalisées dans des classes de primaire et de collège (Mosconi, 1994 ; Duru-Bellat, 1990 ; 2004) ou à l'étude d'Achézar (2003), nous pouvions penser que les professeurs favorisaient les prises de parole des garçons.

Or nos résultats ont permis d'interroger ces positions : que ce soit en petite ou moyenne section, les sollicitations des enfants par les enseignantes n'étaient pas sexuellement différenciées. Une différenciation selon le sexe des enfants dans les modes d'interaction des enseignantes nous est apparue en moyenne section, mais concernait le taux de non-reprise des interactions spontanées¹. Or les filles dont les interactions étaient rarement non-reprises étaient sur-représentées, ce résultat amenant plutôt à penser que l'enseignante avait tendance à pallier le faible volume total d'interaction des filles en évitant de ne pas les reprendre.

Ces résultats semblaient donc accréditer l'idée d'un genre scolaire, en partie observable à travers les interactions verbales, construction qui s'opérerait dès la maternelle, en même temps que les enfants apprennent les comportements scolaires qui font d'eux des élèves, et qui pourrait participer à rendre compte des différenciations observées dans la suite des parcours scolaires. En outre, les seuls comportements des

¹ $\chi^2 = 3.40$; s., .04

professeurs n'expliqueraient pas cette construction, et c'est pourquoi la perspective anthropo-didactique nous a paru appropriée pour étudier ce phénomène.

Nous postulons donc que le genre scolaire, en tant que construction, débute à l'école maternelle, et que ce phénomène pourrait s'expliquer par l'augmentation significative de situations à forte tonalité didactique, situations dans lesquelles s'accentue le double assujettissement auquel sont soumis les professeurs, en même temps que s'aménage véritablement la culture scolaire.

L'hypothèse ainsi formulée et les données recueillies et construites, il nous restait à en effectuer une analyse, notamment statistique, dont les résultats sont présentés dans la partie qui suit.

PARTIE 3

L'ANALYSE DES POSITIONS AU SEIN DU CHAMP INTERACTIF : CARACTÉRISATION DU GENRE SCOLAIRE

Afin d'appréhender comment le sexe intervient dans la construction des positions des enfants au sein du champ interactif, nous débuterons cette partie par une analyse générale de la structure de ce champ. Cette analyse n'est par conséquent pas directement centrée sur l'objet de notre thèse, elle constitue néanmoins un passage obligé pour la compréhension de la manière dont se construit le genre scolaire.

L'analyse de la structure du champ interactif qui constitue les rituels fait apparaître le niveau - petite ou grande section - comme une variable fondamentale autour de laquelle se construisent les positions des enfants. Par ailleurs, elle met en évidence des effets structurels importants, tenant à la forme scolaire, dans l'aménagement par les enseignants de ce champ discursif. Les professeurs, au delà de leurs convictions et pratiques pédagogiques, opèrent des choix des partenaires de leurs interactions en raison de motifs didactique. L'école maternelle constitue à la fois les élèves et les professeurs, c'est ce que nous montrerons dans notre sixième chapitre.

Une fois le champ interactif ainsi analysé, nous nous attacherons dans le chapitre 7 à comprendre comment le sexe intervient dans la construction des positions des enfants en son sein, et de quelle manière il peut influencer les positions des enseignants, et quels sont les résultats de cette construction. Nous caractériserons ainsi le genre scolaire en tant que processus - la différenciation sexuée des positions dans le champ discursif - et en tant que résultat - les positions différenciées auxquelles aboutit ce processus.

Enfin, nous essaierons d'appréhender dans un huitième et dernier chapitre comment la socialisation familiale, le sexe et le niveau des enfants se conjuguent pour constituer le genre scolaire. Nous essaierons de construire un modèle général d'explication, qui ouvrira sur une nouvelle piste pour la définition et la compréhension du genre scolaire : il pourrait être un effet "aveugle" de l'acculturation scolaire.

Chapitre 6

CHAMP INTERACTIF

ET ASSUJETISSEMENTS DIDACTIQUES

(de la culture scolaire)

Une étude générale du champ interactif qui constitue les rituels montre que ce champ, dans une large mesure, est structuré différemment selon le niveau considéré - petite ou grande section. Or une analyse plus détaillée des différences entre les niveaux nous permet d'appréhender la manière dont les enfants, au cours de leur scolarisation - et de leur socialisation - en maternelle, deviennent des élèves. Mais la maternelle ne fait pas seulement advenir des élèves. Parce que c'est une école, les professeurs y sont mandatés pour enseigner. Et la considération de cette exigence didactique, qui constitue les professeurs, nous permet de mieux comprendre la manière dont ils structurent le champ interactif, et s'y positionnent.

6.1. Description générale du champ interactif

Nous désignons par champ interactif l'ensemble des interactions verbales qui se déroulent au cours d'un regroupement. C'est donc la structure de ce champ interactif que nous souhaitons analyser, afin d'appréhender son fonctionnement et les positions de ses acteurs, enfants et professeurs.

6.1.1. La structure du champ interactif

Pour tenter de comprendre la structure du champ interactif, nous avons observé les volumes d'interactions qui s'y déroulent, mais également les différentes formes qu'elles prennent - ce que nous avons défini comme "modes d'interaction" -, ainsi que les liens qui les unissent.

a) Volumes et modes d'interactions

Nous avons, pour commencer, étudié les volumes d'interaction ainsi que la répartition des ces interactions selon les différents modes définis pour l'analyse.

Le nombre de regroupements filmés dans chaque classe étant très variable, nous ne pouvons comparer les volumes d'interactions en raisonnant sur des volumes bruts¹ ; nous en présentons donc une moyenne par regroupement.

tableau 1 : volume des interactions par regroupement

	professeur	enfants	total
petits	32.9	80.2	113.1
grands	50.3	201.6	252
classe 1	37	98.1	135.1
classe 2	41.7	76.3	118
classe 3	26.2	65.8	92.1
classe 4	31.4	147.5	178.9
classe 5	64	240.8	304.9
ensemble	34.8	110.7	145.5

Ce tableau doit être lu ainsi : les professeurs de petite section interagissent en moyenne 32.9 fois par regroupement.

Nous remarquons dans ce tableau que :

- le volume d'interaction des professeurs varie du simple à plus du double suivant les classes ;
- le volume d'interaction des professeurs est supérieur en grande section, mais ce résultat n'est pas confirmé au sein des classes ;
- le volume des interactions des enfants varie du simple à plus du triple selon les classes ;
- le volume des interactions des enfants est bien supérieur en grande section, ce qui se vérifie au sein des classes.

¹ Pour faciliter la lecture, les effectifs et les volumes bruts sont présentés en annexe 3 (p. 367).

Nous pouvons donc raisonnablement penser, d'une part, qu'il existe différents styles de professeurs, qui interagissent plus ou moins, et d'autre part, que le niveau¹ est un des déterminants du volume des interactions des enfants.

Pour étudier la manière dont les interactions des enfants sont réparties, nous les avons présentées selon les modes définis pour l'analyse : interactions spontanées, demandes de parole et réponses à une sollicitation de l'enseignant (les bavardages ne sont pas pris en compte).

tableau 2 : les modes d'interaction : répartition des interactions des enfants

	interventions spontanées	demandes de parole	réponses à une sollicitation	total
petits	0.47	0.19	0.34	1
grands	0.22	0.46	0.22	1
ensemble	0.40	0.33	0.27	1

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, 47 % des interactions sont des interactions spontanées.

Si l'on regarde l'ensemble des classes, la répartition des interactions entre les trois différents modes est relativement équilibrée : 40 % d'interactions spontanées, 33 % de demandes de parole et 27 % de réponses à une sollicitation de l'enseignant.

Cependant, ces résultats globaux cachent des différences importantes entre les niveaux, qui se retrouvent au sein des classes². Les interactions spontanées sont bien plus importantes en petite section (47 % du total des interactions) qu'en grande section (22 % du total des interactions). À l'inverse, le taux de demandes de parole des enfants de grande section (46 % du total des interactions) est largement supérieur à celui des enfants de petite section (19 % du total des interactions). En outre, le taux de réponses à une sollicitation du professeur diminue un peu entre la petite et la grande section (de 34 % à 22 % du total de interactions). Mais il est difficile d'analyser les réponses à une sollicitation du professeur sans avoir examiné les modes d'interaction des enseignants.

¹ En l'absence de précision, le terme "niveau" désigne les petite et grande sections.

² Pour faciliter la lecture, seul les résultats pour l'ensemble des enfants et par niveaux sont présentés ici. Les résultats pour chaque classe sont présentés dans l'annexe 4, dans le tableau 2.1 (p. 368). Cette même présentation sera régulièrement utilisée par la suite.

Ces résultats laissent néanmoins penser que le niveau a une incidence sur la manière dont se répartissent les interactions des enfants : demander la parole, qui est un des comportements constitutifs du "métier d'élève", semble s'acquérir au cours de la scolarité, et remplacer progressivement les interactions spontanées. Les résultats au sein des classes paraissent confirmer cette analyse : par exemple, dans la classe 3, qui est la classe de petite section filmée à la rentrée, les demandes de parole sont quasiment inexistantes (0.05 % du total des interactions), alors que le taux d'interactions spontanées est le plus élevé de toutes les classes (66 % du total des interactions).

Nous avons également étudié la répartition des interactions des professeurs selon leurs trois modes : sollicitations, encouragements, rappels à l'ordre.

tableau 3 : les modes d'interaction : répartition des interactions des professeurs

	sollicitations	encouragements	rappels à l'ordre	total
petits	0.54	0.10	0.37	1
grands	0.73	0.11	0.16	1
ensemble	0.62	0.10	0.28	1

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, les sollicitations représentent 54 % du total des interactions des professeurs.

Pour l'ensemble des classes, les sollicitations représentent plus de la moitié (62 %) des interactions des enseignants. Elles apparaissent donc comme un mode d'interaction particulièrement important. Elles sont en outre plus fréquentes en grande section (73 % du total des interactions) qu'en petite section (54 % du total des interactions). À l'inverse, le taux de rappels à l'ordre diminue entre la petite et la grande section (respectivement 37 % et 16 % du total des interactions). Ces différences, malgré quelques variations, se retrouvent au sein des classes¹. Le taux d'encouragements est relativement faible, quel que soit le niveau ou la classe (entre 4 % et 14 % du total des interactions).

Ici encore, la diminution du taux de rappels à l'ordre et l'augmentation simultanée du taux de sollicitations entre petite et grande sections laissent penser à un effet du niveau : les attentes et réactions des professeurs évolueraient en même temps

¹ Voir annexe 4, tableau 3.1 (p.368).

que les "grands" intégreraient les règles scolaires, et se comporteraient plus en "élèves" que les "petits".

Nous avons ensuite cherché à connaître les liens pouvant exister entre les différents modes d'interaction, des enfants et des professeurs, afin de regarder le champ interactif comme une structure dynamique. Nous avons donc pour cela procédé au calcul des corrélations entre les modes d'interaction.

b) Une structure dynamique : étude des corrélations

Pour cette analyse, nous avons parfois regroupé les demandes de paroles (D) et réponses à une sollicitation de l'enseignant (R), en tant qu'elles constituent des interactions non spontanées, par opposition aux interactions spontanées (IS). Mais nous avons également étudié spécifiquement les demandes de parole, qui sont un des constituants emblématiques du "métier d'élève".

tableau 4 : corrélations (r) entre les différents modes d'interactions des enfants

	total des interactions - interactions spontanées	total des interactions - demandes de parole	total des interactions - interventions non spontanées
petits	0.92	0.69	0.90
grands	0.89	0.87	0.89
ensemble	0.88	0.79	0.90

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, le coefficient de corrélation entre le total des interactions et les interactions spontanées est de 0.92.

Pour l'ensemble, mais également par niveau et par classe¹, le total des interactions des enfants est très fortement corrélé à leurs interactions spontanées (colonne 1 du tableau ci-dessus). Ainsi, les enfants qui prennent souvent la parole interagissent fréquemment, et réciproquement. Mais le total des interactions des enfants est également très fortement corrélé aux demandes de paroles et réponses à une sollicitation de l'enseignant, soit aux interventions non spontanées (pour l'ensemble, $r = 0.90$; pour les petits, $r = 0.90$; pour les grands, $r = 0.89$). Et il est également

¹ Voir annexe 4, tableau 4.1 (p. 369).

fortement corrélé aux demandes de parole. Les enfants qui attendent que le professeur leur donne la parole parlent donc également. Mais ces enfants qui interviennent spontanément et non spontanément seraient-ils les mêmes ?

tableau 5 : corrélation (r) entre les interactions spontanées et les interventions non spontanées

	interactions spontanées - non spontanées (demandes de parole et réponses)
petits	0.65
grands	0.58
ensemble	0.59

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, le coefficient de corrélation entre les interactions spontanées et les interventions non spontanées est de 0.65.

Pour l'ensemble, et c'est également vrai dans chaque classe malgré quelques variations¹, le lien entre les interactions spontanées et non spontanées (demandes et réponses de parole) est moyen ($r = 0.59$). Les enfants qui interviennent spontanément sont donc, pour une bonne partie, également ceux qui interagissent "non spontanément"².

Mais les modes d'interaction des enfants peuvent également être liés à ceux des professeurs.

Pour cette analyse, nous avons donc observé les liens entre les modes d'interaction des enfants et les sollicitation des professeurs, mode d'interaction le plus fréquent chez les professeurs, et probablement le plus à même d'influencer ceux des enfants.

¹ Voir annexe 4, tableau 5.1 (p. 369).

² Le coefficient de corrélation le plus élevé entre ces différents modes d'interaction s'observe dans la classe 3. Mais rappelons que dans cette classe, les demandes de parole représentent une infime partie de interactions des enfants hors bavardages (0.05 %).

tableau 6 : corrélations (r) entre modes d'interaction des enfants et des enseignants

	sollicitations - demandes de parole	sollicitations - réponses à une sollicitation	sollicitations - interactions spontanées	sollicitations - total interactions des enfants
petits	0.82	0.78	0.47	0.73
grands	0.90	0.96	0.51	0.82
classe 1	0.82	0.74	0.48	0.72
classe 2	0.17	0.75	0.22	0.45
classe 3	0.56	0.68	0.48	0.56
classe 4	0.87	0.95	0.69	0.86
classe 5	0.79	0.97	0.46	0.72
ensemble	0.81	0.82	0.50	0.79

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, le coefficient de corrélation entre les sollicitations de l'enseignant et les demandes de parole des enfants est de 0.82.

Pour l'ensemble ($r = 0.81$), et c'est un peu plus le cas chez les grands ($r = 0.90$) que chez les petits ($r = 0.82$) - ce qui se retrouve au sein des classes, le lien entre demandes de parole et sollicitations est fort. Rappelons que dans la classe 3, au sein de laquelle ce lien est moyen, le taux de demande de parole est très faible (0.05 % des interactions des enfants hors bavardages). Par ailleurs, ce lien est faible dans la classe 2 ; la structure du champ interactif y est peut-être un peu différente de celle des autres classes.

Mais d'un point de vue général, et comme on pouvait le supposer, les enfants sollicités par l'enseignant sont pour une très large part ceux qui demandent la parole, et réciproquement, ceux qui ne sont pas sollicités, pour une large part, ne demandent pas la parole. Ce qui atteste du fait que les enseignants ne cherchent pas à "compenser", ou "rééquilibrer" d'éventuelles différences entre les enfants, en interrogeant ceux qui ne demandent pas la parole, mais visent bien à faire avancer la classe.

Le lien entre sollicitations du professeur et réponses des enfants est en outre, pour l'ensemble et quelque soit le niveau ou la classe, fort ou très fort ($0.68 < r < 0.97$). Les enfants sollicités répondent, et ce dès la petite section. Ce comportement, qui fait également partie de ceux que l'on attend de la part d'élèves, semble acquis dès l'entrée à

l'école. On peut raisonnablement supposer qu'il est en fait acquis en dehors de l'école, notamment par la socialisation familiale : répondre à une question d'un adulte est un comportement socialement attendu et n'est pas spécifique à l'école.

La corrélation entre les sollicitations de l'enseignant et les interactions spontanées des enfants est quant à elle moyenne à forte (en petite section, $r = 0.47$; en grande section, $r = 0.51$). Les enfants qui interviennent spontanément sont, dans une moindre mesure, également ceux qui sont sollicités par les professeurs, et inversement. Une étude plus approfondie des interactions des professeurs, ainsi que l'analyse des entretiens que nous avons réalisés, pourront éventuellement nous éclairer sur ce point.

Enfin, la corrélation entre le total des interactions des enfants et les sollicitations des enseignants est forte à très forte (en petite section, $r = 0.73$; en grande section, $r = 0.82$). Les enfants qui sont sollicités sont aussi ceux qui interagissent de manière générale, et inversement.

L'étude des corrélations fait donc apparaître un champ interactif structuré de manière dynamique : les interactions des enfants et des professeurs sont liées et, pour résumer, les enfants qui interagissent le font de diverses manières (les modes d'interaction des enfants sont corrélés entre eux) et sont pour une part également les enfants sollicités par les professeurs.

La représentation graphique, par une analyse factorielle des correspondances, permet en outre d'appréhender la structure de ce champ.

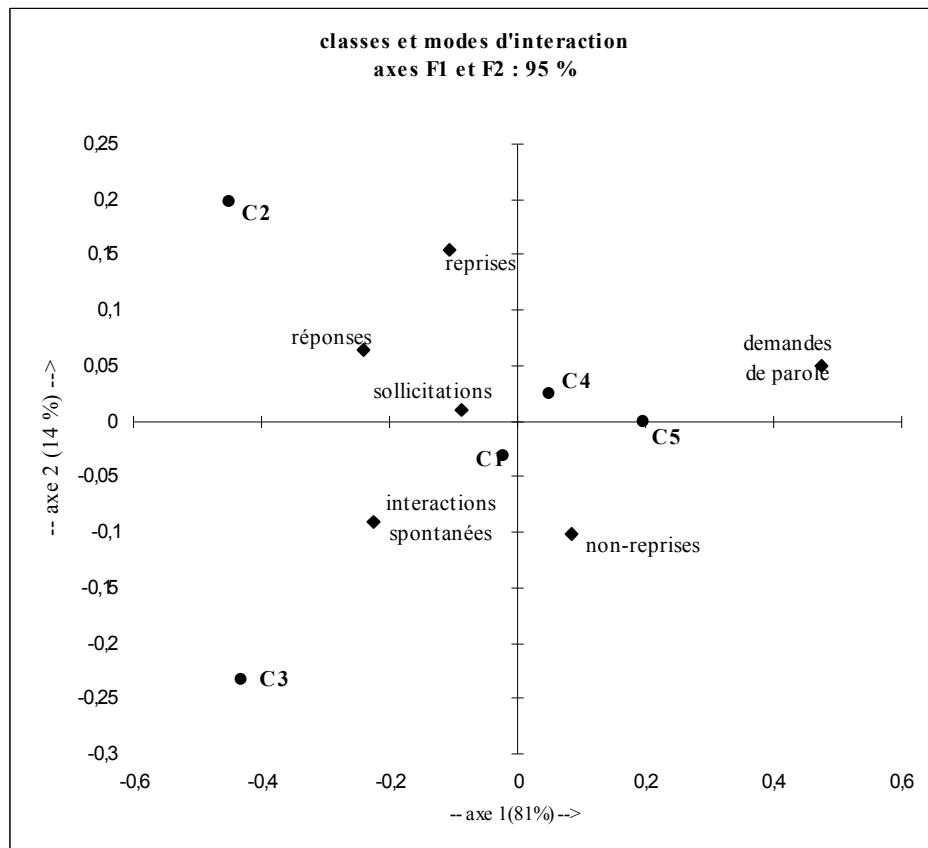
c) Représentation graphique du champ interactif

Une analyse factorielle des correspondances a été réalisée à partir des variables classes¹ et modes d'interactions, qui sont les suivants :

- pour les enfants : interactions spontanées, demandes de parole, réponses à une sollicitation de l'enseignant ;
- pour les professeurs : sollicitations, reprises et non-reprises (des interactions des enfants).

¹ Pour la figure, les classes sont signifiées par l'initiale C et leur numéro (C1 : classe 1, etc.).

figure 1 : représentation graphique de la structure du champ interactif : classes et modes d'interaction (enfants et professeurs), plan principal de l'AFC



Ce type de figure doit être lu ainsi :

Le centre de gravité du nuage (profil moyen) se situe au croisement des deux axes. Plus une projection est éloignée de l'origine, plus elle est significative et plus la proximité entre deux individus est significative par rapport à l'ensemble des variables - sous réserve d'une bonne qualité de représentation mesurée par le $\cos^2$. (Sarrazy, 2002, 363)

tableau 12 : contribution des variables à la figure 1, axe 1

points -lignes	contribution à l'axe 1 (en %)	coordonnées sur l'axe 1
classe 2	39.49	-0.45
classe 3	30.65	-0.43
classe 1	0.18	-0.02
classe 4	1.01	0.05
classe 5	28.68	0.20

points -colonnes	contribution à l'axe 1 (en %)	coordonnées sur l'axe 1
réponses	12.86	-0.24
interactions spontanées	15.86	-0.22
reprises	3.53	-0.10
sollicitations	1.44	-0.09
non-reprises	3.53	0.08
demandes de parole	62.77	0.47

Ce tableau doit être lu ainsi : sur l'axe 1, la modalité "classe 2" contribue pour 39.49 % à l'inertie du nuage, elle est située à - 0.45.

L'axe 1 explique à lui seul 81 % de l'inertie du nuage. Il oppose les classes 2 et 3, de petite section, à la classe 5, de grande section. L'opposition est également manifeste entre, d'un côté, réponses à une sollicitation de l'enseignant et, de l'autre côté, demandes de parole. Ainsi, deux profils se dégagent : des classes de petite section, caractérisées par les interactions spontanées et les réponses aux sollicitations des professeurs, et une classe de grande section, caractérisée par les demandes de parole.

Remarquons également que les modes d'interaction des professeurs, proches de l'origine du graphique, contribuent très peu à expliquer l'inertie du nuage (8,5 %). Mais la raison de cette dernière observation est vraisemblablement à chercher dans la différence de volume entre les interactions des enfants et celles des professeurs.

À nouveau, le niveau semble donc un élément particulièrement structurant du champ interactif, qui se structure en outre essentiellement autour des modes d'interaction des enfants.

Nous avons donc présenté, de manière générale, la structure du champ interactif, à partir notamment des volumes d'interaction, et des différents modes que nous avons définis pour l'analyse. Cependant, il est possible de regrouper et considérer ces modes d'interaction autrement, ce qui ouvrirait de nouvelles perspectives d'analyse de cette même structure. Nous avons en effet cherché à savoir, au-delà des modes d'interactions par lequel cela s'exprime, quels sont les enfants qui demandent à participer, et quels sont les enfants qui participent effectivement.

6.1.2. De nouvelles perspectives d'analyse ?

Pour tenter d'appréhender un peu mieux la structure du champ interactif, nous avons procédé à de nouveaux regroupements des modes d'interaction des enfants, examinant alors la "demande de participation" (DP) ainsi que la "participation effective" (PE).

En effet, dans cette nouvelle perspective, nous considérons que les demandes de parole ne sont pas la seule manière pour un enfant d'exprimer sa volonté de "participer", soit de s'inscrire dans le champ interactif et l'ordre didactique. La demande de participation regroupe ainsi les interactions spontanées correspondant au thème en cours (IT) et les demandes de parole (D). La participation effective est quant à elle constituée par les interactions spontanées correspondant au thème reprises par le professeur (IT +), les demandes de parole acceptées (D +), et les réponses à une sollicitation de l'enseignant (R). Une analyse des liens entre ces modes d'interaction "recomposés", et entre ces modes d'interaction et les sollicitations de l'enseignant éclaire donc d'une manière nouvelle la structure du champ interactif.

tableau 7 : corrélations (r) entre demande de participation, participation effective et sollicitations de l'enseignant

	participation effective - demande de participation	participation effective - sollicitations
petits	0.95	0.73
grands	0.96	0.85
classe 1	0.97	0.74
classe 2	0.89	0.56
classe 3	0.91	0.63
classe 4	0.97	0.81
classe 5	0.96	0.79
ensemble	0.94	0.80

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, le coefficient de corrélation entre la participation effective et la demande de participation est de 0.95.

D'une manière générale, la corrélation est très forte entre demande de participation et participation effective ($0.89 < r < 0.97$). Les enfants qui le "souhaitent" participent, et réciproquement, ceux qui ne le demandent pas ne participent pas.

Si, dans la classe 2, nous avons vu que demandes de parole et sollicitations de l'enseignant sont faiblement corrélées ($r = 0.17$), nous observons néanmoins ici que le lien entre demande de participation et participation effective est fort ($r = 0.89$).

Par ailleurs, pour l'ensemble, le lien est également fort à très fort entre la participation effective et les sollicitations des enseignants, augmentant en outre entre la petite et la grande section (respectivement $r = 0.73$ et $r = 0.85$). Les enfants qui participent sont donc également ceux qui sont sollicités, et inversement.

Nous souhaitons en outre connaître les liens entre la participation effective et les modes d'interaction qui la constituent, afin de mieux appréhender cette participation effective elle-même.

tableau 8 : corrélation (r) entre la participation effective et ses différents modes d'interaction

	participation effective - demandes de parole reprises	participation effective - interactions spontanées reprises¹	participation effective - réponses à une sollicitation
petits	0.62	0.93	0.98
grands	0.86	0.89	0.92
ensemble	0.71	0.90	0.94

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, le coefficient de corrélation entre la participation effective et les demandes de parole reprises est de 0.62.

Pour l'ensemble, nous observons ici que le mode d'interaction² le plus lié à la participation effective est la réponse à une sollicitation de l'enseignant (colonne 3 du tableau ci-dessus), suivi de près par les interactions spontanées reprises (colonne 2). Les liens entre ces deux modes d'interaction et la participation effective sont très forts, alors que celui entre demandes de parole reprises et participation effective est moyen à très fort (colonne 1). Cet ordre est par ailleurs identique dans toutes les classes excepté la classe 5, où la participation effective est plus liée aux interactions spontanées reprises qu'aux réponses à une sollicitation.

Néanmoins, une analyse plus détaillée laisse apercevoir des différences selon les niveaux. Chez les petits, les interactions spontanées reprises concernant le thème sont très fortement corrélées à la participation effective ($r = 0.93$) ; la corrélation est bien plus faible en ce qui concerne les demandes de parole reprises ($r = 0.62$). Or cet écart se réduit considérablement chez les grands (respectivement, $r = 0.89$ et $r = 0.86$), ramenant les liens entre interactions spontanées reprises et participation effective d'un côté, et demandes de parole reprises et participation effective de l'autre, presque au même niveau. Et cette différence entre petite et grande section se retrouve au sein des classes³

¹ Comme nous l'avons indiqué, les interactions spontanées considérées ici sont celles correspondant au thème en cours.

² Parmi ceux qui constituent la participation effective, rappelons-le.

³ Voir annexe 4, tableau 8.1 (p.370).

(un peu moins dans la classe 3, mais les demandes de parole y sont presque inexistantes).

Encore une fois, la structuration du champ interactif semble, pour une large part au moins, dépendre du niveau considéré.

De la même manière que pour la participation effective, nous avons cherché à appréhender plus finement la demande de participation, en regardant les liens qui l'unissent aux modes d'interaction qui la constituent - demandes de parole et interactions spontanées.

tableau 9 : corrélations (r) entre la demande de participation et ses différents modes d'interaction

	demande de participation - demandes de parole	demande de participation - interactions spontanées
petits	0.69	0.93
grands	0.84	0.91
ensemble	0.81	0.89

Ce tableau doit être lu ainsi : chez les petits, le coefficient de corrélation entre la demande de participation et les demandes de parole est de 0.69.

Les coefficients de corrélation entre interactions spontanées (dans le thème) et participation effective sont très élevés, quelle que soit la classe¹ ou le niveau ($0.89 < r < 1$). Les enfants qui participent effectivement sont ce qui prennent la parole, ce résultat est largement confirmé. Néanmoins, chez les petits, le lien entre demandes de parole et demande de participation est également fort ($r = 0.69$) et il est très fort chez les grands ($r = 0.84$). Encore une fois, nous observons donc que les enfants qui demandent la parole sont également des enfants qui participent.

La demande de participation et la participation effective sont très liées, et sont elles-mêmes plus liées aux interactions spontanées qu'aux demandes de parole. Nous

¹ Voir annexe 4, tableau 9.1(p. 371).

pouvons donc à ce stade nous interroger sur le lien existant entre l'intervention des professeurs, par le biais des sollicitations, et la demande de participation.

tableau 10 : corrélation (r) entre demande de participation et sollicitations des enseignants

	demande de participation - sollicitations
petits	0.70
grands	0.77
ensemble	0.75

Ce tableau doit être lu ainsi : chez les petits, le coefficient de corrélation entre demande de participation et demandes de parole est de 0.70.

La demande de participation est, pour l'ensemble, fortement liée aux sollicitations ($r = 0.75$). Et ce lien est plus fort chez les grands ($r = 0.77$) que chez les petits ($r = 0.70$), ce résultat se vérifiant par classe¹. Nous pouvons ici supposer que ce résultat s'explique par une demande de participation plus conforme, en grande section, aux règles scolaires, et donc plus liée aux demandes de parole ($r = 0.84$; en petite section : $r = 0.69$), qui elles-mêmes entraîneraient des sollicitations. Le niveau serait alors, ici encore, un des déterminants importants de la structure du champ interactif. Pour tester cette hypothèse, nous avons calculé le rapport entre les demandes de parole et la demande de participation.

¹ Voir annexe 4, tableau 10.1 (p. 371).

tableau 11 : rapport demandes de parole / demande de participation

petits	0.22
grands	0.58
classe 1	0.48
classe 2	0.12
classe 3	0.01
classe 4	0.50
classe 5	0.61
ensemble	0.46

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, les demandes de parole représentent 22 % de la demande de participation.

Nous constatons en effet que les demandes de parole représentent chez les petits 22 % de la demande de participation, et 58 % chez les grands.

En outre, l'augmentation du taux de demandes de parole semble suivre la progression chronologique dans l'année scolaire : en petite section, la classe 3 a été filmée dès la rentrée, et les classes 1 et 2 entre février et juin. En grande section, la classe 4 a été observée en novembre et décembre, et la classe 5 en mars et avril.

À nouveau, le niveau semble structurer le champ interactif et les positions qu'y tiennent les enfants. La part des demandes de parole dans la demande de participation, élément constitutif du métier d'élève, augmente au cours de la scolarisation.

En résumé, ces analyses laissent voir une participation effective très liée à la demande de participation, quelle que soit sa forme. Mais nous observons également que la forme de la demande de participation évolue entre les petite et grande sections, les demandes de parole étant de plus en plus importantes. Cette évolution pourrait expliquer le lien plus fort existant en grande section entre, d'une part, demande de participation et sollicitations de l'enseignant et, d'autre part, participation effective et sollicitations de l'enseignant.

Cette description très générale du champ interactif laisse penser qu'il se structure en grande partie autour du niveau, que ce soit en ce qui concerne les volumes d'interaction, leur répartition suivant les différents modes, ou les liens entre ces modes

d'interaction. Nous avons donc cherché à savoir dans quelle mesure ces différences entre les niveaux sont significatives.

6.2. Une analyse par niveaux : de l'acculturation scolaire, ou la construction de positions d'élèves

Le niveau étant apparu comme une variable importante dans la structuration du champ discursif, nous avons procédé à une analyse plus fine des différences entre petite et grande sections en termes de volumes d'interaction, mais également en ce qui concerne la "nature" de ces différences.

6.2.1. Des évolutions en termes de volumes d'interaction

Des différences entre petite et grande sections sont apparues dans les analyses du champ interactif que nous avons effectuées. Nous avons donc cherché à savoir dans quelle mesure ces différences sont significatives, procédant pour cela à des tests du χ^2 . Le nombre de regroupements filmés dans chaque classe étant très variable, les calculs sont effectués, pour chaque mode d'interaction, à partir des fréquences par rituel.

a) Les interactions des enfants

Le volume total des interactions¹ des enfants est significativement plus élevé en grande section ($\chi^2 = 1673$; s., $p < .001$)². Les enfants, au cours de leur scolarisation en maternelle, apprennent à s'inscrire dans le champ interactif qui constitue les rituels.

Et ces interactions plus nombreuses en grande section se distribuent sur tous les modes d'interaction, excepté les interactions spontanées hors thème (pour tous les modes d'interactions, le seuil de risque associé au χ^2 est inférieur à $.001$)³. Or les interactions spontanées hors thème sont un mode d'interaction que l'on peut aisément qualifier de "peu scolaire" : tous les enseignants demandent aux enfants, lorsqu'ils

¹ Étant une forme d'interaction particulière, en tant qu'elle place les enfants hors de l'ordre didactique, les bavardages ne sont pas compris dans le total des interactions, mais seront traités plus loin.

² Pour ce résultat comme pour les suivant, le degré de liberté est égal à 1.

³ La présentation détaillée des résultats serait ici fastidieuse, elle figure par conséquent en annexe 4, tableau b (p. 372).

prennent la parole, de le faire si leur intervention a un lien avec ce qui est discuté sur le moment.

Les modes d'interactions différenciés en faveur des "grands" sont donc :

- les interactions spontanées correspondant au thème en cours,
- les demandes de parole,
- les réponses à une sollicitation de l'enseignant,
- la demande de participation,
- la participation effective.

Nous savons que des liens existent entre ces différents modes d'interaction¹ (par exemple, les grands demandant plus souvent la parole, on peut supposer qu'ils sont plus souvent sollicités, ce qui entraîne mécaniquement des réponses aux sollicitations du professeur plus fréquentes). Néanmoins, il apparaît clairement que les enfants de grande section ont appris ce que l'on attend d'eux lors des regroupements : interagir selon des modes préalablement définis.

Enfin, les bavardages sont également significativement plus le fait des enfants de grande section ($\chi^2 = 48.4$; s., $p < .001$). Ce résultat pourrait de prime abord paraître paradoxal, ce mode d'interaction n'étant pas exactement ce que les professeurs attendent des enfants en classe. Cependant, nous avons signifié que les interactions spontanées hors thème sont un mode d'interaction significativement plus fréquent en petite section ; nous pouvons faire l'hypothèse que les enfants apprennent, entre la petite et la grande section, à identifier ce qui est "hors thème", et que ces interventions hors thème ne sont pas les bienvenues en classe. En d'autres termes, nous avançons ici l'hypothèse que les interventions hors thème seraient converties, par le biais de la socialisation scolaire, en bavardages. Les bavardages seraient ainsi un mode d'interaction "scolaire", car manifestant l'intégration par les enfants des règles scolaires - ainsi que des manières scolaires de les transgresser.

Un des objectifs affichés de la maternelle est d'enseigner aux enfants leur "métier d'élève". En termes de volume d'interaction des enfants, les différences observées entre la petite et la grande section nous permettent d'affirmer que cet objectif

¹ Voir *supra*.

est atteint. Mais si le champ interactif évolue au cours de la maternelle, comment les professeurs des différents niveaux s'y positionnent-ils ?

b) Les interactions des enseignants

De la même manière que pour les interactions des enfants, nous avons effectué des tests de χ^2 concernant les interactions des professeurs, à partir des fréquences par regroupement.

Le volume total des interactions des professeurs (sollicitations, encouragements, rappels à l'ordre)¹ est significativement plus élevé en grande section ($\chi^2 = 9.7$; s., $p < .001$). Mais si l'on considère les différents modes d'interaction, ce résultat est à nuancer.

Les sollicitations et les encouragements sont significativement plus fréquents en grande section (respectivement $\chi^2 = 147.1$; s., $p < .001$ et $\chi^2 = 4.9$; s., .026). Considérant les liens existant entre demandes de parole et sollicitations, nous pouvons supposer que la plus grande fréquence des sollicitations en grande section est, au moins en partie, liée à la plus grande fréquence des demandes de parole. D'ailleurs si, parmi les sollicitations, on distingue les sollicitations sans demande de parole, le résultat n'est plus le même : les sollicitations sans demande de parole ne sont pas différenciées en fonction du niveau (χ^2 ns). Nous constatons donc que le même taux de sollicitations sans demande de parole entraîne ou est entraîné par, en fonction du niveau, une structuration différente du champ interactif. L'augmentation de la fréquence des encouragements laisse quant à elle penser que les enfants se comportent de manière plus conforme à celle que les professeurs attendent d'eux, à savoir... des comportements d'élèves.

Par ailleurs, en grande section, les reprises et les non-reprises des interactions des enfants, malgré leur apparente opposition, sont plus fréquentes (respectivement $\chi^2 = 604.1$; s., $p < .001$; et $\chi^2 = 1069.2$; s., $p < .001$).

À l'inverse, les rappels à l'ordre sont significativement plus fréquents en petite section ($\chi^2 = 178$; s., $p < .001$) - alors même que les bavardages y sont moins fréquents. Mais les rappels à l'ordre n'ont pas pour seule fonction de sanctionner des bavardages, et

¹ Les reprises des interactions des enfants par les enseignants peuvent recouvrir des interactions comptabilisées différemment (par exemple, un encouragement est une forme de reprise) ; elles ne sont donc pas intégrées au total des interactions des professeurs, dont sont par conséquent également exclues les non-reprises.

peuvent ramener dans l'ordre didactique des enfants qui s'en sont extraits sans pour autant bavarder. Ce résultat semble donc confirmer les précédents : en grande section, les interactions des enfants sont plus conformes à ce que les enseignants attendent, la socialisation scolaire est efficiente.

L'évolution des volumes d'interaction entre la petite et la grande section, et y compris si l'on considère les différents modes que peuvent prendre ces interactions, nous permettent de confirmer ce que nous avons justifié théoriquement : l'école maternelle, conformément à l'objectif qu'elle affiche, constitue des élèves, et ce par le biais de la socialisation scolaire, à l'œuvre notamment dans les rituels ; cette transformation est visible à travers les interactions verbales enseignant-élèves. Si ces différences entre niveaux sont observables à travers les volumes d'interaction et leurs différents modes, nous avons en outre cherché à mieux cerner la "nature" de ces différences, par une analyse implicative.

6.2.2. De la nature des différences entre niveaux

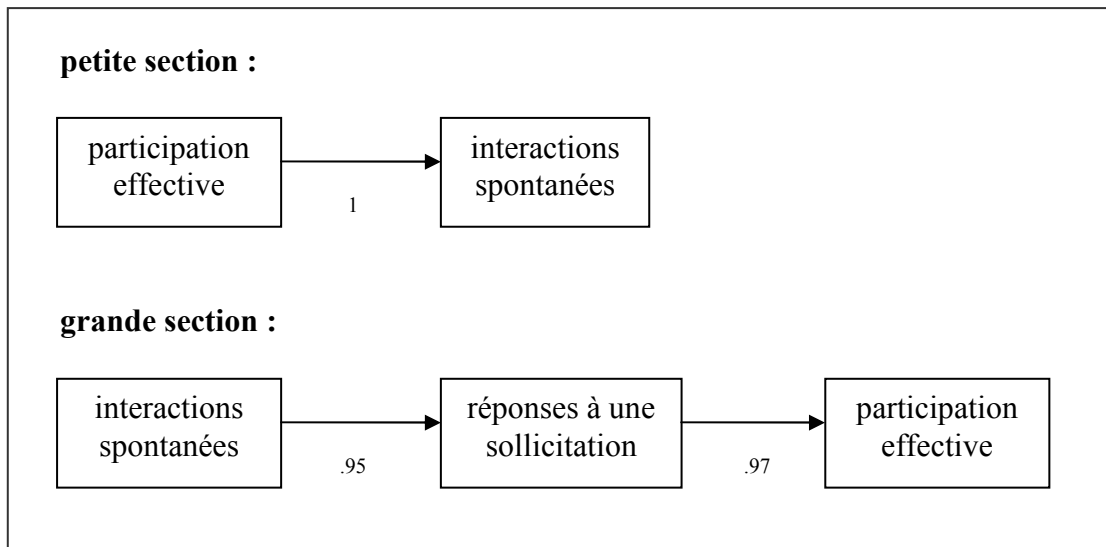
Le chercheur a recours à l'analyse implicative lorsqu'il s'intéresse à l'existence ou non d'une dépendance implicative entre deux variables ou deux groupes de variables. (Sarrazy, 1996, 626)

Ce sont ainsi les dépendances implicatives entre les différents modes d'interaction que nous avons souhaité appréhender à travers ce type d'analyse.

Les variables considérées dans un premier temps sont les modes d'interaction des enfants : interactions spontanées, demandes de parole, réponses à une sollicitation de l'enseignant, participation effective, et demande de participation. Des graphes implicatifs nous permettent de visualiser les chemins d'implication entre ces variables¹.

¹ Sur la base du calcul des intensités d'implication le logiciel CHIC permet de construire le graphe implicatif. Il permet une visualisation des chemins d'implication entre les variables. Pour chaque enchaînement, il indique la valeur de l'intensité d'implication entre la variable impliquante et la variable impliquée. (Sarrazy, 1996, 629). Pour une définition de l'intensité d'implication, voir Sarrazy, 2002, 628.

figure 2 : représentation des liens entre les modes d'interaction des enfants en petite et grande sections (graphes implicatifs)



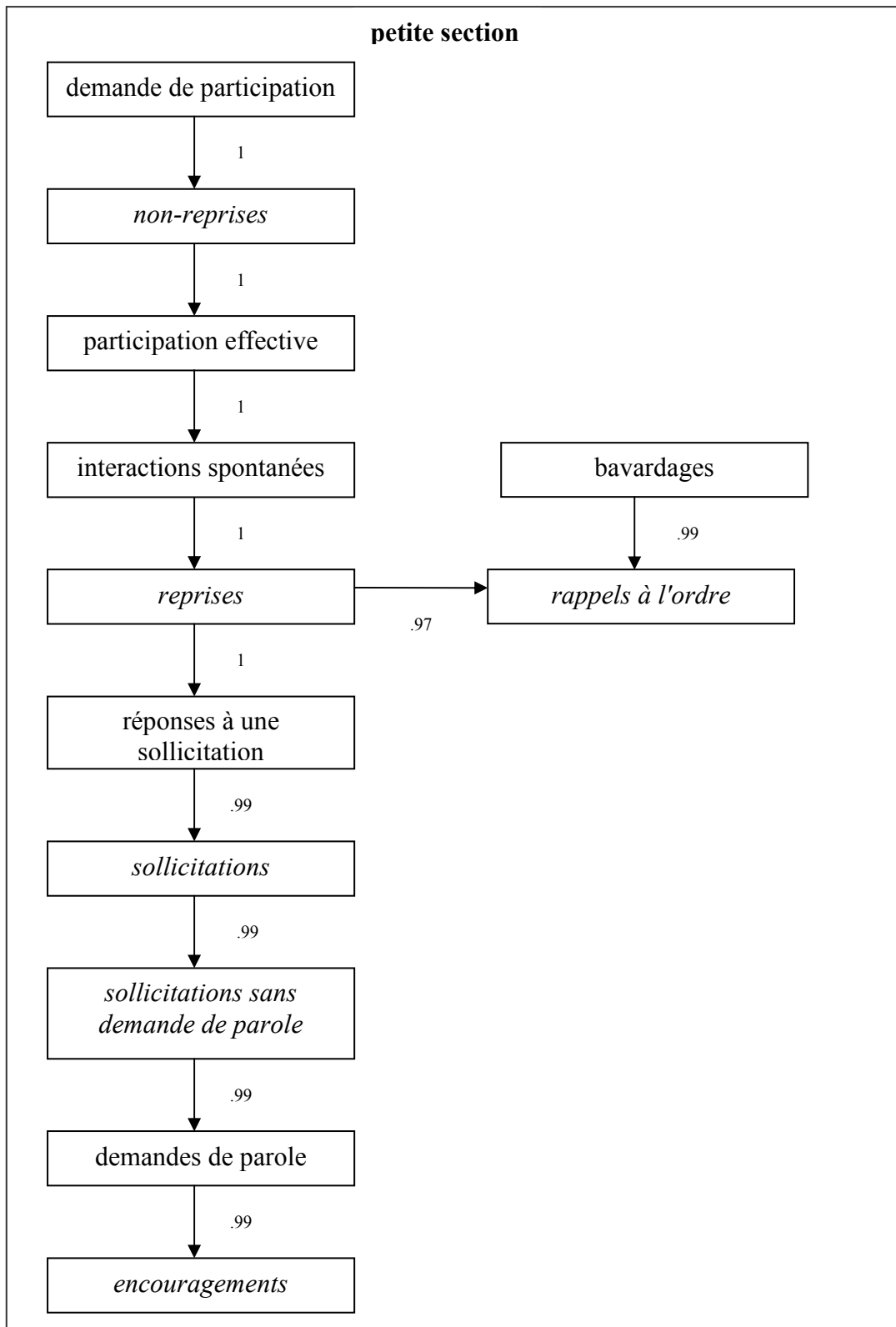
Ce type de figure doit être lu ainsi : chez les petits, la participation effective implique les interactions spontanées.

Cette représentation graphique des liens entre les différents modes d'interaction laisse voir des évolutions entre les petite et grande sections. En petite section, la participation effective implique les interactions spontanées, alors que la dépendance entre ces variables est inversée en grande section. Mais par ailleurs, en grande section, si les interactions spontanées impliquent la participation effective, c'est par le biais des réponses à une sollicitation de l'enseignant. Nous pouvons donc supposer que la participation effective des "grands" donne lieu à des sollicitations qui la prolongent, sollicitations qui elles-mêmes entraînent les réponses. Nous allons donc maintenant considérer l'ensemble du champ interactif, modes d'interaction des professeurs compris.

Les variables prises en compte pour cette seconde analyse sont par conséquent :

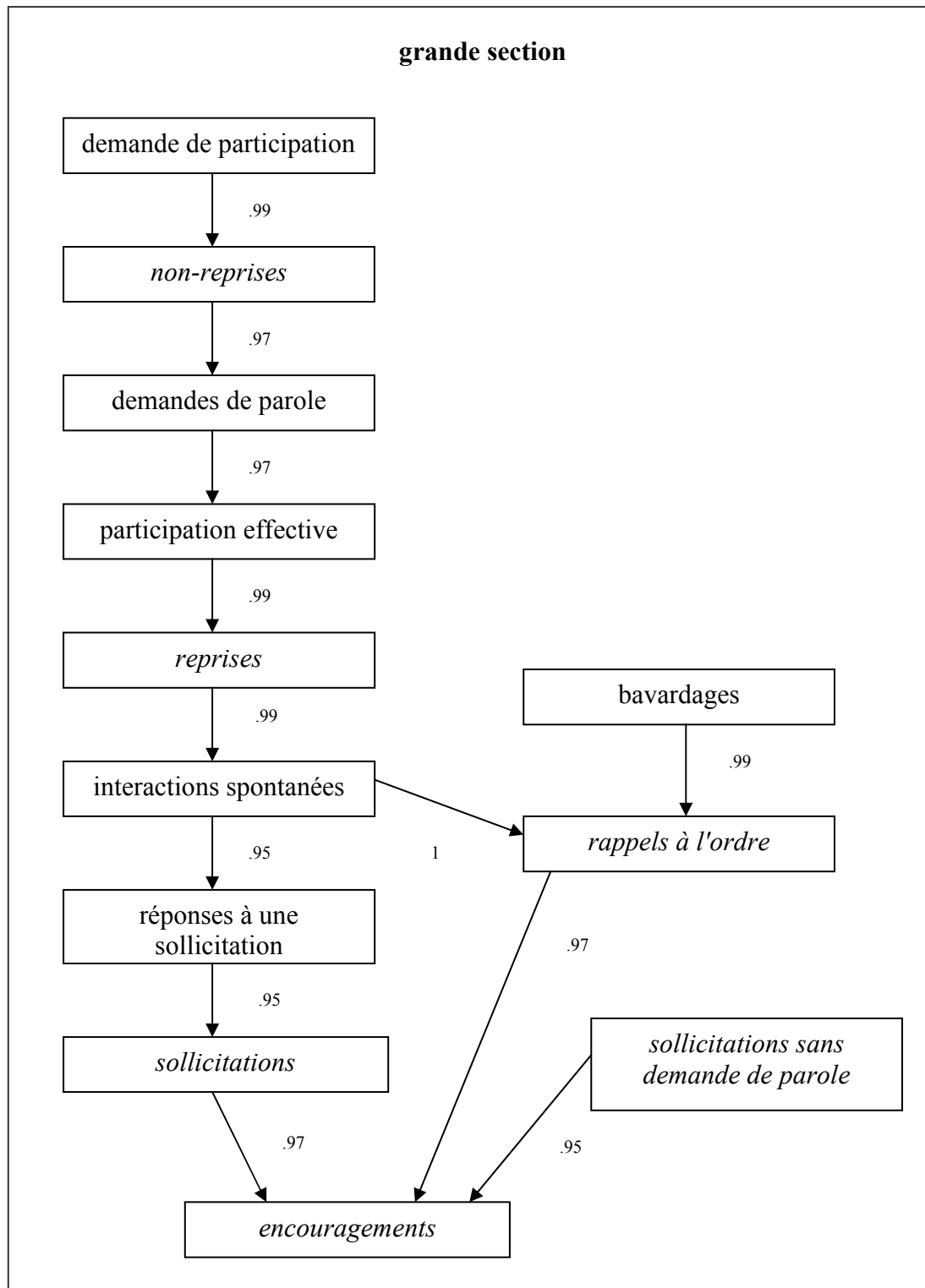
- les modes d'interaction des enfants : interactions spontanées, demandes de parole, réponses à une sollicitation, bavardages, demande de participation, participation effective ;
- les modes d'interaction des professeurs : reprises et non-reprises des interactions des enfants, sollicitations et sollicitations sans demandes de parole, encouragements, rappels à l'ordre.

figure 3 : représentation des liens entre les modes d'interaction des enfants et des professeurs en petite section (graphe implicatif)



Les modes d'interaction des professeurs sont indiqués en italique.

figure 4 : représentation des liens entre les modes d'interaction des enfants et des professeurs en grande section (graphe implicatif)



Les deux représentations graphiques ci-dessus nous permettent de comparer les structures des champs interactifs en petite et grande sections.

Pour chaque niveau, à l'origine, la demande de participation des enfants implique des non-reprises de la part des professeurs. Ces derniers ne peuvent en effet satisfaire toutes les demandes. Parallèlement, pour les deux niveaux également, les bavardages impliquent des rappels à l'ordre, rien d'étonnant à cela. Mais le reste de la structure du champ discursif est différente. Si, en petite section, les non-reprises impliquent la participation effective, elles impliquent en revanche en grande section les demandes de parole. Les demandes de parole, également significativement plus fréquentes en grande section, sont donc bien un mode d'interaction qui prend de l'importance.

Par ailleurs, si les interactions spontanées chez les petits impliquent des reprises, elles impliquent chez les grands, outre des réponses à une sollicitation de l'enseignant, des rappels à l'ordre. Nous pouvons ici supposer que ces rappels à l'ordre ont pour objectif d'amener les enfants à interagir autrement, soit à demander la parole. D'ailleurs, chez les petits, les demandes de parole, mode d'interaction à acquérir, impliquent des encouragements.

Ces différences selon les niveaux attestent non seulement que les comportements des enfants évoluent, mais aussi que les attentes, et donc les ré-actions des professeurs se modifient simultanément.

Que ce soit en termes de volumes, de modes d'interaction, ou de liens entre ces différents modes, la structure du champ interactif se transforme entre la petite et la grande section. En même temps, cette structure dépend en partie des professeurs, ce sont donc leurs positionnements que nous allons étudier plus précisément.

6.3. Les interactions des professeurs : de l'exigence didactique

Les rituels participent à la définition de l'ordre didactique¹, et les interactions des enseignants au sein de ces rituels ont par conséquent comme fonction, entre autres, de structurer le champ interactif de manière afin de faire progresser à la fois la leçon et les enfants. Nous cherchons donc à appréhender dans quelle mesure et comment les enseignants maîtrisent et structurent ce champ interactif, mais également ce qu'ils en disent.

¹ Pour plus de précisions, voir *supra*, chapitre 4.

6.3.1. L'aménagement du champ interactif : des effets structurels

Nous savons que les volumes d'interaction des professeurs et des enfants varient considérablement en fonction des classes¹. Pour savoir globalement comment les professeurs se positionnent dans le champ interactif, nous avons donc tout d'abord regardé, en terme de volumes, au sein de chaque classe, le rapport entre le nombre d'interactions des professeurs (sollicitations, encouragements et rappels à l'ordre) et le total des interactions de la classe². Nous cherchons ainsi à appréhender dans quelle mesure les enseignants interviennent dans le champ interactif, et s'il existent des différences importantes entre les enseignants.

tableau 14 : rapport du nombre d'interactions des professeurs / total des interactions de la classe

petite section			grande section	
classe 1	classe 2	classe 3	classe 4	classe 5
0.27	0.35	0.28	0.17	0.21

Ce tableau doit être lu ainsi : dans la classe 1 (petite section), les interactions des professeurs (sollicitations, encouragements et rappels à l'ordre) représentent 27 % du total des interactions de la classe. (Les interactions des enfants représentent donc 73 % du total des interactions de la classe.)

Les interactions des professeurs représentent de 17 à 28 % du total des interactions au sein des classes. Les écarts entre enseignants ne sont pas très élevés, mais on peut néanmoins penser qu'en étant plus ou moins partie prenante dans le champ interactif, ils le laissent plus ou moins ouvert. Par ailleurs, nous pouvons penser à un effet du niveau : si l'on rapporte le nombre de leurs interactions à celui de la classe, les professeurs de grande section semblent intervenir un peu moins que ceux de petite section.

¹ Voir *supra*.

² Le total des interactions des professeurs comprenant les rappels à l'ordre, nous avons cette fois-ci inclus les bavardages au total des interactions de la classe.

Nous nous sommes alors interrogée sur les éventuels effets de ces différences entre professeurs. Pour ce faire, nous avons calculé les coefficients de corrélation entre le total des interactions des professeurs et le total des interactions des enfants.

Rappelons que les interactions des professeurs sont les sollicitations, encouragements et rappels à l'ordre ; et que les interactions des enfants sont les interactions spontanées, demandes de parole, réponses à une sollicitation de l'enseignant et bavardages.

tableau 15 : corrélation entre le total des interactions des professeurs et le total des interactions des enfants

petite section			grande section	
classe 1	classe 2	classe 3	classe 4	classe 5
0.88	0.82	0.43	0.93	0.88

Ce tableau doit être lu ainsi : dans la classe 1 (petite section), le coefficient de corrélation entre le total des interactions des professeurs et le total des interactions des enfants est de 0.88.

Excepté dans la classe 3¹, les liens entre le total des interactions des professeurs et le total des interactions des enfants sont très forts ($0.8 < r < 1$). Ainsi, plus le professeur intervient, plus les enfants interviennent, et réciproquement.

Si nous supposons que les enseignants, en fonction de leurs idéologies pédagogiques, choisissent de plus ou moins "faire parler" les enfants, nous pouvons dire qu'ils maîtrisent le volume d'interactions de leur classe ; et que c'est en intervenant qu'ils suscitent les interactions des enfants - ce qui néanmoins ne signifie pas qu'ils maîtrisent la forme de ces interactions, soit leurs différents modes.

Mais pour appréhender au mieux la manière dont les enseignants structurent le champ interactif, nous ne pouvons nous en tenir à une étude des volumes d'interaction. Nous avons donc procédé à une analyse de différents modes d'interaction des professeurs².

¹ Rappelons que cette classe de petite section a été filmée en tout début d'année scolaire. Les règles prévalant lors des regroupements sont très peu fixées pour les enfants, et s'actualisent au jour le jour....

² Nous n'évoquerons pas ici les encouragements, qui ne représentent que 4 à 12 % des interactions des professeurs.

Le rapport entre les rappels à l'ordre et le total des interactions de la classe est très variable d'une classe à l'autre¹. Néanmoins, les rappels à l'ordre sont moyennement corrélés aux bavardages ($r = 0.52$), et c'est un peu plus le cas en grande section ($r = 0.64$) qu'en petite section ($r = 0.58$). Les enfants qui bavardent sont rappelés à l'ordre, et ce d'autant plus qu'ils sont en grande section et sont censés avoir acquis des comportements scolaires, mais ces rappels à l'ordre sont dans une certaine mesure également être adressés à des enfants qui se positionnent hors de l'ordre didactique autrement qu'en bavardant.

En revanche, dans l'ensemble, les rapports entre les reprises des interactions par les enseignants et le total des interactions de la classe sont homogènes.

tableau 16 : rapport du nombre de reprises / total des interactions de la classe

petite section			grande section	
classe 1	classe 2	classe 3	classe 4	classe 5
0.23	0.28	0.17	0.28	0.25

Ce tableau doit être lu ainsi : dans la classe 1 (petite section), les reprises des interactions des enfants par les enseignants représentent 23 % du total des interactions de la classe.

Nous pouvons affirmer que pour maîtriser le champ discursif, les professeurs reprennent un certain nombre d'interactions des enfants². Or le taux de reprise des interactions est très proche d'une classe à l'autre. Cette nécessité ne s'exprime donc pas en volume brut (en nombre d'interactions reprises), mais en taux de reprise, elle est par conséquent indépendante du niveau (petite ou grande section), mais aussi du fait que le champ discursif soit ouvert ou non (du volume des interactions dans la classe), et ainsi des idéologies ou "stratégies" pédagogiques des professeurs. Nous pouvons donc raisonnablement penser que ce phénomène trouve son explication dans la fonction didactique des reprises des professeurs, étant ainsi inhérent au "bon fonctionnement" du champ interactif et du regroupement.

¹ Classe 1 : 0.07 ; classe 2 : 0.21 ; classe 3 : 0.17 ; classe 4 : 0.03 ; classe 5 : 0.03.

² Un regroupement dans lequel le professeur n'interviendrait pas, ou jamais en rapport avec ce que disent les enfants n'est effectivement pas sérieusement envisageable en maternelle.

Si les reprises par les professeurs dépendent nécessairement des interactions des enfants, ce n'est pas le cas des sollicitations : les enseignants peuvent choisir d'interroger (un) des enfants qui demandent la parole, mais n'y sont pas tenus. Ce mode d'interaction, qui est le moins dépendant des interactions des enfants et doit donc permettre une plus grande maîtrise du champ interactif, est aussi le plus utilisé par les professeurs¹. Or l'homogénéité des taux de sollicitation au sein des classes est plus forte encore que celle des reprises.

tableau 17 : rapport du nombre de sollicitations / total des interactions de la classe

petite section			grande section	
classe 1	classe 2	classe 3	classe 4	classe 5
0.18	0.13	0.13	0.13	0.15

Ce tableau doit être lu ainsi : dans la classe 1 (petite section), les sollicitations représentent 18 % du total des interactions de la classe.

Une interrogation naît à la lecture de ce phénomène : le volume des sollicitations aurait-il une influence mécanique sur le total des interactions dans la classe - et non uniquement sur les réponses à une sollicitation, comme on aurait pu le penser ? Si nous ne pouvons répondre totalement à cette question, nous pouvons a minima, comme pour les reprises, expliquer ce phénomène par la nature didactique des interactions des professeurs. Pour faire progresser la leçon, pour maîtriser et faire évoluer le champ interactif et le regroupement, pour maintenir l'engagement des enfants... en somme pour enseigner, les professeurs ont besoin de solliciter les enfants, et ce quelles que soient leurs convictions ou pratiques pédagogiques².

¹ Plus de la moitié de leurs interactions en petite section, plus de 70 % en grande section.

² Parmi les sollicitations, nous avons en outre distingué les sollicitations sans demande de parole. Nous avons observé que ce mode d'interaction est le seul, parmi ceux des professeurs, qui n'est pas différencié en fonction du niveau (chi² ns). Le volume total des interactions étant en revanche différencié en fonction du niveau, le rapport entre le nombre de sollicitations sans demande de parole et le total des interactions de la classe est variable selon les classes. Il est néanmoins très homogène au sein de chaque niveau (**classe 1** : 0.15 ; **classe 2** : 0.12 ; **classe 3** : 0.13 ; **classe 4** : 0.08 ; **classe 5** : 0.09). Par ailleurs, le taux de sollicitation sans demande de parole parmi les sollicitations diminue sensiblement en grande section (**classe 1** : 0.91 ; **classe 2** : 0.99 ; **classe 3** : 0.99 ; **classe 4** : 0.64 ; **classe 5** : 0.57). Or les demandes de parole sont significativement plus fréquentes en grande section (voir supra). Nous pouvons donc penser que plus les demandes de parole sont fréquentes, moins les sollicitations sans demande de parole sont nécessaires. La progression de la leçon nécessite un taux de sollicitation, quelle que soit leur forme.

Ainsi, l'analyse des modes d'interaction des professeurs montre que dans une large mesure, l'exigence didactique, à laquelle sont soumis tous les enseignants, entraîne un effet structurel sur leur manière de se positionner au sein du champ interactif qui constitue les rituels, et ce indépendamment de leurs idéologies pédagogiques.

Si les professeurs "doivent" solliciter des enfants, ou reprendre leurs interactions pour maîtriser, et faire évoluer et progresser le champ interactif qui constitue les rituels, ils doivent néanmoins également choisir quels enfants ils sollicitent ou reprennent. C'est donc entre autres sur les motifs de ces choix que nous les avons interrogés.

6.3.2. Le choix des partenaires des interactions : des motifs didactiques

En plus des observations en classe, nous avons réalisés des entretiens avec les enseignants, au cours desquels nous leur avons demandé comment, lors des regroupements, ils choisissaient les partenaires de leurs interactions.

Pour tous les professeurs, l'objectif est de "faire parler tous les enfants". Ainsi, nous dit Solenne :

J'essaie, mais alors j'y arrive pas toujours, mais j'essaie de solliciter tout le monde. J'essaie de faire en sorte que tout le monde parle. (Solenne, classe 5, grande section)

Pour les deux enseignants de grande section, l'objectif est que tous les enfants s'expriment, prendre la parole devant le groupe est d'ailleurs une compétence à acquérir. Thierry le formule ainsi :

D'abord, c'est qui m'intéresse c'est que tout le monde puisse prendre la parole devant le groupe, ça fait partie des compétences à travailler, oser prendre la parole devant le groupe et, de manière... il faut qu'on entende les enfants, c'est-à-dire qu'il y a vraiment une attitude et compétence à travailler, prendre la parole, devant les autres, pour répondre à quelque chose, alors plus ou moins compliqué, plus ou moins complexe, en tous cas prendre la parole, et s'exprimer correctement, de manière judicieuse et assez fort. Et ça voilà, c'est, vraiment pas quelque chose qui se fait tout seul. (Thierry, classe 4, grande section)

Pour que tous les enfants prennent la parole, il s'agit donc de solliciter ceux qui demandent peu ou pas la parole ou qui ne la prennent pas.

En tout début, par exemple de séquence, j'essaie d'interroger, de faire parler, ceux qui parlent très peu. J'essaie. Dans la mesure du possible, surtout si ils ont l'air de vouloir lever la main, de les interroger en priorité, ceux qui d'habitude ne parlent pas. (Sylvie, classes 1 et 3, petite section)

Mais au-delà du fait que tous les enfants s'expriment, le choix des partenaires des interactions est motivé par un double objectif : faire progresser les enfants individuellement et faire progresser la classe. Cet objectif, que nous avons défini comme l'exigence didactique à laquelle sont soumis les professeurs, apparaît dans les entretiens comme le motif principal du choix des partenaires des interactions.

Anne Sophie, qui dit avoir des "critères" pour interroger les enfants, mais qui ne sont pas très explicites, exprime par exemple néanmoins l'idée de la progression individuelle :

C'est parce que je les connais. Donc je vais choisir celui-ci ou, parce que ce matin, j'ai remarqué quelque chose donc je vais le prendre en compte. Tu vois. Et puis y'a des jours où je me mets des objectifs précis, pour certains enfants. (Anne-Sophie, classe 2, petite section)

Pour Thierry, le collectif se structure en fonction des différentes positions scolaires des enfants :

[...] c'est aussi tout l'intérêt du collectif, et, d'avoir des enfants, qui vont répondre très facilement donc ceux qui y arrivent on va s'appuyer dessus et puis les utiliser et puis encourager ceux, encourager les autres. (Thierry)

Or c'est l'enseignant qui structure le champ interactif, pour faire progresser à la fois les enfants et le collectif :

Y'a tout un travail qui s'organise, et qui se dessine pour pousser les enfants à... et pour les aider à parler. [...] Je pense que les enfants peuvent, ouais, vraiment s'aider dans ces trucs là, donc c'est aussi des choses qui se construisent, on construit, le langage, et les interventions, avec le collectif et par le collectif, et, voilà, c'est des choses qui s'font comme ça. Et avec l'aide du maître. (Thierry)

Les enfants qui "savent" sont interrogés lorsque les enseignants ont besoin que ce savoir soit énoncé et profite à toute la classe.

Après, y'a des réponses que j'attends des fois, de manière très précise, quand les débats se resserrent sur des choses, ou sur des notions, ou plus scolaires, ou pour répondre à quelque chose qu'on doit faire. [...] Donc voilà là après, on peut aussi, quand on connaît bien les enfants, les utiliser pour avoir les réponses qu'on a et puis... pour que leur réponse soit offertes au groupe et... qu'on puisse s'en servir quoi. (Thierry)

Sylvie agit de la même manière : lorsque la séquence avance, et elle "s'appuie" sur les enfants dont elle pense qu'ils vont apporter ce qu'elle attend :

En fin par exemple de séquence quand je vois que ça fatigue et que ça vient pas, bon, j'ai l'aide de machin machin et machin donc je sais qu'il va y avoir une bonne réponse forcément, qui va peut-être stimuler les autres. (Sylvie)

Ce double objectif - la progression des enfants et de la classe - est finalement résumé par Solenne :

Quand j'interroge, a priori hein, je sais à peu près qui sait et qui sait pas. [...] Quand je sais qu'il peut savoir, qu'il peut trouver... je vais interroger à ce moment là, tu vois. [...] Si je veux que la réponse elle soit donnée, pour que les autres en profitent, je vais interroger un gamin qui sait. Voilà. Tout va dépendre en fait de ce que j'attends de ma réponse. Si je veux que le gamin il cherche, en se créant des outils pour trouver, si je veux qu'il apporte à... donc la connaissance à l'autre, je vais pas interroger le même enfant. (Solenne)

Enfin, pour Solenne et Sylvie, il est primordial de ne pas mettre les enfants en échec : "j'essaie aussi de pas les mettre en échec" (Solenne) ; "quand j'interroge les enfants j'ai pas envie de les mettre en difficulté" (Sylvie). Pour Thierry, les enfants doivent pouvoir prendre du plaisir à l'école, même s'il les "pousse" un peu, "pour les faire avancer", pour que chacun réussisse à "se dépasser" pour apporter quelque chose au groupe.

Passer des bonnes journées, parce qu'on parle jamais de ça, mais moi, le premier, l'objectif numéro un c'est celui-là, que les enfants passent des journées... ils passent huit heures ici quoi. Donc c'est très important qu'ils soient toujours, dans le plaisir, enfin à peu près quoi. Je veux dire, qu'ils aient toujours la possibilité en tous cas, même s'ils se font un peu booster, secouer, dans tous les sens, ou en récré ou dans la classe, ou par les adultes, ou par les autres, ou par le collectif, mais qu'il y ait toujours, qu'ils sentent que bon, ils peuvent prendre du plaisir là dedans. Et ça c'est essentiel. (Thierry)

Finalement, Anne-Sophie explique connaître les enfants individuellement - "c'est parce que je les connais" - et agir en fonction de cette "connaissance" :

J'ai, les critères, c'est.. d'après tout ce que je connais de l'enfant et tout, tout ce qu'il a, le fonctionnement qu'il a eu jusqu'à, au jour J. [...] Mais je crois que c'est la connaissance des enfants, c'est la psychologie qu'on a aussi, à ressentir ces choses là. (Anne-Sophie)

Pour Thierry, la "connaissance des enfants" n'est pas seulement individuelle, il s'agit de savoir "qu'est-ce que c'est un enfant". Il se situe par conséquent, pour les faire progresser, "dans quelque chose qui est vraiment de l'ordre du pédagogique".

Au travers de ces entretiens, nous pouvons repérer les motifs didactiques qui orientent les choix des professeurs des partenaires de leurs interactions. Pour chacun, quelles que soient son idéologie pédagogique, ses pratiques, sa vision de l'école et de l'école maternelle en particulier, de la place qu'y tiennent les filles et les garçons, il

s'agit bien de faire progresser à la fois les enfants individuellement et la classe en tant que collectif¹.

Nous avons défini, théoriquement, comment l'école maternelle, en tant qu'institution, au sein d'une culture qui, si elle est ancrée dans celle de la société, lui est néanmoins spécifique, devait faire advenir des élèves, et le rôle des rituels dans cette acculturation scolaire². Nous avons maintenant également montré comment se réalise cet objectif, et comment l'exigence didactique qui transforme les enfants en élèves assujettit également les professeurs, dont les positions ne peuvent se comprendre en dehors de ce mandat qui est le leur et qui les "fait" professeurs : enseigner.

C'est donc dans cette perspective, qui fait l'originalité de notre thèse, que nous allons étudier le genre scolaire, en tant que construction spécifique à la culture scolaire. Mais comment, dans ce cadre particulier que constitue l'école maternelle, avec ses jeux et contraintes spécifiques, des positions différenciées d'*élèves-filles* et *élèves-garçons* se construisent-elles, et, pour commencer, qu'est-ce qui les distingue ?

¹ Seule Sylvie nous dira à un moment avoir tendance, d'habitude (l'année de l'entretien, sa classe comptait 16 garçons et 6 filles), "à faire parler les filles", et ce "plutôt de façon réactionnelle", en raison de son "impression qu'on les étouffe un peu". Mais elle dira un peu plus loin que "ce serait faux de dire qu'elles parlent moins" en maternelle ; et nous verrons que la structure du champ interactif dans ses classes (classes 1 et 3) n'est pas si simple.

² Voir *supra*, chapitre 4.

Chapitre 7

LE GENRE SCOLAIRE :

DE L'ÉMERGENCE DE POSITIONS

SEXUELLEMENT DIFFÉRENCIÉES

DANS LE CHAMP INTERACTIF

L'étude, pour chaque niveau, des positions des garçons et des filles dans le champ interactif qui constitue les rituels nous permet de caractériser le genre scolaire, à la fois en tant que construction et résultat. Ainsi, le genre scolaire, s'il s'exprime à travers des différences de volumes d'interaction, apparaît également nettement comme une différenciation - soit une évolution différenciée entre la petite et la grande section - des manières d'interagir des filles et des garçons. L'étude, dans une perspective anthropo-didactique, des positions des professeurs dans le champ interactif, en regard de celles des *élèves-filles* et *élèves-garçons*, permet en outre d'interroger l'analyse classique du rôle des enseignants dans la reproduction du genre à l'école.

7.1. Le genre scolaire, ou la différenciation des positions des filles et des garçons dans le champ interactif

Pour étudier les positions des filles et des garçons dans le champ interactif, nous analysons leurs volumes d'interaction respectifs, mais aussi la manière dont se répartissent ces interactions en fonction des différents modes, au sein de chaque groupe de sexe.

7.1.1. Les volumes d'interaction : de la prédominance des garçons

Pour appréhender au mieux d'éventuelles différences, les volumes d'interactions des filles et des garçons ont été étudiés pour l'ensemble des classes, mais aussi par niveau et au sein des classes, ainsi que selon les différents modes d'interaction.

Les résultats présentés dans le tableau ci-dessous sont construits, pour chaque sexe, à partir du nombre total d'interactions des enfants (les bavardages sont inclus) rapporté au nombre d'enfants. Le nombre de rituels filmés variant selon les classes, la comparaison ne vaut qu'entre les garçons et les filles (et non entre les classes ou les niveaux).

tableau 18 : volume total d'interaction par sexe

	garçons	filles
petits	144	95.9
grands	273.9	161.7
classe 1	215.7	160.5
classe 2	70	16.1
classe 3	119.1	145
classe 4	172.8	94.7
classe 5	383.4	216.6
ensemble	190.4	107.3

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, le nombre moyen d'interactions de chaque garçon est de 144 ; le nombre moyen d'interactions de chaque fille est de 95.9.

Le volume d'interaction varie selon le sexe des enfants, dans des proportions non négligeables, que la comparaison soit opérée pour l'ensemble des enfants, par niveau, ou au sein des classes. Les garçons sont systématiquement plus interactifs, excepté dans la classe 3, petite section filmée à la rentrée scolaire.

Un calcul des χ^2 atteste en outre que ces différences sont significatives : quel que soit le niveau d'analyse, l'hypothèse nulle d'indépendance peut être rejetée¹, le seuil de risque étant particulièrement bas (s., $p < .001$; sauf pour la classe 3 : $\chi^2 = 6.55$; s., .01). Ainsi, **de manière générale, en petite comme en grande section, et au sein de toutes les classes sauf une, les garçons interagissent significativement plus que les filles.**

Examinons maintenant si cette différence de volume entre filles et garçons est associée ou non à une différence qualitative : les garçons et les filles ont-ils des manières privilégiées d'entrer en interaction ?

Pour ce faire, nous avons cherché si le volume des interactions de chaque mode est sexuellement différencié, dans le but d'appréhender comment se répartissent, entre les différents modes, ces interactions "en plus" des garçons.

Si l'on considère l'ensemble des enfants, **les interactions spontanées des garçons sont significativement plus fréquentes que celles des filles** ($\chi^2 = 318.3$; s., $p < .001$). C'est également le cas en petite et en grande section (respectivement $\chi^2 = 45.5$ et $\chi^2 = 369.8$; s., $p < .001$).

Pour l'ensemble, **les garçons demandent significativement plus souvent la parole** ($\chi^2 = 3.5$; s., .06). C'est également le cas en petite section ($\chi^2 = 57.4$; s., $p < .001$), et en grande section ($\chi^2 = 3.1$; s., .08).

De même, pour l'ensemble, **les garçons répondent significativement plus fréquemment à des sollicitations des enseignants** ($\chi^2 = 11.2$; s., .001). C'est également le cas en petite section ($\chi^2 = 15.9$; s., $p < .001$). (χ^2 ns en grande section.)

Enfin, de manière générale, **les garçons bavardent significativement plus que les filles** ($\chi^2 = 318.3$; s., $p < .001$), et c'est le cas en petite section ($\chi^2 = 45.5$; s., $p < .001$) comme en grande section ($\chi^2 = 369.8$; s., $p < .001$).

Cependant, comme nous pouvons l'observer dans le tableau ci-dessous, excepté pour les bavardages, ces résultats masquent des différences importantes entre les classes.

¹ Pour ces résultats comme pour les suivants, lorsque cela n'est pas précisé, le degré de liberté est égal à 1.

tableau 19 : représentation de la différenciation des volumes d'interaction des garçons et des filles selon les différents modes

	total des interactions	interactions spontanées	demandes de parole	réponses	bavardages
petits	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)
grands	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)	IG > IF (.08)	<i>nd</i>	IG > IF (.001)
classe 1	IG > IF (.001)	<i>nd</i>	<i>nd</i>	IG > IF (.04)	IG > IF (.008)
classe 2	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)
classe 3	IF > IG (.01)	<i>nd</i>	IF > IG (.001)	IF > IG (.001)	IG > IF (.001)
classe 4	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)	IG > IF (.002)	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)
classe 5	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)	IF > IG (.01)	<i>nd</i>	IG > IF (.001)
ensemble	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)	IG > IF (.06)	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)

légende :

IG > IF mode d'interaction dominé (en volume) par les garçons

IF > IG mode d'interaction dominé (en volume) par les filles

nd mode d'interaction non sexuellement différencié

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, les garçons interviennent spontanément plus fréquemment que les filles.

Dans la **classe 1**, au sein de laquelle le volume total des interactions des garçons est supérieur à celui des filles ¹, les garçons interagissent spontanément plus fréquemment² que les filles ($\chi^2 = 115.87$; s., $p < .001$), ils répondent plus fréquemment

¹ Voir *supra*.

² Les différences que nous présentons dans ce paragraphe sont toujours statistiquement significatives, comme en attestent les χ^2 . Par conséquent, pour faciliter la lecture, nous ne répéterons pas systématiquement l'adjectif "significatif".

à une sollicitation du professeur ($\chi^2 = 4.15$; s., .04) et bavardent plus ($\chi^2 = 7.07$; s., .008). En revanche, les demandes de parole ne sont pas sexuellement différenciées (χ^2 ns). Ainsi, **en termes de volumes, les garçons dominant le champ discursif et tous les modes d'interaction excepté les demandes de parole.**

Dans la **classe 2**, au sein de laquelle le volume total des interactions des garçons est supérieur à celui des filles, les interactions spontanées des garçons sont plus fréquentes que celles des filles ($\chi^2 = 185.45$; s., $p < .001$), ils demandent plus souvent la parole ($\chi^2 = 11.27$; s., .001), répondent plus souvent à une sollicitation de l'enseignant ($\chi^2 = 66.69$; s., $p < .001$) et bavardent plus ($\chi^2 = 99.79$; s., $p < .001$). Ainsi, **les garçons dominant le champ interactif, et ce quel que soit le mode d'interaction.**

Dans la **classe 3**, au sein de laquelle le volume total des interactions des filles est plus élevé que celui des garçons, les interactions spontanées ne sont pas sexuellement différenciées (χ^2 ns), les filles demandent plus fréquemment la parole ($\chi^2 = 10.95$; s., .001), elles répondent également plus souvent à une sollicitation du professeur ($\chi^2 = 35.58$; s., $p < .001$). En revanche, les garçons bavardent plus ($\chi^2 = 39.37$; s., $p < .001$). Ainsi, **les filles dominant le champ discursif, mais ni les interactions spontanées ni les bavardages.**

Dans la **classe 4**, au sein de laquelle le volume total des interactions des garçons est supérieur à celui des filles, les garçons interagissent spontanément plus fréquemment ($\chi^2 = 159.68$; s., $p < .001$), demandent plus souvent la parole ($\chi^2 = 9.36$; s., .002), répondent plus souvent à une sollicitation du professeur ($\chi^2 = 13.53$; s., $p < .001$) et bavardent plus ($\chi^2 = 113.56$; s., $p < .001$). **Les garçons dominant le champ interactif et ce quel que soit le mode d'interaction.**

Enfin, dans la classe 5, au sein de laquelle le volume total des interactions des garçons est supérieur à celui des filles, ils interagissent spontanément plus souvent ($\chi^2 = 1053.55$; s., $p < .001$), et bavardent plus ($\chi^2 = 67.19$; s., $p < .001$). Les filles demandent plus fréquemment la parole ($\chi^2 = 5.93$; s., .01) ; en revanche, les réponses à une sollicitation du professeur ne sont pas sexuellement différenciées (χ^2 ns). **Si les garçons dominant le champ discursif, garçons et filles semblent cependant se "répartir" les différents modes d'interaction.**

Ainsi, au-delà de quelques variations mineures au sein des classes, d'une manière générale, les garçons dominant le champ interactif et ce quel que soit le

mode d'interaction considéré. Le volume total des interactions des garçons étant plus élevé que celui des filles, il n'est pas particulièrement étonnant que ces interactions "supplémentaires" se répartissent sur les différents modes d'interaction. Notons malgré tout que cela aurait pu ne pas être le cas : toutes les interactions "supplémentaires" des garçons (c'est-à-dire la différence de volume d'interaction) auraient pu, par exemple, se reporter sur un seul mode d'interaction.

Il existe donc des différences, en volume, entre les positions des garçons et des filles au sein du champ discursif. Mais pour appréhender au mieux ce que nous appelons genre scolaire, soit ces différentes positions des filles et des garçons dans le champ discursif - et la manière dont elles se construisent, nous nous sommes en outre intéressée à la répartition des interactions entre les différents modes¹, au sein de chaque groupe de sexe.

7.1.2. La forme des interactions : de l'évolution des filles

Après avoir comparé les volumes d'interaction des garçons et des filles, nous nous sommes interrogée sur la manière dont se répartissent ces interactions entre les différents modes, au sein de chaque groupe de sexe.

¹ Souhaitant ici étudier les interactions les plus scolaires - par lesquelles les enfants s'inscrivent dans l'ordre didactique -, les bavardages ne sont pas considérés pour cette analyse.

tableau 20 : répartition des interactions des garçons et des filles selon les différents modes

		interactions spontanées	demandes de parole	réponses à une sollicitation	total
petits	garçons	0.49	0.19	0.32	1
	filles	0.43	0.18	0.39	1
grands	garçons	0.43	0.38	0.19	1
	filles	0.14	0.58	0.28	1
ensemble	garçons	0.46	0.29	0.25	1
	filles	0.26	0.41	0.33	1

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, les interactions spontanées des garçons représentent 49 % du total de leurs interactions.

Pour l'ensemble¹, les interactions des garçons et des filles ne sont pas réparties de manière homogène entre les différents modes. Si le taux de réponses à une sollicitation de l'enseignant est un peu moins élevé pour les garçons que pour les filles (respectivement 25 % et 33 %), la différence se fait néanmoins essentiellement au niveau des interactions spontanées et des demandes de parole. Il existe en effet une différence de 20 points entre le taux d'interactions spontanées des garçons (46 %) et celui des filles (26 %), cette différence étant significative ($\epsilon = 23.44$; s., $p. < .01$).

Quant aux demandes de parole, la différence est de 12 points (29 % du total des interactions des filles, 41 % du total des interactions des garçons). Cette différence est également significative ($\epsilon = 14.33$; s., $p. < .01$).

Si l'on examine la forme des interactions², nous pouvons donc affirmer que dans une certaine mesure, pendant que les garçons interagissent spontanément, les filles demandent la parole³...

¹ Pour les résultats détaillés par classe, voir annexe 4, tableau 20.1 (p. 373).

² Nous avons vu précédemment que concernant les volumes, les garçons interagissent significativement plus quelque soit le mode d'interaction considéré.

³ Ce qui pourrait d'ailleurs constituer une piste pour l'explication de leur taux plus élevé de réponses à une sollicitation du professeur, mais nous y reviendrons.

Ces résultats généraux masquent cependant des différences entre les petite et grande sections.

En petite section, la répartition des interactions selon les différents modes est relativement semblable pour les garçons et les filles :

- les taux de demande de parole ne varient que d'un point (19 % des interactions des garçons, 18 % de celles des filles),
- les taux de réponse à une sollicitation de l'enseignement varient de 7 points (32 % des interactions des garçons, 39 % de celles des filles),
- les taux d'interaction spontanée varient de 6 points (49 % des interactions des garçons, 43 % de celles des filles).

En grande section en revanche, la répartition est nettement différente selon le sexe. La distribution des interactions entre les divers modes a en effet évolué différemment pour les garçons et pour les filles.

- Entre la petite et la grande section, le taux d'interaction spontanée des garçons a légèrement diminué (de 49 % à 43 % du total de leurs interactions). Leur taux de demande de parole a en revanche augmenté de 19 points (passant de 19 % à 38 % du total de leurs interactions), et leur taux de réponse à une sollicitation du professeur a diminué de 13 points (de 32 % à 19 % du total de leurs interactions).

- Si le taux de réponse à une sollicitation de l'enseignant chute de façon similaire chez les filles (de 11 points, passant de 39 % à 28 % du total de leurs interactions), l'évolution est par contre beaucoup plus marquée en ce qui concerne les interactions spontanées et demandes de parole. Comme celui des garçons, le taux de demande de parole des filles augmente, mais de manière encore plus spectaculaire, passant de 18 % à 58 % du total de leurs interactions, soit une augmentation de 40 points. Simultanément, leur taux d'interaction spontanée chute considérablement, à savoir de 29 points, passant de 43 % à 14 % du total de leurs interactions.

Ces évolutions sont récapitulées dans le tableau ci-dessous :

tableau 21 : évolution, entre la petite et la grande section, de la répartition des interactions des garçons et des filles selon les différents modes

	interactions spontanées	demandes de parole	réponses à une sollicitation
garçons	- 6 points	+ 19 points	- 13 points
filles	- 29 points	+ 40 points	- 11 points

Ce tableau doit être lu ainsi : le taux d'interaction spontanée des garçons a diminué de 6 points entre la petite et la grande section.

Ainsi, le genre scolaire, outre des différences de volume d'interaction existant dès la petite section, est caractérisé par une différence dans la forme des interactions des filles et des garçons ; et plus encore, par une différenciation sexuée - c'est-à-dire une évolution différente - des positions des filles et des garçons dans le champ interactif. Entre la petite et la grande section, les filles, bien plus que les garçons, réduisent leurs interactions spontanées au profit des demandes de parole. Ces résultats confirment par conséquent l'hypothèse que nous avons formulée : garçons et filles apprennent différemment, au cours de leur scolarisation en maternelle, à devenir des élèves, et cette acculturation différente aboutit à des positions différenciées¹.

Une étude des corrélations entre le volume total des interactions et différents modes d'interactions des enfants confirme les résultats ci-dessus. Pour cette analyse, nous avons considéré les modes d'interactions suivants :

- interactions spontanées,
- demandes de parole,
- interactions non spontanées, c'est-à-dire demandes de parole et réponses à une sollicitation de l'enseignant.

¹ Remarquons en outre que cette évolution différente concerne essentiellement les demandes de parole et interactions spontanées, interactions initiées par les enfants. À l'inverse, les réponses à une sollicitation de l'enseignant impliquent nécessairement... une sollicitation de l'enseignant. Nous analyserons un peu plus loin les interactions des professeurs en considérant le sexe des enfants auxquels elles s'adressent, et leurs liens avec les interactions des enfants.

tableau 22 : corrélations (r) entre le volume total des interactions et différents modes d'interaction des enfants, garçons et filles

		total interactions - interactions spontanées	total interactions - demandes de parole	total interactions - interactions non spontanées
petits	garçons	0.90	0.74	0.92
	filles	0.93	0.59	0.90
grands	garçons	0.94	0.91	0.89
	filles	0.59	0.93	0.92
ensemble	garçons	0.92	0.85	0.92
	filles	0.76	0.71	0.90

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, le coefficient de corrélation entre le nombre total des interactions des garçons et leurs interactions spontanées est de 0.90.

Le lien entre le volume total des interactions spontanées et le volume total des interactions est très proche pour les garçons et pour les filles¹. En outre, bien qu'il augmente chez les filles et diminue chez les garçons, il évolue peu entre les petite et grande sections. Il reste en effet très fort quels que soient le sexe et le niveau considéré ($0.89 < r < 0.92$).

En revanche, le lien entre le total des interactions et les demandes de parole est plus fort en petite section chez les garçons ($r = 0.74$) que chez les filles ($r = 0.59$). Et s'il augmente, quel que soit le sexe des enfants, entre les petite et grande sections, cette augmentation est bien plus importante chez les filles, pour lesquelles il atteint même en grande section un niveau un peu plus élevé ($r = 0.93$) que pour les garçons ($r = 0.91$). Enfin, alors que la corrélation entre les interactions spontanées et le total des interactions est très importante pour les garçons quel que soit le niveau ($r = 0.90$ en petite section ; $r = 0.94$ en grande section), elle diminue de manière très sensible pour les filles, alors qu'elle était au même niveau que pour les garçons en petite section ($r = 0.93$ en petite section ; $r = 0.59$ en grande section).

Ainsi, l'évolution est ici également perceptible : indépendamment des volumes, c'est la forme des interactions des filles et des garçons - soit la manière de s'inscrire dans

¹ Le tableau 22.1, figurant dans l'annexe 4 (p. 374), présente les résultats détaillés par classe.

le champ interactif - qui évolue différemment. Si, pour les garçons, le total des interactions est très fortement lié à la fois aux demandes de parole et aux interactions spontanées quelque soit le niveau considéré, le total des interactions des filles devient en grande section bien plus lié à leurs demandes de parole qu'à leur interactions spontanées.

Le genre scolaire repose donc sur une différenciation sexuée, en même temps qu'elles se construisent, des manières des filles et des garçons de se positionner dans le champ interactif. Il s'exprime à travers des différences de volumes d'interaction, mais réside également dans l'évolution différenciée des modes d'interaction des filles et des garçons. Entre la petite et la grande section, les filles, bien plus que les garçons, réduisent leurs interactions spontanées au profit des demandes de parole.

Néanmoins, le champ interactif est dépendant de la manière dont le construisent et l'aménagent les professeurs. Les différences entre professeurs ont-elles alors des conséquences sur la construction du genre scolaire ou observe-t-on, au-delà de ces différences, la même différenciation des positions dans le champ interactif entre les filles et les garçons ? Pour tenter de répondre à cette question, c'est aux positionnements des professeurs, en regard des positions différenciées des filles et des garçons, que nous allons nous intéresser.

7.2. De l'aménagement du champ interactif : genre scolaire et positions des professeurs

Pour appréhender les positions des enseignants dans le champ discursif, nous avons tout d'abord étudié les volumes de leurs interactions, en fonction du sexe des enfants auxquels elles sont adressées. Puis, pour tenter de comprendre la structuration du champ discursif, nous avons analysé les liens entre ces interactions des professeurs et celles des enfants.

7.2.1. Les volumes d'interaction des professeurs : de la variabilité des différenciations selon le sexe des enfants

Nous avons observé précédemment que les volumes d'interaction des professeurs sont très variables. Mais au-delà de ces variations, nous souhaitons maintenant savoir s'ils interagissent de manière différente avec les garçons et les filles.

Toutes classes et tous modes d'interactions confondus (sollicitations, encouragements et rappels à l'ordre), les professeurs s'adressent significativement plus souvent aux garçons qu'aux filles ($\chi^2 = 73.3$; s., $p < .001$). Nous observons ce phénomène à la fois en petite section ($\chi^2 = 54.7$; s., $p < .001$) et en grande section ($\chi^2 = 24.7$; s., $p < .001$). Mais il existe des différences au sein des classes : si les interactions des professeurs des classes 1 ; 2 ; et 4 sont plus souvent adressées aux garçons, celles de la classe 3 ne sont pas sexuellement différenciées, et celles de la classe 5 sont plus fréquemment adressées aux filles¹.

Comme pour les interactions des enfants, nous avons donc cherché à savoir comment se répartissent ces interactions "supplémentaires" adressées aux garçons ou aux filles. Nous avons pour cela réitéré nos calculs, en considérant chacun des différents modes d'interaction des professeurs.

En petite section, les garçons sont plus fréquemment sollicités que les filles ($\chi^2 = 14.1$; s., .003) ; en revanche, les sollicitations des enseignants ne sont pas sexuellement différenciées en grande section (χ^2 ns). Si l'on regarde au sein des classes, les résultats sont particulièrement nuancés : les sollicitations ne sont pas sexuellement différenciées dans les classes 1 (petite section) et 5 (grande section) ; elles sont plus souvent adressées aux garçons dans les classes 2 (petite section) et 5 (grande section) ; et plus fréquemment adressées aux filles dans la classe 3 (petite section)². Il paraît donc

¹ **Classe 1** : $\chi^2 = 6.6$; s., .01 ; **classe 2** : $\chi^2 = 102.53$; s., $p < .001$; **classe 3** : χ^2 ns ; **classe 4** : $\chi^2 = 40.16$; s., $p < .001$; **classe 5** : $\chi^2 = 13.14$; s., $p < .001$.

² **Classe 1** : χ^2 ns ; **classe 2** : $\chi^2 = 27.53$; s., $p < .001$; **classe 3** : $\chi^2 = 6.08$; s., .014 ; **classe 4** : $\chi^2 = 12.16$; s., $p < .001$; **classe 5** : χ^2 ns.

difficile à ce stade de tirer une conclusion de ces résultats, sans examiner le lien entre les sollicitations des professeurs et les interactions des enfants¹.

Au delà de variation interclasses, les encouragements ne sont sexuellement différenciés ni pour l'ensemble des classes, et ni en petite ni en grande section (χ^2 ns).

Enfin, pour l'ensemble, et quels que soient le niveau ou la classe, les rappels à l'ordre sont plus fréquemment adressés aux garçons, les seuils de risque associés aux résultats des χ^2 étant particulièrement faibles².

Pour résumer, si l'on considère les interactions initiées par les professeurs indépendamment de celles des enfants, les encouragements ne sont en général pas sexuellement différenciés, les rappels à l'ordre sont plus souvent adressés aux garçons, et, il existe d'importantes variation interclasse concernant les sollicitations. Comme pour les interactions des enfants, nous avons, pour une vue d'ensemble, représenté ces différenciations selon les différents modes d'interaction au moyen d'un tableau.

¹ Voir *infra*, partie 7.2.2.

² Pour l'ensemble : $\chi^2 = 191.2$; s., $p < .001$; en petite section : $\chi^2 = 67.8$; s., $p < .001$; en grande section : $\chi^2 = 139.2$; s., $p < .001$; classe 1 : $\chi^2 = 15.53$; s., $p < .001$; classe 2 : $\chi^2 = 81.25$; s., $p < .001$; classe 3 : $\chi^2 = 5.94$; s., .015 ; classe 4 : $\chi^2 = 40.31$; s., $p < .001$; classe 5 : $\chi^2 = 110.49$; s., $p < .001$.

tableau 23 : représentation de la différenciation, selon le sexe des enfants, des volumes d'interaction des professeurs selon leurs différents modes

	sollicitations	encourage- ments	rappels à l'ordre	total des interactions
petits	IG > IF (.003)	<i>nd</i>	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)
grands	<i>nd</i>	<i>nd</i>	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)
classe 1	<i>nd</i>	<i>nd</i>	IG > IF (.001)	IG > IF (.01)
classe 2	IG > IF (.001)	<i>nd</i>	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)
classe 3	IF > IG (.014)	IF > IG (.007)	IG > IF (.015)	<i>nd</i>
classe 4	IG > IF (.001)	IG > IF (.01)	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)
classe 5	<i>nd</i>	<i>nd</i>	IG > IF (.001)	IF > IG (.001)
ensemble	IG > IF (.05)	<i>nd</i>	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)

légende :

IG > IF mode d'interaction plus fréquemment dirigé vers les garçons

IF > IG mode d'interaction plus fréquemment dirigé vers les filles

nd mode d'interaction non sexuellement différencié

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, les sollicitations sont plus fréquemment adressées aux garçons.

Si les volumes d'interaction des professeurs semblent pour une large part sexuellement différenciés, et les interactions plutôt plus souvent adressées aux garçons, la situation en fonction des modes d'interaction et au sein des classes, à l'exception des rappels à l'ordre, est bien plus nuancée.

Or nous avons précédemment montré que les interactions des professeurs et celles des enfants sont très largement liées (par exemple, les sollicitations sont très fortement liées

aux demandes de parole). Pour mieux appréhender ces différenciations des interactions des professeurs, nous avons par conséquent regardé comment elles s'articulent avec les interactions des enfants en fonction de leur sexe.

7.2.2. L'aménagement du champ interactif : des différenciations structurelles

La comparaison des différences sexuées concernant les interactions des professeurs et celles des enfants¹ appelle deux remarques :

- pour certains modes d'interaction, un lien semble évident entre les interactions des enfants et celles des professeurs. C'est le cas des bavardages, qui sont plus fréquemment le fait des garçons, et des rappels à l'ordre par les professeurs, qui sont le plus souvent adressés aux garçons. C'est également le cas des sollicitations de l'enseignant et des réponses à une sollicitation.

- en revanche, ce lien n'est pas mécanique. Ainsi, lorsque les demandes de parole sont sexuellement différenciées, les sollicitations de l'enseignant ne le sont pas toujours (c'est le cas par exemple en grande section : alors que les garçons demandent plus fréquemment la parole, ils ne sont pas plus souvent sollicités que les filles). Les

¹ Pour mémoire, la représentation des différences sexuées (en volume) concernant les interactions des enfants (tableau 19) est rappelée ci-dessous :

	total des interactions	interactions spontanées	demandes de parole	réponses	bavardages
petits	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)
grands	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)	IG > IF (.08)	<i>nd</i>	IG > IF (.001)
classe 1	IG > IF (.001)	<i>nd</i>	<i>nd</i>	IG > IF (.04)	IG > IF (.008)
classe 2	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)
classe 3	IF > IG (.01)	<i>nd</i>	IF > IG (.001)	IF > IG (.001)	IG > IF (.001)
classe 4	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)	IG > IF (.002)	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)
classe 5	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)	IF > IG (.01)	<i>nd</i>	IG > IF (.001)
ensemble	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)	IG > IF (.06)	IG > IF (.001)	IG > IF (.001)

sollicitations de l'enseignant n'apparaissent donc pas comme une simple "réponse" aux demandes de parole des enfants.

C'est par conséquent les liens entre les différentes modes d'interaction des professeurs et des enfants que nous avons étudié¹.

a) Bavardages et rappels à l'ordre

Les rappels à l'ordre sont moyennement corrélés aux bavardages ($r = 0.52$). C'est le cas en petite ($r = 0.58$) et en grande section ($r = 0.64$) ; le lien augmentant même un peu - les bavardages sont vraisemblablement moins tolérés chez les grands.

Néanmoins, en petite section, le lien entre bavardages et rappels à l'ordre est un peu plus fort chez les filles ($r = 0.64$) que chez les garçons ($r = 0.53$). Cette tendance s'inverse nettement en grande section (garçons : $r = 0.60$; filles : $r = 0.40$)².

On pourrait penser que les filles, au fur et à mesure de leur entrée dans la culture scolaire et de l'acquisition des comportements attendus, adoptent des formes de bavardages³ qui perturbent moins l'ordre didactique et le champ interactif (regarder par la fenêtre dérange moins la classe que discuter à haute voix avec son voisin), et pourraient de ce fait être plus facilement tolérées par les enseignants.

Quoi qu'il en soit, les garçons bavardant plus souvent que les filles, les rappels à l'ordre leur sont plus souvent adressés⁴ (quel que soit le niveau ou la classe considéré). La différenciation sexuée des rappels à l'ordre n'est alors pas à mettre sur le compte des professeurs, mais à rapporter à leur fonction. Ils apparaissent ainsi guidés par des choix didactiques : pour faire progresser le collectif et les enfants individuellement, les

¹ Les encouragements, mode d'interaction peu utilisé par les professeurs (10 % de leur interactions pour l'ensemble des classes), sont rarement différenciés. C'est pourquoi ils ne seront pas pris en considération pour cette analyse.

² Dans chaque classe, le lien est plus fort chez les garçons que chez les filles, les différences étant parfois relativement importantes (**classe 1** : garçons : $r = 0.67$, filles : $r = 0.39$; **classe 2** : garçons : $r = 0.53$, filles : $r = 0.37$; **classe 3** : garçons : $r = 0.67$, filles : $r = 0.57$; **classe 4** : garçons : $r = 0.92$, filles : $r = 0.47$; **classe 5** : garçons : $r = 0.49$, filles : $r = 0.27$).

³ Rappelons que nous avons défini les bavardages comme une "auto-exclusion" ostensible de l'ordre didactique. Sont donc comptabilisés comme tels également des comportements comme regarder par la fenêtre, jouer avec son doudou... Par ailleurs, les bavardages avec les voisins, au sens commun du thème, peuvent être plus ou moins discrets.

⁴ Étant entendu que nous pouvons raisonnablement considérer qu'en maternelle, les bavardages entraînent des rappels à l'ordre et non l'inverse.

enseignants doivent (les) "maintenir" (dans) l'ordre didactique... et donc réagir lorsque les enfants s'en excluent ou le perturbent, réaction qui peut prendre la forme de rappels à l'ordre¹.

Ces résultats permettent d'interroger les positions d'Achézar lorsque, à l'issue d'observations en maternelle (classes de moyenne section), elle affirme que "à plusieurs reprises les petites filles actives ou 'bavardes' sont sommées de se faire plus discrètes, voire de se taire" (2003, 39), ou encore que "l'échange verbal avec les petites filles rappelle que leur 'agitation' moins tolérée que celle des garçons est passible de sanctions" (2003, 39). En effet, il est habituel que des petites filles bavardes soit rappelées à l'ordre, mais rien ne semble permettre d'affirmer qu'elles le sont davantage que les garçons, ni que leur agitation est moins tolérée.

Cette analyse d'Achézar étaient censée confirmer, presque dix ans plus tard, celles de Mosconi, qui affirme quant à elle - mais il vrai qu'elle ne traite pas de l'école maternelle - que, s'il est sans doute vrai que les garçons dans l'ensemble ont plus de comportements "indisciplinés" que les filles,

tout se passe comme si l'indiscipline des garçons était considérée comme inévitable, "naturelle", alors que celle des filles était plus ou moins perçue comme "contre-nature". (1994, 247)

Or, d'une part, l'effet Pygmalion qu'engendreraient ces attentes différenciées serait susceptible de renforcer ces stéréotypes de l'agressivité des garçons et de la docilité des filles, mais surtout, ces attentes des professeurs - qu'ils partageraient avec les pairs de la classe - concernant l'indiscipline des garçons et la docilité des filles entraîneraient des différences dans l'évaluation des comportements : l'indiscipline des garçons serait plus tolérée.

Si le lien entre le fait que cette indiscipline est considérée comme naturelle et le fait qu'elle est plus tolérée n'est pas aussi évident que Mosconi le laisse à croire², encore une fois, rien dans nos observations ne nous semble non plus attester du fait que l'indiscipline des garçons serait plus tolérée que celle des filles.

¹ Qui ne sont cependant pas la seule forme envisageable : les sollicitations peuvent par exemple être utilisées dans le même but.

² On pourrait par exemple imaginer que les enseignants s'attacheraient à moins tolérer cette indiscipline puisque, étant naturelle, elle serait plus difficile à contraindre, nécessitant ainsi plus d'effort et d'attention... soit une moindre tolérance.

b) Sollicitations des professeurs et interactions des enfants

Nous avons ensuite analysé les sollicitations des professeurs, et leurs liens avec les interactions des enfants. Rappelons-le, les sollicitations sont les interactions des professeurs les plus fréquentes (de 38 % à 75 % du total de leurs interactions selon les classes), et sont largement soumises à des effets structurels dus à l'exigence didactique à laquelle sont soumis les enseignants¹. Nous cherchons ainsi à appréhender si et dans quelle mesure les enseignants, par les sollicitations, "favorisent" les garçons, comme l'affirment de nombreux auteurs (par exemple Mosconi, 1999 ; Duru-Bellat, 2004a).

tableau 24 : corrélations (r) entre les sollicitations des enseignants et les interactions des enfants selon leurs différents modes

		sollicitations - demandes de parole	sollicitations - réponses	sollicitations - interactions spontanées	sollicitations - total des interactions
petits	garçons	0.84	0.81	0.42	0.71
	filles	0.79	0.76	0.54	0.76
grands	garçons	0.93	0.96	0.75	0.90
	filles	0.87	0.97	0.33	0.89
ensemble	garçons	0.82	0.84	0.58	0.80
	filles	0.81	0.79	0.37	0.81

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, le coefficient de corrélation entre les demandes de parole des garçons et les sollicitations qui leurs sont adressées est de 0.84.

Nous avons vu dans le chapitre 6 que la corrélation entre les sollicitations adressées aux enfants et le total de leurs interactions est, pour l'ensemble des classes, forte en petite section ($r = 0.73$) et très forte en grande section² ($r = 0.82$). Le tableau ci-

¹ Pour plus de précisions, voir *supra*, chapitre 6.

² Pour plus de précisions, voir chapitre 6, tableau 6.

dessus montre qu'il n'y a pas de différence entre filles et garçons¹. **Les enfants sollicités sont en très grande partie des enfants qui interviennent de manière générale (et inversement), et ce quel que soit leur sexe².**

Le lien entre les sollicitations et les réponses à une sollicitation est, pour l'ensemble, fort pour les filles ($r = 0.79$) et très fort pour les garçons ($r = 0.84$). Ce résultat se retrouve en petite section (filles : $r = 0.76$; garçons : $r = 0.81$). En grande section, le lien s'est accentué, et est quasiment identique pour les filles ($r = 0.97$) et les garçons ($r = 0.96$). **Quels que soient le niveau et le sexe des enfants, les sollicitations des professeurs et les réponses des enfants sont très fortement liées.**

Le lien entre **sollicitations et interactions spontanées** est, pour l'ensemble des classes, assez proche en petite et grande section (petite section : $r = 0.47$; grande section : $r = 0.51$). Les enfants sollicités sont en partie ceux qui interviennent spontanément (et inversement), mais pas uniquement³.

En revanche, **des différences importantes existent entre garçons et filles, notamment concernant l'évolution entre les petite et grande sections.** Le lien entre les sollicitations adressées aux garçons de petite section et leurs interventions spontanées est plus faible ($r = 0.42$) que celui des filles ($r = 0.54$). Mais surtout, il s'accroît largement pour les garçons ($r = 0.75$ en grande section), alors qu'il diminue pour les filles ($r = 0.33$). En grande section, les garçons sollicités par l'enseignant sont pour une grande part ceux qui interviennent spontanément (et inversement), et c'est beaucoup moins le cas des filles. Or nous avons vu précédemment que les interactions spontanées des filles de grande section, en regard du total de leurs interactions, sont bien moins nombreuses que celles des garçons, et que celles des filles de petite section. Nous pouvons donc postuler que cette diminution du lien entre les interactions spontanées des filles et les sollicitations qui leurs sont adressées tient à l'évolution des modes d'interaction des filles, et non à une quelconque attitude différenciée des professeurs.

¹ En grande section : garçons : $r = 0.71$, filles : $r = 0.76$; en petite section : garçons : $r = 0.90$, filles : $r = 0.89$.

² Les résultats détaillés par classe sont présentés en annexe 4, tableau 24.1 (p. 375).

³ Pour plus de précisions, voir chapitre 6.

Les sollicitations et demandes de parole sont, pour l'ensemble des classes, très fortement corrélées en petite ($r = 0.82$) comme en grande section¹ ($r = 0.90$). **Les enfants qui demandent la parole sont sollicités (et inversement), et ce quel que soit le niveau ou leur sexe**, puisque, si les liens entre demandes de parole et sollicitations sont un peu plus fort chez les garçons (petite section : $r = 0.84$; grande section : $r = 0.93$) que chez les filles, il sont néanmoins forts ou très forts pour elles aussi (petite section : $r = 0.79$; grande section : $r = 0.87$).

En résumé, ces résultats montrent que les sollicitations des professeurs sont particulièrement liées aux modes d'interaction des enfants, et que l'on observe pas de différenciation entre les filles et les garçons due aux enseignants.

Les sollicitations des professeurs ont été largement étudiées par la littérature scientifique traitant de la production ou reproduction du genre à l'école. L'idée qui prédomine est celle de la "loi des deux tiers / un tiers", qui voudrait que les enseignants consacrent deux tiers de leur temps aux garçons et un tiers aux filles (Mosconi, 1994 ; 2001), le corollaire de cette idée étant la "norme implicite de neutralité" des enseignants, qui favoriserait en réalité les garçons (par exemple Mosconi, 1999 ; Duru-Bellat, 2004a) :

L'observation des classes et de la vie quotidienne à l'école mixte montre l'existence de phénomènes de dominance du groupe de garçons ou d'une partie de ce groupe sur la dynamique de la classe, elle montre aussi que la norme d'équité et d'égal traitement de tous les élèves observée par les enseignant-e-s est en réalité une norme qui favorise les garçons, ou certains d'entre eux. (Mosconi, 1999, 42)

Nous avons effectivement observé, en volume, des différenciations sexuées des sollicitations des professeurs : les professeurs sollicitent plus fréquemment les garçons en petite section, mais également si l'on considère l'ensemble des classes.

Simultanément, et il nous paraît inenvisageable de ne pas en tenir compte, les demandes de parole des enfants sont également différenciées en fonction de leur sexe : elle sont plus souvent le fait des garçons pour l'ensemble des classes, mais également en petite et grande section. Par ailleurs, nous avons également observé que les corrélations entre demandes de parole et sollicitations sont, de manière générale, moyennes à fortes, et

¹ Voir chapitre 6.

que les sollicitations des professeurs sont largement dépendantes d'effets fonctionnels tenant à la forme scolaire et à l'exigence didactique à laquelle ils sont soumis¹.

Pour résumer, de manière générale, les garçons demandent plus la parole, et l'obtiennent plus souvent. En même temps, les sollicitations des professeurs ne peuvent pas être considérées uniquement comme des réponses à des demandes de parole de la part des enfants.

Afin de comprendre dans quelle mesure alors les sollicitations des enseignants favoriseraient les garçons, comme l'affirme notamment Mosconi (1994 ; 1999), nous avons étudié comment s'articulent les liens entre demandes de parole et sollicitations. Nous avons pour cela dans un premier temps examiné la manière dont les demandes de parole sont reprises ou non par les professeurs, selon le sexe des enfants. Nous avons ensuite étudié les sollicitations des professeurs sans demande de parole des enfants.

¹ Voir chapitre 6.

tableau 25 : taux de reprise et non-reprise des demandes de parole

		demandes de parole reprises	demandes de parole non-reprises
petits	garçons	0.17	0.83
	filles	0.18	0.82
grands	garçons	0.20	0.80
	filles	0.19	0.81
classe 1	garçons	0.16	0.84
	filles	0.17	0.83
classe 2	garçons	0.38	0.62
	filles	0.545	0.455
classe 4	garçons	0.20	0.80
	filles	0.18	0.82
classe 5	garçons	0.20	0.80
	filles	0.19	0.81
ensemble	garçons	0.19	0.81
	filles	0.19	0.81

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, les demandes de parole des garçons reprises par l'enseignant représentent 17 % du total de leurs demandes de parole.

N.B. : dans la classe 3, les demandes de paroles représentent 0.08 % des interactions des garçons et 0.98 % de celles des filles, c'est pourquoi elles ne seront pas analysées ici et ne figurent pas dans le tableau ci-dessus.

Excepté dans la classe 2¹, quels que soient le niveau ou la classe, les taux de reprise des demandes de parole sont très proches pour les filles et les garçons (de 0 à 2 % d'écart). En outre, ils sont également très homogènes entre les classes (compris entre 16 et 20 % du total des demandes de parole). Cette homogénéité, à nouveau, permet d'attester la fonction didactique assurée par les interactions : les professeurs reprennent les interactions qui les intéressent, et leur sont utiles pour faire progresser la classe. Nous observons à nouveau un effet fonctionnel, tenant à l'assujettissement

¹ Dans laquelle nous avons déjà observé par ailleurs que la corrélation entre les demandes de parole et les sollicitations est faible ($r = 0.17$), quasiment nulle pour les garçons ($r = 0.02$) et moyenne pour les filles ($r = 0.58$).

didactique auquel sont soumis les professeurs : la construction et la maîtrise du champ interactif, pour l'avancée de la classe et des élèves, indépendamment des différentes pratiques pédagogiques des professeurs, nécessite un certain taux de reprise (et de non-reprise¹) des demandes de parole. Et ces taux de reprise et non-reprise sont indépendants du sexe des enfants.

Ce résultat permet donc de revenir sur la "norme implicite de neutralité" qui serait à l'avantage des garçons : **si les garçons sont, pour l'ensemble des classes, plus souvent interrogés, leurs demandes de parole ne sont ni plus ni moins acceptées que celles des filles.**

Les sollicitations sans demande de parole seraient-elles alors plus souvent adressées aux garçons ?

Ce n'est pas le cas : de manière générale, les filles sont plus fréquemment sollicitées sans avoir demandé la parole ($\chi^2 = 3.9$; s., .049). En petite section en revanche, les sollicitations sans demande de parole sont plus souvent destinées aux garçons ($\chi^2 = 11$; s., .001). Elles ne sont pas sexuellement différenciées en grande section (χ^2 ns)². **Rien ne permet donc d'affirmer que les garçons sont plus sollicités que les filles lorsqu'ils ou elles ne demandent pas la parole, et par conséquent favorisés³.**

Par ailleurs, postulant que les sollicitations des enseignants sans demande de parole des enfants donnent lieu à des réponses de la part des enfants⁴, nous avons cherché à connaître la part de ces interactions dans la participation effective des enfants. Rappelons que la participation effective est constituée des interactions spontanées

¹ De même que les professeurs doivent reprendre certaines demandes de parole pour permettre l'avancée du champ discursif, ils doivent ne pas en reprendre d'autres : un enseignant qui donnerait la parole à tous les enfants qui la demandent à chaque fois qu'ils le demandent ne pourrait vraisemblablement pas atteindre, en terme d'enseignement, les objectifs fixés pour le regroupement.

² **Classe 1** : χ^2 ns ; **classe 2** : les garçons sont plus fréquemment sollicités sans avoir demandé la parole, $\chi^2 = 30.6$; s., $p < .001$; **classe 3** : les filles sont plus fréquemment sollicitées sans avoir demandé la parole, $\chi^2 = 6.6$; s., .010 ; **classe 4** : les garçons sont plus fréquemment sollicités sans avoir demandé la parole, $\chi^2 = 8.6$; s., .003 ; **classe 5** : les filles sont plus fréquemment sollicitées sans avoir demandé la parole, $\chi^2 = 4$; s., .046.

³ Si tant est qu'un taux de sollicitations plus élevé représenterait effectivement un avantage.

⁴ Les coefficients de corrélation entre sollicitations des enseignants et réponses à une sollicitation sont particulièrement élevés (pour l'ensemble, $r = 0.82$; en petite section, $r = 0.78$; en grande section, $r = 0.96$; au sein des classes, $0.68 < r < 0.97$).

reprises par les professeurs, des demandes de parole reprises, et des réponses à une sollicitation de l'enseignant. Nous avons donc calculé le rapport entre les sollicitations sans demandes de parole et la participation effective des enfants.

tableau 26 : sollicitations sans demande de parole et participation effective

		sollicitations sans demande de parole / participation effective
petits	garçons	0.43
	filles	0.48
grands	garçons	0.23
	filles	0.38
ensemble	garçons	0.34
	filles	0.43

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, le rapport entre les sollicitations sans demande de parole et la participation effective est de 0.43.

Pour l'ensemble des classes¹, le rapport entre les sollicitations sans demande de parole et la participation effective est un peu plus élevé chez les filles (0.43) que chez les garçons (0.34). Si l'on considère que ces sollicitations donnent lieu à des réponses, le poids de ces réponses dans la participation effective des enfants est donc un peu plus élevé chez les filles ($\epsilon = 6.91$; s., $p < .01$). La participation effective est plus souvent le fait des garçons ($\chi^2 = 173.1$; s., $p < .001$), les sollicitations sans demande de parole sont plus souvent adressées aux filles, et jouent un rôle plus grand dans leur participation effective.

En petite section, si le rapport entre sollicitations sans demande de parole et participation effective est un peu plus élevé pour les filles (0.48), la différence entre filles et garçons (0.43) est relativement faible. La participation effective est plus

¹ Les résultats détaillés par classe figurent dans l'annexe 4, tableau 26.1 (p. 376).

Par ailleurs, dans chaque classe, la participation effective est plus élevée chez les garçons (**classe 1** : $\chi^2 = 20$; **classe 2** : $\chi^2 = 159.3$; **classe 3** : $\chi^2 = 53.3$; **classe 4** : $\chi^2 = 59.5$; **classe 5** : $\chi^2 = 145.5$; pour tous ces résultats, s., $p < .001$).

fréquemment le fait des garçons ($\chi^2 = 61.3$; s., .001), et les sollicitations sans demandes de parole leur sont plus souvent adressées, mais elles jouent malgré tout un rôle un peu plus important dans la participation effective des filles ($\epsilon = 2.72$; s., $p < .01$).

En grande section, le rapport entre les sollicitations sans demande de parole et la participation effective diminue, et ce de manière plus importante pour les garçons (0.23) que pour les filles (0.38), ce qui entraîne par conséquent une accentuation de la différence entre garçons et filles. La participation effective est plus souvent le fait des garçons ($\chi^2 = 161.4$; s., $p < .001$), les sollicitations sans demande de parole ne sont pas sexuellement différenciées, et pèsent davantage dans la participation effective des filles ($\epsilon = 9.56$; s., $p < .01$).

Ces derniers résultats ne permettent donc pas non plus d'affirmer que les garçons seraient favorisés par des sollicitations plus fréquentes de la part des enseignants.

Pour résumer, si l'on considère les taux de reprise de demande de parole (en d'autres termes les sollicitations suite à une demande de parole), nous n'observons pas de différence en fonction du sexe des enfants, et si l'on considère les sollicitations sans demandes de parole, les garçons ne semblent pas non plus en bénéficier plus que les filles. Il est alors difficile de parler, en ce qui concerne les sollicitations au moins, de norme implicite favorisant les garçons, comme le font par exemple Mosconi (1999) ou Duru-Bellat (2004a).

c) Les reprises des interactions spontanées

Enfin, pour compléter notre analyse des interactions des professeurs et de leurs liens avec les interactions des enfants en fonction de leur sexe, nous avons calculé les taux de reprise des interactions spontanées¹. Rappelons que nous avons précédemment observé que les interactions spontanées des garçons sont plus fréquentes que celles des filles pour l'ensemble des classes, mais aussi en petite et grande section, et au sein de toutes les classes excepté la classe 3 dans laquelle nous ne relevons pas de différenciation sexuée. En outre, les interactions spontanées reprises des garçons sont

¹ Nous ne considérons pour cette analyse que les interactions spontanées "dans le thème". Les interventions spontanées hors thème sont en effet peu nombreuses, et nous les avons décrites comme "peu scolaires". Elles nous paraissent donc moins pertinentes pour étudier les positions des enfants dans l'ordre didactique.

également plus nombreuses que celles des filles pour l'ensemble des classes, en petite et grande section, et dans toutes les classes excepté la classe 3 au sein de laquelle elles sont plus fréquentes chez les filles¹.

tableau 27 : taux de reprise des interactions spontanées

		interactions spontanées reprises / interactions spontanées
petits	garçons	0.32
	filles	0.34
grands	garçons	0.39
	filles	0.47
ensemble	garçons	0.38
	filles	0.38

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, les interactions spontanées reprises des garçons représentent 32 % du total de leurs interactions spontanées.

Pour l'ensemble des classes², le taux de reprise des interactions spontanées est identique pour les filles et les garçons (38 %). Mais ce résultat masque certaines nuances.

En petite section, le taux de reprise est un peu plus faible, mais quasiment le même pour les garçons (32 %) que pour les filles (34 %).

En grande section, ce taux augmente, mais de manière bien plus importante pour les filles (+ 13 points) que pour les garçons (+ 7 points). Les interactions spontanées des filles, proportionnellement au total de leurs interactions, sont donc plus souvent reprises que celles des garçons. Or, outre le fait que le volume des interactions spontanées des filles est moins important, nous avons montré comment les filles de grande section restreignent leurs interactions spontanées au profit des demandes de parole. Nous pouvons par conséquent, considérant cette diminution de leur taux d'interaction spontanée et l'augmentation simultanée du taux de reprise, faire l'hypothèse que les

¹ Pour l'ensemble des classes : $\chi^2 = 318.3$; en petite section : $\chi^2 = 45.5$; en grande section : $\chi^2 = 369.8$; classe 1 : $\chi^2 = 33.54$; classe 2 : $\chi^2 = 75.3$; classe 3 : $\chi^2 = 8.75$; classe 4 : $\chi^2 = 52.31$; classe 5 : $\chi^2 = 368.6$; pour tous ces résultats, s., $p < .003$.

² Pour les résultats détaillés par classe, voir annexe 4, tableau 27.1 (p. 377).

enseignants opèrent une sorte de rééquilibrage : face à des enfants qui interagissent peu spontanément, ils pourraient avoir tendance à reprendre plus souvent ces interactions.

A minima, nous pouvons à nouveau interroger l'idée d'une norme implicite favorisant les garçons (Mosconi, 1994 ; 1999) et les positions d'Achézar (2003) lorsqu'elle évoque une "relative confiscation de la parole des filles", qui serait le corollaire d' "interactions plus nombreuses avec les garçons" (2003, 41). Si les interactions spontanées des garçons sont de manière générale plus nombreuses, de même que leurs interactions spontanées reprises, nos résultats ne mettent aucunement en évidence cette prétendue confiscation de la parole des filles par les professeurs.

Ainsi, quels que soient les modes d'interaction des professeurs, malgré les différences de volume observées, rien ne nous permet d'affirmer qu'ils interagissent de manière privilégiée avec les garçons. Mosconi (1994), considérant que la plus grande sollicitude des garçons accapare les enseignants, affirme que les enseignants sont "obligés" de traiter inégalement les garçons et les filles, ce qui entraînerait une moindre, ou faible participation des filles.

En effet on peut penser que, si les interactions sont plus nombreuses entre garçons et enseignant(e)s, c'est que les enseignants obéissent à des stéréotypes de sexe qui les poussent à privilégier les garçons, à leur attribuer plus de valeur et d'importance.

Mais il faut avoir égard au fait que, dans le groupe classe, existent des rapports de force où le groupe des élèves a un réel pouvoir sur l'enseignant(e). Celui-ci (ou celle-ci), pour obtenir l'ordre et le travail, est engagé à tout moment dans un processus de négociation délicat. D'une certaine façon, même si l'enseignant n'est pas guidé par des stéréotypes sexistes, il doit maintenir la discipline dans sa classe, c'est-à-dire faire face au comportement des garçons qui s'imposent comme groupe dominant et qui tendent à imposer leurs propres modes de comportements et leurs intérêts¹. Si l'enseignant(e) n'a pas une connaissance claire de ces processus, il(elle) risque de céder à la demande du groupe des garçons même sans le vouloir, simplement du fait de la pression qu'ils exercent et de la nécessité pour l'enseignant(e), pour que la classe fonctionne, d'obtenir un minimum de consensus. (Mosconi, 1994, 254-255)

En plus de cette interprétation, Mosconi affirme qu'il est possible d'en donner une seconde : les enseignants accorderaient plus d'attention aux garçons car ceux-ci auraient, en raison de leur éducation, plus de difficultés que les filles à s'adapter aux normes scolaires. Les enseignants seraient par conséquent obligés de déployer à leur égard un effort constant d'éducation compensatoire, afin de les aider à s'adapter aux exigences scolaires. Les filles, qui auraient moins de difficulté à accepter les exigences scolaires, seraient par conséquent "négligées" (1994, 255).

¹ "Spencer D., op.cit., p.57-59" (note de l'auteur)

Ces deux hypothèses nous semblent en fait en être une seule : les enseignants doivent pouvoir faire progresser la classe (leur élèves), et adaptent leurs interactions à cet objectif. Or, au-delà du débat qui pourrait être soulevé sur la définition de l'égalité¹, les positions des professeurs dans le champ interactif, observées à travers une perspective anthropo-didactique, peuvent effectivement être analysées comme relevant de cet assujettissement didactique auquel ils sont soumis, et qui rend l'aménagement du champ interactif dépendant de certains effets structurels. En d'autres termes, rien ne nous permet d'affirmer que les enseignants interagissent différemment avec les filles et les garçons, lorsqu'ils le font, *parce que* ce sont des filles ou des garçons. À l'inverse, nous pensons pouvoir affirmer que ce sont bien les positionnements des élèves dans le champ discursif, et donc dans l'ordre didactique, qui orientent les interactions des professeurs. Que ces positionnements des élèves soient différenciés sexuellement ne peut pas simplement être imputé aux professeurs, et l'on voit mal comment ils pourraient s'extraire de cet assujettissement didactique auquel ils sont soumis, sans arrêter d'enseigner. C'est par conséquent dans cette nécessité de faire "fonctionner" la classe que réside, à notre avis, une grande part de l'explication des positions des enseignants. Nous avons affirmé que le genre scolaire - et non la production ou la reproduction du genre à l'école - doit être étudié au sein de la culture scolaire. La prise en compte de l'assujettissement didactique auquel sont soumis les professeurs est ainsi une des caractéristiques propres de cette culture, et ne peut donc être ignorée, sans en fausser l'analyse.

Ayant ainsi précisé les positions des professeurs, en lien avec celles des enfants, nous avons souhaité décrire un peu plus précisément, en prenant en considération la variable "sexe des enfants", la structure du champ interactif dans lequel elles prennent place.

¹ Un enseignant qui, en proportion, répondrait moins aux interactions des garçons que des filles serait-il plus ou moins égalitaire qu'un autre qui, en proportion toujours, y répondrait de la même manière, fussent les interactions des garçons plus nombreuses ?

7.3. La structure du champ interactif : représentations du genre scolaire

Comme dans le chapitre précédent, pour saisir au mieux le champ interactif en tant que structure dynamique, nous avons procédé à une analyse implicative des modes d'interactions, ainsi qu'à une analyse factorielle des correspondances pour décrire les relations entre les variables.

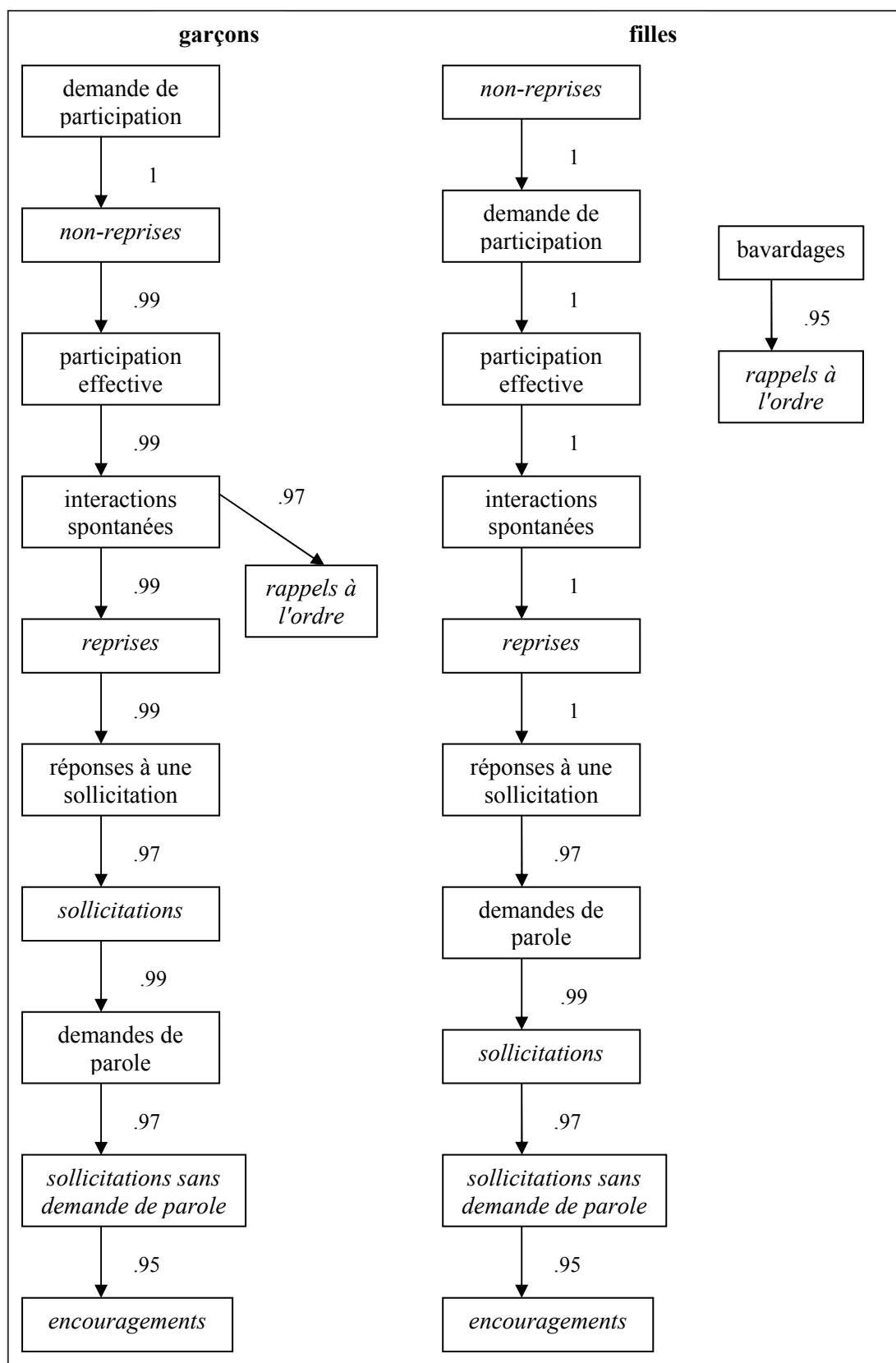
7.3.1. L'analyse implicative : des différences par niveau et par sexe

Pour saisir plus précisément comment se construit le genre scolaire, nous avons cherché à connaître les liens existant entre les différents modes d'interaction, au sein de chaque niveau, mais aussi en fonction du sexe des enfants.

Les variables considérées pour l'analyse implicative sont :

- les modes d'interaction des enfants : interactions spontanées, demandes de parole, réponses à une sollicitation, bavardages, demande de participation, participation effective ;
- les modes d'interaction des enseignants : reprises, non-reprises, sollicitations, encouragements, rappels à l'ordre, sollicitations sans demande de parole.

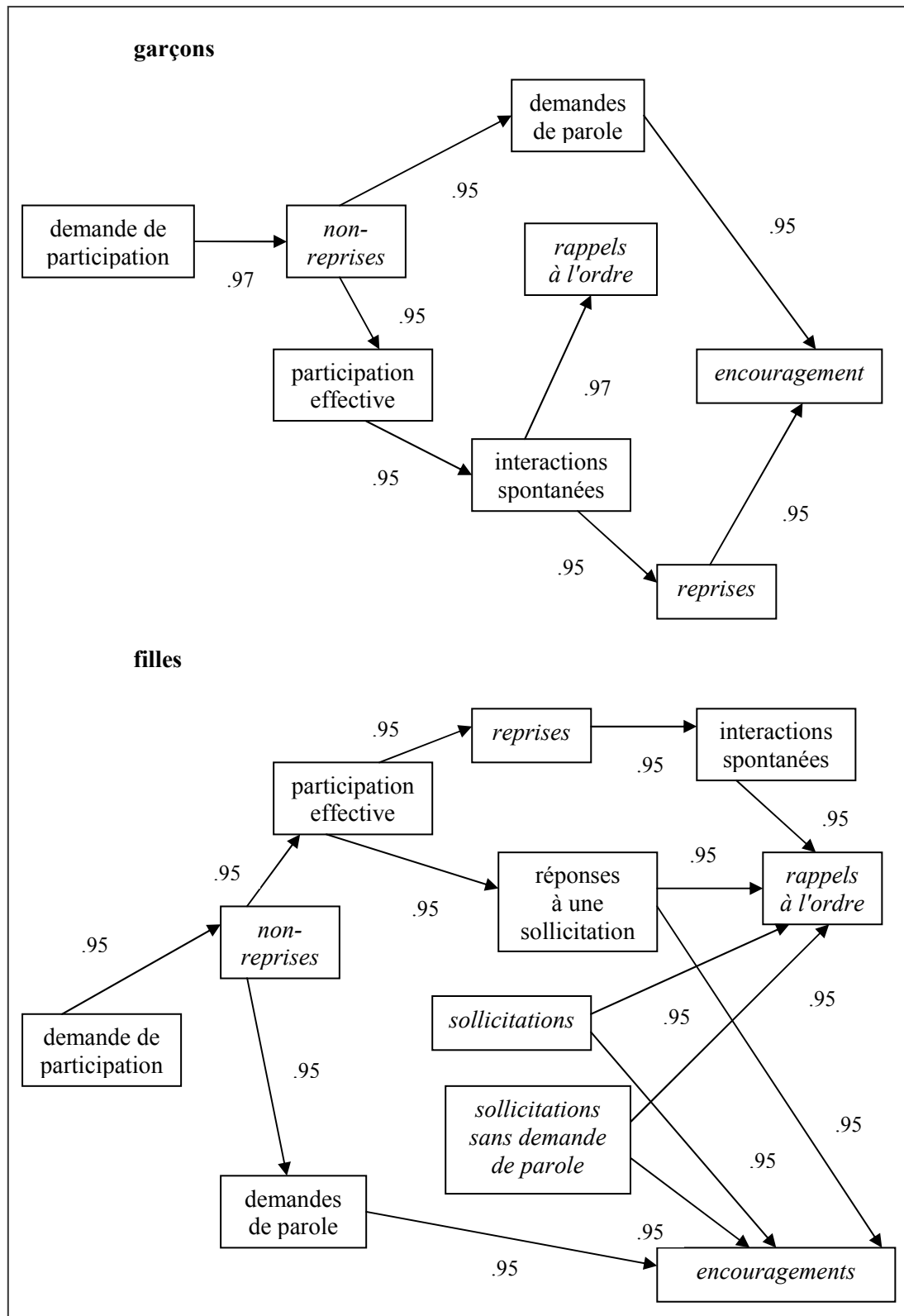
figure 5 : représentation des liens entre les modes d'interaction des enfants et des enseignants en petite section (graphe implicatif)



Les modes d'interaction des enseignants sont indiqués en italique.

Si, en petite section, de nombreux liens entre les modes d'interactions sont communs pour les filles et les garçons, deux différences sont néanmoins notables : d'une part, à l'origine du graphe, on trouve la demande de participation pour les garçons, et les non-reprises chez les filles. D'autre part, et surtout, les interactions spontanées des garçons impliquent des rappels à l'ordre, tandis que celles des filles impliquent des reprises. Ici encore, au delà de différences de volume, si les professeurs peuvent faire un traitement différent des interactions des filles et des garçons, dont en outre ils ne maîtrisent pas les modes, rien ne nous permet d'affirmer que la parole des filles est confisquée ou qu'une norme implicite favoriserait les garçons.

figure 6 : représentation des liens entre les modes d'interaction des enfants et des enseignants en grande section (graphe implicatif)



Les modes d'interaction des professeurs sont indiqués en italique.

En grande section, à l'origine du graphe se trouve, pour les garçons comme pour les filles, la demande de participation. Plusieurs liens entre les différents modes d'interaction sont semblables, mais on peut néanmoins noter une différence importante : chez les garçons, la participation effective implique des interactions spontanées, alors que chez les filles, elle implique des reprises du professeur et des réponses à une sollicitation. En d'autres termes, tous les garçons qui participent effectivement interagissent spontanément, pendant que toutes les filles qui répondent à une sollicitation du professeur, ou dont une interaction a fait l'objet d'une reprise par l'enseignant, participent effectivement.

Ici encore, nous constatons donc une différence dans les modes d'interactions, et les liens entre ces modes. Si le volume des réponses à une sollicitation, en grande section, n'est pas sexuellement différencié (χ^2 ns), le rôle des réponses dans la structure du champ interactif est plus important chez les filles que chez les garçons.

Après avoir analysé les liens entre les différents modes d'interaction des enfants et des professeurs, nous avons cherché à évaluer le poids de la variable sexe dans la structuration du champ interactif, et à savoir si se dégagent différents profils d'élèves.

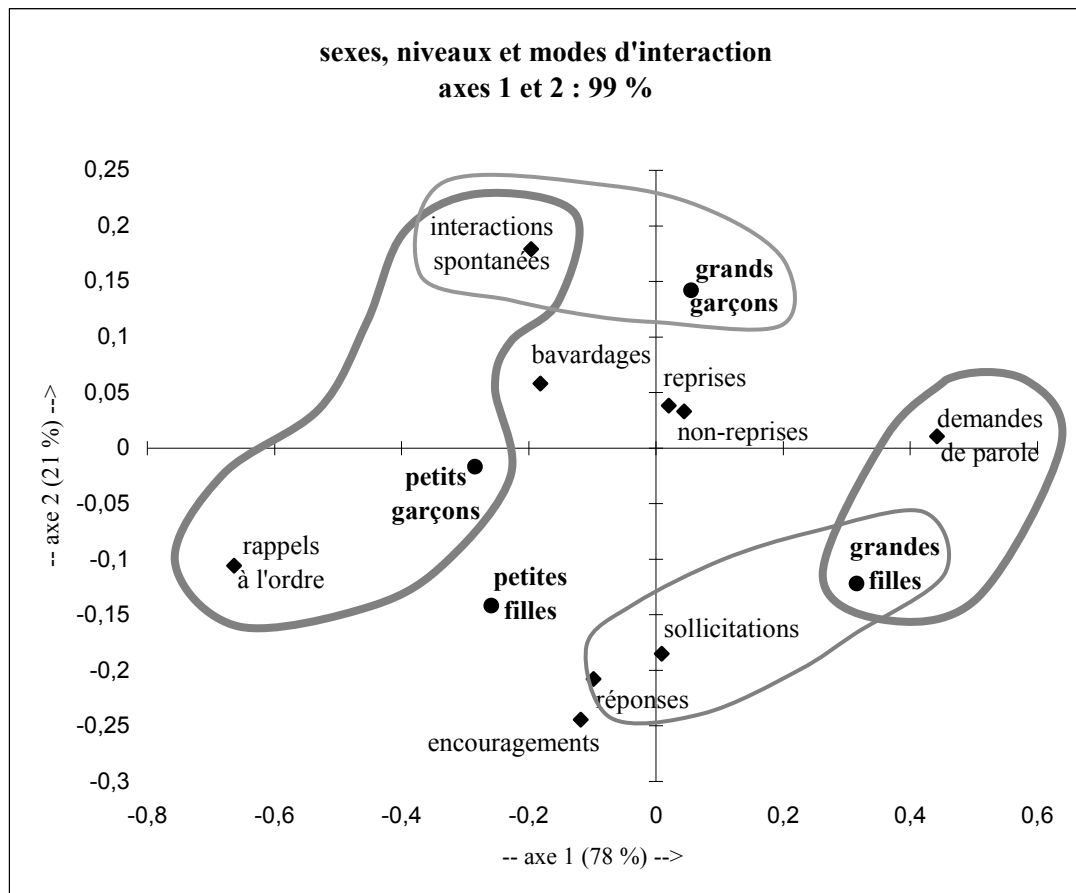
7.3.2. Représentation graphique du champ interactif et profils d'élèves : des "petits garçons" aux "grandes filles"

Une analyse factorielle des correspondances a été réalisée dans le but d'obtenir une représentation graphique du champ interactif.

Les variables utilisées pour cette analyse sont :

- le niveau (petite ou grande section),
- le sexe des enfants,
- les modes d'interaction des enfants (interactions spontanées, demandes de parole, réponses à une sollicitation, bavardages),
- les modes d'interaction des enseignants (reprises, non-reprises, sollicitations, encouragements, rappels à l'ordre).

figure 7 : représentation graphique de la structure du champ interactif : sexe, niveau et modes d'interaction (enfants et professeurs), plan principal de l'AFC



Les expressions "petits" et "grands" doivent être entendues au sens de "de petite section" et "de grande section". Les "petits garçons" sont ainsi par exemple les "garçons de petite section".

tableau 28 : contribution des variables à la figure 7, axe 1

points lignes	contribution à l'axe 1 (en %)	coordonnées sur l'axe 1
petits garçons	32.73	-0.28
petites filles	18.65	-0.26
grands garçons	2.24	0.06
grandes filles	46.37	0.32

points colonnes	contribution à l'axe 1 (en %)	coordonnées sur l'axe 1
rappels à l'ordre	29.43	-0.66
interactions spontanées	10.96	-0.20
bavardages	4.17	-0.18
encouragements	0.39	-0.12
réponses	1.88	-0.10
sollicitations	0.01	0.01
reprises	0.11	0.02
non-reprises	0.90	0.04
demandes de parole	52.16	0.44

Ce tableau doit être lu ainsi : sur l'axe 1, la modalité "petits garçons" contribue pour 32.73 % à l'inertie du nuage ; elle est située à -0.28. Le tableau suivant est construit de la même manière.

tableau 29 : contribution des variables à la figure 7, axe 2

points lignes	contribution à l'axe 1 (en %)	coordonnées sur l'axe 2
petites filles	20.57	-0.14
grandes filles	25.34	-0.12
petits garçons	0.42	-0.02
grands garçons	53.66	0.14

points colonnes	contribution à l'axe 2 (en %)	coordonnées sur l'axe 2
encouragements	6.06	-0.24
réponses	31.08	-0.21
sollicitations	21.77	-0.19
rappels à l'ordre	2.74	-0.11
demandes de parole	0.11	0.01
non-reprises	1.85	0.03
reprises	1.47	0.04
bavardages	1.56	0.06
interactions spontanées	33.37	0.18

Sur l'axe 1, qui contribue pour 78 % à l'inertie du nuage, se dégagent deux profils :

- les garçons de petite section, qui interagissent spontanément et sont rappelés à l'ordre ;
- les filles de grande section, qui demandent la parole.

Sur l'axe 2, qui contribue pour 21 % à l'inertie du nuage, ce sont les grands garçons, qui interagissent spontanément, qui sont opposés aux grandes filles, qui sont sollicitées et répondent aux sollicitations.

Le champ interactif est donc structuré à la fois autour du niveau (petite ou grande section) et du sexe des enfants. Ces profils sont représentatifs du genre scolaire tel que nous l'avons caractérisé, à la fois en tant que construction et que résultat : les positions d'élèves se construisent au cours de la scolarisation en maternelle, par l'apprentissage de la culture scolaire ; simultanément, elles se différencient sexuellement.

Le genre scolaire, en tant que construction et que résultat, est donc constitué à la fois par des différences de volume d'interaction entre les garçons et les filles, et par des évolutions sexuellement différenciées des positions dans le champ interactif, observables à travers les modes d'interaction des filles et garçons de petite et grande section. Les volumes d'interaction des garçons sont plus élevés, quelle que soit la section, et la répartition de leurs interactions évolue peu au cours de la maternelle. Les interactions des filles, moins nombreuses, changent de forme entre les petite et grande sections, le taux d'interactions spontanées se réduisant nettement, au profit de celui des demandes de parole. Ces différences de volume ainsi que cette évolution différenciée attestent de la construction du genre scolaire, qui aboutit à des positions sexuellement différenciées dans le champ interactif - le genre scolaire entendu comme résultat. Par ailleurs, les positions des professeurs dans le champ discursif, face à ces différences sexuées, semblent bien guidées par des impératifs didactiques, et non par le sexe des enfants.

Il ne s'agit plus seulement de tenter de mettre en rapport le système social, avec ses rapports de pouvoir entre les sexes et le système scolaire, avec sa distribution différentielle et inégale des sexes selon les filières, il s'agit d'aller voir à l'intérieur des établissements et des classes comment **dans les relations quotidiennes qui s'instaurent entre les acteurs du système scolaire se jouent les places respectives des garçons et des filles, des hommes et des femmes**¹, et se reproduisent ou se transforment les rapports sociaux de pouvoir entre les sexes.

[...] Il s'agit de repérer dans le quotidien des classes et des établissements comment les contenus de savoir, les relations, les modes de transmission et d'évaluation contribuent à produire un mode de scolarisation qui met en jeu les différences de sexes et les rapports de pouvoir entre les sexes. (Mosconi, 1994, 116-117)

Décrivant le passage de la sociologie de l'éducation de la macro à la micro-sociologie, Mosconi affirme l'intérêt d'observer, entre autres, la vie quotidienne des classes. Nous affirmons en retour que la perspective anthropo-didactique, pour l'observation de cette vie quotidienne, permet une appréhension plus pertinente de ce qui se joue au sein de la culture scolaire, et favorise la mise en évidence des positions des acteurs, en d'autres termes des élèves et des professeurs ; et que la prise en compte de l'assujettissement didactique auquel ils sont soumis permet de mieux comprendre comment les positions scolaires des filles et des garçons se différencient.

¹ C'est nous qui soulignons.

Mais si la culture scolaire est spécifique au monde de l'école, elle n'est pas indépendante de la société dans son ensemble. Les enfants qui arrivent à la maternelle ont été et sont également socialisés dans leurs familles, et nombres de recherches (par exemple Baudelot et Establet, 1992) ont montré que l'analyse de la socialisation familiale peut éclairer celle de la socialisation scolaire. Les conduites des enfants en petite section sont d'ailleurs en partie sexuellement différenciées, et ces différences ne sont pas fondées en nature. C'est pourquoi nous allons tenter de mieux comprendre quels peuvent être les liens entre socialisation familiale et genre scolaire.

Chapitre 8

LE GENRE SCOLAIRE :

UN EFFET AVEUGLE DE L'ACCULTURATION ?

Il est clair, en tous cas, que la sociologie doit mettre en œuvre dans ses descriptions le double principe qui commande, de manière presque toujours croisée, dans les rapports d'inégalité comme dans leur redoublement symbolique, les oppositions et les spécifications qui tiennent simultanément à la différence de sexe et à la différence de classe. [...].

Même lorsqu'on n'observe à la marge (toutes classes confondues) que de très faibles variations, cette résultante recouvre une socialisation sexuelle qui peut être différemment orientée selon les classes sociales. Un seul exemple : alors que les filles ont toujours un pourcentage plus élevé de réponses marquant la distance à la division traditionnelle des rôles sexuels, ce sont, selon les classes, tantôt les garçons, tantôt les filles, qui sont favorisés par le libéralisme pédagogique de leurs parents. (Passeron, de Singky, 1984, 64-65)

La socialisation familiale - dépendante de l'origine sociale des parents et du sexe des enfants -, à la fois par les valeurs, principes et pratiques qu'elle transmet, plus ou moins proches de celles valorisées à l'école, influence les positionnements des enfants à l'école (Bourdieu et Passeron, 1964 ; 1970, de Singly, 1997 etc.).

Leur analyse [des pratiques familiales] est d'autant plus importante que, dans un mode de reproduction sociale à dominante scolaire, toutes les familles, des plus défavorisées aux plus favorisées, se trouvent obligées de définir des stratégies éducatives et de s'organiser en conséquence. (Duru-Bellat, Van-Zanten, 2006, 155)

La socialisation familiale influence les positions des enfants dans le champ interactif : c'est ce que montre la construction à partir des données que nous avons recueillies par questionnaire, de "profils éducatifs", et l'analyse de leurs liens avec les modes d'interaction des enfants. Mais au sein de ces profils existent des différences sexuées, et il s'agit alors de comprendre comment les profils éducatifs, le sexe, et le niveau des enfants se conjuguent pour générer les positions des enfants au sein du champ interactif.

8.1. La socialisation familiale : analyse des questionnaires

Quatre-vingt-trois familles ont répondu au questionnaire que nous leur avons soumis¹. Ce questionnaire portait à la fois sur les pratiques et les valeurs et principes éducatifs des parents, à partir desquels nous avons construit des "profils éducatifs" des enfants.

8.1.1. Des pratiques familiales homogènes

Les questionnaires que nous avons adressés aux parents² visaient, dans une première partie, de manière classique, à recueillir des données sur les familles : âge et profession des parents, nombre d'enfants...

Nous présentons donc ici une analyse des données concernant la catégorie socioprofessionnelle des parents ainsi que leur niveau d'étude.

Les catégories socioprofessionnelles sont regroupées en trois modalités :

- CSP 1 : professions libérales, cadres supérieurs, chefs d'entreprise ;
- CSP 2 : cadres moyens, artisans, commerçants (moins de six salariés), personnels de l'armée et de la police, employés ;
- CSP 3 : personnes sans profession, manœuvres, personnels de service ; ouvriers.

Par ailleurs, lorsque les deux parents ont répondu au questionnaire, la CSP prise en compte est la plus élevée.

tableau 30 : distribution des élèves selon la CSP des parents (catégories regroupées)

	effectifs observés	pourcentage
CSP 1	32	39 %
CSP 2	45	54 %
CSP 3	6	7 %
total	83	100 %

Ce tableau doit être lu ainsi : les parents de 32 enfants, soit 39 % des familles, sont de CSP 1.

¹ Voir *supra*, chapitre 5. Par ailleurs, tous les questionnaires n'ayant pas été rendus entièrement complétés, en fonction des questions, les effectifs pour notre analyse seront variables.

² Voir *supra*, chapitre 5.

Près de deux enfants sur cinq (39 %) appartiennent à une famille de CSP 1, et plus d'un enfant sur deux (54 %) à une famille de CSP 2, ceux des familles de CSP 3, au nombre de six, ne représentant que 7 % des enfants. Pour la suite de l'analyse les CSP 2 et 3 seront donc confondues, et indiquées comme CSP 2.

Pour éviter, dans la suite de notre analyse, d'éventuels biais dus à notre échantillon, un test du χ^2 nous a permis de vérifier que la distribution des enfants, par sexe¹, selon la CSP des parents n'est pas différenciée (χ^2 ns).

Les niveaux d'études des parents ont également été regroupés en trois modalités :

- niveau 1 : études primaires, collège (avec ou sans BEPC), études professionnelles (CAP, BEP) ;
- niveau 2 : études secondaires (avec ou sans le baccalauréat) ;
- niveau 3 : études supérieures.

De même que pour les catégories socioprofessionnelles, lorsque les deux parents ont répondu au questionnaire, le niveau considéré est le plus élevé.

tableau 31 : distribution des élèves selon le niveau d'étude des parents (catégories regroupées)

	effectifs observés	pourcentage
niveau 1	11	14 %
niveau 2	9	11 %
niveau 3	59	75 %
total	79	100 %

Ce tableau doit être lu ainsi : les parents de 11 enfants, soit 14 % des familles, ont un niveau d'études 1.

Les parents de trois quarts des enfants (75 %) ont fait des études supérieures, les parents de 11 % des enfants ont fait des études secondaires, et les parents de 14 % des enfants ont un niveau d'étude primaire, collège, ou professionnel.

Comme pour les catégories socioprofessionnelles, un test du χ^2 nous a permis de vérifier que la distribution de notre échantillon¹ n'est pas dépendante du sexe des enfants (χ^2 ns).

¹ Cette distribution est présentée en annexe 4, tableau c (p. 378).

La deuxième partie de notre questionnaire visait à recueillir des informations concernant les pratiques éducatives des parents². Les questions ont été adaptées d'un questionnaire construit par Sarrazy (1996), et doivent nous aider à appréhender le système d'éducation dans lequel évoluent les enfants.

Trois modalités de réponses ont été proposées pour chaque question, chacune de ces modalités correspondant à un style d'environnement familial tel que défini par Lautrey (1984)³. Ces styles sont déterminés en fonction de la relation que les événements de l'environnement familial entretiennent entre eux :

- style 1 : les relations entre les événements sont aléatoires, l'environnement familial est dit faiblement structuré ;
- style 2 : les relations entre les événements sont modulées par d'autres événements périphériques, l'environnement familial est dit souplement structuré ;
- style 3 : les relations entre les événements sont indépendantes entre elles, l'environnement est dit rigidement structuré.

La manière dont ces trois types de structuration sont opérationnalisés peut être appréhendée à travers l'exemple de l'usage de la télévision par les familles :

1- Structuration faible : Aucune règle ne permet à l'enfant de savoir s'il pourra ou non regarder la télévision. Il se peut qu'il puisse la regarder jusqu'à une heure avancée, ou qu'il ne puisse l'allumer.

2- Structuration souple : En principe, la télévision cesse à une certaine heure (20 h 30 par exemple), mais cette règle est modulée en tenant compte des activités du lendemain. C'est ainsi que l'enfant pourra veiller plus tard les veilles de jours sans école. Cette seconde règle peut toutefois être modulée par une troisième tenant à la nature des programmes.

3- Structuration rigide : À une heure fixée, une fois pour toutes (qui peut également être 20 h 30), l'enfant doit quitter la télévision. Cette règle ne souffre pas d'exception ou, si l'on préfère, elle ne peut pas être reliée à d'autres circonstances.

(Lautrey, 1984, cité in Sarrazy, 1996, 540-451)

¹ La distribution par sexe est présentée en annexe 4, tableau d (p. 378).

² Voir *supra*, chapitre 5.

³ Pour Lautrey, l'objectif était de comprendre les liens entre la structuration de l'environnement familial et les performances intellectuelles des enfants. Nombre de travaux ont ensuite été dans ce sens, cherchant à évaluer le lien entre environnement familial et réussite scolaire. Si nous ne nous intéressons pas ici à la réussite scolaire, nous pensons néanmoins que cette manière de caractériser l'environnement familial peut être utilisée pour tenter d'appréhender les liens entre socialisation familiale et positionnements dans le champ interactif.

Pour déterminer le style de l'environnement au sein duquel évolue un enfant, nous avons donc comptabilisé, pour chaque famille, le nombre de réponses choisies correspondant à chaque style. Le style choisi le plus fréquemment a été considéré comme celui de la famille. Lorsque le style a été impossible à déterminer de cette manière¹, la réponse à la question concernant la participation des enfants aux conversations entre adultes² a été comptabilisée deux fois. Bien que les comportements des enfants ne se transposent pas directement de la famille à l'école, parmi les questions que nous avons posé aux familles concernant leurs pratiques éducatives, nous pensons que les pratiques familiales concernant la prise de parole des enfants sont les plus à même d'influencer les positions des enfants dans le champ interactif scolaire.

Une fois les styles d'environnement déterminés pour chaque famille, nous avons regardé comment ils se distribuent parmi les enfants, et en fonction de leur sexe.

tableau 32 : styles d'environnement familial : répartition des effectifs selon le sexe des enfants

		style 1 (faible)	style 2 (souple)	style 3 (rigide)	total
garçons	effectifs observés	9	75	29	53
	fréquences	0.17	0.28	0.55	1
filles	effectifs observés	7	8	17	32
	fréquences	0.22	0.25	0.53	1
total	effectifs observés	16	23	46	85
	fréquences	0.19	0.27	0.54	1

Ce tableau doit être lu ainsi : 9 garçons et 7 filles, soit 16 enfants, évoluent dans un environnement familial faiblement structuré. En d'autres termes, 17 % des garçons et

¹ Deux styles arrivant "en tête" du classement.

² "Au cours d'un repas avec vos amis, votre enfant peut-il interrompre la conversation ou y participer ?

1. Il peut intervenir seulement si ce qu'il dit est en rapport avec la conversation.
2. Il peut intervenir comme il veut dans la conversation des adultes.
3. Vous lui avez appris à ne pas intervenir dans la conversation des adultes."

(La réponse 1 correspond ici au style *souple* ; la réponse 2 au style *faible* ; la réponse 3 au style *rigide*.)

22 % des filles, soit 19 % des enfants, évoluent dans un environnement familial faiblement structuré.

Plus de la moitié des enfants (54 %) évoluent dans un environnement familial rigide et structuré. Le style souple concerne 27 % des enfants, et le style faible 19 %. Les différences entre filles et garçons semblent faibles (de 2 à 5 points). Un test de χ^2 confirme que les environnements familiaux ne sont pas sexuellement différenciés (χ^2 ns).

Un test de χ^2 nous a également permis de vérifier que la distribution des styles dans notre échantillon n'est pas dépendante de la classe des enfants (χ^2 ns). Les classes étant situées dans des quartiers socialement contrastés, nous souhaitons en effet vérifier qu'aucun biais de cette sorte ne générerait la suite de notre analyse.

8.1.2. Les principes et valeurs d'éducation : construction de profils éducatifs

La dernière partie de notre questionnaire portait sur les valeurs et principes d'éducation privilégiés par les parents¹, dans le but également d'appréhender le système d'éducation familiale dans lequel évolue chaque enfant.

Les deux questions concernées sont à nouveau issues du questionnaire élaboré par Sarrazy (1996).

Pour Lautrey, le type de structuration est insuffisant pour rendre compte des pratiques d'éducation : "les pratiques éducatives ne sont pas seulement soumises à une détermination directe des conditions matérielles d'existence, mais sont également orientées par le système de valeurs des parents" (Lautrey, 1986, 143). Ce système, constitué de valeurs et de principes d'éducation, serait en quelque sorte la transmission par les parents des qualités exigées dans leurs pratiques professionnelles. Ainsi, "lorsque les conditions de travail laissent peu de place à l'initiative et exigent que l'on se conforme à des directives élaborées par d'autres, la probabilité augmente que soient valorisées des qualités comme l'obéissance et la politesse" (Lautrey, 1984, 149, cité in Sarrazy, 1996, 541)

Douze "qualités" ont ainsi été proposées aux parents, qui étaient invités à en choisir et hiérarchiser trois, à savoir celles qui leur semblaient les plus importantes pour la réussite scolaire de leur enfant. Ces qualités, ou "valeurs éducatives", sont les suivantes : *l'application, l'esprit critique, le respect des autres, l'esprit d'équipe, l'obéissance, la curiosité, respecter des règles, la discrétion (ne pas "se faire remarquer"), avoir de la personnalité (savoir répondre ou dire "non" sans être impoli),*

¹ Voir *supra*, chapitre 5.

s'intéresser à tout même à des choses ennuyeuses, être sur de soi, l'esprit de compétition.

Pour traiter les données recueillies, nous avons attribué un score de 3 à la valeur choisie en premier lieu, de 2 à la valeur choisie en second, et de 1 à celle choisie en troisième¹. Que l'on compare les choix des parents pour les filles et les garçons ou selon le niveau de leur enfant, ils semblent particulièrement homogènes. Ainsi, le score obtenu par les trois premières valeurs représente systématiquement plus de 50 % du score total. Les valeurs les plus souvent choisies sont *la curiosité, le respect des règles, le respect des autres* et *l'application*. Un test de χ^2 montre que, pour l'ensemble des enfants, les valeurs ne sont pas sexuellement différenciées² (χ^2 ns).

Néanmoins, en petite section, *l'esprit critique* est plus souvent choisi pour les filles ($\chi^2 = 3.1$; s., .08), de même que *le respect des autres* ($\chi^2 = 5.2$; s., .02) et *avoir de la personnalité* ($\chi^2 = 2.8$; s., .09). En grande section, *l'esprit critique* est plus fréquemment choisi pour les garçons ($\chi^2 = 3.4$; s., .07).

Par ailleurs, *le respect des autres* est plus souvent choisi pour les enfants de petite section ($\chi^2 = 3.9$; s., .05), de même que *s'intéresser à tout même à des choses ennuyeuses* ($\chi^2 = 4.6$ s., .03). À l'inverse, *le respect des règles* est plus fréquemment choisi pour les enfants de grande section ($\chi^2 = 6.8$; s., .01), ainsi que *être sûr de soi* ($\chi^2 = 7.2$; s., .01).

Les tableaux ci-dessous récapitulent ces résultats.

¹ Une description détaillée des résultats (valeurs et principes) est fournie en annexe 4, tableaux e à s (p. 379 à 390). Pour faciliter la lecture de la thèse, nous nous en tiendrons ici aux principaux résultats et à l'analyse que nous en proposons.

² Ce test n'a néanmoins pas pu être réalisé pour chaque valeur, certaines étant trop rarement choisies pour que les effectifs théoriques soient suffisants.

tableau 33 : les valeurs choisies en fonction du niveau des enfants

	petite section	grande section
respect des autres	+ (.05)	
s'intéresser à tout même à des choses ennuyeuses	+ (.03)	
être sur de soi		+ (.01)
respecter des règles		+ (.01)

Ce tableau doit être lu ainsi : la valeur "respect des autres" est plus fréquemment choisie pour les enfants de petite section.

tableau 33.1 : les valeurs choisies en fonction du sexe des enfants, par niveau

	petite section		grande section	
	garçons	filles	garçons	filles
esprit critique		+ (.08)	+ (.07)	
respect des autres		+ (.02)		
avoir de la personnalité		+ (.09)		

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, la valeur "esprit critique" est plus fréquemment choisie pour les filles ; en grande section, elle est plus fréquemment choisie pour les garçons..

Les principes d'éducation proposés aux parents étaient au nombre de huit : *lui faire confiance, le récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir quand il fait mal, avoir une discipline stricte, lui laisser beaucoup de liberté, surveiller le plus possible ce qu'il fait, lui laisser beaucoup de responsabilités, l'encadrer avec souplesse, lui donner l'exemple*. De la même manière que pour les valeurs, les parents étaient invités à choisir et hiérarchiser trois de ces principes. Les données recueillies ont donc donné lieu au même traitement que les valeurs.

Ici encore, les choix des parents sont particulièrement homogènes. Que l'on compare leurs choix selon le niveau (petite ou grande section) ou le sexe de leur enfant, le score des trois principes privilégiés représente plus de 80 % du score total. Les principes les plus souvent choisis sont *lui faire confiance*, *lui donner l'exemple*, *l'encadrer avec souplesse*. Les choix des parents se portent donc en majorité sur les mêmes principes, dont l'ordre peut néanmoins différer.

Pour l'ensemble des enfants, le test du χ^2 montre cependant que *avoir une discipline stricte* est plus souvent choisi pour les garçons ($\chi^2 = 6.8$; s., .01), alors que *lui laisser beaucoup de responsabilités* est plus fréquemment choisi pour les filles ($\chi^2 = 3.4$; s., .06). Ces deux principes sont également plus souvent choisis pour les enfants de grande section que pour ceux de petite section (pour chacun des principes, $\chi^2 = 6.0$; s., .01).

Nous avons, sur la base de ces choix de principes et valeurs, construit des profils éducatifs.

Principes de construction :

Dans un premier temps, pour chaque enfant, les principes et valeurs choisis ont été crédités d'un score de 1, les autres de 0. Ainsi, une valeur ou un principe choisi par tous les parents ayant répondu de manière complète au questionnaire aurait obtenu un score de 82, une valeur ou un principe jamais choisi un score de 0.

Pour raisonner à partir des principes et valeurs les plus discriminants, nous avons ensuite éliminé ceux choisis par moins de 10 % des parents (c'est-à-dire obtenant un score inférieur à 9), ainsi que ceux choisis par plus de 90 % des parents (soit obtenant un score supérieur à 75). Ont ainsi été supprimées pour la suite de l'analyse l'esprit d'équipe, l'obéissance, l'esprit de compétition, et lui laisser beaucoup de liberté.

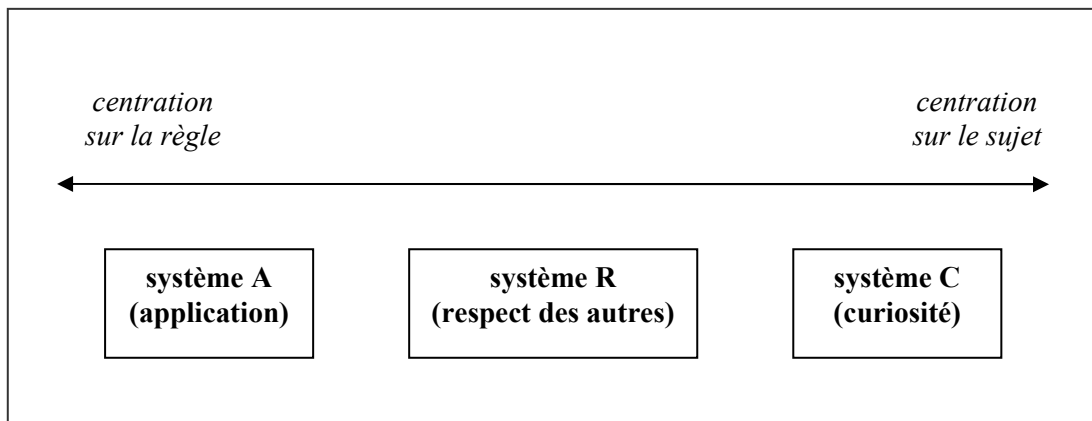
Les valeurs et principes conservés ont ensuite fait l'objet d'une classification hiérarchique ascendante qui nous a permis de déterminer quatre classes, correspondant à quatre systèmes de principes et valeurs.

La classification¹ à laquelle nous aboutissons est donc celle-ci :

- **système R : respect des autres ;**
- **système C : curiosité ;**
- **système A : application.**

Notons que Sarrazy (1996), à partir de ces principes et valeurs, avait pu placer les systèmes construits sur un axe allant de la centration sur la règle à la centration sur le sujet. Si les systèmes tels qu'ils apparaissent dans notre analyse ne sont pas identiques, ils peuvent néanmoins également être situés sur un tel axe.

figure 8 : les systèmes éducatifs, de la centration sur le sujet à la centration sur la règle



La distribution des 79 enfants qui constituent maintenant notre échantillon se présente ainsi :

¹ Le **système R** regroupe le respect des autres, le respect des règles, s'intéresser à tout même à des choses ennuyeuses, lui faire confiance, l'encadrer avec souplesse, lui donner l'exemple.

Le **système C** privilégie la curiosité, le respect des règles, lui faire confiance, l'encadrer avec souplesse, lui donner l'exemple.

Le **système A** correspond à l'application, la curiosité, lui faire confiance, l'encadrer avec souplesse, lui donner l'exemple.

Même si l'on en considère uniquement les principaux, plusieurs valeurs et principes se retrouvent dans différents systèmes (ce qui n'est pas étonnant, étant donnée l'homogénéité des choix des parents). Nous avons par conséquent caractérisé les systèmes par le principe ou la valeur, parmi les trois plus importants, qui ne se retrouve dans aucun un autre.

Par ailleurs, un quatrième système, qui ne regroupe que 3 enfants, ne sera pas pris en compte pour la suite de l'analyse.

tableau 34 : distribution des enfants selon les systèmes éducatifs

	effectifs observés	pourcentage
système R	24	30 %
système C	28	36 %
système A	27	34 %
total	79	100 %

Ce tableau doit être lu ainsi : 24 enfants, soit 30 % des enfants, évoluent dans le système A.

Ainsi, si les enfants évoluant dans le système C sont un peu plus nombreux que les autres (36 %), la distribution est néanmoins relativement équilibrée.

Mais ne perdant pas de vue que notre objectif est de comprendre si des différences de socialisation familiale peuvent éclairer la manière sexuellement différenciée dont les enfants se positionnent dans le champ interactif à l'école maternelle, nous avons donc ensuite cherché si ces systèmes éducatifs sont différenciés en fonction du sexe des enfants.

tableau 35 : distribution des garçons et des filles selon les systèmes éducatifs

		système R	système C	système A	total
garçons	effectifs observés	20	14	15	49
	fréquences	0.41	0.28	0.31	1
filles	effectifs observés	4	14	12	30
	fréquences	0.13	0.47	0.40	1
total	effectifs observés	24	28	27	79
	fréquences	0.30	0.36	0.34	1

Ce tableau doit être lu ainsi : le système R regroupe 20 garçons et 4 filles, soit 24 enfants. En d'autres termes, le système R regroupe 41 % des garçons et 13 % des filles, soit 30 % des enfants.

Si la plus grande part des garçons (41 %) appartient au système R (respect des autres), ce n'est pas le cas des filles, qui y sont très peu représentées (13 %) et évoluent majoritairement au sein du système C (curiosité, 47 %).

Un test du χ^2 montre que les systèmes éducatifs sont sexuellement différenciés ($\chi^2 = 6.83$; s., .03). Les garçons sont en effet sur-représentés au sein du système R, alors que les filles y sont sous-représentées.

Nous avons vu que les systèmes d'éducation sont sexuellement différenciés. En revanche, les différentes formes de structuration de l'environnement familial - rigide, souple et faible - ne le sont pas (χ^2 ns).

Par ailleurs, ni les systèmes éducatifs, ni les formes de structuration de l'environnement familial ne sont différenciés en fonction de la CSP des parents (χ^2 ns). Enfin, ils ne sont pas non plus différenciés selon le niveau des enfants (χ^2 ns).

En revanche, si les formes de structuration de l'environnement familial ne sont pas dépendantes du niveau d'études des parents¹ (χ^2 ns), les systèmes éducatifs le sont ($\chi^2 = 10.24$; s., .006). Les parents qui ont un niveau d'étude 2 (primaire, collège, secondaire ou études professionnelles) choisissent plus souvent le système R (respect des autres), contrairement à ceux qui ont un niveau d'étude 3 (supérieur), qui choisissent plus fréquemment le système C (curiosité).

Nous retrouvons en quelque sorte ici les résultats d'analyses antérieures, résumés ainsi par Duru-Bellat et Van Zanten (2006) :

Toutefois, toutes les catégories sociales ne souhaitent pas transmettre les mêmes valeurs à leurs enfants. Dans le haut de la hiérarchie sociale, on insiste sur la définition autonome d'objectifs alors que dans les strates inférieures, on valorise davantage l'adaptation aux contraintes extérieures et l'obéissance aux règles. De même, l'importance accordée à la sensibilité est plus nette dans les classes moyennes et supérieures que dans les classes populaires. Ce travail [de Montandon, 1991] confirme à maints égards les résultats de diverses études anglo-saxonnes plus anciennes qui ont montré que les parents de milieux populaires visent à inculquer à leurs enfants l'ordre, la propreté, la politesse, l'obéissance, tandis que les parents des classes moyennes et supérieures accordent plus d'importance au respect des autres, à la maîtrise de soi, à l'indépendance et à la créativité. (2006, 156)

Notre analyse, notamment de par la taille de l'échantillon considéré, ne nous permet pas de généraliser outre mesure ; elle tend néanmoins à confirmer l'idée que les parents qui ont fait moins d'études favorisent un système de valeurs plus centré sur la règle que ceux qui ont fait des études supérieures, dont le système de valeur est plus centré sur le sujet.

¹ Pour effectuer ces calculs, nous avons regroupé les modalités "niveau d'études 1" et "niveau d'études 2", afin d'éviter d'obtenir des effectifs théoriques suffisants. Cette nouvelle modalité est indiquée "niveau d'études 2" ; les résultats détaillés sont présentés en annexe.

Enfin, les styles éducatifs sont liés aux formes de structure de l'environnement familial ¹ ($\chi^2 = 9.28$; s., .05 ; ddl = 4). Les parents qui structurent faiblement l'environnement familial (style 1) choisissent moins fréquemment le système R (respect des autres), et plus souvent le système C (curiosité).

Pour résumer, la structure de l'environnement familial est liée au système éducatif, qui lui-même dépend à la fois du niveau des parents et du sexe des enfants. En d'autres termes, le système éducatif caractérisé par la valeur respect des autres (système R) est plutôt choisi par des parents qui ont niveau d'étude 2 (primaire, à secondaire et études professionnelles), et plus souvent choisi pour les garçons. Et le système dont la valeur principale caractéristique est la curiosité (système C) est plus souvent choisi par les parents qui ont fait des études supérieures.

Au vu de ces résultats, nous avons choisi, pour la suite de l'analyse, de conserver le classement par systèmes éducatifs pour caractériser la socialisation familiale des enfants. Ils seront donc appelés "profils éducatifs", et nous allons chercher à analyser s'ils sont liés, et le cas échéant de quelles manières, avec les différents positionnements des enfants au sein du champ discursif.

8.2. De la différenciation des positions dans le champ interactif : sexe et profils éducatifs

Nous avons cherché, dans un premier temps, si les positions des enfants dans le champ discursif étaient différenciées en fonction de leur profil éducatif. Par la suite, nous avons tenté d'appréhender les liens entre les positions dans le champ interactif, les profils éducatifs et le sexe.

8.2.1. Profils éducatifs et modes d'interaction

La socialisation familiale influence la manière de se positionner dans le champ discursif : il existe effectivement des liens entre les modes d'interaction et les profils éducatifs.

¹ Les résultats détaillés sont présentés en annexe 4, tableaux t à w (p. 391).

- Les enfants de profil R (respect des autres) bavardent plus fréquemment que leurs camarades ($\chi^2 = 10.7$; s., $p < .001$).

- Les enfants de profils C (curiosité) totalisent un nombre plus élevé d'interactions ($\chi^2 = 68.0$; s., $p < .001$), ils interagissent plus souvent spontanément ($\chi^2 = 154.7$; s., $p < .001$), et sont aussi plus souvent repris par les professeurs ($\chi^2 = 24.1$; s., $p < .001$), et plus souvent non-repris ($\chi^2 = 47.4$; s., $p < .001$). En d'autres termes, leur demande de participation est plus fréquente ($\chi^2 = 50.1$; s., $p < .001$), ainsi que leur participation effective ($\chi^2 = 32.2$; s., $p < .001$).

- Les enfants de profil A (application) demandent plus souvent la parole ($\chi^2 = 52.9$; s., $p < .001$), sont plus souvent sollicités ($\chi^2 = 13.92$; s., $p < .001$) et répondent plus fréquemment à une sollicitation de l'enseignant ($\chi^2 = 15.0$; s., $p < .001$).

Ces observations laissent penser, encore une fois, que les modes d'interaction des professeurs sont en grande partie liés à ceux des enfants : les enfants qui interviennent le plus souvent spontanément sont également plus souvent à la fois repris et non repris, tandis que les enfants qui demandent plus fréquemment la parole sont aussi plus souvent sollicités... et d'ailleurs répondent plus souvent à des sollicitations. Les sollicitations sans demande de parole ne sont quant à elles pas différenciées selon le profil éducatif des enfants (χ^2 ns). Cependant, bien que les enfants de profil R bavardent plus fréquemment, ils ne sont pas plus souvent rappelés à l'ordre (χ^2 ns).

Une analyse factorielle des correspondances permet de préciser la structure du champ interactif en fonction des profils éducatifs des enfants au moyen.

figure 9 : représentation graphique de la structure du champ interactif : modes d'interaction (enfants et professeurs), et profils éducatifs, plan principal de l'AFC

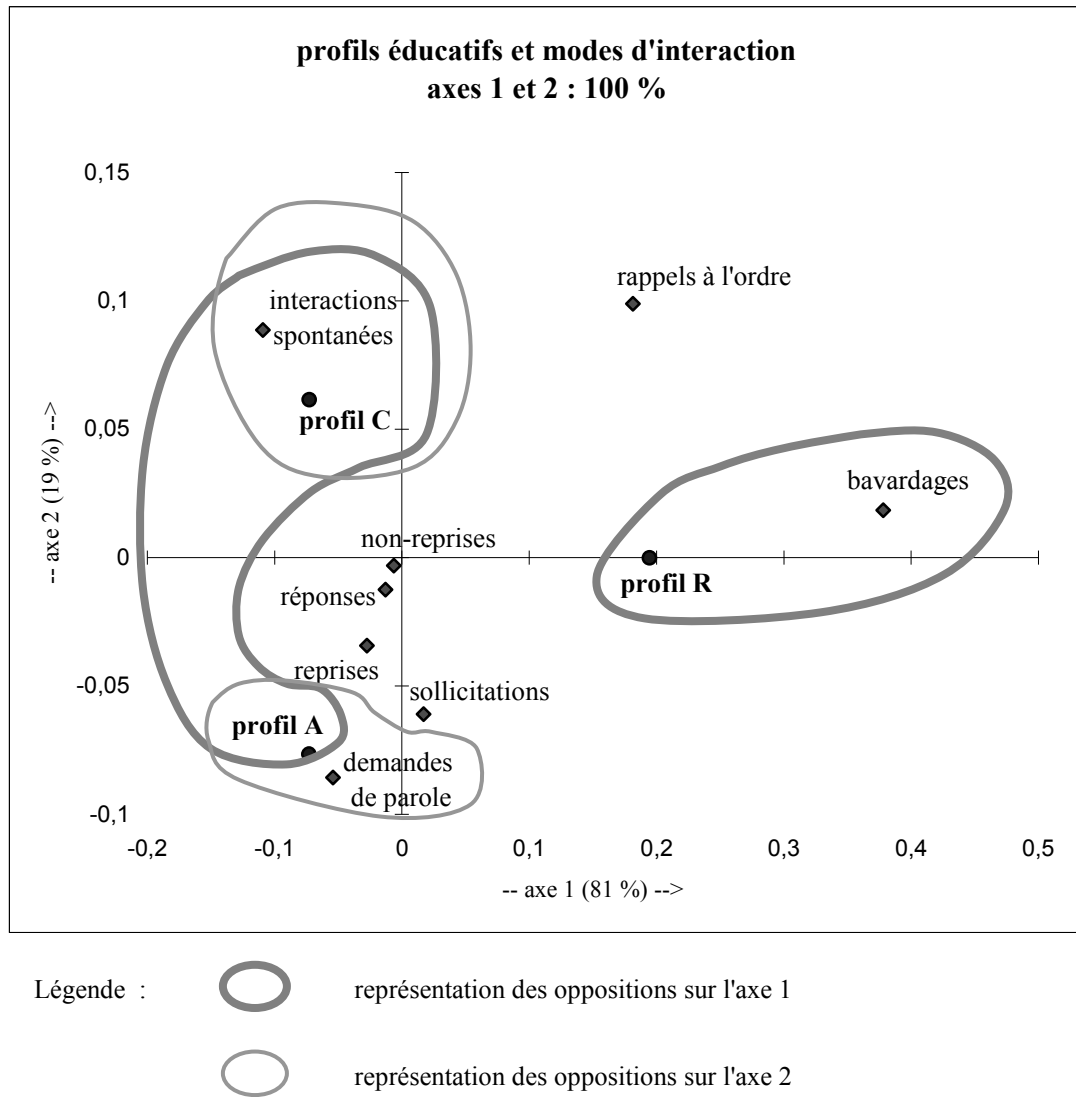


tableau 36.1 : contribution des variables à la figure 9, axe 1

points-lignes	contribution à l'axe 1 (%)	coordonnées sur l'axe 1
profil A	15.17 %	-0.07
profil C	12.06 %	-0.07
profil R	72.77 %	0.19

points-colonnes	contribution à l'axe 1 (%)	coordonnées sur l'axe 1
interactions spontanées	16.86	-0.11
demandes de parole	2.65	-0.05
reprises	0.79	-0.03
réponses	0.13	-0.01
non-reprises	0.08	-0.01
sollicitations	0.28	0.02
rappel à l'ordre	9.92	0.18
bavardages	69.29	0.38

Ce tableau doit être lu ainsi : sur l'axe 1, la modalité profil A contribue pour 15.17 % à l'inertie du nuage ; elle est située à -0.11. Le tableau suivant est construit de la même manière.

tableau 36.2 : contribution des variables à la figure 9, axe 2

points-lignes	contribution à l'axe 2 (%)	coordonnées sur l'axe 2
profil A	55.55 %	-0.08
profil R	0.00 %	0.00
profil C	44.45 %	0.06

points-colonnes	contribution à l'axe 2 (%)	coordonnées sur l'axe 2
demandes de parole	27.46 %	-0.09
sollicitations	8.46 %	-0.06
reprises	5.06 %	-0.03
réponses	0.47 %	-0.01
non-reprises	0.07 %	0.00
bavardages	0.75 %	0.02
interactions spontanées	45.30 %	0.09
rappel à l'ordre	12.44 %	0.10

Sur l'axe 1, qui contribue à lui seul à expliquer 81 % de l'inertie du nuage, les enfants de profil R, qui bavardent, sont opposés aux enfants de profils A et C, qui interagissent spontanément. En d'autres termes, les enfants de profil A interagissent de manière moins scolaire que ceux de profil C et R.

Mais sur l'axe 2, qui explique les 19 % restants de l'inertie du nuage, les enfants de profil A, qui demandent la parole, sont opposés à ceux de profil C, qui interagissent spontanément. Ce sont donc sur cet axe les enfants de profil A qui sont caractérisés par le mode d'interaction le plus scolaire.

Nous savons que les modes d'interaction sont sexuellement différenciés, et nous avons montré qu'ils sont également différenciés en fonction des profils éducatifs. La question suivante est par conséquent de savoir si des différences sexuées concernant les modes d'interaction existent au sein des différents profils.

8.2.2. Profils éducatifs, sexe et modes d'interaction

Si les modes d'interaction sont différenciés selon les profils éducatifs, il existe en outre, au sein de ces profils, des différences sexuées.

Au sein du **profil R** (respect des autres), les garçons interagissent plus fréquemment de manière générale que les filles ($\chi^2 = 291.0$; s., $p < .001$), mais aussi quel que soit le mode d'interaction considéré (pour tous les modes d'interaction, s., $p < .001$). Les professeurs interagissent en outre plus fréquemment avec les garçons ($\chi^2 = 47.8$; s., $p < .001$), et c'est également le cas quelque soit le mode d'interaction considéré (pour les sollicitations et rappels à l'ordre, s., $p < .001$, pour les encouragements, s., .11).

Au sein du **profil C** (curiosité), la situation est identique : les garçons interagissent plus souvent que les filles ($\chi^2 = 5129.6$; s., $p < .001$), et ce quel que soit le mode d'interaction (s., $p < .001$). Les professeurs interagissent également plus fréquemment avec les garçons ($\chi^2 = 1391.9$; s., $p < .001$), et ce quel que soit le mode d'interaction (s., $p < .001$).

Au sein du **profil A** (application), la situation est un peu plus contrastée : si les garçons interagissent plus souvent ($\chi^2 = 73.9$; s., $p < .001$) et interagissent spontanément plus fréquemment ($\chi^2 = 589.7$; s., $p < .001$), les filles demandent plus fréquemment la parole ($\chi^2 = 60.8$; s., $p < .001$). Et si les professeurs interagissent plus souvent avec les garçons, ($\chi^2 = 21.4$; s., $p < .001$), leurs sollicitations ne sont pas sexuellement différenciées (χ^2 ns).

Nous avons à nouveau représenté la structure du champ interactif au moyen d'une analyse factorielle des correspondances, considérant cette fois-ci à la fois les modes d'interaction, les profils éducatifs et le sexe des enfants.

figure 10 : représentation graphique de la structure du champ interactif : modes d'interaction (enfants et professeurs) et profils éducatifs, plan principal de l'AFC

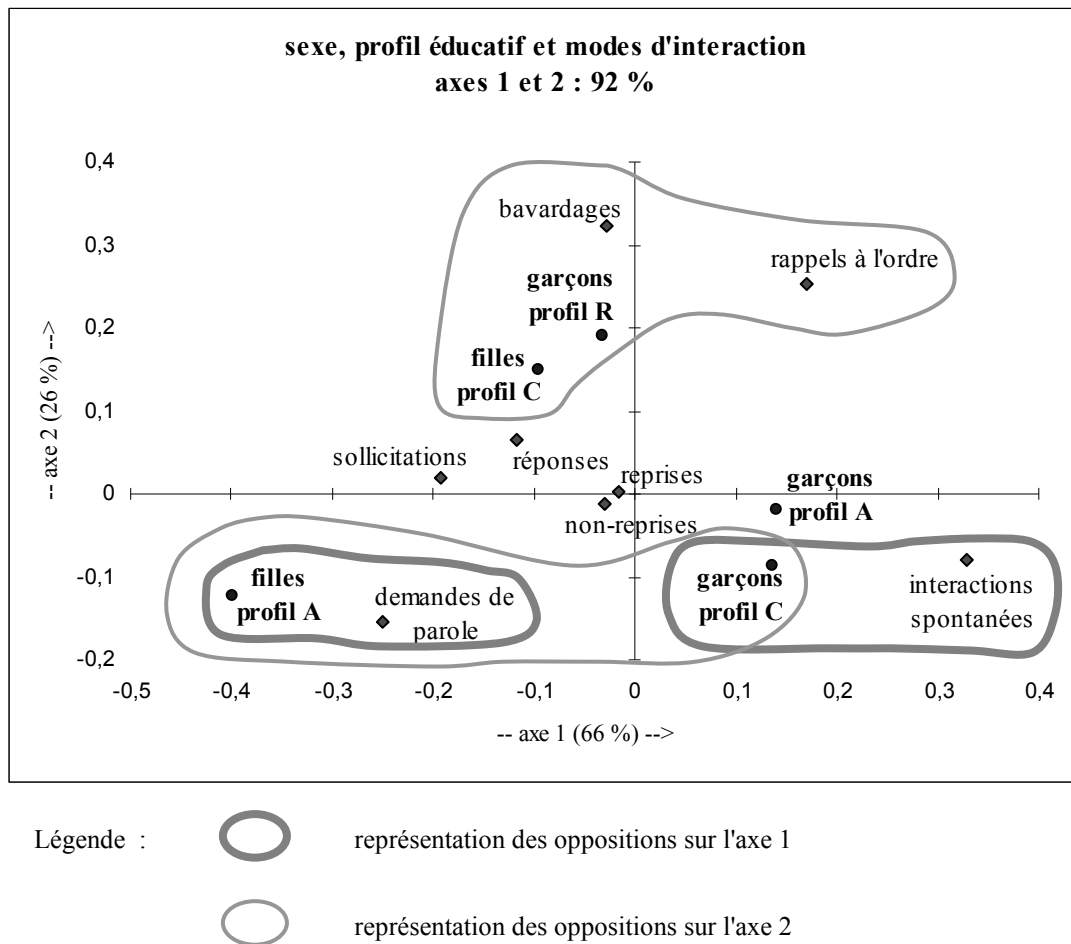


tableau 37.1 : contribution des variables à la figure 10, axe 1

points-lignes	contribution à l'axe 1 (%)	coordonnées sur l'axe 1
filles profil A	66.79 %	-0.40
filles profil C	2.90 %	-0.09
garçons profil R	0.54 %	-0.03
garçons profil C	17.66 %	0.14
garçons profil A	12.11 %	0.14

points-colonnes	contribution à l'axe 1 (%)	coordonnées sur l'axe 1
demandes de parole	22.90	-0.25
sollicitations	8.93	-0.19
réponses	3.90	-0.12
non-reprises	0.55	-0.03
bavardages	0.14	-0.03
reprises	0.08	-0.01
rappels à l'ordre	3.33	0.17
interactions spontanées	60.15	0.33

Ce tableau doit être lu ainsi : sur l'axe 1, la modalité profil A contribue pour 15.17 % à l'inertie du nuage ; elle est située à -0.11. Le tableau suivant est construit de la même manière.

Les filles de profil R, au nombre de 4, n'ont pas été retenues pour cette analyse.

tableau 37.2 : contribution des variables à la figure 10, axe 2

points-lignes	contribution à l'axe 2 (%)	coordonnées sur l'axe 2
filles profil A	16.13	-0.12
garçons profil C	17.92	-0.09
garçons profil A	0.57	-0.02
filles profil C	18.89	0.15
garçons profil R	46.49	0.19

points-colonnes	contribution à l'axe 2 (%)	coordonnées sur l'axe 2
demandes de parole	22.16	-0.15
interactions spontanées	9.10	-0.08
non-reprises	0.27	-0.01
reprises	0.01	0.00
bavardages	46.95	0.02
sollicitations	0.19	0.06
réponses	3.05	0.25
rappels à l'ordre	18.37	0.32

Sur l'axe 1, qui contribue pour 66 % à expliquer l'inertie du nuage, les filles de profil A, qui demandent la parole, sont opposées aux garçons de profil C, qui interagissent spontanément.

Sur l'axe 2, à nouveau les filles de profil A, mais aussi les garçons de profil C, qui demandent la parole, sont opposés aux filles de profil C et garçons de profil A, qui bavardent et sont rappelés à l'ordre.

Les oppositions se structurent donc autour de modes d'interaction plus ou moins scolaires, et le sexe et le profil éducatif semblent se conjuguer, sans qu'il soit possible d'opposer uniquement filles et garçons ou enfants de différents profils.

Pour tenter de mieux comprendre comment s'articulent les profils éducatifs, le sexe et les modes d'interaction, nous avons par conséquent réalisé une analyse au moyen d'arbres de segmentation.

Pour réaliser les arbres de segmentation¹, les variables à expliquer (c'est-à-dire les différents modes d'interaction) ont été codées en trois classes, et ce afin de lisser les importantes variations de volumes d'interaction au sein des classes. Les variables explicatives sont donc le sexe et les profils éducatifs des enfants, auxquels nous avons ajouté le niveau, dont nous avons vu qu'il intervient de manière importante dans les positions des enfants au sein du champ discursif².

Le codage des variables a été opéré de manière classique :

1 : peu ou rarement ;

2 : moyen ou occasionnellement ;

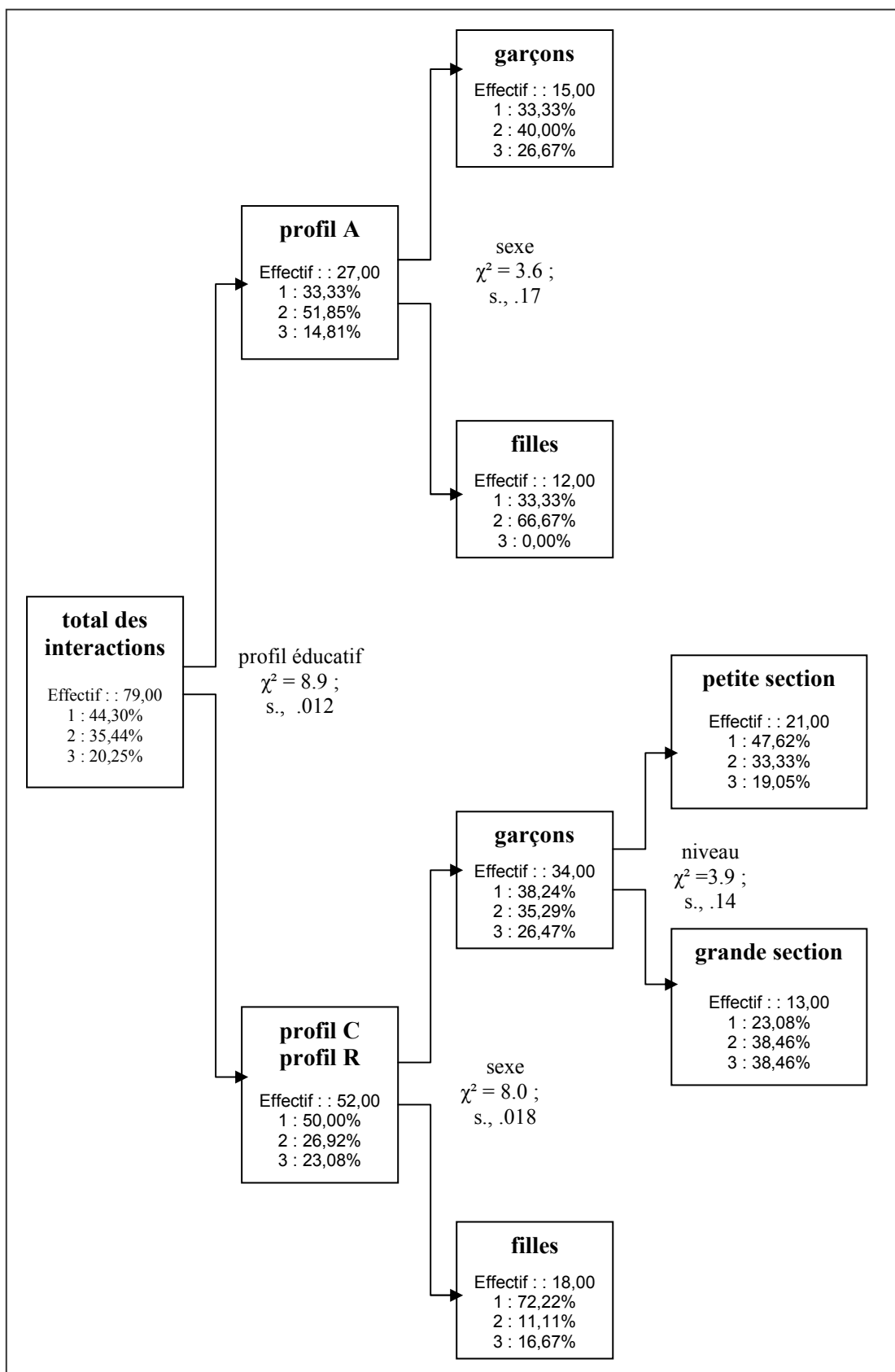
3 : beaucoup ou fréquemment.

(Par exemple : IS 1 : interactions spontanées rares ; IS 2 : interactions spontanées occasionnelles ; IS 3 : interactions spontanées fréquentes.)

¹ "Cette méthode statistique se rapproche de la régression multiple. En effet, elle consiste à expliquer une variable Y par un ensemble de variables X_i encore appelées variables explicatives. [...] Le principe de l'analyse est simple : un échantillon est divisé en deux sous-ensembles sur la base de la variable la plus explicative de Y . La méthode est exhaustive, puisqu'elle considère l'ensemble des dichotomies possibles pour toutes les variables explicatives. Pour chacune, le logiciel calcule un indicateur de liaison avec Y et retient comme meilleure dichotomie celle qui possède la plus forte liaison. L'ensemble initial des observations est alors découpé en deux sous-ensembles ; le même processus est réitéré pour chacun des sous-ensembles." (Sarrazy, 1996, 630)

² le niveau n'a pas été pris en considération dans les analyses précédentes en raison de la taille de notre échantillon : les effectifs théoriques auraient été trop faibles pour que les χ^2 soient valables.

figure 11 : arbre de segmentation : sexe, profil éducatif, niveau et total des interactions



Seules les liaisons significatives sont indiquées.

Pour l'ensemble des classes, la variable la plus explicative du total des interactions des enfants est le profil éducatif ($\chi^2 = 8.9$; s., .012). C'est donc la socialisation familiale, plus que le sexe, qui influence les volumes d'interaction des enfants. En revanche, au sein de chaque profil éducatif, le sexe influence les volumes d'interaction ; le niveau étant la variable la moins explicative.

Mais, encore une fois, ces résultats masquent des différences, selon les modes d'interaction.

Le profil éducatif est la variable la plus explicative des demandes de parole, sollicitations, réponses à une sollicitation, reprises des interactions par les professeurs.

Le sexe est la variable la plus explicative des interactions spontanées, non-reprises par les professeurs, bavardages et rappels à l'ordre.

En d'autres termes, les modes d'interaction les plus scolaires sont expliqués par les profils éducatifs, et les modes d'interaction les moins scolaires sont expliqués par le sexe des enfants. Encore une fois, modes d'interaction des enfants et modes d'interaction des professeurs apparaissent liés : de même que le profil éducatif est la variable la plus explicative des demandes de parole, il est la variable la plus explicative des sollicitations. Le sexe, variable la plus explicative des bavardages, explique également le mieux les rappels à l'ordre.

Nous rejoignons donc ici en partie les nombreuses analyses expliquant les modes de socialisation scolaire à partir de la socialisation familiale (Chamboredon, Prévot, 1973 ; Baudelot, Estabiet, 1992 etc.). Tout se passe comme si les différentes formes de socialisation familiale préparaient plus ou moins les enfants à ce qui est attendu d'eux à l'école. Pour autant, on ne peut faire abstraction du fait que les modes et volumes d'interaction sont également sexuellement différenciés, les modes d'interaction les moins scolaires étant particulièrement dépendants du sexe.

Mais l'analyse que nous avons menée ici explique des modes d'interaction, indépendamment les uns des autres. Or les positions des enfants dans le champ interactif dépendent à la fois des modes d'interactions scolaires et moins scolaires ; afin de ne pas "perdre" la complexité des positions dans le champ discursif, il nous a par conséquent paru pertinent de tenter de construire des profils interactifs, dans l'objectif de comprendre au mieux comment s'expliquent les positions au sein du champ interactif.

8.3. Acculturation scolaire, socialisation familiale, sexe et positionnement dans le champ discursif : essai de modélisation générale du genre scolaire

Pour tenter de comprendre comment se constitue le genre scolaire, nous avons réalisé des "profils interactifs" des enfants, puis tenté de mettre en évidence le poids des différentes variables (profils éducatif, niveau et sexe) dans leur construction.

8.3.1. Les positions des enfants dans le champ discursif : construction de profils interactifs

Les profils interactifs ont été construits au sein de chaque classe, à partir des volumes d'interaction considérés pour chaque mode d'interaction des enfants (interactions spontanées, demandes de parole, réponses à une sollicitation, bavardages) et codés en trois classes (comme précédemment, 1 : peu ou rarement ; 2 : moyennement ou occasionnellement ; 3 : beaucoup ou fréquemment). L'objectif était ainsi à la fois de tenir compte des différences de structure du champ interactif entre les classes, et de "lisser" les variations de volumes d'interaction dont on sait qu'elles sont importantes entre les classes. Pour construire des profils de la manière la plus juste possible, tous les enfants (et non uniquement ceux dont les parents ont répondu au questionnaire) ont été pris en compte pour cette première étape de l'analyse.

Les données ainsi obtenues ont été traitées au moyen d'une classification hiérarchique ascendante. Selon les classes, nous avons par ce moyen obtenu de deux à trois profils interactifs, que nous avons caractérisés par les deux modes d'interaction privilégiés par les enfants, en en respectant l'ordre.

Certains profils interactifs étant communs à différentes classes, nous avons obtenu au total six profils¹.

profil interactif 1 : demandes de parole, réponses à une sollicitation ;

profil interactif 2 : demandes de parole, interactions spontanées ;

profil interactif 3 : interactions spontanées, réponses à une sollicitation ;

profil interactif 4 : interactions spontanées, demandes de parole ;

profil interactif 5 : bavardages, interactions spontanées ;

profil interactif 6 : bavardages, réponses à une sollicitation.

tableau 38 : distribution des profils interactifs

profil interactif	effectifs observés	pourcentage
profil 1	38	33
profil 2	8	7
profil 3	36	31
profil 4	6	5
profil 5	17	15
profil 6	11	9
total	116	100

Ce tableau doit être lu ainsi : le profil 1 compte 38 enfants, ce qui représente 33 % des enfants.

Le profil 3 est commun aux trois classes de petite section ; les profils 2 ; 4 et 6 ne se retrouvent chacun que dans une seule classe. Les profils 1 et 2 semblent les plus "scolaires", au sens où ils regroupent des enfants qui interagissent selon les modes les plus attendus par l'institution et les professeurs. À l'inverse, les profils 5 et 6 semblent les moins scolaires, le mode d'interaction le plus fréquent des enfants de ce profil étant les bavardages.

Nous avons ensuite regardé comment sont distribués ces profils interactifs parmi les enfants.

Les profils 1 (demandes de parole, réponses) et 3 (interactions spontanées, réponses à une sollicitation) regroupent à eux seuls presque deux tiers (64 %) des

¹ Souhaitant conserver une certaine finesse d'observation, nous n'avons pas pu réduire le nombre de profils obtenus.

enfants. Le profil 5 (bavardages, interactions spontanées) regroupe 15 % des enfants. Le profil 6, au sein duquel le mode d'interaction privilégié sont les bavardages, compte 9 % des enfants. Les profils les moins représentés sont le profil 4 (interactions spontanées, demandes de parole), qui ne regroupe que 5 % des enfants, et le profil 2 (demandes de parole, interactions spontanées), qui regroupe 7 % des enfants.

Ayant précédemment montré¹ que le niveau des enfants influence pour une large part leurs positions dans le champ discursif, nous avons regardé la distribution des profils interactifs par niveau.

tableau 39 : distribution des profils interactifs par niveau

		profil 1	profil 2	profil 3	profil 4	profil 5	profil 6	total
petits	effectifs observés	13	0	36	0	11	11	71
	fréquences	0.18	0	0.51	0	0.155	0.155	1
grands	effectifs observés	25	8	03	6	6	0	45
	fréquences	0.56	0.18	0	0.13	0.13	0	1
total	effectifs observés	38	8	36	6	17	11	116
	fréquences	0.33	0.07	0.31	0.05	0.15	0.09	1

Ce tableau doit être lu ainsi : le profil 1 regroupe 13 enfants de petite section, et 25 de grande section, soit 38 enfants au total. En d'autres termes, le profil 1 regroupe 18 % des enfants de petite section et 55 % des enfants de grande section, soit 33 % des enfants.

Le profil le plus représenté en petite section est très nettement le profil 3 (interactions spontanées, réponses à une sollicitation). En grande section, c'est le profil 1 (demandes de parole, réponses à une sollicitation). Encore une fois, l'école maternelle semble atteindre son objectif : les interactions spontanées s'effacent au profit des demandes de parole, indicateur d'une socialisation de la prise de parole.

¹ Voir *supra* chapitre 6.

Pour savoir si les différences de profils interactifs entre petite et grande sections sont significatives, nous avons procédé à des calculs de χ^2 au sein de chaque profil. Notre construction, si elle a pour objectif d'être la plus fidèle possible à ce qui se joue au sein des classes, comporte néanmoins un inconvénient : les profils définis sont nombreux, et la taille de notre échantillon ne nous permet pas toujours de réaliser les analyses souhaitées¹. Les effectifs théoriques étant trop faibles, les calculs de χ^2 n'ont pas conséquent pas été opérés pour les profils 2 ; 4 et 6 (qui regroupent au total 21 % des enfants).

Le profil 5 (bavardages, interactions spontanées) n'est pas différencié en fonction du niveau. En revanche, comme le laissait penser la distribution présentée ci-dessus, le profil 3 (interactions spontanées, réponses à une sollicitation) est plus fréquent en petite section ($\chi^2 = 11.7$; s., $p < .001$), alors que le profil 1 (interactions spontanées, réponses à une sollicitation) est plus fréquent en grande section ($\chi^2 = 22.8$; s., $p < .001$). Ces résultats confirment donc que la manière de se positionner au sein du champ interactif évolue en même temps que les enfants s'acculturent à la culture scolaire.

Mais nous avons vu que ces positions sont également dépendantes du sexe. Nous avons par conséquent réitéré nos calculs, observant cette fois-ci la distribution des profils en fonction du sexe.

tableau 40 : distribution des profils selon le sexe (fréquences)

fréquences	profil 1	profil 2	profil 3	profil 4	profil 5	profil 6	total
garçons	24.3	11.4	35.7	5.7	14.3	8.6	100
filles	45.65	0	23.9	4.35	15.2	10.9	100
total	32.8	6.9	31	5.2	14.6	9.5	100

Ce tableau doit être lu ainsi : le profil 1 regroupe 24.3 % des garçons et 45.6 % des filles, soit 32.8 % des enfants.

Le profil 1 (demandes de parole, réponses à une sollicitation) regroupe la grande majorité des filles (45.6 %), alors les garçons sont représentés en majorité (35.7 %) au sein du profil 3 (interactions spontanées, réponses à une sollicitation).

¹ Pour autant, nous n'avons pas trouvé de compromis plus acceptable, entre finesse des observations et qualité de l'analyse...

Pour savoir dans quelle mesure ces différences sont significatives, nous avons à nouveau procédé à des tests de χ^2 .¹

Si les profils 3 (interactions spontanées, réponses à une sollicitation) et 5 (bavardages, interactions spontanées) ne sont pas sexuellement différenciés (χ^2 ns), les filles sont en revanche plus représentées au sein du profil 1 (demandes de parole, réponses à une sollicitation).

Le profil 3 est donc à la fois un profil "de grande section" et "de filles". Nous retrouvons ici une des définitions que nous avons données du genre scolaire : l'apprentissage du métier d'élève génère des positions sexuellement différenciées au sein du champ discursif.

Enfin, nous avons observé la distribution des profils interactifs selon les profils éducatifs des enfants.

tableau 41 : distribution des profils interactifs en fonction des profils éducatifs
(pourcentages)

		profils interactifs						
		profil 1	profil 2	profil 3	profil 4	profil 5	profil 6	total
profils éducatifs	profil R	30.4	0	26.1	8.7	26.1	8.7	100
	profil C	28.6	14.3	28.6	3.6	7.1	17.8	100
	profil A	37	7.35	33.3	7.35	7.35	7.35	100
total		32.1	7.7	29.5	6.4	12.8	11.5	100

Ce tableau doit être lu ainsi : le profil interactif 1 regroupe 30.4 % des enfants de profil éducatif R, 28.6 % des enfants de profil éducatif C et 37 % des enfants de profil éducatif A, soit 32.1 % des enfants.

Quels que soient leurs profils éducatifs, la majorité des enfants se distribue entre les profils 1 et 3. Remarquons simplement par ailleurs que les enfants de profil éducatif R (respect des autres) sont largement représentés (26.1 %) parmi les enfants de profil interactif 5 (bavardages, interactions spontanées), et que les enfants de profil éducatif C (curiosité) sont largement représentés (17.8 %) parmi les enfants de profil interactif 6 (bavardages, réponses à une sollicitation).

¹ À nouveau, cette analyse exclut les profils 2 ; 4 et 6.

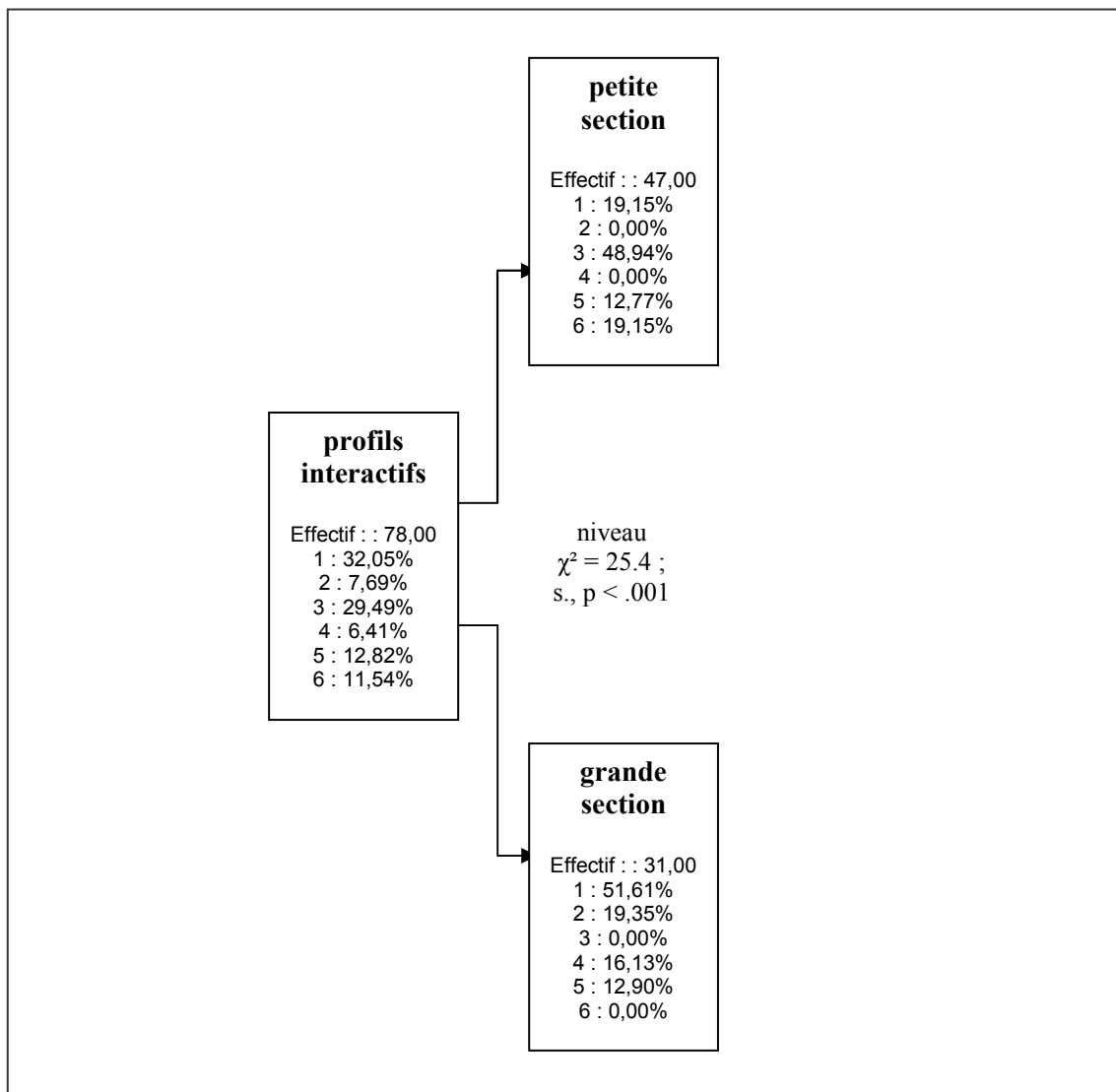
8.3.2. Le genre scolaire, effet aveugle de l'acculturation scolaire ?

L'analyse de segmentation à laquelle nous avons procédé a pour objectif de comprendre comment se constituent les profils interactifs, soit les positionnements dans le champ discursif.

Les variables convoquées pour expliquer les profils interactifs sont dans un premier temps : le niveau, le sexe et le profil éducatif des enfants.

La figure suivante présente l'arbre de segmentation issu de l'analyse.

figure 12 : arbre de segmentation : niveau, sexe, profils éducatifs et profils interactifs



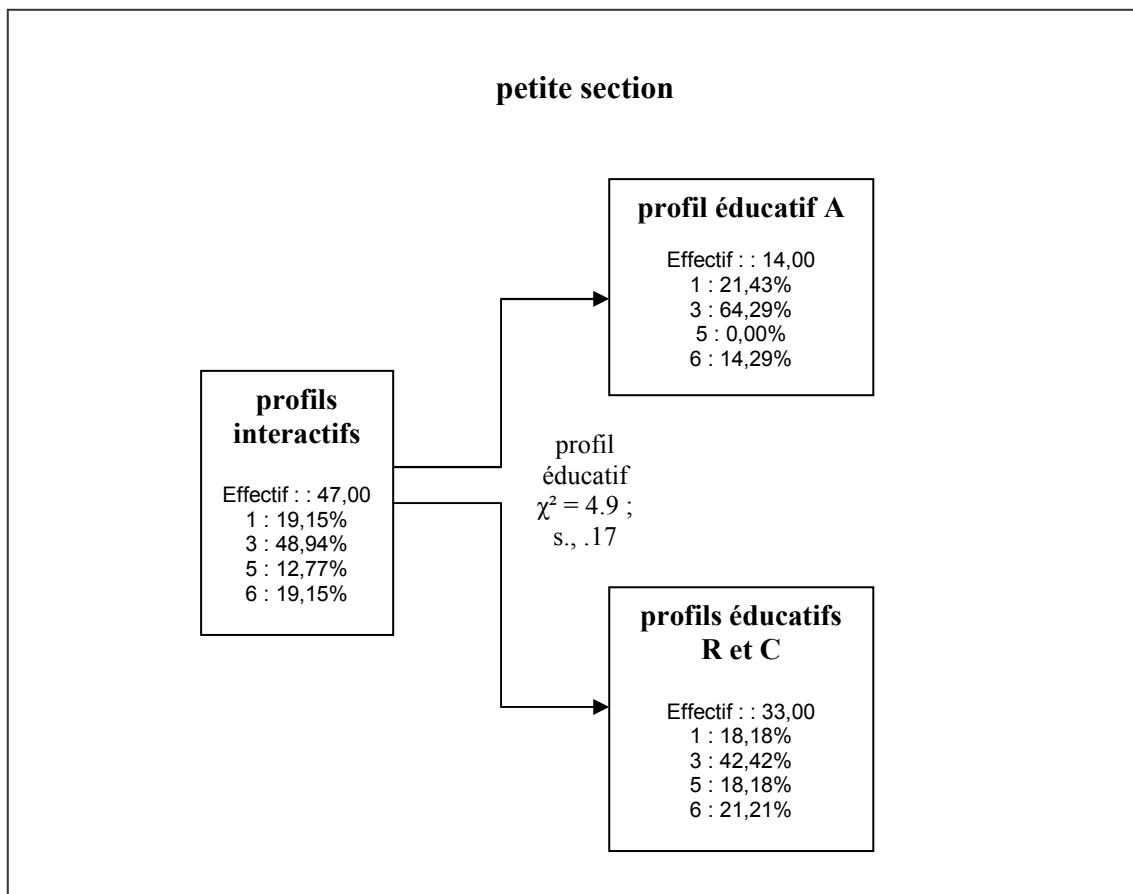
Seules les liaisons significatives sont indiquées.

La variable la plus explicative des profils interactifs des enfants est le niveau. En d'autres termes, l'acculturation scolaire surdétermine les positions des enfants dans le champ interactif, au-delà du sexe et de la socialisation familiale. L'école acculture les enfants dans le sens d'une prise de parole socialisée, et cette acculturation est fondamentale dans la construction des positions dans le champ discursif. C'est bien, comme nous l'avons affirmé, au sein et en lien étroit avec la culture scolaire que se construisent ces positions.

Ceci étant, nous avons par conséquent tenté de mieux comprendre, au sein de chaque niveau, la manière dont se construisent ces positions.

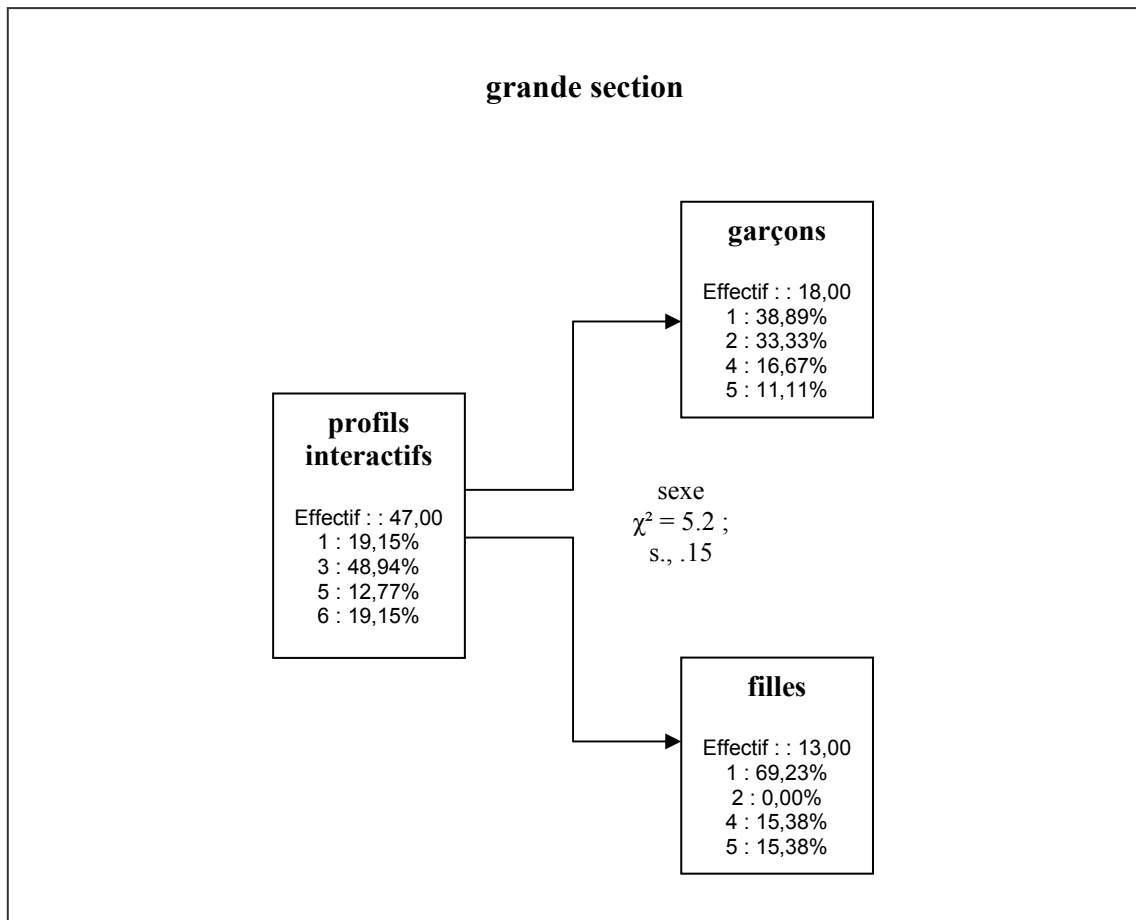
Pour chaque niveau ont été construits de nouveaux arbres de segmentation, la variable à expliquer restant le profil interactif, les variables explicatives étant le sexe et le profil éducatif des enfants. Les figures suivantes représentent les arbres de segmentation issus de l'analyse.

figure 13.1 : arbre de segmentation : sexe, profils éducatifs et profils interactifs en petite section



Seules les liaisons significatives sont indiquées.

figure 13.2 : arbre de segmentation : sexe, profil éducatif et profils interactifs en grande section



Seules les liaisons significatives sont indiquées.

En petite section, la variable la plus explicative des profils interactifs est le profil éducatif. Ainsi, la socialisation familiale prépare plus ou moins les enfants à leur métier d'élève. En petite section, lorsque les enfants entrent à l'école, leurs positions dans le champ interactif se construisent sur la base de ce qu'ils ont appris dans les familles. En grande section en revanche, la variable la plus explicative des profils interactifs est le sexe. Les manières de se positionner dans le champ interactif se sont sexuellement différenciées. Tout se passe comme si les habitus de sexe avaient "remplacé" les habitus familiaux, au sens des profils éducatifs tels que nous les avons définis.

On peut considérer l'école maternelle comme une institution et un marché où les *habitus* produits par la famille sont façonnés, développés et étalonnés : par là ils se trouvent confrontés à une définition objective, parce que cristallisés dans des pratiques pédagogiques, de l'enfance. (Chamboredon, Prévot, 1973, 334)

Le genre scolaire nous apparaît, à travers cette tentative de modélisation générale, comme un effet, non maîtrisé, de ce processus décrit par Chamboredon et Prévot. En

façonnant, étalonnant, et développant les habitus familiaux, l'école maternelle construit des habitus scolaires. Et c'est au cours de cette construction et par ce processus que se révéleraient, ou se construiraient les différences sexuées. C'est en ce sens que le genre scolaire nous apparaît comme un effet "aveugle" de l'acculturation scolaire.

Conclusion

Qu'avons-nous appris au cours de cette recherche, et comment avons-nous développé les idées avancées tout au long de ce travail ?

Nous avons formulé notre hypothèse en ces termes : "le genre scolaire, en tant que construction, débute à l'école maternelle, et ce phénomène pourrait s'expliquer par l'augmentation significative de situations à forte tonalité didactique, situations dans lesquelles s'accroît le double assujettissement auquel sont soumis les professeurs, en même temps que s'aménage la culture scolaire".

Une tentative de travail sur la tonalité didactique des activités menées au cours des rituels et du lien avec les positions des enfants et professeurs dans le champ interactif s'est avérée infructueuse. Néanmoins, nous avons montré comment les positions des acteurs, et par conséquent la structure du champ interactif évolue entre les petite et grande section de maternelle. L'assujettissement didactique auquel sont soumis les enfants et les professeurs détermine la forme scolaire, et le genre scolaire est lui-même défini par cette forme. La perspective anthropo-didactique au sein de laquelle nous avons développé notre travail a permis de mettre en évidence des effets structurels tenant à cet assujettissement didactique, et son influence sur les positions des professeurs. Nous ne pouvons pas confirmer l'idée d'augmentation des situations à forte tonalité didactique dans lequel se construirait le genre scolaire. En revanche, nous avons montré comment les enfants entrent dans la culture scolaire - en d'autres termes deviennent des élèves - et c'est dans ce cadre que se manifeste le genre scolaire, en tant que processus et résultat.

En effet, une analyse des positions des enfants selon leur sexe dans le champ interactif a mis à jour à la fois des différences sexuées, mais également et surtout une évolution différenciée des positionnements. Ce qui nous a amenée à définir ainsi le genre scolaire : "outre des différences de volumes d'interaction existant dès la petite section, (le genre scolaire) est caractérisé par une différence dans la forme des interactions des filles et des garçons ; et plus encore, par une différenciation sexuée - c'est-à-dire une évolution différente - des positions des filles et des garçons dans le champ interactif. Entre la petite et la grande section, les filles, bien plus que les garçons, réduisent leurs interactions spontanées au profit des demandes de parole.

L'analyse des positions des professeurs a par ailleurs montré que leurs interactions sont motivées par des choix didactiques : s'ils interagissent *avec* des filles et des garçons, rien ne permet d'affirmer que c'est *parce qu'ils* sont des filles ou des garçons. Les positions des enfants dans le champ interactif et la nécessité d'enseigner, inhérente à la position de professeur, semblent pouvoir expliquer leurs positions. Cette démonstration nous a amenée à interroger certaines analyses produites sur la question, et nous a paru confirmer la pertinence de la perspective anthropo-didactique, qui fait l'originalité de notre thèse, pour l'analyse du genre scolaire - et non du genre à l'école. Nous avons ainsi affirmé que cette perspective, "pour l'observation de (la) vie quotidienne (à l'intérieur des établissements et des classes), permet une appréhension plus complète de ce qui se joue au sein de la culture scolaire, et favorise la mise en évidence des positions des acteurs, en d'autres termes des élèves et des professeurs ; et que la prise en compte de l'assujettissement didactique auquel ils sont soumis permet de mieux comprendre comment les positions scolaires des filles et des garçons se différencient".

Ces résultats confirment en outre la première définition que nous avons donnée du genre scolaire, comme construction de genre particulière, qui se réalise au sein de la culture scolaire, et aboutit à la distinction de catégories de sexe : les *élèves-garçons* et les *élèves-filles*. Le genre scolaire est produit par les pratiques scolaires - et non par les caractéristiques des individus, et désigne à la fois un processus - la construction -, et un résultat - l'existence des catégories -. Cette définition, si elle est très générale, nous apparaît comme un cadre qui reste approprié pour l'appréhension du genre scolaire.

Une tentative d'élaborer un modèle explicatif général du genre scolaire, considérant à la fois la socialisation familiale des enfants, leur sexe, l'acculturation à la culture scolaire à laquelle ils sont soumis et leurs positionnements au sein du champ interactif, a en outre ouvert une nouvelle piste pour l'appréhension du genre scolaire. Il apparaîtrait alors comme un effet aveugle de l'acculturation qui, façonnant des habitus familiaux, viendrait renforcer, ou permettre l'émergence, d'habitus sexués. Tout se passe en effet comme si l'école maternelle, en acculturant les enfants aux usages de l'école, remplaçait les différences liées à ces habitus familiaux par des différences sexuées - dont nombre d'études montrent qu'elles sont également construites au sein de la famille, mais ce n'était pas l'objet de notre travail. Le genre scolaire, dans une élaboration théorique du concept, nous était apparu comme un effet pérenne de la régularité des

ajustements entre les "habitus sociaux" non scolaires et des "habitus scolaires", conséquence des nécessités didactiques spécifiques à la culture scolaire. Si l'analyse en termes d'ajustements entre habitus sociaux et nécessité didactique est pertinente, il semble qu'il serait intéressant de pousser plus avant l'analyse de la transformation et de l'évolution, dans et par l'école, de ces habitus. Mais nous touchons là aux limites de notre travail.

Enfin, présentant les enjeux politiques de la question, nous avons affirmé que les politiques éducatives menées depuis des années pour la promotion de l'égalité entre filles et garçons à l'école ne pouvaient fonctionner. Nous pouvons ici réaffirmer que l'ignorance, par les pouvoirs politiques et institutionnels, des processus de construction des différences sexuées des positions scolaires, voue toute action à l'échec. Si nous n'avons pas pour ambition ici de définir ce qu'il faudrait faire ou ne pas faire en matière de lutte contre les inégalités de sexe à l'école, nous ne pouvons que penser que la simple volonté de pousser plus de filles vers les filières scientifiques, en tant que filières porteuses d'emploi, ne résoudra rien.

Nous terminerons donc cette conclusion par les mots de Sylvie, enseignante de petite section, lors de notre entretien, lorsque nous lui avons demandé ce qu'elle pensait du rôle de l'école dans la production de différences, dont des différences de sexe :

Alors bon, ça demanderait à être analysé, mais tu vois quand on a des moments de réflexion pédagogique, des conférences pédagogiques et tout ça, c'est pas ça qu'on se pose comme questions malheureusement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Achézar L. (2003) - *Filles et garçons à l'école maternelle*, DRDFE Languedoc-Roussillon, Académie de Montpellier, CIDF Hérault, 68 p.

Aebischer V., Oberlé D., Ellion L. (2002) - "Sélection scolaire et stratégies identitaires", *L'orientation scolaire et professionnelle*, décembre 2002, volume 31, n°4, pp. 581-599.

À l'école, au collège, au lycée : de la mixité à l'égalité (BO hors série n°10, 20 novembre 2000)

Ales C., Barraud C. (dir) (2001) - *Sexe relatif ou sexe absolu ? De la distinction de sexe dans notre société*, Paris : la Maison des sciences de l'homme, 431 p.

Aloïsi D. (2001) - "La conquête des bancs : approche anthropo-didactique de l'incorporation d'un rituel scolaire en petite section de maternelle : la prise de parole", Lille : Actes du 4^e congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation (AECSE), 11 p.

Amigues R., Zerbato-Poudou M.-T. (2000) - *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*, Paris : Retz, 207 p.

Amigues R., Garcion-Vautor L. (2002) - "L'école maternelle et l'entrée dans le contrat didactique : Une coopération maîtresse-élèves", in Trinquier M.-P., Zerbato-Poudou M.-T. (coord.), *Le préscolaire en question : questions sur les pratiques, Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 7, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, pp. 59-68.

Amigues R., Zerbato-Poudou M.-T. (2009) - "L'enfant peut-il devenir un élève dans la maternelle aujourd'hui ?", in Passerieux C. (dir.), *La maternelle : première école, premiers apprentissages*, Lyon : Chronique sociale, pp. 39-48.

Apfelbaum E. (1997) - "La psychologie sociale à l'épreuve des femmes : l'impensé des rapports de domination", *Revue internationale de psychologie sociale*, tome 10, n° 2, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 153-169.

Badinter E. (1992) - *XY : de l'identité masculine*, Paris : Odile Jacob, 314 p.

Baudelot C., Establet R. (1992) - *Allez les filles !*, Paris : le Seuil, 243 p., collection L'épreuve des faits.

Baudelot C., Establet R. (2001) - "La scolarité des filles à l'échelle mondiale", in Blöss T. (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris : Presses Universitaires de France, collection sociologie d'aujourd'hui, pp. 103-123.

Baudelot C., Establet R. (2007) - *Quoi de neuf chez les filles ? entre stéréotypes et libertés*, Paris : Nathan, 141 p., collection l'enfance en questions.

Belloubet-Frier N., Rey F. (2002) - "Violences sexuelles, violences sexistes", *Ville - École - Intégration Enjeux*, n° 128, mars 2002, pp. 212-225.

Berger P., Luckmann T. (1986) - *La construction sociale de la réalité*, Paris : Méridiens, Klincksieck, 288 p.

Bergonnier-Dupuy G. (2005) - "Famille(s) et scolarisation", *Revue française de Pédagogie*, n° 151 avril-mai-juin 2005, Lyon : INRP, pp. 5-16.

Bernstein B. (1975) - *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*, [traduit de l'anglais par J.-C. Chamboredon], Paris : Éditions de Minuit, 349 p., collection Le sens commun.

de Boissieu C. (2006) - Des âmes et des armes : étude sur la contribution de l'école maternelle à l'émergence du genre scolaire, mémoire de master 2, Université Bordeaux 2, 180 p.

Bolon J. (1989) - "Mathématiques à l'école maternelle : des conceptions qui ont varié", *Grand N*, n° 44, avril 1989, Grenoble, pp. 5-13.

Bouchard P., Saint-Amand J.-C. (1996) - *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal (Quebec) : Les Éditions du remue-ménage, 300 p.

Bouchard P., Boily I., Proulx M.-C. (2003) - *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*, Montréal : les Éditions du Remue-Ménage.

Bouchard P. (2004) - "La mixité à l'école. Contributions au débat en cours au Québec", *Ville école intégration - diversité*, septembre 2004, n° 138, pp. 121-128.

Bourbis R. Y., Gagnon A., Cole R. (1997) - "Sexe et pouvoir, une recherche de terrain sur un cas de ségrégation sexuelle de deux syndicats au Canada", *Revue internationale de psychologie sociale*, tome 10, n° 2, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 109-133.

Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964) - *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris : Éditions de Minuit, 189 p., collection Le sens commun.

Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970) - *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, 279 p., collection Le sens commun.

Bourdieu P. (1998) - *La domination masculine*, Paris : le Seuil, 134 p., collection Liber.

Boyer R. (1991) - "Identité masculine, identité féminine parmi les lycéens", *Revue française de pédagogie*, n°94, Lyon : INRP.

Briand J., Lacave Luciani M.J., Harvouët M. (2000) - "Enseigner l'énumération en grande section", *Grand N*, n° 66, 1999-2000, Grenoble, pp. 7-22.

Briquet-Duhazé S., Quibel-Perinelle F. (2006) - *Les rituels à l'école maternelle. De la petite section à la grande section*, Paris : Bordas, 143 p., collection pratique pédagogique.

Brougère G. (2002) - "L'exception française : L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires", in Trinquier M.-P., Zerbato-Poudou M.-T. (coord.), *Le préscolaire en question : questions sur les pratiques, Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 7, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, pp. 9-20.

Brousseau G. (1998) - *Théorie des situations didactiques* [textes rassemblés et préparés par N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, V. Warfield], Grenoble : La Pensée Sauvage, 395 p., collection Recherches en didactique des mathématiques.

Butler J. (2006) - *Trouble dans le genre : le féminisme et la subversion de l'identité* [traduit de l'anglais (Etats-Unis) par Cynthia Kraus], Paris : la Découverte, 275 p., collection Poche [édition originale : Gender Trouble, 1990].

Cardi C., Naudier D., Pruvost G. (2005) - "Les rapports sociaux de sexe à l'université : au cœur d'une triple dénégaration", *L'homme et la société. Revue internationale de recherches et de synthèses en sciences sociales*, n°158, 2005/4, Féminisme. Théories, mouvements, conflits (coordonné par M. Bessin et E. Dorlin), Paris : l'Harmattan, pp. 49-71.

Chamboredon J.-C., Prévot J. (1973) - "Le métier d'enfant : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle", *Revue Française de Sociologie*, juillet-septembre 1973, volume XIV, n° 3, pp. 295-335.

Chatard A. (2004a) - "L'orientation sous l'emprise des normes de genre", in Toczek M.-C., Martinot D. (dir), *Le défi éducatif : des situations pour réussir*, Paris : Armand Colin, pp. 196-200, collection "sociétales".

Chatard A. (2004b) - "La construction sociale du genre", *Ville école intégration - diversité*, septembre 2004, n° 138, pp. 23-32.

Chatard A., Guimond S., Martinot C. (2005) - "Impact de la féminisation lexicale des professions sur l'auto-efficacité des élèves : une remise en cause de l'universalisme masculin ?", *L'année psychologique*, 2005, fascicule 2, Paris : Presses Universitaires de France, pp. 250-271.

Cherney I., Harper H. , Winter J. (2006) - "Nouveaux jouets : ce que les enfants identifient comme 'jouets de garçons' et 'jouets de filles' ", *Enfance*, juillet 3/2006, Paris : Presses Universitaires de France, pp. 266-282.

Chiland C. (2003) - *Le transsexualisme*, Paris : Presses Universitaires de France, 127 p., collection Que sais-je.

Circulaire de rentrée. Année scolaire 2008-2009 : les orientations prioritaires

Convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (25 février 2000, BO n°10 du 9 mars 2000).

Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif (29 juin 2006 ; BO n° 5 du 1^{er} février 2007)

Christen-Lécuyer C. (2000) - "Les premières étudiantes de l'Université de Paris", in *Histoires de Pionnières*, Travail, Genre et Sociétés, n° 4/2000, Paris : L'Harmattan, pp. 35-50.

Dafflon Nouvelle A. (dir) (2006) - *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 399 p., collection vies sociales.

Dagenais H., Devreux A.-M. (1998) - "Les hommes, les rapports sociaux de sexe et le féminisme : des avancées sous le signe de l'ambiguïté.", *Nouvelles questions féministes*, 19 (2-3-4), pp. 1-22.

Delorme-Hoechstetter M. (2000) - "Aux origines d'HEC Jeunes Filles, Louli Sanua", in *Histoires de Pionnières*, Travail, Genre et Sociétés, n° 4/2000, Paris : L'Harmattan, pp. 77-92.

Delphy C. (1991) - "Penser le genre : quels problèmes ?", in Hurtig M.-C. et al. (dir.), *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes*, Paris : CNRS, pp. 89-103.

Delphy C. (1998) - *L'ennemi principal : 1/ Économie politique du patriarcat*, Paris : Syllepse, 293 p.

Delphy C. (2001) - *L'ennemi principal : 2/ penser le genre*, Paris : Syllepse, 389 p., collection nouvelles questions féministes.

Delphy C. (2008) - *Classer, dominer : qui sont les "autres" ?*, Paris : La fabrique, 227 p.

Désert M. (2004) - "Les effets de la menace du stéréotype et du statut minoritaire dans un groupe", *Ville école intégration - diversité*, septembre 2004, n° 138, pp. 31-38.

Desrouene C. (1995) - "Cerveau sexué, cerveau socialisé", in Ephesia, *La place des femmes : les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris : La Découverte, pp. 280-282.

Desrumaux P. (2005) - "Informations normatives et stéréotypiques : effets de l'internalité/externalité, du genre, de l'apparence physique et du type hiérarchique et sexuel du poste sur les décisions de recrutement", *Revue internationale de psychologie sociale*, tome 18, n° 4, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 165-189.

Deville J. (2004) - "La construction des identités sexuelles à l'école. L'exemple de lycéens d'un quartier populaire", *Ville école intégration - diversité*, septembre 2004, n° 138, pp. 79-86.

Devreux A.-M. (1992) - "Être du bon côté", in Welzer-Lang D., Filiod J.-P. (dir.), *Des hommes et du masculin*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, pp. 147-164.

Dorlin E. (2008) - *Sexe, genre et sexualités*, Paris : Presses Universitaires de France, 153 p., collection Philosophies.

Dubar C. (2002) - *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (3^e édition ; 1^{re} édition : 2000), Paris : Armand Colin, 249 p., collection U.

Dubet F., Duru-Bellat M. (2000) - *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris : le Seuil, 231 p., collection L'Épreuve des faits.

Durand-Delvigne A. (1989) - "Schéma de genre et cognition sociale", *Revue internationale de psychologie sociale*, octobre - décembre 1989, tome 2, n° 4, Toulouse : Privat, pp. 467-481.

Durand-Delvigne A. (1990) - "Identité, catégorisation par sexe et pratiques pédagogiques", *Revue internationale de psychologie sociale*, tome 3, n°2 juin 1990, Toulouse : Association pour la Diffusion de la Recherche Internationale, pp. 167-181.

Durand-Delvigne A. (1995) - "Pouvoir et genre", in Ephesia, *La place des femmes : les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris : La Découverte, pp. 453-455.

Durand-Delvigne A. (1997) - "Positions hiérarchiques, contextes professionnels et expressions du genre", *Revue internationale de psychologie sociale*, Sexe et pouvoir, tome 10, n° 2, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, pp. 31-48.

Durand-Delvigne A., Duru-Bellat M. (1998) - "Mixité scolaire et construction du genre", in Maruani M. (ed.), *Les nouvelles frontières de l'inégalité*, Paris : la Découverte.

Duru-Bellat M. (1990) - L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?, Paris : l'Harmattan, 276 p.

Duru-Bellat M. (1994) - "Filles et garçons à l'école, approche sociologiques et psycho-sociales", *Revue Française de Pédagogie* n° 109, octobre-novembre-décembre 1994 (note de synthèse), Paris : INRP, pp. 111- 141.

Duru-Bellat M., Jarlégan A. (2001) - "Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire", in Blöss T. (dir), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris : Presses Universitaires de France, collection sociologie d'aujourd'hui, pp. 73-88.

Duru-Bellat M., Kieffer A., Marry C. (2001) - "La dynamique des scolarités des filles : le double-handicap questionné", *Revue française de sociologie*, n° 42-2, avril-juin 2001, pp. 251-280.

Duru-Bellat M. (2004a) - *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, deuxième édition revue et actualisée (1^{ère} édition : 1990), Paris : L'Harmattan, 276 p., collection Bibliothèque de l'Éducation.

Duru-Bellat M. (2004b) - "École de garçons école de filles...", *Ville école intégration - diversité*, septembre 2004, n° 138, pp. 65-72.

Duru-Bellat M., Van Zanten A. (2006) - *Sociologie de l'école*, 3^o édition, (1^{ère} édition : 1999), Paris : Armand colin, 266 p., collection U.

Éducation enfantine, décembre 2003, "100 ans en maternelle", Nathan, 62 p.

Éducation enfantine, n° 1055, 100^{ème} année, 2003/2004, n°4/décembre 2003, dossier : 100 ans d'école maternelle, Nathan, 77 p.

Éducation enfantine, n° 1068, 101^{ème} année, 2004/2005, n°7/mars 2005, dossier : Le corps et les sentiments, Nathan, 77 p.

Éducation enfantine, n° 1070, 101^{ème} année, 2004/2005, n°9/mai 2005, dossier : Apprivoiser l'école, Nathan, 77 p.

Erlich V. (2001) - "Entrée dans l'enseignement supérieur et manières d'étudier", in Blöss T. (dir), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris : Presses Universitaires de France, collection sociologie d'aujourd'hui, pp. 89-101.

Falconnet G., Lefaucheur N. (1975) - *La fabrication des mâles*, édition de 1979, Paris : le Seuil, 186 p., collection Points actuels.

Felouzis G. (1990) - Filles et garçons au collège. Comportements, dispositions et réussite scolaire en sixième et cinquième, thèse pour le doctorat de sociologie, Université de Provence.

Felouzis G. (1993) - "Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons.", *Revue française de sociologie*, XXXIV-2, avril-juin 1993, pp. 199-222.

Ferrez E., Dafflon Nouvelle A. (2003) - "Sexisme dans la littérature enfantine. Analyse des albums avec animaux anthropologiques", *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 57.

Filles et garçons à l'École : sur le chemin de l'égalité (2008), Direction générale de l'enseignement scolaire, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Forest L., (1992) - "L'école primaire "mixte" : une école pour les filles, une école pour les garçons...", in Baudoux C., Zaidman C. (dir), *Égalité entre les sexes : mixité et démocratie*, Paris : L'Harmattan, collection Logiques Sociales, pp. 41-62.

Galand B., Wattiez R. (coord.) (2006) - *Genre et inégalités scolaires*, Bruxelles : Changements pour l'égalité, 23 p.

Garcion-Vautor L. (2000) - "Les conditions d'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle", *Grand N*, n° 66, 1999-2000, Grenoble, pp. 43-54.

Garcion-Vautor L. (2003a) - "L'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle. Le rôle des rituels dans la construction d'un milieu pour apprendre", *Recherche en didactique des mathématiques*, volume 22/2.3, n° 65/66, Paris : La pensée sauvage, pp. 285-307.

Garcion-Vautor L. (2003b) - "L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin", *Ethnologie française*, 2003-1, janvier-mars 2003, tome XXXIII, Paris : Presses Universitaires de France, pp. 141-147.

Garfinkel H. (2007) - Recherches en ethnométhodologie, [traduit de l'anglais (USA) par M Barthélémy, B. Dupret, J.-M. de Queiroz, L. Quéré ; édition originale : Studies in Ethnomethodology, 1967] Paris : Presses Universitaires de France, 473 p., collection Quadrige.

Gelman S., Taylor M., Nguyen S. (2006) - "Messages implicites ou explicites dans les conversations sur le genre entre mère et enfant", *Enfance*, juillet 3/2006, Paris : Presses Universitaires de France, pp. 223-250.

Gianini-Belotti E. (1973) - *Du côté des petites filles*, 6^e édition, 1981, Paris : Poche, 206 p.

Gillison G. S. (1995) - "Femmes identiques, hommes identifiés : la construction sociale des sexes dans les Hautes Terres de Papouasie-Nouvelle-Guinée", in Ephésia, *La place des femmes : les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris : La Découverte, pp. 129-136.

Godelier M. (1995) - "Du quadruple rapport entre les catégories de masculin et de féminin", in Ephésia, *La place des femmes : les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris : La Découverte, pp. 439-442.

Goffman E. (1988) - *Les moments et leurs hommes*, [textes recueillis et présentés par Y. Winkin], Paris : Seuil/Minuit, 252 p.

Goffman E. (1977) - *L'arrangement entre les sexes*, [traducteur : H. Maury], édition 2002, Paris : la Dispute, 115 p., collection Le genre du monde.

Goffman E. (2004) - "Le déploiement du genre", *Terrain*, n° 42, mars 2004, Saint-Just-la-Pendue : MSH éditions, pp. 109-128.

Guillaumin C. (1992) - *Sexe, Race et pratique du pouvoir. L'idée de nature*, Paris : Côté-femmes, 239 p.

Guimond S., Roussel L. (2002) - "L'activation des stéréotypes de genre, l'évaluation de soi et l'orientation scolaire", in Beauvois J.-L., Joule R.-V., Monteil J.-

M. (eds), *Perspectives cognitives et Conduites sociales*, volume 8, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 163-179.

Guionnet C., Neveu E. (2004) - *Féminins / Masculins : sociologie du genre*, Paris : Armand Colin, 286 p., collection U.

Gumperz J. (1989) - *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, [traduit de l'anglais par M. Darteville, M. Gilbert et I. Joseph], Paris : Les Éditions de Minuit, 185 p., collection Le sens commun.

Héritier F. (1996) - *Masculin / Féminin : La pensée de la différence*, Paris : Odile Jacob, 332 p.

Héritier F. (2002) - *Masculin / Féminin 2 : dissoudre la hiérarchie*, Paris : Odile Jacob, 443 p.

Hirata H., Laborie F., Le Doaré H., Senotier D. (dir) (2000) - *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris : Presses Universitaires de France, 299 p., collection Politique d'aujourd'hui.

Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, BOEN hors série n° 5 du 12 avril 2007.

Hommes - Femmes : La confusion des genres, *Philosophie magazine*, juillet - août 2007, n° 11, 96 p.

Houdement C., Peltier M.-L. (1993) - "Du rite de l'appel... à des activités mathématiques en grande section d'école maternelle", *Grand N*, n° 51, 1992-1993, Grenoble, pp. 13-23.

Hurtig M.-C., Kail M., Rouch H. (dir) (2002) - *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*, Paris : CNRS éditions, 286 p.

Hurtig M.-C., Pichevin M.-F. (1985) - "La variable sexe en psychologie : donné ou construction", *Cahiers de psychologie cognitive*, volume 5, n° 2, pp. 187-228.

Hurtig M.-C., Pichevin M.-F. (dir) (1986) - *La différence des sexes*, Paris : Tierce.

Jacquet-Francillon F. (1992) - "Le problème de la mixité scolaire au XIXe siècle", in Baudoux C., Zaidman C. (dir), *Égalité entre les sexes : mixité et démocratie*, Paris : L'Harmattan, collection Logiques Sociales, pp. 19-40.

Jarlégan A. (1999) - *La Fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*, thèse de doctorat, Dijon, Université de Bourgogne, 325 p.

La maternelle au banc des accusés, Le Monde de l'Éducation, octobre 2007, pp. 18-30.

Labrell F. (2005) - "Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle ?", *Revue française de Pédagogie*, n° 151 avril-mai-juin 2005, Lyon : INRP, pp. 17-28.

Lahire B. (2001) - "Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances", in Blöss T. (dir), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris : Presses Universitaires de France, collection sociologie d'aujourd'hui, pp. 9-25.

Lamoureux D. (dir.) (1999) - *Les limites de l'identité sexuelle*, Montréal : Les éditions du remue-ménage, 195 p.

Laqueur T. (1992) - *La Fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*, Paris : Gallimard, 355 p., [édition originale : *Making Sex. Body and Gender from the Greeks to Freud*, Harvard University Press, 1990]

Laufer J., Marry C., Maruani M. (dir.) (2001) - *Masculin-féminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris : Presses Universitaires de France, 246 p.

Le respect, ça change l'école (www.education.gouv.fr)

Lautrey J. (1984) - *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris : Presses Universitaires de France, 283 p.

Le langage à l'école maternelle, documents d'accompagnement des programmes, Paris : CNDP, avril 2006, 127 p., collection Textes de référence - École.

Leonova T., Demont E., Loing H. (2006) - "L'influence du genre sur le jugement social et le choix stratégique de partenaires chez les enfants", *Revue internationale de psychologie sociale*, tome 19, n° 3-4, pp. 5-29.

Lefrançois S. (2002) - " 'Maintenant, les filles, c'est des hommes...' Déviance juvénile féminine et représentations", in *Rapports de sexe, rapports de genre*, Ville - École - Intégration Enjeux, n° 128, mars 2002, pp. 136 - 155.

Le Manner-Idrissi G. (1997) - *L'identité sexuée*, Paris : Dunod, 111 p., collection Les topos.

Le Manner-Idrissi G., Levêque A., Massa J. (2002) - "Manifestations précoces de l'identité sexuée", *L'orientation scolaire et professionnelle*, décembre 2002, volume 31, n°4, pp. 507-522.

Lescarret O., de Leonardis M. (dir.) (1996) - *Séparation des sexes et compétences*, Paris : l'Harmattan, 282 p., collection Bibliothèque de l'éducation.

Lorenzi-Cioldi F. (1997) - "Professions au masculin et au féminin : un moyen terme entre le masculin et le féminin ?", *Revue internationale de psychologie sociale*, tome 10, n° 2, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 135-153.

Louis M.-V. (1999) - "Bourdieu : défense et illustration de la domination masculine", *Les temps modernes*, mai-juin-juillet 1999, n° 604, pp. 325-358.

Marchive A. (2003) - "Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire ?", *Revue Française de Pédagogie*, n° 142, janvier-février-mars 2003, pp. 21-32.

Marchive A. (2007) - "Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire", *Ethnologie française*, octobre-décembre 2007, tome XXXVII, Paris : Presses Universitaires de France, pp. 597-603.

Marro C. (2002) - "Évaluation de la Féminité, de la Masculinité, et auto-attribution des qualificatifs "féminin" et "masculin". Quelle relation ?", *L'orientation scolaire et professionnelle*, décembre 2002, volume 31, n°4, pp. 545-563.

Masson-Maret H. (1997) - "Évaluation sociale et différence des sexes : une étude socio-normative au sein d'une organisation administrative", *Revue internationale de psychologie sociale*, tome 10, n° 2, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 49-62.

Mathieu N.-C. (1985) - "Quand céder n'est pas consentir. Des déterminants matériels et psychiques de la conscience dominée des femmes, et de quelques-unes de leurs interprétations en ethnologie", in *L'arraisonnement des femmes. Essais en anthropologie des sexes*, Paris : EHESS, pp. 169-245.

Mathieu N.-C. (1991a) - *L'anatomie politique : catégorisations et idéologies du sexe*, Paris : Côté-femmes, 291 p.

Mathieu N.-C. (1991b) - "Les transgressions du sexe et du genre à la lumière de données ethnographiques", in Hurtig M.-C., Kail M., Rouch H. (dir), *Sexe et genre, de la hiérarchie entre les sexes*, CNRS, pp. 69-80.

Mathieu N.-C. (1999) - "Bourdieu ou le pouvoir auto-hypnotique de la domination masculine", *Les temps modernes*, mai-juin-juillet 1999, n° 604, pp. 286-324.

Mauss M. (1971) - *Essais de sociologie*, Paris : le Seuil, 252 p., collection Points.

Mercader Patricia (2005) - "Sexe et genre en psychologie : enjeux et problèmes", in Mercader P. (dir), *Le sexe, le genre et la psychologie*, Paris : l'Harmattan, pp. 9-33.

Merllié D. (1990) - "Le sexe de l'écriture. Note sur la perception sociale de la féminité.", *Actes de la recherches en sciences sociales*, 83, juin 1990, pp. 40-51.

Mise en œuvre du socle commun des connaissances et compétences. Programmes d'enseignement de l'école primaire, Bulletin Officiel Hors Série du 12 avril 2007.

Moïse C. (2002) - "Pratiques langagières des banlieues : où sont les femmes ?", *Ville - École - Intégration Enjeux*, n° 128, mars 2002, pp. 46-60.

Molinier P. (2002) - "Féminité sociale et construction de l'identité sexuelle : perspectives théoriques et cliniques en psychodynamique du travail", *L'orientation scolaire et professionnelle*, décembre 2002, volume 31, n°4, pp. 565-580.

Morin-Messabel C. (2004) - "Contexte scolaire et mixité", *Ville école intégration - diversité*, septembre 2004, n° 138, pp. 73-78.

Mosconi N. (1992) - "Les ambiguïtés de la mixité scolaire", in Baudoux C., Zaidman C. (dir), *Égalité entre les sexes : mixité et démocratie*, Paris : L'Harmattan, collection Logiques Sociales, pp. 63-75.

Mosconi N. (1994) - *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris : l'Harmattan, 362 p., collection Savoir et formation.

Mosconi N., Loudet-Verdier J. (1997) - "Inégalités de traitement entre les filles et les garçons", in Blanchard-Laville C., *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : "L'écriture des grands nombres"*, Paris : l'Harmattan, pp. 127-150.

Mosconi N. (dir) (1998) - *Égalité des sexes en éducation et formation*. Troisième biennale de l'éducation et de la formation, Paris : Presses Universitaires de France, 256 p.

Mosconi N. (1999) - "La mixité scolaire : enjeux sociaux et éthico-politiques", *Le Télémaque*, n° 16, novembre 1999, pp. 25-44.

Mosconi N. (2001) - "Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ?", *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 5, pp. 97-109.

Mosconi N., Dahl - Lanotte R. (2003) - "C'est technique, est-ce pour elles ? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées.", *Travail, Genre et Sociétés*, n° 9 avril 2003, Paris : l'Harmattan, pp.71-90.

Mosconi N. (2004) - "De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire", *Ville école intégration - diversité*, septembre 2004, n° 138, pp. 15-22.

Moulin C. (2005) - *Féminités adolescentes. Itinéraires personnels et fabrication des identités*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 231 p., collection le sens social.

Murat F., Robin I., Djizer Z. (2003) - "Motivation et performances scolaires : les filles creusent l'écart", *INSEE Première*, n° 886, mars 2003, p.1-4.

Orrye B. (1997) - Histoire de la condition féminine : origines judéo-chrétiennes, médicales et juridiques, Paris : Royer, 214 p., collection Saga femmes.

Parini L., Ballmer-Cao T.-H., Durrer S. (eds) (2006) - *Régulation sociale et genre*, Paris : L'Harmattan, 259 p., collection Logiques Sociales.

Passeron J.-C., de Singly F. (1984) - "Différences dans la différence. Socialisation de classe et socialisation sexuelle.", *Revue française de science politique*, 34 (1), pp. 48-78.

Percheron A. (1985) - "Le domestique et le politique. Types de familles, modèles d'éducation et transmission des systèmes de normes et d'attitudes entre parents et enfants", *Revue Française de Science Politique*, 35 (5), pp. 840-891.

Pfefferkorn R. (2007) - *Inégalités et rapports sociaux. Rapports de classe, rapports de sexe*, Paris : La Dispute, 412 p., collection Le genre du monde.

Pichevin M.-F. (1995) - "De la discrimination sociale entre les sexes aux automatismes psychologiques : Serions nous tous sexistes ?", in Ephésia, *La place des femmes : les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris : La Découverte, pp. 457-461.

Plaisance E. (1986) - *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris : Presses Universitaires de France, 206 p.

Rault F. (2003) - "L'identité masculine. Permanence et mutations", *Problèmes politiques et sociaux*, n° 894, novembre 2003, pp. 5-118.

Rogers R. (2007) - "Les femmes dans l'enseignement des langues vivantes et anciennes : apports d'une histoire de genre.", communication au congrès AREF, Strasbourg, 28-31 août 2007.

Roux P., Gianettoni L., Perrin C. (2006) - "Féminisme et racisme. Une recherche exploratoire sur les fondements des divergences relatives au port du foulard", *Nouvelles Questions Féministes*, volume 25, n° 1/2006, Lausanne : Antipodes, pp. 84-106.

Rubi S. (2002) - "Les 'crapuleuses' : masculinisation des comportements ou application de la loi des plus fortes ?", *Ville - École - Intégration Enjeux*, n° 128, mars 2002, pp. 114-135.

Rubin G. (1975) - "L'économie politique du sexe : transaction sur les femmes et système de sexe/genre", [traduction de N.-C. Mathieu] cahiers du CREDEF, n° 7, 1999.

Sarrazy B. (1996) - *La sensibilité au contrat didactique. Rôle des Arrière-Plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Bordeaux : Université Victor Segalen Bordeaux 2, 775 p.

Sarrazy B. (2002) - *Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques. Contribution à l'étude des inégalités scolaires à l'école élémentaire*, Habilitation à diriger des recherches, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Schubauer-Leoni M.L., Munch A.-M., Kunz-Félix M. (2002) - "Comprendre les pratiques professionnelles dans les institutions de la petite enfance : intérêt de l'approche didactique", in Trinquier M.-P., Zerbato-Poudou M.-T. (coord.), *Le préscolaire en question : questions sur les pratiques, Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 7, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, pp. 21-32.

Sciences humaines, Hors - Série Spécial n° 4, Femmes : combats et débats, novembre - décembre 2005, 98 p.

Scott J. W. (1998) - *La citoyenne paradoxale. Les féministes françaises et les droits de l'homme*, [traduction : M. Bourdé, C. Pratt, édition originale : Only paradoxes to offer, 1996], Paris : Albin Michel, 286 p.

Searle J.R. (1982) - *Sens et expression : étude de théorie des actes de langage*, [traduit de l'anglais par J. Proust], Paris : Les Éditions de Minuit, 242 p., collection Le sens commun, [édition originale : Expression and meaning, 1979].

Segalen M. (1995) - "L'organisation sexuée des espaces", in Ephésia, *La place des femmes : les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris : La Découverte, pp. 182-185.

de Singly F. (1993) - "Les habits neufs de la domination masculine", *Esprit*, n°196, pp. 54-64.

Socle commun des compétences et connaissances (décret du 11 juillet 2006)

Sohn A.-M. (2003) - "Les "relations filles-garçons" : du chaperonnage à la mixité (1870 - 1970)", *Travail, Genre et Sociétés*, n° 9 avril 2003, Paris : l'Harmattan, pp. 91-109.

Stubbs M. (1983) - *Langage spontané, langage élaboré : paroles et différences à l'école élémentaire*, [adapté de l'anglais par L. Peloquin], Paris : Armand Colin, 111 p.

Tabet P. (1998) - *La construction sociale de l'inégalité des sexes : des outils et des corps*, Paris, Montréal : l'Harmattan, 206 p., collection Bibliothèque du féminisme.

Théry I. (2007) - *La distinction de sexe : une nouvelle approche de l'égalité*, Paris : Odile Jacob, 676 p.

Thévenaz-Christen T. (2002) - "Approche didactique des enjeux du jeu à l'école première", in Trinquier M.-P., Zerbato-Poudou M.-T. (coord.), *Le préscolaire en question : questions sur les pratiques, Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 7, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, pp. 83-94.

Thiers-Vidal L. (2007) - *De "L'Ennemi Principal" aux principaux ennemis. Position vécue, subjectivité et conscience masculines de domination*, Thèse de doctorat en sociologie, École Normale Supérieure - Lettres Sciences Humaines, 610 p.

"Tout petit, déjà élève", *Le Monde de l'Éducation*, juin 2006, n° 348, Pris, 98 p.

Toczek M.-C., Martinot D. (dir.) (2004) - *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*, Paris : Armand Colin, 351 p., collection "Sociétales".

Varikas E. (2006) - *Penser le sexe et le genre*, Paris : Presses Universitaires de France, 132 p., collection Questions d'éthique.

Verscheure I. (2005) - *Dynamique différentielle des interactions didactiques et co-construction de la différence des sexes en Éducation Physique et Sportive. Le cas de l'attaque en volley-ball en lycées agricoles*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Toulouse : Université Toulouse III - Paul Sabatier, 418 p.

Vidal C. (2002) - "Le cerveau, le sexe et l'idéologie dans les neurosciences", *L'orientation scolaire et professionnelle*, décembre 2002, volume 31, n°4, pp. 495-505.

Vidal C. (dir) (2006). - *Féminin Masculin : mythes et idéologies*, Paris : Belin, 123 p., collection Regards.

Vinsonneau G. (1997) - *L'identité des françaises face au sexe masculin. Perspectives cognitives et expérimentales*, Paris : L'Harmattan, 167 p.

Vouillot F. (1999) - *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*, Paris : CNDP, ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche, 160 p., collection Autrement dit.

Vouillot F. (2002) - "Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation : présentation", *L'orientation scolaire et professionnelle*, décembre 2002, volume 31, n° 4, pp. 485-494.

Vouillot F. (2007). - "L'orientation aux prises avec le genre", *Travail, genre et sociétés*, n° 18, 2007, Paris : Armand Colin / Mage, pp. 87-108.

Welzer-Lang D. (1998) - "Déconstruire le masculin : problèmes épistémologiques", in Sohn A.-M., Thelamon F., *L'histoire sans femmes est-elle possible ?*, Paris : Perrin, pp. 291-303.

Wittig M. (2001) - *La Pensée straight*, Paris : Balland, 157 p., collection Modernes.

Zancarini-Fournel M. (2004) - "Fausse route : "Les pièges de la mixité scolaire" de Michel Fize", *Ville école intégration - diversité*, septembre 2004, n° 138, pp. 117-120.

Zazzo B. (1982) - "Les conduites adaptatives en milieu scolaire : intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles", *Enfance*, n° 4, pp. 267-282.

Zohor D., Murat F., Robin I. (2003) - "Motivation et performances scolaires : les filles creusent l'écart", *INSEE Première*, n° 886, mars 2003, Paris : INSEE.

ANNEXES

Annexe 1. Questionnaire proposé aux familles	315
Annexe 2. Retranscription des entretiens avec les professeurs	322
Annexe 3. Présentation des résultats (volumes bruts)	366
Annexe 4. Présentation des résultats complémentaires	368

Annexe 1

Questionnaire proposé aux familles

Nous reproduisons ici le questionnaire tel qu'il a été distribué aux familles, ainsi que l'introduction l'accompagnant.

Madame, monsieur,

Dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation sur la socialisation des enfants à l'école maternelle, je réalise des observations dans la classe de votre enfant.

Pour compléter mon travail, je souhaiterais vous soumettre un questionnaire, anonyme, portant sur vos choix éducatifs.

Je vous remercie d'avance de l'attention et du temps que vous consacrerez à ce questionnaire.

Corinne de Boissieu

Comment remplir le questionnaire ?

- ◇ Nous vous demandons de bien vouloir répondre à toutes les questions et de nous indiquer très précisément ce que vous faites réellement même si vous pensez qu'il serait souhaitable de faire autre chose.
- ◇ Pour chacune des questions, vous aurez le choix entre plusieurs réponses. **Après les avoir toutes lues**, indiquez le numéro de celle qui vous correspond dans la case prévue.
- ◇ Il est possible que parmi les propositions aucune ne convienne à votre façon de faire, dans ce cas **choisissez celle qui se rapproche le plus de ce que vous faites**.
- ◇ **Pour chacune des questions, ne choisissez qu'une seule réponse.**

Par exemple : un papa de 41 ans et une maman de 36 ans répondront à la question 1 :

1. Age des parents	
1. Moins de 30 ans ;	
2. De 30 à 34 ans ;	
3. De 35 à 39 ans ;	
4. De 40 à 44 ans ;	
5. Plus de 44 ans.	
Le papa-----	4
La maman -----	3

- ◇ Lorsque nous employons le mot « **parents** » nous voulons parler **des personnes qui s'occupent réellement de l'enfant** (*père, mère, beau-père, belle-mère, père-adoptif...*)

PRENOM DE L'ENFANT :

CLASSE :

ECOLE :

1. Age des parents

1. Moins de 30 ans
2. De 30 à 34 ans
3. De 35 à 39 ans
4. De 40 à 44 ans
5. Plus de 45 ans

le papa :

la maman :

2. Profession des parents : *veuillez inscrire le numéro (deux chiffres) correspondant à votre catégorie professionnelle*

10. Professions libérales (médecins, notaires, ...)
11. Cadres supérieurs
12. Chefs d'entreprise
20. Cadres moyens (travailleurs sociaux, techniciens, professeurs de lycée, de collège, des écoles,...)
21. Artisans, commerçants (moins de 6 salariés)
22. Personnels de l'armée et de la police (sauf les officiers, à classer en 11)
23. Employés
30. Ouvriers
31. Manœuvres, manutentionnaires
32. Personnels de service (employé de maison, chauffeur de taxi, ...)
33. Personnes actuellement sans profession ou n'ayant pas profession

le papa :

la maman :

3. Niveau d'études des parents

1. Etudes primaires
2. Collège (avec ou sans BEPC)
3. Etudes professionnelles (CAP, BEP, ...)
4. Etudes secondaires (lycée, avec ou sans le bac)
5. Etudes supérieures (jusqu'au niveau DEUG, BAC + 2)
6. Etudes supérieures (école d'ingénieurs ou de cadres, université : licence, maîtrise, ...)

le papa :

la maman :

4. Combien avez-vous d'enfants ?

5. Quel est le rang de naissance de votre enfant (1^{er}, 2^{ème} ...) ?

.....

6. Quel parent a le plus de contact avec l'école (contact avec la maîtresse) ?

1. Le papa.

2. La maman .

3. Une autre personne. Précisez laquelle :

.....

7. Votre enfant et la télévision : si votre enfant regarde la télévision, ou, plus tard, quand il la regardera,

1. vous décidez des programmes qu'il peut regarder.

2. il peut regarder ce qu'il veut.

3. en général, vous vous entendez ensemble à l'avance des programmes qu'il veut regarder.

8. Au cours d'un repas avec vos amis, votre enfant peut-il interrompre la conversation ou y participer ?

1. Il peut intervenir seulement si ce qu'il dit est en rapport avec la conversation.

2. Il peut intervenir comme il veut dans la conversation des adultes.

3. Vous lui avez appris à ne pas intervenir dans la conversation des adultes.

9. Le rangement des jouets :

1. Votre enfant range à peu près toujours ses jouets après s'en être servi (soit de lui-même, soit parce que vous lui rappelez à chaque fois).

2. En principe, il range ses jouets après s'en être servi, mais vous permettez assez souvent des exceptions (par exemple s'il doit les utiliser de nouveau le lendemain).

3. Il laisse souvent traîner ses jouets après s'en être servi (la plupart du temps, c'est vous qui les rangez).

10. Plus tard, comment ferez-vous quand vous lui achèterez des vêtements ?

1. La plupart du temps, vous le laisserez choisir ce qu'il veut.

2. C'est plutôt vous qui choisirez pour lui.

3. Vous discuterez avec lui de ses choix, mais c'est finalement vous qui choisirez pour lui.

11. Votre enfant a-t-il une activité périscolaire ?

1. Oui
2. Non

Si vous avez répondu oui, laquelle ou lesquelles :

1. Il va au centre de loisirs du quartier.
2. Une activité d'éveil musical (précisez éventuellement l'instrument souhaité pour plus tard :)
3. Une activité d'éveil sportif (précisez éventuellement le sport souhaité pour plus tard :)
4. Autre (précisez :)

Si vous avez répondu non :

Pensez-vous que vous l'orienterez vers une activité ?

1. Plutôt non
2. Plutôt oui

Vers quel âge ?

Vers quelle activité ?

1. Il ira au centre de loisirs du quartier.
2. Il fera de la musique (précisez éventuellement l'instrument souhaité :)
3. Il fera du sport (précisez éventuellement le sport souhaité :)
4. C'est lui qui choisira.
5. Autre(précisez :)

12. Parmi ces qualités, quelles sont les 3 qui vous semblent les plus importantes pour la réussite scolaire de votre enfant : (indiquez-les dans l'ordre d'importance en reportant leurs numéros dans les cases prévues)

1. l'application
2. l'esprit critique
3. le respect des autres
4. l'esprit d'équipe
5. l'obéissance
6. la curiosité
7. respecter des règles
8. la discrétion (ne pas "se faire remarquer")
9. avoir de la personnalité (savoir répondre ou dire "non" sans être impoli)
10. s'intéresser à tout, même à des choses ennuyeuses
11. être sûr de soi
12. l'esprit de compétition

choix 1 :

choix 2 :

choix 3 :

13. Parmi ces principes d'éducation quels sont les 3 qui vous semblent les plus importants : (indiquez-les dans l'ordre d'importance en reportant leurs numéros dans les cases prévues)

1. lui faire confiance
2. le récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir quand il fait mal
3. avoir une discipline stricte
4. lui laisser beaucoup de liberté
5. surveiller le plus possible ce qu'il fait
6. lui laisser beaucoup de responsabilités
7. l'encadrer avec souplesse.
8. lui donner l'exemple.

choix 1 :

choix 2 :

choix 3 :

Annexe 2

Retranscription des entretiens avec les professeurs

Pour terminer les entretiens, nous avons proposé à chaque enseignant de commenter trois extraits de textes officiels, reproduits ci-dessous. La retranscription des entretiens est présentée par la suite.

extrait n° 1 :

Le respect dans les programmes d'enseignement de l'école maternelle au baccalauréat

A tous les niveaux, les enseignants participent à la formation du citoyen en inculquant aux jeunes des valeurs d'égalité, de respect et de tolérance, conformes à la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et aux grands principes républicains. L'enseignement conduit les élèves à rationaliser les préjugés sur la différence : la xénophobie, le handicap, mais aussi les relations entre les genres (homme/femme) sont ainsi confrontés aux savoirs des sciences exactes ou humaines et passés au crible d'une pensée critique. (Campagne "le respect, ça change l'école", ministère de l'éducation nationale)

extrait n° 2 :

L'objectif d'élargissement des choix professionnels, au-delà de l'accompagnement des choix d'orientation, exige une action dès le plus jeune âge sur les représentations des rôles respectifs des hommes et des femmes. Il se double d'un aspect plus ambitieux : favoriser une société plus égalitaire et respectueuse des différences. (BO de l'Education Nationale n°10, 9 mars 2000)

extrait n° 3 :

Former l'ensemble des membres de la communauté éducative à l'égalité des chances :

[...]

Tenir compte des différences entre filles et garçons concernant le rapport au savoir, en particulier dans les travaux pluridisciplinaires encadrés.

(BO de l'Education Nationale n°10, 9 mars 2000)

Entretien avec Sylvie, enseignante dans les classes 1 et 3.

(date : 12.03.07, durée : 53 min. 49)

[Sylvie regarde mon papier avec quelques notes]

C'est ça que tu regardes ? [je lui montre le papier]

Oui

Bien voilà, c'est de ça que j'aimerais bien qu'on parle, en fait.

Oui dis-moi

Alors en fait voilà, je t'ai déjà dit que je travaille sur la socialisation des gamins, sur comment ils apprennent la culture scolaire et j'aimerais savoir, à ton avis quels sont les déterminants importants pour que les gamins réussissent à rentrer dans cette culture scolaire et à , à piger le fonctionnement de l'école.

A piger le fonctionnement de l'école et des apprentissages ?

Oui

Alors.

[interruption]

Alors, quels sont les déterminants de la réussite, c'est-à-dire, oui, d'accord, qu'est ce qui permet, les critères de réussite d'un gamin, ce grâce à quoi il va réussir. À mon avis, y'a tout simplement, sa maturité affective. Déjà c'est énorme, il faut que le gamin, affectivement, soit capable de se séparer, parce que sans séparation, sans accepter la séparation, il peut pas rentrer dans les apprentissages. Y'a une certaine maturité physique aussi. Sans cette maturité physique il peut pas non plus. Parce que, il va pas bien tenir assis, il va pas bien, on va lui demander quand même à l'école une certaine tenue, une certaine façon de... Y'a l'accueil, enfin je, c'est dans le désordre, hein,

oui oui, comme ça te vient

c'est dans le désordre, hein, parce que ça me vient comme ça. Si tu m'avais donné les questions avant je t'aurais préparé un petit truc mais bon

non, mais comme ça te vient

y'a l'accueil de sa famille, si la famille se sent accueillie ou pas

à l'école ?

à l'école. Si la famille est accueillie à l'école et pas lui tout seul. Il rentrera mieux dans les apprentissages.

Et ça passe par quoi l'accueil de la famille ?

ça passe par la, l'accueil pour moi c'est la façon de parler aux parents, de dire aux parents un peu c'qu'on fait...

le matin...

c'est tout ça, c'est pas que le matin. Pour moi c'est pas que le matin, c'est vraiment, tout au fil de la journée le soir, tout ça, la façon de dire aux parents un peu, du rendu, tu vois du rendu, les intégrer un petit peu à la classe, à ce qu'on fait. Y'a aussi la façon dont les parents eux-mêmes perçoivent l'école. Si ils perçoivent l'école comme un lieu effectivement d'apprentissage, un lieu pour grandir, un lieu, euh, ou si ils perçoivent l'école comme euh, comme finalement une espèce d'obligation, y'a des parents qu'amènent leur enfant à l'école parce que, parce qu'ils se sentent obligés.

Y'a, c'est vraiment dans le désordre total, y'a la façon aussi dont lui-même, dont l'enfant est rentré dans le langage... enfin... si, il a une langue maternelle un petit peu riche et des échanges, de la communication dans une langue maternelle quelle qu'elle soit, que ce soit le français ou une autre, parce que si il a une très bonne langue maternelle, je sais pas moi, marocaine ou algérienne, il rentrera dans le français aussi bien y'a aucun problème, si il a un, des échanges habituels réguliers, l'habitude de parler, d'échanger

avec ses parents, il rentrera deux, trois fois, quatre fois mieux dans les apprentissages. Après, ce qui est vraiment déterminant là dedans...

Parce que je t'ai dit un certain nombre de choses dans le désordre mais...

Y'a la façon, enfin, quand tu parles d'apprentissage tu parles des apprentissages purement scolaires ou de tout ce qu'il est censé acquérir à l'école maternelle parce que par exemple y'a des domaines d'activité en petite section, dans toutes les, enfin à l'école maternelle, y'a des domaines d'activités, disciplinaires, découvrir le monde, le langage, le corps etc., puis y'a tout ce qui, tout ce qu'on appelle les compétences transversales. Les compétences transversales, ça, ça se construit si tu veux au travers de tout ça. Alors est-ce que tu veux parler de tout, ou bien des apprentissages plus scolaires ?

des deux

des deux. Parce que c'est un petit peu, si tu veux plus le gamin, va se socialiser finalement, plus le gamin va accepter d'être avec d'autres, de partager les autres, plus le gamin va accepter d'avoir des contraintes, plus ce sera facile pour lui d'apprendre. Parce qu'apprendre c'est, il faut en passer par un certain nombre d'efforts et de contraintes, on peut pas apprendre, sans... comme ça, simplement par le plaisir, y'a le plaisir, y'a la motivation, il faut que les enfants, il faut essayer de les motiver, de leur donner du plaisir dans tout ça, mais, ça suffit pas. Ça suffit pas, il faut aussi qu'il accepte un certain nombre de contraintes, un certain nombre d'efforts, pour arriver à apprendre et à acquérir des choses. Et, plus le gamin va réussir ça, enfin, va entrer dans ces contraintes là, va les accepter, va se poser un peu, se stabiliser, plus les apprentissages seront faciles aussi.

Et qu'est-ce qui fait qu'il les accepte ces

Alors ce qui fait qu'il les accepte, je pense, c'est un poncif mais je crois quand même, que la relation qu'il a avec ses parents, son évolution vers disons une certaine, toujours cette maturité affective et moi ce que j'appelle maturité affective c'est pas seulement être capable de se séparer, c'est pas seulement être capable de dire au revoir aux parents, c'est aussi être capable d'obéir, ne plus être dans l'égoïsme pur, euh être capable de se... c'est un peu, pour moi c'est tout ça cette maturité affective, et, c'est être capable d'obéir, c'est être capable de plus faire des caprices tout le temps mais ça c'est quand même un petit peu l'éducation. C'est-à-dire certains, enfin, y'a des gamins hyper, dans ma classe par exemple y'a des gamins, on pourrait dire hyper intelligents, performants, pleins de capacités potentielles, pleins d'un potentiel hyper riche, seulement comme c'est des gamins qui sont encore, qui vont rester encore longtemps malheureusement dans la toute-puissance, dans le c'est moi qui commande et c'est moi qui décide, ils accepteront pas toutes ces petites contraintes et ils arriveront pas à acquérir réellement les apprentissages voilà. À acquérir réellement ce dont ils pourront avoir besoin, aussi pour continuer. Je crois que, je pense à deux ou trois de la classe, ça va être peut-être un peu plus long que d'autres. Et d'ailleurs ça se sent, même maintenant, et pourtant c'est des gamins qui ont largement et pour pas dire plus de potentiel que d'autres. ...

Et alors, la dedans l'essentiel c'est la socialisation familiale en fait, c'est

Moi il me semble que c'est même pas tu vois, souvent on dit le milieu, le truc, ces pauvres gamins, dont les parents se déchirent ou etc. Ça dépend, la petite E. qui a du vivre des choses très difficiles, dans sa famille, je sais pas, je t'ai dit, la maman elle est partie précipitamment parce que le papa la battait, bon, je crois que sa maman a avec elle une relation, elle essaie pas de compenser par exemple en lui achetant un cadeau par ci, tout le temps, elle essaie pas de... bon elle est un petit peu plus cool avec elle en ce moment, par exemple quand la petite est fatiguée si vraiment vraiment vraiment elle veut pas venir elle va pas la, bon, mais elle continue à avoir, des exigences, avec sa

gamine, elle continue à lui apporter affectivement ce dont elle a besoin, c'est aussi son rôle, elle continue à avoir un certain nombre d'exigences avec elle et je crois que la petite elle va réussir à bien se construire et à bien trouver sa place par rapport à l'adulte, c'est-à-dire moi je suis l'enfant toi tu es l'adulte, voilà bon. Moi je crois que la gamine, elle va s'en sortir bien.

Elle va réussir à trouver sa place dans l'école, elle va réussir à trouver sa place dans les apprentissages petit à petit, même si, bon, elle est encore un peu, y'a des choses tu vois qui font obstacle un petit peu, mais... il me semble que ça va pas vraiment poser problème. C'est pas forcément la situation familiale difficile qui va faire que l'enfant va pas apprendre c'est pas vrai. C'est la façon dont on va garder par rapport à lui des exigences, tu vois, enfin bon... Il me semble.

Et tu me parlais des compétences transversales et des apprentissages

oui

le rôle de l'école maternelle là dedans c'est quoi, c'est de... avec les premiers apprentissages, de faire acquérir ces compétences transversales pour réussir à l'école ou de

[rire] Moi je crois que les compétences transversales, c'est au travers de toutes les activités, ça s'acquiert au travers de toutes les activités, quand on apprend à un enfant à rester un tout petit peu plus longtemps, à faire un petit effort, à chercher, enfin, aussi à soigner son travail, c'est tout ça les compétences transversales, c'est au fur et à mesure de l'avancée de toutes les activités qu'il va acquérir ça. Et le rôle de l'école maternelle c'est de construire des bases, tout simplement, des bases sur lesquelles on va édifier des choses de plus en plus élaborées, de plus en plus exigeantes, de plus en plus concrètes, de plus en plus, ...

mais parce que y'a plein de pays où l'école maternelle ça a pas cette forme là

on n'est pas obligé d'être à l'école maternelle pour apprendre tout ça. Ca peut être une garderie, avec un certain nombre d'exigences, avec des règles, avec des choses à respecter bien sûr, bien sûr. C'est pas, l'essentiel c'est pas d'apprendre à compter jusqu'à cinq, six ou sept. Alors il faut compter jusqu'à cinq, six ou sept, ou huit bien sûr, et il faut, le fait d'écouter des sons et tout ça mais on peut le faire de différentes façons... tous ces trucs là, avant d'apprendre à lire on peut être prêt à la lecture, de plein de façons, bien sûr. Je dis pas que l'école maternelle est indispensable. Dans un pays comme la France, telle que la structure scolaire est fabriquée, sans école maternelle je crois qu'ils ont du mal, que les enfants ont du mal, si ils sont pas passés par l'école maternelle, parce qu'ils arrivent dans quelque chose d'hyper exigeant, carré, structuré, je pense que, dans notre tel que notre système scolaire est fait, sans école maternelle, je suis pas certaine que les enfants puissent s'en sortir. Ou alors il faut vraiment qu'ils aient eu des choses très riches avant. Par contre je pense que, avoir vécu des choses avec des enfants du même âge, en groupe, toujours avec des exigences parce que là moi j'en reviens de toujours à ça, des exigences, je crois que c'est important que les enfants sachent se positionner par rapport à des exigences, même sachent dire non, apprennent à dire non et apprennent à sentir non en eux, apprennent à sentir ce qui leur demande un effort et ce qui est difficile, et, quand ils disent c'est facile en classe et que je leur dis non, tu veux dire c'est difficile, oui c'est difficile, c'est... Mais, je crois qu'il faut qu'ils aient vécu ce moment là, ce moment de se confronter, à des règles qu'exige un groupe social. Ca c'est, sûr.

Ca c'est l'enjeu qu'il y a quand ils arrivent en petite section

Oui. Vraiment oui.

vraiment

vraiment. C'est... oui. C'est... pour moi c'est même le très très très très gros enjeu, oui oui, je t'assure, enfin bon. ...

Il me semble, hein. Tu vois j'ai eu une fois une petite fille, qui est arrivée, mais alors là je sais pas, c'était la première fois et... je sais pas comment elle avait réussi à construire ça. Elle est arrivée en grande section et elle avait fait ni petite ni moyenne section, et elle n'était pas allée à la crèche. Et cette petite fille elle a tout de suite, trouvé sa place, dans le groupe, elle s'est tout de suite bien bien bien bien intégrée, elle était prête, elle a pas trouvé ça difficile elle est... Alors j'ai essayé de me renseigner un petit peu, pour savoir quel était son type d'éducation elle avait pas trop une éducation à la française, un petit peu fermée, y'avait une famille hyper large, avec une tatie, qui vivait avec eux, avec une mamie, avec plein d'enfants, des cousins, des cousines, avec elle allait un petit peu à la maison des enfants je crois, par là, tu sais enfin bon, elle...

Mais, alors elle elle était prête, et là j'avoue qu' ça m'a fait revoir, tu vois recogiter sur ce que je dis, par rapport à ça. C'est vrai que ça m'a vachement interpellée, je me suis dit qu'il y avait sûrement des façon d'éduquer un enfant qui faisaient qu'on n'avait pas forcément besoin d'être socialisé si jeune. Et d'être mis dans un groupe d'enfants si jeune, c'est tout à fait possible. C'est tout à fait possible, mais là je sais pas trop quoi dire parce que ça m'a surprise, je pensais vraiment qu'elle était allée à la crèche au moins cette gamine, ou dans des groupes réguliers tout ça et c'était pas le cas. Et elle a tout de suite trouvé sa place. Et en plus au niveau des apprentissages y'avait aucun problème, enfin bon. ... Tout était en place pour qu'elle apprenne. Alors elle a... Moi je dis pas que l'école maternelle est indispensable à trois ans, attention hein, je pense que peut-être à l'heure actuelle on, la façon d'élever les enfants, la vie fait que, bon c'est pas une critique, mais la vie fait que peut-être les familles ont pas beaucoup de, sont très petites, que les enfants ont finalement assez peu de relationnel hors les parents et que ça il faut quand même ouvrir très tôt, il faut casser cette relation très forte maman-enfant, parfois papa-enfant, parce que sinon là c'est ça devient un petit peu pathologique quand ça se resserre trop trop trop et que ça dure trop trop longtemps. Je crois que c'est aussi à ça que sert l'école, tu vois à casser cette. Mais je pense qu'il y a encore quelques années, enfin quelques années, vingt ans, trente ans, je sais pas y avait des petits jardins d'enfants, mais les familles étaient, les enfants avaient peut-être plus l'habitude finalement de naviguer entre différentes personnes, qui étaient des référents différents et, peut-être ils avaient moins besoin de cette socialisation, tu vois de cette étape de l'école maternelle.

Et le fait que ça s'appelle école maternelle, et que ça oscille entre les deux et que depuis la création de l'école maternelle ça a été de temps en temps plus maternelle, de temps en temps plus école, ça te...

Moi je pense que ça pourrait s'appeler école préélémentaire, ce serait pas plus mal, tant qu'à faire. Parce qu'on, peut-être qu'on se situe, enfin... Ce serait peut-être un terme plus adéquat, mais bon, moi je verrais bien ça école préélémentaire, d'ailleurs on est en préélémentaire.

Le côté maternel, c'est pas,

Ca ne veut pas dire grand-chose, pour moi ça veut pas dire grand-chose école maternelle, sincèrement hein. Ca veut pas dire grand-chose ou alors c'est extrêmement hypocrite. Parce que, on n'est plus, même si on le fait, même si on câline, même si on sait quel âge ils ont et on en tient compte et tout ça, elle a rien de maternelle cette école, enfin une école ça a rien de maternel, sincèrement, c'est pas, c'est pas un petit ventre bien chaleureux qui va, c'est pas ça, au contraire on est là plutôt pour casser ça, on est là

plutôt pour, enfin casser, pour petit à petit faire faire que les liens se distendent un peu, que les liens se.... Parce qu'ils sont parfois un petit peu serrés, un petit peu trop... c'est aussi un peu notre rôle, alors l'appeler école maternelle je crois que ça peut prêter à confusion, même pour les parents. ...

Pour les parents qui y voient quoi alors ?

Pour les parents qui... par exemple là j'ai des mamans dans la tête c'est drôle, j'ai vraiment des mamans de la classe dans la tête, qui amènent leur enfant, en pensant qu'on prend une espèce de suite, d'elles-mêmes, et leur petit va être presque là tout seul, et nous on est là presque que pour leur petit. Et elles comprennent pas par exemple qu'on n'ait pas vu, que leur petit, s'était gratté, dans le cou, bon, voilà, enfin par exemple. Tu vois c'est... Alors ça c'est plus les mamans, les papas sont plus facilement, de toutes façons, en théorie les papas ils sont, ils devraient être un petit peu là dans le couple, pour éloigner la maman et le bébé mais bon... ils le font plus toujours, on les a tellement complexés sur ce rôle du père, que bon ils osent plu le faire alors, c'est dommage, ils savent plus se positionner en tant que papa, mais ...

Et alors, c'est plus les mamans que les papas et est-ce que ça touche plus les petites filles que les petits garçons ou est-ce que...

Non. Ça touche peut-être même plutôt plus les petits garçons que les petites filles, oui. Les filles arrivent déjà plus..., presque plus autonomes, j'allais dire entre, tu vois entre guillemets plus dures. Moins, moins ce petit truc tout tendre, tout bébé, elles sont, on dirait qu'elles ont été plus, tu vois enfin... je sais pas plus boostées, plus... moins dans le giron, moins... Ça a l'air moins difficile aux mamans de se détacher de leur petite fille que de se détacher de leur petit garçon. Vraiment.

Et ça ça fait des différences après dans les comportements ?

C'est énorme. Énorme. Dans la maturité, la maturité affective, mais c'est énorme. Les filles, elles ont beaucoup moins de difficultés, à accepter tout un tas de petites contraintes, tout un tas de petits efforts, tout un tas... d'une manière générale, hein, on va pas... bon, mais d'une manière générale elles ont beaucoup moins de difficultés bien sûr. Et puis alors y'a quand même une chose aussi c'est que on est des femmes, la plupart, enseignant en maternelle, et que, peut-être on a... je sais pas, plus nous-même, on doit, certainement, sur nos petites élèves filles on doit, enfin on a peut-être une façon de s'adresser à elles d'être avec elles qui est plus je sais pas plus... naturelle, moins chargée d'affectif, moins chargée de tout un tas de trucs de séduction, de... tu vois, enfin c'est possible hein. Peut-être qu'avec un maître c'est différent, peut-être que les petits garçons se séparent plus de leur maman quand c'est un maître, je sais pas, ça je sais pas je peux pas trop te dire. Mais... y'a peut-être de ça aussi c'est qu'une maman elle lâche son petit garçon pour une autre éventuelle maman qui pourrait être une rivale, alors c'est peut-être plus difficile, je sais pas, enfin... une double séduction là, enfin... C'est vrai que pour les filles, alors, c'est rigolo parce qu'on entend, tu sais on dit, les filles ont moins de mal à rentrer dans les apprentissages petites, et puis plus tard, c'est les garçons qui prennent la tête, qui prennent bon, qui sont premiers de classe et tout ça, mais c'est on dirait tu sais, qu'on reproduit au fond notre société en miniature, quoi, la petite fille elle est déjà prête à rentrer dans un espèce de petit moule, de petites règles et tout ça, tu sais on lui permet pas trop d'aller, un peu partout de vadrouiller partout, et puis plus tard, déjà, dans sa tête, on va lui faire déjà un petit peu lâcher les études parce qu'elle sera maman et de toutes façons elle aura pas le temps de faire sa vie professionnelle c'est pas bien grave si elle est moins bonne, moins brillante, moins... On a du mal à sortir quand même de tout ça. Alors je dis on, c'est on tout le monde, peut-

être les parents peut-être les instit peut-être les prof peut-être j'en sais rien, mais c'est quand même un fait...

Mais une fois que tu sais ça comment tu...

Comment il faut faire ? Bah c'est difficile.

Est-ce que par exemple quand tu choisis par exemple les albums que tu vas leur lire, tu prends ça en compte ou est-ce que...

Alors quand je choisis les albums que je vais leur lire, j'essaie de, qu'y ait pas dedans de, trop d'histoire de mamans qui sont à la maison et de papas qui travaillent, ça j'essaie. Au moins ça, au moins ça. Après, enfin, comment dire, je peux pas, moi, maîtresse, instit, changer toutes ces images là. Je peux pas. Je peux pas, je suis pas là non plus pour les enfoncer mais je peux pas. Alors il faut aussi qu'ils retrouvent dans les histoires des choses auxquelles ils puissent s'identifier, donc des situations qu'ils connaissent, donc il faut un espèce d'équilibre entre des situations très habituelles, des familles un petit peu habituelles qu'ils connaissent et puis des choses, un peu plus différentes qui les interpellent, qui leur fassent se poser des questions.

Et quand tu, je sais pas par exemple pendant les regroupements, quand y'a plusieurs gamins qui lèvent la main, quand tu te dis ah tiens je vais interroger celui-là ou celle-là, bon j'imagine que ça joue sur ce que t'imagines qu'il va pouvoir répondre,

Oui

un bon élève, un mauvais élève,

tout à fait

et est-ce que ce truc de fille-garçon, ça joue dedans ou ce, qu'est-ce qui joue à part...

Alors. Ce qui joue, c'est d'abord, j'essaie, quand, en tout début, par exemple de séquence, j'essaie d'interroger, de faire parler, ceux qui parlent très peu. J'essaie. Dans la mesure du possible, surtout si ils ont l'air de vouloir lever la main, de les interroger en priorité, ceux qui d'habitude ne parlent pas, ceux qui bon... Et puis si je vois que ça donne pas trop, et puis, je sais pas t'as du remarquer, en fin par exemple de séquence quand je vois que ça fatigue et que ça vient pas, bon, j'ai l'aide de machin machin et machin donc je sais qu'il va y avoir une bonne réponse forcément, qui va peut-être stimuler les autres, alors aujourd'hui j'ai fait un truc un petit peu différent, j'ai mis, dans un groupe de travail, en les valorisant, les gros parleurs, là, donc ils étaient plus avec nous, vu qu'ils avaient ça à faire, j'ai pris les autres. Alors là, ça a malheureusement, malheureusement ça a pas trop réveillé les autres. J'espérais que ça allait réveiller les autres, ça les a pas trop réveillés. Alors je sais pas trop ce qui joue sinon, si y'a une histoire de fille-garçon, tu vois je me rends pas compte, il faudrait que je fasse plus attention à ça, c'est-à-dire cette année c'est quand même particulier parce que je sais pas si t'as vu mais j'ai quand même dix-huit garçons, pour euh, dix-sept garçons et le reste en filles alors forcément j'interroge plus les garçons que les filles, puisqu'ils sont plus nombreux. Sinon, c'est vrai, moi j'aurais plus une tendance, d'habitude, les autres années, à faire parler les filles.

Ah oui ? Et pourquoi ? Elles parlent plus facilement, ou ce qu'elles disent ça, ça fait plus avancer...

Non, pas du tout. Par réaction. [rires] Par réaction, parce que j'ai toujours l'impression qu'on les étouffe un peu ces pauvres petites [rires], plutôt de façon réactionnelle, tu vois, c'est plutôt un peu ça.

Oui, tu fais une sorte de rééquilibrage, quoi

Oui, voilà, voilà, ce serait un peu ça. Mais en fait, en maternelle, ce serait faux de dire que les fille parlent, enfin, parlent moins ou parlent plus ou... d'ailleurs c'est faux de dire que les fille parlent moins en maternelle, moi je trouve que dans l'ensemble elles parlent plutôt bien. Les petits garçons parlent parfois un peu moins bien et... elles ont

pas toujours l'habitude d'échanger, de communiquer, mais elles parlent plutôt bien. Et, parfois les garçons parlent un peu moins bien, ont plus de défauts de prononciation. Cette année j'ai, là au moment des évaluations j'ai fait un pourcentage, j'ai 80% d'enfants qui ont des réels défauts de prononciation. Qui articulent mal, qui prononcent mal, et ça c'est dû au fait que j'ai plus de garçons que d'habitude. Je crois.

Ils ont tendance à parler un peu plus bébé...

Oui on revient au truc de la socialisation familiale

Oui, je crois oui. ... Il faudrait... de temps en temps, bon ça a pas grand chose à voir, mais, de temps en temps quand ma fille vient, de temps en temps, elle m'a souvent accompagnée, tu vois dans des sorties, des fois elle est venue en classe, quand elle a pas cours en fac, le vendredi quand elle a pas, elle vient de temps en temps et après, on se voit on fait un petit débriefing pendant une heure et je lui dis alors, bon mais elle a pas, si tu veux elle observe pas elle a pas l'habitude d'observer comme tu observes mais quand même elle voit des choses alors elle me dit, tiens machin, t'as dit ça, ou truc t'as été comme ça ou j'ai l'impression que t'étais comme ça, ou alors, tu vois ça me [rires]... Et une fois j'avais demandé à mon fils qu'a un caméscope de venir filmer, comme ça. Ce qu'il voulait, comme ça, et alors c'est dingue ce que j'ai pu découvrir comme attitudes et comme trucs que j'ai pu avoir et que je me doutais pas que j'avais. En même temps on peut pas se surveiller tout le temps, on peut pas, bon. Et alors, si, y'a une chose, quand même... Quand j'interroge les enfants j'ai pas envie de les mettre en difficulté, c'est... Donc, c'est vrai que j'essaie de faire parler les petits parleurs, ceux qui parlent pas beaucoup, mais je veux pas non plus, quand, tu sais ils sont là et ils avaient envie de parler et finalement en fait non y avait pas grand-chose et c'est en fait "euh, euh, euh", je vais pas les mettre sur la sellette pendant une heure. J'essaie, je me dis qu'un jour ça va venir, que si ils ont levé la main, c'est déjà énorme, que si ils ont accepté de lever la main et accepté de dire "euh, euh, euh", c'est déjà beaucoup, qu'ils ont fait un effort, que la question était sans doute difficile, que le truc était, était compliqué, que bon, voilà, c'est pas grave, ça reviendra, et puis je continue à demander à machin ou truc ou bidule, qui lève la main, sans avoir réfléchi, même si je sais qu'il ne dira rien, c'est pas grave il faut le faire, parce qu'un jour il va dire quelque chose. ...

C'est un peu décousu, hein, excuse-moi mais

Ah non non mais y'a pas de, je rebondis..., en plus moi je rebondis sur cette question de filles-garçons parce que moi ce qui m'intéresse c'est quel gamin prend la parole pour dire quoi et tout ça, et qu'à mon avis y'a l'origine sociale des gamins et tout ce qu'on disait sur le langage et tout ça qui joue, mais dans cette classe ça a l'air assez homogène,

C'est relativement homogène, c'est vrai, t'as raison, c'est vrai

Et puis, je me demandais si être une fille ou un garçon parce qu'on sait bien que plus tard à l'école

Moi je suis sûre

Ça joue, quoi,

Moi je pense que c'qu'y a, alors y a aussi une chose, tu vois, et ça je m'en aperçois beaucoup cette année. Y'a des parents qui sont très conscients des difficultés de langage de leur enfant, c'est pas pour ça que, ils font de gros efforts pour..., y'a des parents qui en prennent conscience à l'entrée à l'école parce qu'ils entendent parler d'autres enfants, à la crèche on le, d'abord ils sont pas tous allés à la crèche, ils ont parfois été gardés par des nounous, et puis à l'école ça devient plus sérieux, ils écoutent peut-être plus les autres enfants, ils font peut-être plus attention à ça. Y'a des parents de ma classe, cette année, qui ont pris conscience que leur enfant avait de, et puis je les ai un petit peu aidé

à en prendre conscience aussi, avait de réelles difficultés de prononciation. Et alors y'a la façon dont il font vivre ça à leur enfant ou pas. Est-ce que c'est devenu pour eux quelque chose de lourd à porter, auquel cas l'enfant va le sentir peut-être, il va plus oser prendre la parole, va pas essayer de prendre la parole, y'a la façon dont nous, moi, instit, je leur fais vivre aussi, J., il parle vraiment très mal, enfin il, attention, il articule très mal, il fait, il a aussi une syntaxe encore un peu, un peu... très très hésitante, enfin, il a beaucoup de mal. Et, c'est difficile parce que des fois je, il essaie de me parler, je suis obligée de lui dire que je comprends pas. Alors, j'essaie de le lui dire de façon à ce qu'il se vexe pas et à ce qu'il se, tu vois, enfin à ce que ce soit pas un vrai problème pour lui, je vais lui dire par exemple, je sais que tu comprends très bien ce que je te dis, mais là moi j'ai un problème je comprends pas très bien ce que tu me dis parce que tu as encore des difficultés, mais, je suis là pour t'apprendre aussi à bien parler, c'est normal, c'est pas grave, t'inquiètes pas, mais... comment il le vit après ? Alors, il continue de prendre la parole en groupe, moi ça me, d'essayer de la prendre, moi ça me rassure, mais... Je pense que la façon dont les enfants vivent leurs petites différences de langage et leurs troubles du langage peut être un facteur tu vois, de vouloir prendre la parole ou pas. L'année dernière, y'a deux ans, j'avais un enfant, alors là c'était catastrophique on comprenait rien, rien, et il parlait, beaucoup. Les autres enfants rigolaient, par moment tu peux pas empêcher le groupe de réagir ... y'a des fois, bon, eh ben au bout d'un moment cet enfant il a fini par se taire, il voulait plus prendre la parole et bon c'était difficile, c'était vraiment difficile à gérer, ça. Parce que je pouvais pas toujours les engueuler et dire, bon, stop, ça va, alors, enfin, un jour, on a fait un espèce de truc, j'ai tout mis par terre, enfin, tu vois j'ai vraiment tout déballé, dit "oui il parle très mal, moi non plus je ne comprends pas, mais il n'y est pour rien et c'est pas drôle", et bon... et ça a un petit peu arrangé les choses mais ça a été dur, quand même. ... Y'a ça aussi quand même dans le facteur de..., au niveau du langage.

Y'a quand même aussi est-ce que l'enfant est capable de se détacher de lui ou pas, parce que quand on fait un rassemblement autour d'un sujet, ce matin on a beaucoup parlé jardin, et qu'est-ce qu'on va faire parce que notre jardin est trop petit puisque demain on fait la sortie ça y est maintenant ça y est je commence à rentrer dedans, on a parlé de tout ça. Alors, c'est très simple, ceux qui avaient quelque chose à dire, par rapport aux questions précises que je posais sur le jardin et tout ça, c'est les enfants qui arrivent à, qui ont plus cet égocentrisme, ce syncrétisme qui est enfantin de truc très très moi moi moi, parce que ils arrivaient à ouvrir les yeux et à parler de quelque chose qu'était extérieur à eux, et les autres eh ben ils avaient pas grand-chose à dire parce qu'ils sont encore dans le... ce qui ne me concerne pas, ce qui ne parle pas de moi ne me concerne pas. Donc ils avaient envie de lever la main mais ils avaient rien à dire. Ils levaient la main parce que, parce que c'était joli, parce que ça me faisait plaisir de voir des doigts levés, pour me faire plaisir mais ils avaient rien à dire parce que c'était encore trop extérieur à eux, c'était extérieur à eux et ils arrivent pas encore à se sortir d'eux-même, ils sont encore trop dans ce... dans cet espèce de gros truc, nombriliste, quoi. Manque de maturité. Non, et puis ça va venir, je pense qu'à la fin de l'année ils seront tous capables de parler de sujets extérieurs à eux. Parce que je sais pas si t'as remarqué mais dès que on parle du carnaval et d'un truc de leur déguisement, ils auront tous un truc à dire et même les, alors là je les sècherais pas, hein, ils lèveront la main et ils auront tous un truc à dire, bon je crois qu'y a, y'a ça aussi, qui dit quoi et quand, ceux qui sont un petit peu mûrs sont capables de dire sur tous les sujets, ceux qui sont un peu moins mûrs, bon voilà. Puis quand même, tu vois en te disant ça je pense, tu vois, à P. P. il est capable de parler de tout. Il a un mot à dire sur, tous les sujets. Mais c'est aussi parce que, je pense que chez lui, on passe son temps à parler de tout, et ça c'est chiant, aussi.

Parce que du coup, c'est aussi égocentrique que les autres. Parce que quand il me parle de la marée noire ou de l'espace et tout ça, c'est parce que il parle de lui, aussi bien, aussi bien que les autres il parle de lui, vraiment. Je sais pas comment ils font mais ils doivent passer leur temps à leur montrer des documentaires et à échanger avec lui sur des doc quoi c'est... y'a des gens qu'admirent, moi je suis à la limite... Bon bref. Voilà, passons. Mais je crois, là, de la part de P. c'est une démarche aussi égocentrique, que, la démarche de dire mon papa ma maman et moi. Je crois, hein

C'est la même chose

Je crois c'est la même chose. C'est la même chose. Alors qu'une petite fille comme, comme P., est capable de réfléchir sur un sujet et de parler de quelque chose, en, réfléchissant, en allant plus loin, en extrapolant. Et y'en a d'autres comme elle, je dis P. mais y'en a d'autre en fait.

J'ai des tout petits textes

oui

à te montrer

oui

je voudrais que tu me dises ce que t'en penses. Je cache juste d'où ça vient, après je te révélerais la source ...

ce que t'en penses, par rapport à ton boulot à l'école, tout ça quoi

oui, oui oui

[Sylvie lit le texte 1]

Ah oui d'accord le respect. Ca y est, j'y suis. À rationaliser ? les préjugés sur la différence [inaudible, Sylvie lit le texte pour elle-même]

Ouh la la... Mais c'est très vieux ça ou quoi non ? Est-ce que c'est...

Non c'est pas vieux du tout

Non j'allais dire c'est très vieux, ça tu vois ça pourrait être du Montesquieu, du... vraiment, hein. Ca, ça pourrait être extrait de... qui est-ce qui aurait pu écrire ça aussi chez nos classiques ...

[relit]

Moi je comprends pas le terme rationaliser mais bon. À rationaliser les préjugés, et les préjugés sur la différence. Je comprends pas du tout du tout cette phrase, on me dirait, , l'enseignement conduit les élèves à... je comprends, je comprends pas du tout.

Je suis d'accord, alors rationaliser les préjugés, ça veut pas dire grand-chose, mais sur l'idée d'école, comme vecteur, d'égalité, de

Non moi je trouve qu'on, que malheureusement, notre école, à la française, je pense qu'on est quand même nombreux à essayer, mais... il me semble pas qu'on y arrive parce que tout simplement, le contenu... Alors, la façon dont on le fait passer pourrait faire croire qu'on essaie, qu'on le fait, qu'on voudrait le faire, mais, je suis pas certaine, que les contenus qu'on véhicule, et les exigences que l'on a, permettent, de le faire. Tu vois, enfin, je crois que...

Même à la maternelle ?

Alors non, peut-être pas à la maternelle, peut-être pas à la, moins à la maternelle. Mais qui est-ce qu'on retrouve quand même toujours en échec, à la fin, c'est les mêmes, ce seront toujours les mêmes, alors les, on a fait des efforts pour les handicapés quand même, mais bon, on retrouvera quand même en échec plus ou moins, les enfants qui ont des handicaps, on retrouvera en échec, globalement, globalement, hein, sauf, les enfants en échec, on retrouvera, plutôt les filles, en dessous des garçons, on retrouvera, plutôt, les petits étrangers, on retrouvera, parce que, on s'est peut-être pas assez attaqué..., ben

autant à la forme qu'au contenu, on s'est pas assez posé des questions sur ce qu'on véhicule comme image, encore. Enfin bon je... Alors je pense qu'on essaie quand même, qu'on essaie, oui à la maternelle, on essaie, mais...

De toutes façons on n'est pas là pour effacer les différences. Y'a des différences, elles existent, on est, là, plutôt, pour dire que on a tous la même valeur avec ces différences là. Voilà. Mais c'est vrai que les valeurs d'égalité et de respect et de tolérance, j'espère, oui, oui, j'espère qu'on les inculque, ça oui. Moi je veux les inculquer. Je sais pas si je le fais. Mais c'est quand même dans mes... j'essaie d'employer le mot respect le plus souvent possible et je sais pas si moi je les respecte aussi vraiment par exemple, les gamins. Je sais pas si, tu vois, enfin... enfin, j'ai répondu à ce que...

Oui oui oui

Je regarde quand même [regarde la source du texte]

Mais je suis d'accord c'est quand même, ça devrait être un de nos grands objectifs. ...

Ca devrait être...

Oui. Ca devrait. Je sais pas si ça l'est suffisamment.

Et concrètement ça pourrait passer par quoi ?

Alors concrètement...

Ou ça passe par quoi, quand tu dis que t'essaies, c'est...

Oui, oui.

D'abord, par le fait de surtout éviter de comparer les enfants entre eux, ça c'est un truc horrible, horrible horrible horrible, mieux que..., les habituer à comparer leur progression, leur production, leur, par rapport à eux-mêmes. Déjà. Déjà, parce que quand tu t'habitues à, enfin quand tu habitues quelqu'un finalement à se comparer à lui-même, à ce qu'il a fait, est-ce qu'il a progressé, est-ce qu'il a pas progressé, est-ce qu'il fait mieux, bon, eh ben, il se comparera peut-être moins au niveau de la couleur, au niveau de tout un tas de choses, la façon de parler etc. Est-ce que j'ai fait des progrès, est-ce que, puis en valorisant autre chose, parce que, ce qu'on valorise toujours, la même chose, quoi, en arrêtant de ne valoriser qu'une seule chose, ou peu de choses, ou trois petites choses, je sais compter, je sais ceci, je sais cela, et je parle bien. Y'a d'autres choses à valoriser.

Comme ?... Comme quoi ?

Comme, être sympa avec les autres, comme aider à ranger la classe, en maternelle, hein je te parle en maternelle, comme aider à ranger la classe, comme faire un très joli dessin, comme chanter bien, comme, enfin voilà, tout un tas de trucs. Comme courir, super bien, comme, lancer des ballons, comme, voilà, enfin y'a tout un tas de domaines où on peut valoriser des enfants qui sont peut-être, ont certaines difficultés.

[texte 2]

Alors on va retrouver des choses qu'on a dit, dont on a parlé tout à l'heure...

[Sylvie lit - rires]

Oui ... Oui, oui... Bien sûr. Les représentations des rôles respectifs des hommes et des femmes [rires] Bien sûr, ...

Qu'est ce tu veux que je te dise, ce que ça m'évoque ?

Oui. Oui oui ce que ça t'inspire sur ton boulot, et..., voilà. C'est censé être un truc qu'on fait à l'école

Alors. Y'a quand même, on a quand même une chance, un truc à l'école maternelle, c'est qu'on a la possibilité de mettre à disposition dans la classe et librement, aux enfants, des choses qui sont censées être plutôt du domaine de la femme et des choses qui sont censées être plutôt du domaine de l'homme. Alors y'a les petites voitures et les garages, et y'a les... Alors c'est vrai que ma classe elle est pas très représentative cette année,

parce que y'a tellement de garçons, que ils ont tendance à... bon. Mais par exemple, je sais pas si t'as remarqué mais les garçons ils adorent aller jouer à la dînette, et, à la poupée, et tout ça mais tant mieux, tant mieux moi ça alors là c'est tant mieux et c'est super, hein, j'ai jamais, au contraire, si je pouvais les inciter d'avantage ... Au moment de Noël, j'ai, on fait des, la classe, enfin, le père-noël passe pour chaque classe, on achète des petits cadeaux avec l'argent de l'école, et là cette année j'ai acheté une poupée neuve et des habits de poupée, et un truc dont ils avaient besoin, parce que vraiment, les poupées, je trouvais qu'y'en avait pas assez, et le tapis, de voitures. Et j'ai fait semblant de tirer au sort pour ouvrir le paquet de..., c'est vraiment une ficelle énorme, le paquet de la poupée, un petit garçon, et le tapis, une fille. Mais c'était super parce qu'ils étaient vachement contents, tous les deux, hein, le garçon il a pris la poupée, je lui ai dit attends, la poupée elle est pas que pour toi, mais ça a été limite, quoi, si elle avait pu être que pour lui, le tapis c'était P., et P. elle adore aussi les voitures, les trucs comme ça et tant mieux, quoi, c'était super. Ca, pour ça tu vois on a, si, enfin, on arrive à équilibrer les jeux dans la classe on peut arriver quand même aussi à faire en sorte que filles et garçons aient des jeux de rôles un petit peu, enfin jouent, prennent des rôles différents. Ca c'est une chance quand même qu'on a... Après qu'est-ce que ça m'évoque...

Et quand tu dis que t'as fait exprès, enfin, t'as fait semblant de tirer au sort,

oui

le but c'était ça, donc, c'était bien de montrer que les petites filles peuvent jouer aux voitures et

ah oui. oui

et que, c'est tout à fait légitime

tout à fait, oui, oui oui, parce que, quand j'ai acheté les cadeaux j'avais décidé, déjà, d'acheter une poupée. Je voulais racheter une poupée de plus. Et puis bon. Je me suis dit c'est vrai, cette année, je vais quand même, tu vois j'ai quand même dans ma tête, bon, de bonnes petites..., enfin bon, je me suis dit, cette année j'ai dix-huit garçons, est-ce que je prends aussi des trucs de dînette, est-ce qu'ils vont pas être un peu frustrés, est-ce que les garçons qui déjà, dans leur tête, ne se voient que jouant aux voitures, ne vont pas, bon, alors je me suis un peu obligée à acheter ce tapis de voitures, alors que sinon j'aurais complété la dînette. Tu vois je voulais... enrichir encore la dînette parce que. Non. En fait ce que je me suis dit aussi c'est que je n'en veux que quatre à la dînette, c'était purement matériel, j'en veux quatre à la dînette sinon ils jouent pas bien, ils ont pas la place de bouger, donc je me suis dit, mais, c'est bien je fais des cadeaux à quatre enfants, quatre par quatre, il faut aussi que d'autres puissent investir d'autres choses, ça c'était très matériel, tu vois. Donc, voilà, c'est pour ça qu'il y a eu le tapis de voitures en plus. C'est vrai que ça fait partie aussi de notre rôle. Mais si... Moi j'essaie de quand même, pas rentrer, enfin, pas rentrer trop à fond, dans... on est là pour éduquer, et pour inculquer tout un tas de valeurs éducatives, que sont le respect, le truc, le machin, mais on n'a pas non plus à perdre de vue, un minimum d'enseignement. Tout simplement parce que c'est, y'a des enfants qu'ont pas besoin de notre enseignement. Moi ce que j'appelle l'enseignement, c'est-à-dire là plutôt des trucs très disciplinaires. Je crois que c'est important, au niveau de l'égalité, que des petits enfants comme... cette année y'en a pas trop, y'en a pas trop. Mais je pense à E. [inaudible], en connaissant très peu de choses...

[interruption]

Enfin. Moi je veux pas perdre de vue aussi que pour que les enfants, enfin, pour cette égalité, pour atteindre aussi cette égalité, c'est vrai que, il faut, bon l'éducation tout ça c'est hyper important, le respect tout etc. etc. Mais je crois, que, tout bêtement, l'égalité,

elle passe aussi, enfin le fait de donner toutes leurs chances à tous les gamins, ça passe aussi par, un minimum, d'apprentissages, de bases d'apprentissages sur lesquels ils vont construire d'autres apprentissages. Alors, tout ça c'est imbriqué, mais tu vois une, enfin... des gamins qui arrivent en parlant pas bien, avec peu de vocabulaire, avec... En particulier à l'école maternelle avec peu de vocabulaire. Peu de vocabulaire, qui parlent pas bien, qui ont aucune idée de ce que c'est qu'une quantité, compter etc., eh ben, ça paraît, c'est idiot, mais si tu leur apprends pas ça, tu auras beau tout faire pour... l'égalité, le truc, le machin, enfin dans des optiques très généreuses, tu arriveras à rien. Parce que, tout bêtement, ils apprendront jamais à lire, correctement, si tu enrichis pas leur vocabulaire, si tu leur apprends pas à prononcer correctement, si tu leur donnes pas des bases aussi, très, très concrètes et très bêtes, de calcul, de truc, parce que les suivants vont vouloir aussi construire là dessus. Tu vois et bon, c'est quand même, l'égalité elle passe aussi par là. Elle passe aussi par ce minimum de bases, de savoirs. Et ça, il faut surtout pas le perdre de vue, et pendant une période, y'a, quand même, à force de vouloir être très généreux, on se disait bon, ça viendra un peu plus tard, c'est pas grave, je vais pas trop insister il parle pas encore très bien mais c'est normal, ce sont des, c'est ceci c'est cela. Tout ça on doit aussi, pousser, vraiment, tu vois, enfin, comment dire, essayer de leur apporter beaucoup à ce niveau là à ces gamins là, qui parlent pas très bien et qu'on pas beaucoup de vocabulaire, qui ... Parce que même si ils sont d'un milieu social machin, même si chez eux on leur dit que la femme est une merde et l'homme un..., peut-être que le fait de, justement, ils compenseront tout ça, avec, des apprentissages, avec, en pouvant construire, tu vois, des savoirs, et qu'un jour ils arriveront à s'en sortir. Mais le savoir est aussi très important, voilà, pour, enfin bon tu vois ce que je veux dire, voilà.

Justement. Le dernier c'est sur le rapport au savoir.

[Sylvie commence à lire le texte 3. Elle rit.]

Attends c'était qui ça ? [elle me montre le texte 2]

[inaudible, Sylvie lit pour elle-même]

"tenir compte des différences entre filles et garçons [inaudible] dans le rapport au savoir" [rires] Ah les TPE. Ah les TPE. ... [Sylvie relit]

C'est fou ça. "tenir compte dans le rapport au savoir des différences entre les filles" Qui c'est qui a pu écrire ça ? Oui ce sont des directives, on donne aux prof des directives, pour qu'ils... "tenir compte des différences entre filles et garçons", c'est-à-dire qu'on les évaluerait, on évaluerait pas les TPE de la même façon ?

Je sais pas

Tu sais ce que c'est les TPE ?

Oui

Oui c'est en trois, attends quand D. était en..., oui c'est au lycée. Oui c'est ça. T'as une sœur au lycée ?

Nan mais elle...

Oui je me souviens. Oui les TPE c'est ça.

La notion de rapport au savoir différenciée selon les filles et les garçons

Je sais pas moi, c'est... Ca me paraît hyper gênant, de ne pas évaluer des gamins, de la même façon parce qu'ils sont filles ou parce qu'ils sont garçons. Alors peut-être que c'est vachement utopiste ce que je dis, je parle, je suis pas prof en lycée, mais mon copain qu'est prof en lycée j'ai pas l'impression qu'il ait [inaudible]

[interruption]

Sur l'école maternelle, ça, ça t'inspire quelque chose le rapport au savoir ? Bon là effectivement ils parlent des plus grands mais

Non, ça me... Enfin, voilà : moi je tiens compte de beaucoup de choses quand j'évalue les enfants, là j'ai fait les évaluations, et, à production égale, je mets pas la même chose à deux enfants, mais je tiens pas compte du fait que ce soit une fille ou un garçon, ou un français ou un petit arabe, ou... je tiens compte de sa progression personnelle et de ce que je sais qu'il est capable de produire ou pas. C'est, et de, l'effort éventuel qu'il a fourni ou pas, et de... voilà, enfin... Si je sais c'est quelque chose qui lui a demandé un effort et sur lequel il a, même si c'est pas très bien réussi, je risque mettre B quand même, en expliquant que, ou de, je peux tenir compte de son âge, par contre, ça c'est normal, surtout en maternelle, parce que en maternelle six mois d'écart c'est énorme. Donc voilà, tu vois, enfin, si un enfant qui a déjà quatre ans, a produit la même chose, dégueulassement qu'un petit qui a bon..., là, j'évaluerai peut-être pas de la même façon, mais tenir compte des différences entre filles et garçons concernant le rapport au savoir je trouve que c'est enfoncer justement, un état de fait que j'essaie de combattre, que je voudrais bien combattre. Voilà, quoi... Voilà ce que ça m'inspire.

Mais, est-ce que tu crois que l'école maternelle produit des..., enfin l'école maternelle puis le reste plus tard mais bon ça commence par là, produit des rapports au savoir différents ou [inaudible]

J'ai peur qu'on le fasse. J'ai grand peur que malheureusement, on en soit encore là. Je pense que dans les faits c'est pas du tout ce qu'on veut. Bien sûr. Mais je crains que, parce qu'on n'a pas toujours assez de temps pour prendre du recul, parce qu'on n'a pas toujours assez de temps pour réfléchir à la façon dont on enseigne, à la façon dont on parle, à la façon dont on interroge, dont on interpelle, dont on reçoit, dont on... Je crains que, on produise effectivement, des rapports au savoir différents. Alors bon, ça, ça demanderait à être analysé, mais tu vois quand on a des moments de réflexion pédagogique, des conférences pédagogiques et tout ça c'est pas ça qu'on se pose comme questions malheureusement. Malheureusement. C'est pas du tout ça, et c'est souvent des, des réflexions par exemple sur les math, sur la façon d'enseigner les math, qui sont extrêmement élitistes, profondément élitistes parce qu'on fait appel à, des capacités de réflexion des enfants, des capacités de..., que n'ont pas tous les enfants, on a des réunions sur des sujets qui sont extrêmement... très intéressants, mais, on se pose jamais la question de savoir comment on pourrait effectivement arriver, à produire des rapports au, enfin à véhiculer des rapports au ou tout moins, je sais pas, enfin à pas amener à ce qu'il y ait des différences de rapport au savoir, voilà, c'est ça. Tu vois enfin, ça on se pose jamais cette question là. Jamais. Et pourtant ça me paraît essentiel, mais bon... On prend pas le temps de se la poser, c'est vrai, donc je crains effectivement que on en soit encore là. A entretenir, ou à créer des rapports au savoir différents. Alors je sais pas si c'est en fonction du sexe, en fonction de l'origine sociale, en fonction de... Et pourtant enfin, je vais au moins parler pour moi, c'est vraiment tout ce que je voudrais combattre, tout ce que je, tout ce que je ne voudrais pas. Et, et je crains quand même de... Si tu veux, bon, tout ce qu'on fait qu'est hyper chouette, hyper intéressant à l'école, eh ben encore une fois ça va intéresser qui, les gamins qui sont déjà un minimum intéressés, et donc on va encore plus les intéresser, encore plus les mettre en confiance, encore plus les mettre dans des trucs de réussite, et je sais pas si malgré un certain nombre d'efforts pour diversifier, pour varier, pour valoriser les choses, on continue pas à mettre en échec les enfants qui sont déjà un peu en échec, et qui ont un rapport au savoir difficile.

Je sais pas alors des fois je me rassure en repensant à des gamins que j'ai eu et, je me disais en début d'année oh la la et, puis bon, finalement, en fin d'année ils avaient l'air

d'avoir envie de rentrer dans les apprentissages, et envie d'apprendre et envie de connaître d'avantage, et envie de questionner, et ils étaient devenus curieux, et bon, même si ils avaient pas acquis encore peut-être beaucoup de vrais compétences, ils avaient envie d'apprendre, alors ça bon c'est, je trouve que c'est chouette, mais... Bon... c'est... ce que je souhaiterais n'est pas mis en échec mais quand même, quand même pas toujours, pas toujours réussi, ça je m'en rend bien compte. Mais on est, tu vois on est pris dans un espèce de, on est pris dans une espèce de spirale, on est pris dans une espèce de truc rapide, il faut avancer il faut... on est... ce qu'il y a au dessus de nous nous demande de produire aussi, nous demande de... je sais pas si tu as lu comme ça par curiosité les progressions, et les programmes de l'école maternelle, tu les as lus ?

Oui. En partie.

Voilà. Sur lesquels j'ai un petit peu basé mes évaluations et les items de mes évaluations.

Alors soit tu sors du système soit il faut accepter d'être dedans et composer avec. Et la marge de manœuvre est moyenne, en maternelle, elle est quand même encore assez large, alors après elle se rétrécit elle se rétrécit, bon. Mais elle est quand même encore assez large. Donc il faut essayer de faire avec. Avec ça. ... Voilà.

Merci.

Oh je t'en prie, je t'en prie.

Je sais pas, si tu as des trucs à rajouter...

Là comme ça non, tout simplement parce que j'ai plein de trucs dans la tête, aujourd'hui.

Oui oui, je comprends bien

qui sont hyper, bon. Mais à l'occasion pourquoi pas, à l'occasion pourquoi pas, oui, parce que tu sais, c'est rigolo mais je m'aperçois que depuis que tu es dans la classe, j'essaie de me, je sais pas pour, c'est tout à fait involontaire, ça se passe jamais pendant la classe, jamais, parce que pendant la classe, il faut agir, il faut parler, il faut il faut, bon, mais après le soir, je m'aperçois que j'ai tendance à, à prendre un peu de recul, tu vois à réfléchir à ce qui s'est passé dans la journée, à un peu plus, à... presque comme si je me mettais un peu derrière ta caméra, tu vois ? C'est, c'est assez rigolo. Donc, peut-être, à l'occasion, oui. Je te complèterai un peu tout ça.

Entretien avec Anne-Sophie, enseignante de la classe 2.

(date : 23.03.07, durée : 48 min. 45)

Les quelques questions que j'avais, c'est par exemple, je travaille sur la socialisation des gamins, comment ils apprennent les règles de l'école, comment ils apprennent cette culture, et je voulais savoir à ton avis, quels sont les déterminants importants qui font que des gamins réussissent à rentrer dans cette culture ou pas

Ce qu'est déterminant pour eux ?

Oui

Ce qu'on veut leur faire acquérir ou

Non, ce qui, je sais pas ce qu'ils savent déjà, l'origine sociale, ce qu'on leur apprend à la maison, le langage, je sais pas... À ton avis qu'est ce qui fait qu'un gamin arrive à rentrer dans cette culture scolaire ou qu'il y arrive pas ?

Ah. Eh ben écoute, c'est simple, à mon avis il y a une chose importante, il faudrait connaître l'enfant, à la maison. Comment il vit à la maison. Parce que comme ça on peut, nous, se mettre en piste pour améliorer. Alors déjà connaître ça. C'est pour ça que, moi je reçois souvent les parents. Ça me permet de bien améliorer, hein. Tous ceux que j'ai reçu, là, après ça, ça... Après, il faudrait que je sache ça et puis après y'a tout un système d'observation chez les petits, qui n'est pas facile. C'est pas facile, parce que on est vingt-huit, donc savoir chacun, ce dont il a besoin, ça c'est difficile à gérer. Surtout que on, bon, on est déjà deux, c'est déjà pas mal mais, donner à un, quelque chose, à un autre, ce sont des besoin différents qu'ils ont en plus. Alors on fait des, de groupes, de besoin, bientôt je vais finir par en faire mais, c'est la connaissance de la famille qu'est ce qu'il a, avec quoi ils arrivent.

Et ça j'arrive pas trop à le savoir si ce n'est que bon, pour certains on s'inquiète pas parce qu'ils ont déjà ce côté socialisation à la maison. Y'en a d'autres qui ne l'ont pas du tout parce qu'ils vivent papa maman et l'enfant. Ça c'est... Et c'est pour ça que tous les enfants dont j'ai voulu voir les parents, tous les enfants ils sont seuls. ... Ah ça c'est, donc par rapport à Y. tu vois, Y. qu'est un enfant tout seul je reçois les parents parce que, je n'arrive pas à comprendre comment il vit à la maison. A partir de là, je vais pouvoir, un petit peu, les inciter eux à faire des choses, puis moi me servir de ce qu'ils vont me dire pour mieux appréhender le gosse parce que là, voilà. Et puis je crois que c'est très important ça, ce côté relation avec la famille, et puis après le côté observation quand on peut. Pour faire des groupes de besoin, nous on appelle les groupes de besoin, et le langage eh ben les différences, alors le langage les différences c'est le milieu encore, de la famille, et nous, prendre en compte, pour les prononciations tu as vu je fais beaucoup de travail de prononciation. En fait c'est pour améliorer leur prononciation, la formulation tu sais le matin quand on dit "je suis là", "je suis pas là", "je suis à côté", "il est là", "il est malade", parce que, ça c'est un travail à faire. Les parents le font pas systématiquement ce travail là. C'est un apport de l'école. Et là c'est pareil faut que je les écoute dans plusieurs systèmes, pour voir si, si il parle pas avec pas avec moi c'est est-ce qu'il parle avec d'autres. Alors cette année, le grand truc c'est, deux choses, c'est J. qui parlait pas que j'ai observé souvent, avec moi, rien. Et par contre partout il parle, sauf à l'adulte. Et là il vient de parler. Et donc tu vois, à force de regarder comment il fait, pourquoi il me parle pas, ou le, je l'ai, j'ai réussi hier, parce que j'ai mis dans les mains, le rôle du maître, l'animateur. ... À dire aux autres. T'étais pas là hier, c'était un moment, exceptionnel, parce qu'il était, j'ai dit "J. tu viens", alors déjà tu vois, un peu méfiant, et le livre j'ai dit "tu vas", je dis "c'est quoi", il me dit des, alors lui il connaissait, des caméléons, t'imagines caméléon c'est pas facile quand même, donc

c'est, ça dépend hein, on revient à la famille la culture qu'ils ont. Et donc c'est lui qu'a raconté l'histoire du caméléon. Ca c'est... Et puis alors on a le cas de L., que, la famille tu vois, la maman est là depuis un petit moment, et elle parle, ça y est. Ca y est elle parle. C'est un vrai bonheur, elle crie, elle parle, elle interpelle tout le monde, elle répète tout, et voilà. Et ça c'est la famille aussi. La maman elle m'a dit qu'elle prenait des cours, au début. Donc c'est... j'ai bien regardé, bien bien bien bien écouté, est-ce que, C.¹ aussi, ou elle, dans les, à la récréation aussi, de toute façon en général les enfants que j'observe bien, je le fais, demande l'observation de tout le monde. Comme ça, chacun me dit "ah tu sais il a fait ci", "il a fait ça". Pour L., hein, on l'a observé depuis le début de l'année, L., qui se sauvait et tout. Tu sais il faut que, pour arriver à tout ça, à tout, qu'ils soient socialisés et autonomes en même temps ! Parce que ça va de pair, quand même. Donc tout ça il faut connaître les parents, observer, bien l'enfant, et alors, les techniques, les méthodes qu'on a à disposition, avec notre méthode à nous, pour faire avancer. Alors les méthodes c'est, selon notre tempérament, selon ce qu'on a à disposition. Selon dans quel état on se trouve aussi, parce que ça, hein, on supporte ou on supporte pas, hein, y'a des jours où on supporte plus, ce matin W. je l'aurais, j'en peux plus, il n'arrête pas il n'arrête pas et à ce moment là, ou on le privilégie lui et on se rend compte que les autres ils sont, ils insistent, hein, ils subissent. Donc voilà, c'est... Et ça se passe comme ça en petite section, c'est un rôle difficile, la petite section, parce que...

le rôle de l'école maternelle, à ton avis, c'est quoi, c'est cette...

moi je veux pas dire que l'école maternelle ça se limite à la petite section, mais presque. Si l'enfant passe ce cap de la petite section, parce que il faut que l'enfant, passe ce cap, d'aller vers l'autre en, vers tout le groupe, le collectif enfants, qu'il aille vers les adultes, différents, et dieu sait si dans, par exemple dans cette école, ça tourne. On a C. le pilier, on a Anne-Sophie le pilier, on a M. qu'est pilier, une fois par semaine. Et là à la sieste ou des moments difficile comme ça, eh bien ça tourne. Donc ... il faut des référents aux enfants. Et si on réussit cette, y'a, les enfants qui arrivent comme ça, avec ces problèmes, là, tout ce monde qui tourne autour de nous, on les voit plus grands que..., hein, et puis on a aussi, et les parents, parce que les parents c'est aussi difficile pour eux. C'est double notre travail en petite section. Les parents, leur faire, leur expliquer qu'ils sont à l'école, que c'est différent de la maison, qu'ils ont un comportement à avoir par rapport à l'école. Et ça, c'est un double travail. Plus, la petite section c'est les premières fois où il faut dormir avec tout le monde, aller faire pipi avec tout le monde, aller manger avec tout le monde, et tout ça c'est, c'est la même année. Tu vois. C'est c'est un travail de titan ça. Parce qu'après chez les moyens, les parents ils sont habitués à l'école, les enfants ils sont habitués à voir plein d'adultes, ils sont habitués à voir plein d'enfants, alors ils, ils ont des nouveaux copains, puisque on mélange. Y'a des classes qui tournent pas, tu sais les classes, elles montent comme ça, tous les copains se retrouvent pendant trois ans, là, voilà. Bon, y'a son avantage et ses inconvénients. Et donc c'est, l'école maternelle doit apporter tout ça mais c'est surtout la petite section qui doit elle être, parce que c'est l'entrée dans l'école, pour des années, on sait pas quand ça finit d'ailleurs, hein. Et là si on a un blocage là on est perdu. Si on ne leur donne pas aussi, les habitudes. Les habitudes de travail de l'école. Je crois qu'ils sont perdus. Alors chaque section a ses habitudes aussi à donner, hein. Mais les premières sont, aussi, terribles. Sont terribles. La confiance, est-ce qu'ils, la confiance avec la maîtresse, avoir envie,

¹ C. est l' ATSEM qui travaille dans la classe d'Anne-Sophie.

envie, envie, envie, c'est donner envie. C'est ça la maternelle. Après bon, chacun y met du sien, bon par exemple je veux, je fais un travail sur la lecture, parce que je sais que ce CP là, il est pas loin le CP, il est dans trois ans. Donc les sons, tu vois. Le langage, bien parler, jouer avec les sons, se reconnaître, reconnaître les lettres, reconnaître, enfin, pas toutes les lettres, hein mais les, son prénom, le prénom des copains. Tu vois c'est, ça c'est important, ça c'est la, l'école maternelle qui est... Alors on pourrait améliorer, on n'est pas toujours au point. Par exemple, quand je vois L., quand je vois L., quand je vois R., je vois tous ces petitou qui sont en panne des fois. Ben il nous faudrait plus de temps pour s'occuper d'eux. D'autres moyens, des petits groupes. Plus, que ce qu'on a. Alors des fois on y arrive, mais des fois on y arrive pas. C'est ... Mais ils ont besoin de tout ça parce que si, sans l'école maternelle, moi je me souviens, ma génération y avait pas l'école maternelle, hein. On n'y allait pas. Donc, on allait au CP directement. Et là, eh ben on apprenait tout de suite à lire, tout de suite à écrire, c'était pas mauvais, hein, on le faisait aussi. Mais ça veut dire que tout ce qu'on est en train, je pense, de donner à l'école maternelle qu'on n'a pas eu, nous, on l'avait à l'école, à la maison. Moi j'avais tout ça à la maison. C'est ça, aussi la différence. C'est la société qui a changé aussi. Parce que, les... La société a changé, par exemple, moi j'étais à l'école, dès le CP, mais mes parents me faisaient bien parler. On parlait à la maison. On chantait, on allait se promener, on allait dans les champs. Tu vois. Et ça j'ai l'impression que maintenant il faut le redonner aux parents, aux enfants, qui n'ont pas eu tout ça. C'est un peu un palliatif à ce qui se passe dans les maisons, hein.

Je crois, hein.

Et alors justement le fait que ça s'appelle "école maternelle", c'est...

Déjà c'est une école ça c'est sûr, parce que c'est, école, qui dit école dans notre système à nous, c'est du scolaire, le scolaire on apprend. Maternelle... Alors, est ce qu'on peut toujours appeler ça une école maternelle et quelle est la définition de l'école, la définition de l'école, maternelle ? Si on dit maternelle c'est maman, moi je remplace pas la maman. Ni le papa. Mais école maternelle, non mais je pense qu'il faut se resituer quand même à l'historique, tu connais l'historique de l'école maternelle, qui était l'école, la maîtresse qui remplaçait effectivement la maman qui n'existait pas.

C'était les enfants des rues, hein. Et donc on remplaçait ça, et puis ça a évolué vers, on va apprendre. On va apprendre à être, tous ensemble, on va apprendre à faire des choses, on va apprendre des choses, des savoirs. Tu vois, c'est ça. L'école maternelle actuellement, est-ce qu'on a encore besoin de ce maternelle, alors que les parents, eux, ils nous les mettent à l'école pour que ils apprennent quelque chose et puis des fois, c'est juste pour dire, "écoute, moi je vais au travail, il faut bien que je fasse quelque chose de toi". Donc... et on a des soucis avec ça aussi. Des enfants qu'ont, bon pas dans cette école, hein, parce que, ils sont proches, la preuve, ils viennent tous, papa et maman, si c'est pas papa, papa le matin c'est papa le soir, enfin on a des relations avec les parents, et y'a très peu de nounous qui viennent. Donc ils se sont organisés, pour... Mais est ce qu'ils sont si proches que ça des enfants, à la maison, je me demande ce qui se passe, des fois à la maison. Je sais pas. Mais, l'école, c'est sûr que c'est l'école on apprend des choses. On apprend à faire des choses, on apprend à faire, le faire, hein, ce que j'appelle le faire, un triangle, je vois mon bazar, là, [elle montre un tableau sur lequel sont accrochés des triangles en pâte à modeler réalisés quelques jours plus tôt par les enfants] apprendre à coller, les petits c'est ça on apprend à. On apprend à être. Tu as vu ce matin, par exemple, on, j'apprends, à ne pas, garder le ballon pour moi. C'est dur, ça, hein ? C'est dur et puis c'est le mien, et puis ce sera pas le tien, et puis je vais te mettre une raclée et puis comme ça tu vas me le lâcher, et j'apprends ça, et puis j'apprends à faire mes expériences, tout seul, ce matin bon en EPS, c'est magnifique l'EPS pour ça.

Hein, j'apprends à aider l'autre, aussi, j'apprends aussi à, demander l'aide, de l'autre. On apprend beaucoup à l'école. Alors y a des enfants, comme je disais tout à l'heure, tu sais qui ne sont pas allés à l'école maternelle, y'en a qui pourraient ne pas venir, encore, hein. Moi, si ils les gardent à la maison je serai très contente. Pas, par le fait, d'en avoir moins, mais c'est qu'ils sont quand même, bon les bisous ils en ont plus pendant six heures, là... Et ça, y'a certains, à qui ça manque. C'est... et on peut pas le remplacer ça. On peut pas... je peux pas être le papa, je peux pas être la maman. Sauf quand y a, une demande forte là, tu as bien vu, tu as observé là, quand R., il vient il se met tout contre, hein. Et puis il te, il caresse aussi R., donc, il a besoin, de ça, il est, dynamique et tout ça, coquin, mais il est, il lui manque bien tout ça aussi, hein. Donc c'est aussi ça l'école. Etre présent, là c'est peut-être le côté maternel, quand ils sont eu un petit accident, il se passe quelque chose de pas, ils sont pas bien donc là, on le fait. Mais c'est l'humain qui fait ça, c'est...

Voilà c'est, l'école maternelle c'est ça. Je pense, hein. Et donc je veux pas dire que ça se limite à la petite section l'école maternelle, mais c'est vraiment le départ, la... si on la rate cette petite section, je pense que c'est pas bon. C'est vraiment qu'ils, c'est moi, faut qu'ils aient toujours toujours envie de venir, de dire ce qu'ils font par exemple, c'est rigolo, ça, "regarde, regarde", ou... Alors là y'a un travail à faire avec les parents, y'a l'école des parents, à l'école maternelle y'a l'école des parents. Quand je leur dis, "vous n'avez pas signé le cahier", ça veut dire que, est-ce que vous l'avez lu au moins, est-ce que vous avez regardé ? Tu vois est-ce que..., c'est ça, l'intérêt qu'ils portent à ce que font les enfants. C'est difficile, c'est important ça. Bon moi je regrette quand même que j'aie ai dire aux parents ça. Je regrette quand même d'avoir le... d'être obligée de mettre toujours sur cette porte, là, des affichettes pour rappeler, tu vois, et puis de dire aux parents qui arrivent, "vous l'avez bien lu", "vous l'avez vu", et ils voient pas. Donc y'a quelque chose qui est en décalage quand même, tu vois. Maintenant on le fait tout le temps mais... Y'a pas toujours, l'intérêt pour l'enfant quoi, c'est pas... alors que ça concerne leurs enfants. Il disent "oui mais j'ai pas le temps" des fois ils disent "oui j'ai pas le temps" alors des fois ils disent, ils les emmènent là, "bon, assied-toi parce que, il faut que je m'en aille et nanana", comme ça, puis des fois je dis, "écoutez, vaut mieux le laisser" parce que là, on perd le côté autonomie de l'enfant et là on y arrive pas, quoi. Faut quand même savoir à un moment que... C'est difficile, il faut absolument expliquer, sans arrêt je crois. Pour les enfants qui ont, les enfants et les parents qui en ont besoin, on va pas non plus expliquer à celui qui va bien, ou... écoute, enfin tu, voilà, notre rôle c'est ça, c'est d'amener tout le monde, on veut pas dire au bac à quatre-vingts pour cent, là, mais... que tout le monde soit bien. Et ça c'est difficile à faire, parce que faut, faire des constats. Alors, on constate et puis après ce qu'il faut amener, une amélioration. C'est pas sûr, ça, hein. C'est pas sûr parce que si on veut, on peut oublier. Tu vois, on peut oublier des enfants. On peut, dire "tiens, je suis contente j'ai appris le", A. aujourd'hui. "Je suis contente j'ai fait le trois" aujourd'hui. Tu vois c'est ça on peut faire ça aussi. Ou alors on dit "j'ai fait le trois mais est-ce que vraiment le trois ça les intéresse", tu vois est-ce que, c'est pour ça qu'il faut faire tout sous forme de jeu tu vois, parce que ils sont... Et puis y'a, tout, tu as plein d'enfants, si on fait pas attention, moi ça m'arrive, hein, plein d'enfants que tu vois plus. Tu vois pas. Il est là, hein. Physiquement mais tu le vois même pas parce qu'il parle pas, parce que il se fait pas remarquer. Ou il se fait, alors notre rôle c'est de remarquer, justement, ça, qui se fait pas remarquer. Ca c'est dur à faire. C'est dur, hein. Tu vois Y., par exemple Y., si on fait pas attention Y., il parlera pas, il est là, il est là. C'est le pousser sans arrêt quoi. Là je vais demander les parents, ce soir. Je les rencontre. Et... Voilà, c'est toute la maternelle c'est ça je crois, c'est...

Faire avancer, faire avancer ce petitou là qui arrive de la maison, où il a été choyé, et heureusement, et, ou des fois non, et puis le faire, entrer dans un système là, qui n'est pas très drôle en lui-même. Dire, on va apprendre la grammaire, là comme ils disent, mais faut leur donner envie de faire. Et quand ils te disent, "et le mien, tu m'as pas appris mon prénom, le mien, on l'a pas vu" ou "on n'a pas fait ça", c'est gagné. Et à un moment il va falloir que Y. il me dise "et moi". Tu vois je vais essayer d'arriver à ça. Mais, c'est pas évident. Alors les moyens on en a mais faudrait du temps. Faudrait peut-être aussi prendre le temps, plus le temps avec certains groupes, tu vois, pendant que les autres vont faire autre chose. Mais vont faire quoi ? Si c'est pour, dans une classe comme la mienne là, qui sont d'un dynamisme, hors norme, c'est vrai, ils sont, donc là si tu les lâches, ils vont ou se démonter eux-même, ou démonter tout le, tout, mais bon ... Mais on privilégie des petits moments, tu vois. Par exemple l'après-midi, tu viens pas l'après-midi mais c'est extraordinaire les après-midi. Ils sont moins nombreux, enfin, ils sont deux ou trois de moins, mais des fois c'est ... Et ça c'est les moments où ils ont le livre, et puis on regarde le livre ensemble, ou ils regardent les livres, tout, ensemble, puis après ils disent on fait un petit travail et c'est là qu'ils disent on fait ça, tu vois, alors ça c'est du bonheur parce que ils ont envie.

Tu choisis comment les livres que tu leur lis ou que tu leur

Oh les livres c'est, non, chez les petits, si tu veux, ils ont toujours à leur disposition la bibliothèque, là, tu as vu, qui est transformée, là, tu as vu là j'avais donné mes imagiers, fait maison, là j'ai remis les livres de bibliothèque, avant y'en avait. Alors le livre que je raconte, c'est vraiment par période. C'est quand j'ai envie aussi moi de raconter, c'est-à-dire que j'ai fait, aussi d'autres travaux, qui me semblent aussi, importants, et un moment, je passe au livre. Tu vois, je passe au livre. Mais, on ne fait pas chez les petits une étude systématique du livre, par, comme, ça s'appelle une lecture suivie, tu vois, où on re-raconte. Moi c'est le moment où ils sont tranquillou, là, et puis ils sont attentifs, ça ils sont émerveillés, voilà, il faut les émerveiller. Donc ce qui fait que le livre, je le choisis, des fois, c'est... Tu vois hier, le, parce que le caméléon, j'ai dit caméléon ils savent peut-être pas ce que c'est je vais leur apporter ça. Mais, parce que j'ai choisi là parce qu'un enfant me l'a donné.

Tu vois, et si je vais en apprendre un, plus systématiquement, ce sera sur le moment où on va... bon les, les baleines là tu vois, y'en a un que je vais choisir parce que, y'a *Leila et la baleine* [un spectacle qui a été joué dans les écoles], et dans un, un que j'ai pris là c'est les animaux que j'ai pris ce mois ci, là, il y a, le même système, d'enfant qui tombe à l'eau, et on a, le dauphin qui vient la chercher. Donc si tu veux y'a un parallèle. Donc si je montre, une photo, ils vont dire "ah, c'est comme". Tu vois, ça c'est un travail. Mais sinon, non je n'ai pas, chez les petits de choix, pour dire... tu vois y'en a qui disent, hein, dans les petites sections, c'est, je vais prendre, par exemple, *Marianne a mal aux dents*, parce qu'un enfant a mal, on va lui expliquer que, par le livre, il va, on va aller chez le médecin. Ou l'histoire du doudou. Bon. Tu vois, tous ces livres là, moi je le fais pas. Ca je pense que c'est pour la maison. Pour moi c'est ça. Dire qu'il y a une éducation à la maison, avec des livres si ils veulent, des supports, et moi j'en suis pas dans ce système là. Le livre si tu veux c'est écouter, une histoire, essayer de la comprendre, essayer de la re-raconter, et des fois je re-raconte en faisant, des erreurs, enfin, je sais ce que je fais, ils disent "c'est pas, c'était pas comme ça". Donc c'est ça. C'est l'écoute, l'attention, puis être capable de, raconter. Ou un jour, ça va, sortir dans un dessin, enfin ce qu'ils appellent un dessin, ils vont dire "j'ai dessiné" je sais pas quoi, la baleine, ou, tu vois. C'est ça le livre chez les petits je le conçois comme ça.

Tu vois. Apprendre à respecter mais ça c'est difficile, hein, encore, ils le déchirent encore. Mais c'est pour ça qu'en début d'année on a toute une série de livres qui sont bien abîmés, nous, hein. Donc on les donne, ou alors on donne d'autres choses à feuilleter, tu vois des catalogues, des machins, là..., à feuilleter, pour, tant pis, voilà en fait. Puis on apprend petit à petit. Donc le livre... Alors par contre ce qui va se passer là, on a changé les livres là, donc l'après-midi ils les regardent ou quand on a fini un travail ils vont regarder. Alors ça c'est du langage entre eux ils sont... Et c'est là que je regarde celui qui parle. Celui qui va, qui est capable de dire à l'autre "tu as vu", ou lui raconter l'histoire dans, là c'est des moments privilégiés entre eux, et là c'est, moi il faut que je sois... quand je suis là c'est observatrice pour voir qui c'est qui a parlé ou pas.

Mais ceux que tu mets à disposition là maintenant, tu... c'est des histoires que tu connais, c'est des histoires que tu aimes bien ou sinon tu...

Alors j'ai trié hier, je les ai ramenés à la bibliothèque, je les ai pris à la bibliothèque, hein. Alors j'ai regardé dans les animaux parce que je trouve que les animaux chez les petits ça, c'est très porteur, hein. Très porteur, alors, y'a des animaux compliqués, que j'ai pris parce que pour leur apporter, un petit peu, ce langage, caméléon, tout ça, c'est, y'a les animaux qu'ils connaissent, et puis, je regarde moi, c'est, c'est mon goût aussi, hein, des images, qui me plaisent, et y'a, l'histoire que... comme je leur re-raconte, moi, l'histoire, je m'attache pas au texte, tel qu'il est.

D'accord

Donc je raconte mon histoire, de façon, parce que, quand je montre aux enfants les images, si je lis, tu vois l'attention ne sera pas la même. C'est deux travaux différents. Lire l'histoire et la raconter, pour que l'enfant la raconte, avec les mêmes mots, qui sont difficiles des fois, et puis attacher phrase à l'image, moi c'est pas, mon objectif n'est pas celui-ci, donc j'ai pris que des animaux, c'est vrai. Parce que les animaux c'est près d'eux. Alors des animaux un petit peu bizarres, et de temps en temps j'en prends un pour leur raconter. Mais je, je ne te cache pas des fois je prends le livre, je regarde vite les images, et je fais mon histoire moi-même.

D'accord

Tu vois. Y'a des livres sur lesquels je ne tilte pas du tout au niveau de l'image, du dessin, je n'y arrive pas. Moi-même, je rentre pas dans ce système là. Alors je me dis, que, la maîtresse doit aussi avoir son tempérament, sa personnalité, moi je serais ennuyée de raconter un livre de, qui ne me conviens pas, donc... Etant donné qu'on est toujours dans le théâtral, toujours dans les mots simples, des fois tu ajoutes du vocabulaire parce que tu l'as choisis ton vocabulaire aussi, hein. Donc je préfère être dans ce système là que, et je dis que, après, en moyenne section, on peut travailler le livre autrement, en grande section on le travaille encore, autrement. Tu vois. Là moi ce qui m'intéresse c'est l'histoire, de quelque chose qui nous intéresse, ou parce que c'est très nouveau, ou c'est quelque chose que on connaît donc, ça nous apporte un petit peu de choses de plus, et il y a, aussi, la chronologie, ça c'est intéressant, tu vois, c'est le travail du temps qui passe, et ça je trouve que, ça m'intéresse, ça. Les mots que je vais trouver dedans, non, je vais pas leur écrire souris, je vais pas leur écrire je sais pas quoi. Ça ça m'intéresse pas, le livre en tant que, travail de base, ne m'intéresse pas comme ça. Il m'intéresse ... Alors c'est pour ça qu'après, on va aller à la bibliothèque parce qu'on n'y est pas allés nous encore, à la bibliothèque. Donc on ira à la bibliothèque là, rangée comme elle est, mais ça fait rien, on ira à la bibliothèque voir que, les livres sont dans des bacs, les livres, sont, y'a les poules, y'a les cochons, je sais pas quoi, bon. Ça on va aller là, et, en mai, et en juin, on va aller deux matinées à la bibliothèque là-bas, des JSA. Alors, moi j'y suis pas encore allée avec les petits, parce qu'il faut qu'ils sachent, se déplacer, hein, aller jusqu'au bout là-bas, [rire] donc c'est pas très loin, hein.

Oui, oui, je

Mais, il y a une organisation à avoir, quand on les mets deux par deux moi je sais quand je les mets par deux ou à la queue leu leu, c'est parce que je sais que dans l'année j'en aurais besoin, donc la première sortie ce sera aux JSA là, à deux sur le trottoir, là, on va y travailler, et on va aller voir, la grande bibliothèque, où y'aura beaucoup de livres, on racontera une histoire comme je fais moi. Et puis on ira deux fois. Parce que après chez les moyens, ils y vont tous les mois, je crois. Donc tu vois je prépare, je prépare. En fait il faut, on prépare tout pour l'avenir, quoi. Tout est... enfin moi je calcule tout comme ça. Alors, voilà pour le livre je fais comme ça, et puis, il y a eu des années où... Parce qu'on n'a pas toujours les mêmes réponses, on n'a pas toujours les mêmes, enfin réponses, les mêmes comportements des parents, ou..., le même niveau, le même intérêt, tu vois, par année, hein. Donc il y a eu des années où le mardi, en janvier ou après février, le mardi, C. allait avec un demi groupe choisir des livres, et ils emportaient le livre.

À la maison. Moi ce système là je vais pas le faire. Ce système là de prêt je vais pas le faire, cette année. Non. Je pense que c'est un peu tôt. Je préfère qu'ils jouent, enfin qu'ils regardent des livres, qu'ils se régalent, qu'ils sachent qu'à la maison on a des livres, que les parents, ils vont savoir qu'il y a, bon, ils savent qu'on a des livres là, bon, ils vont savoir qu'on a la bibliothèque là, et la bibliothèque, là-bas. Le but du jeu c'est qu'ils aient, qu'ils les ramènent après. Et puis après chacun, chacun son tour, chacun, chaque année a quelque chose à faire. Tu vois c'est... C'est comme le sport, ça. Tous les jours, tous les jours du sport parce que l'enfant il est, il a pas, il peut pas rester, tout le temps assis, et puis il a son corps, à faire travailler. Puis après, là on fait comme ça chez les petits, après on fait un peu plus, un peu plus... C'est important. C'est important l'école maternelle. Parce que si, moi j'en ai pas eu besoin, on va dire, parce que j'avais, toute la nature près de moi, tu vois les livres sur les animaux j'avais pas de livres, moi chez moi, hein. Mais j'avais les animaux autour de moi. Donc la reproduction, planter, semer j'avais des jardins donc nous c'était systématique, hein. Alors que là, tu vas planter une graine et ils sont là, "ohh". Je crois qu'il y en a vraiment besoin là dans notre nouvelle société, là. Je crois, il y a eu son importance un moment mais alors maintenant il y en a encore plus besoin. C'est ce que je pense. Et je suis ennuyée parce que, au niveau de la formation tu vois, avec les enseignants, là, nouveaux, ils ont très peu d'heures sur la maternelle. Alors que je crois que c'est là qu'il faudrait mettre le paquet de formation. Parce quand tu sais faire une séance d'EPS, de motricité avec les petits, qui courent partout et quand t'arrives à gérer ça, après, c'est facile, hein. Quand ils ont tous leurs habitudes, et on va sur les bancs, on s'assoit, on fait, là tout est fait. Tu vois. Je crois que la formation devrait être, plus pour la maternelle, que pour le reste. C'est quand même plus facile d'ouvrir un livre de vocabulaire ou de grammaire ou de je sais pas quoi, de dire on dit ça, on fait ça, hein, alors que nous il faut... Faut faire d'autres choses quoi. C'est ce que je pense.

Et quand il y a plusieurs gamins qui veulent parler en même temps, ou participer en même temps ou... comment tu choisis, qui tu fais passer ?

Ah oui. Eh bien écoute quand je les connais, quand je les connais bien, là, c'est vraiment, je, alors tu as vu, là, mais c'est flagrant dans la classe, il y en a, ils veulent tous parler en même temps pratiquement, pas tous mais beaucoup. Eh bien là je choisis c'est ..., bon, j'ai des critères, hein, des critères qui font, bon W., ça suffit, lui il parle trop, c'est parce que je les connais. Donc je vais choisir celui-ci ou parce que ce matin, j'ai remarqué quelque chose donc je vais le prendre en compte. Tu vois. Puis il y a des jours où je me mets, vraiment des objectifs précis, pour certains enfants. Là, depuis,

mais, tout le monde est prévenu, tu vois C. était prévenue que J., j'allais finir par le faire parler à un moment. Donc j'ai mis mon temps mais ça devait arriver là, ces jours-ci. Pour moi c'était décidé. Donc souvent, c'est J., J., parce que... Voilà. Je voulais. Tu vois. J'ai, les critères c'est... D'après tout ce que je connais de l'enfant et tout ce qu'il a, le fonctionnement qu'il a eu jusqu'au jour J. Tu vois, je fonctionne comme ça. Et il faut être, je crois que les, ceux qui parlent le plus, il faut savoir les... Mais il faut faire attention aussi parce que à la fin, ils me disent que ils ont plus droit, ou, c'est difficile, hein, à gérer ce système, là. Tu parles trop, et l'autre pas assez, non je crois que c'est, aussi du ressenti, hein. On voit l'enfant qui a envie de parler. Donc là hop. Puis ceux qui parlent trop, il faut arriver à un moment, d'ailleurs "d'accord, d'accord" ils disent. W. il dit d'accord. Ça veut dire d'accord je me tais un peu, hein. Tu vois. Mais je crois que c'est la connaissance des enfants, c'est la psychologie qu'on a aussi, à ressentir ces choses là. C'est difficilement explicable. Chaque chose que je fais, tu vois, parce que c'est, je sais ce que je vais faire, mais, tout est lié, tout est à la seconde, tout est, si je donne une chose c'est pas pour rien, c'est... Les jeux le matin, j'ai dit, j'ai choisi moi à l'accueil de donner que des jeux. Et tous les jeux ont évolué depuis le début de l'année. C'est certaines espèces de jeux.

Là c'est des jeux où ils restent tranquilles et, au début de l'année ils pouvaient faire ce qu'ils voulaient avec les jeux, maintenant ils font plus ce qu'ils veulent avec les jeux. Parce qu'on a appris que le pion jaune, et ça doit être sur du jaune. Au début, ça, ça filait de tous les côtés. Tout est réfléchi en fait. Pourquoi je donne des perles, pourquoi je donne ci, pourquoi je donne ça, et pourquoi on s'assoit là, et pourquoi on vient, après là. Parce que ils ont besoin de bouger, tu as vu ce matin il fallait absolument qu'ils bougent, donc on était là-bas, et ça a commencé à, ils étaient intéressés par le... alors le R, là, enfin, la lettre d'A., ils sont très drôles parce qu'il y a très longtemps que j'avais dit, la lettre qu'il fallait pas qu'elle tombe, très longtemps. Et ils l'ont redit. Donc il faut jouer avec ça. Tu m'aurais dit ce matin, Anne, comment tu vas faire pour apprendre la lettre d'A. ce matin, j'aurais pas pu te l'expliquer. Parce qu'il y a aussi le fait, de l'expérience, tu vois y'a... C'est la prise en compte de tout ce que tu as autour ou d'un élément, une chose que tu viens d'entendre, une chose que tu viens de voir qui fais que, hop, tu rebondis dessus. Et tu as vu à un moment là ce matin, pour le R j'ai fait ça, puis avec la boule j'étais coincée. C'est vrai, j'étais coincée donc il a fallu que je trouve un autre système. Mais ça c'est, je peux pas expliquer sans arrêt. Une fois que c'est fait je peux l'expliquer. Mais je ne pourrais pas te dire comment je vais faire ce matin. Je sais ce que je vais faire, ce que je vais faire, mais comment je vais le faire, je n'en sais rien. C'est dans l'action que j'arrive à faire ça tu vois mais c'est rapide, hein, c'est-à-dire qu'il faut être, très très vif, très très attentif. [les enfants de la classe arrivent pour s'installer pour la sieste] Voilà, regarde. Tu vois, y'a toujours W. [il est devant la porte, prêt à entrer]

Ils partent à la sieste, là ?

Oui. On va s'en aller de là parce qu'ils veulent, se mettre à la sieste. Qu'est-ce que tu voulais dire ?

Sinon j'ai trois petits, tout-petits textes, et...

Que je lis ?

Oui, je voudrais que tu me dise ce que t'en penses, et pour l'instant, je cache la source, et après je te la

Je prends mes lunettes, comme disent les petits "t'as pas pris", tu sais que le soir par exemple quand on s'en va, il faut savoir que là-bas, alors mes lunettes, tu vois ils vont,

ils vont me dire où elles sont mes lunettes. À moins que je les ai pas prises ce matin.
[inaudible, Anne-Sophie est partie chercher ses lunettes]...
[interruption : les enfants arrivent pour la sieste]

Alors, je fais quoi, je lis ?

Et si tu peux me dire ce que tu en penses, ce que ça t'évoque...

[elle lit le texte 1] ...

le respect dans les programmes d'enseignement ... [elle continue à lire] ...

bon, qu'est ce que je fais avec ça ?

Si tu peux me dire ce que t'en penses, ce que ça t'évoque, si tu es d'accord, pas d'accord...

Bien écoute moi je suis entièrement d'accord parce que ça c'est l'école. [Anne-Sophie me montre les termes "Déclaration universelle des droits de l'homme" dans le texte 1] C'est l'école, on a les mots-clés, "valeurs d'égalité de respect et de tolérance". Et tu as aussi quelque chose sur la différence, et même tu vois dans notre école on a ça, hein. Dans toutes les classes il y a ça, même... Toujours, toujours, il y a. Des différences entre les enfants. Différences entre les parents, les... On a toujours ça. Donc l'école c'est ça. Hein. Mais là il y a, la phrase elle me, "le respect dans les programmes d'enseignement de"

C'est le titre, juste

C'est le titre parce que [inaudible, elle relit pour elle-même]... Ah oui c'est...

Là, c'est le thème

oui c'est le thème. Écoute moi, tu sais, par rapport au programme, et ce qu'on veut faire c'est ça, hein. "Le programme de l'école maternelle au", de toute l'école, hein, on dit, le métier d'écolier, hein, l'école, c'est ça, c'est effectivement arriver à ça, et alors les moyens, après, bon ben des fois on est...

Mais le rôle de l'école c'est ça ? Tu penses

Ca en fait partie.

Ca en fait partie.

Ca en fait partie parce qu'il y a pas, là c'est le côté humain, de l'école. Le côté relations, respect de l'autre, mais il y a le côté aussi qui manque là, c'est le côté apprendre.

Alors. Deuxième texte.

[je lui montre le texte 2]

Alors là y'a pas de titre. [elle lit le texte] ...

On est encore dans le même système mais là il y a les hommes et les femmes. "les rôles respectifs des hommes et des femmes" [elle relit]

Ca aussi c'est l'école.

Ca aussi c'est l'école, mais avec un autre, sujet, c'est plutôt l'égalité, hein. Oui mais l'égalité devant tout, avec les hommes et les femmes, oui. C'est dès le, tout petit. Hein, on est là, dès qu'ils sont debout et qu'ils parlent, et c'est ça. Hein. C'est aussi le, le rôle de l'école.

Mais dans la classe, tu vois des différences, nettes, de comportement, entre les filles et les garçons, ou c'est un truc qui est fait assez naturellement,

C'est fait assez naturellement, mais, il y a, là on voit, bien, le lien, si tu veux l'influence de la maison. Parce que tu as des enfants, parce que nous on dit garçons et filles, tu sais, des fois je dis mettez les garçons, et les filles, c'est une question de pratique, hein, de pratique facile, plus facile, de mettre un garçon, enfin, un groupe de garçons, et un groupe filles, au niveau du nombre, hein des fois. Et encore, dans ma classe c'est même pas, tout à fait ça. Mais on le voit ça, et ça il faut le gérer aussi en classe, c'est, par

exemple les... dans le couple des fois la fille est, est beaucoup plus, maniérée, tout ça, et on y tient. Alors que chez nous, dans la classe, moi, je veux plus voir ça. C'est-à-dire qu'on est tous pareil. On est, on doit être aussi dynamique, c'est pas parce qu'on est une fille. Qu'on doit pas faire du sport, on est, tu vois. Et ça il faut ... On a à l'observer, au niveau du comportement des parents, là. "Ma petite chérie, ne te salis pas", tu vois on a ça, nous. Tu vois. Là, sinon il y en a pas, chez nous là, à trois ans, quand même, on n'a pas, de telles différences, hein, on n'a pas ça. Mais, je crois que faut y penser quand même pour certains. Pour certains parents il faut y penser, parce que c'est, tu es une fille donc obligatoirement c'est un garçon qui t'as fait mal, par exemple.

Et dans ce cas là tu sers aussi à rééquilibrer cette...

oui. Avec les parents. Avec les parents je rééquilibre des fois. Parce que, tu sais quand ils viennent se plaindre "gnagnagna, elle a eu ci, et elle a eu ça nanana", quand c'est flagrant comme, la dernière fois c'était sous mon nez, bon, là on... Que ce soit pas, garçon ou fille tu vois là moi c'était. Mais sinon, je dois le rétablir ça aussi. Pour, parce que les gens ils restent sur des acquis, et puis sur des idées tu vois. Ce matin par exemple tu vois j'ai un exemple, flagrant, ce matin, y'a quelqu'un qui a dit "oh mais on m'a, il m'a raconté que on l'avait, on lui avait fait du mal hier". J'ai dit, "ah bon" "oui il s'est bagarré hier, il a bien raconté". J'ai dit "ah bon ? Et c'était quand ? C'était dans la cour ou dans la classe ?" Et il dit "dans la cour, dans la classe" Je dis "ah bon mais j'ai, c'est dommage parce que, comment se fait-il que je ne l'ai pas vu ? Ou alors c'était une, bagarre, ce qu'appelle un enfant une bagarre, est-ce que c'est vraiment, il a eu mal à ce moment là ou pas". Puis bon là... c'est pour voir, si c'est un coup, tu sais au niveau du temps, qui passe, et du raconté de l'enfant. Et, en fait, elle m'a dit... Le gamin répond "mais c'est Machin qui m'l'a fait". J'ai dit "mais tu es sûr ?" "oui oui", et puis justement cet enfant là est arrivé. Et la réaction de la maman ça a été "ah, je suis bien contente de le connaître". Et là j'ai failli intervenir, tu vois, je l'ai pas fait ce matin, mais je serais vigilante. Parce que ça veut dire que cet enfant là va être pris pour la bête noire, et dans les classes souvent on a ça. Il faut faire très attention, mais moi j'ai un rôle, là. J'ai un rôle. Par rapport aux filles, tu vois aux garçons parce que la fille on lui a fait ci on lui a fait ça... Non. Remarque ça c'est général aussi, mais, des fois on a le comportement, parce que c'est une fille, tu vois. Ça dépend du milieu aussi. Du milieu et comment est considérée la fille, comment est considéré le garçon.

Oui. Mais alors dans ces cas là c'est plutôt l'image, que les parents ont, des filles et des garçons,

Oui.

et les enfants, eux, à cet âge là, ils sont pas encore,

Oh non. Oh non. Alors là, alors là

Ça les touche pas, encore ?

C'est après que ça vient. "C'est une fille !" [rire] "Elle sait pas, elle saura pas faire parce que c'est une fille. Elle saura pas monter là-haut parce que c'est une fille." Ca c'est après. Un peu plus tard, mais, vers la moyenne section ils commencent, hein. Mais ici, non. À cet âge là, non. Puisqu'ils se traitent pas de garçon ou de fille encore, d'abord ils savent même pas ce que c'est. Tu sais qu'en début d'année ils savent pas ce que c'est. Et que des fois je dis "c'est les filles qui chantent" ou "les garçons qui chantent", pour savoir qui est, qui. Parce que tu dis, les garçons viennent faire la ronde avec C., et les filles viennent faire la ronde avec moi, tu as des [rire] Et on appris. Comme ça par ce jeu là ou quand, je suis un garçon une fille c'est vrai qu'on n'a pas les. On n'a pas les différences, à ce niveau là, non. Mais c'est les familles qui entretiennent ça des fois.

[les enfants qui vont à la sieste viennent chercher leur doudou] Les doudous. Alors il y en a un troisième ?

Oui, c'est le dernier, c'est encore sur les garçons et les filles qui ont un rapport au savoir différent. Donc toi tu me dis, pas en maternelle, [je donne le texte 3 à Anne-Sophie]

Au savoir différent ?

Oui, un rapport au savoir,

Oui oui.

Toi tu me dis pas en maternelle, est-ce que à ton avis, plus tard oui, ou ça vient, comment c'est possible, est-ce que l'école favorise ça, est-ce que...

Oui moi je, franchement je... J'ai pas de remarques là dessus, hein. De voir dans les écoles que j'ai eu, où j'ai travaillé, ou, tu vois, les classes que j'ai eu, quand j'étais conseillère est-ce que les gens... Non, le rapport au savoir, non. Pour moi non. Il y a des statistiques qui sont faites là-dessus, non ? Il y a eu des études ?

Il y a eu des études... on sait que en termes d'orientation scolaire, évidemment c'est différencié, et ce genre de choses, mais

Oui, oui oui sur les métiers, et encore ça commence à..., enfin il y a des... Mais... Non, moi je vois pas, hein.

D'accord.

[interruption : des enfants arrivent]

Mais c'est comme dans tout, hein, chacun a sa façon de voir, les choses, de mettre en place des choses, de ... Enfin c'est, on est comme on...

Oui, oui oui, mais c'est pour ça que j'avais envie de discuter, pour avoir une idée de

Non non non mais c'est ça, c'est. Ce qui est intéressant dans notre métier justement d'enseignant c'est que on peut avoir, il y a plein de façons de faire, plein de façons d'être, et il y a des différences aussi, mais c'est vrai qu'à un moment la différence, parce que y'a, un programme, justement, à faire, et il y a un objectif à atteindre, puis des fois on se met, un petit peu dans le moule, et on fait, comme tout le monde. On est obligé, puisque l'objectif est le même. Mais dans le temps, on les fait pas au même moment, on les, fait, surtout pas de la même façon. Ca c'est bien parce que, ce que je dis aux stagiaires c'est que, on doit arriver tous au même truc, sauf que, on a la joie, la chance dans l'enseignement, d'avoir nos méthodes, personnelles. Et ça c'est... Tant que, on nous touchera pas ça, parce que, c'est pas sûr qu'on nous le touche pas, quand tu dis que, on dit qu'il faut faire [inaudible Anne-Sophie se lève.]

Entretien avec Thierry, enseignant dans la classe 4.

(date : 13.05.08, durée : 53 min. 37)

C'est des questions précises que tu as ?

pas très très précises.

non ?

C'est ce que je te disais la dernière fois, moi j'essaie de savoir... qu'est-ce qui fait qu'il y a des gamins qui intègrent hyper vite les règles scolaires et d'autres beaucoup moins, des gamins qui ? Pardon ?

intègrent hyper vite les règles. scolaires.

oui

D'autres moins. Et je voudrais savoir ton avis là-dessus, à ton avis, qu'est-ce qui fait, quels sont les déterminants qui font que ça marche ou pas...

Je pense que quand même, essentiellement, c'est à, c'est... je pense que ça vient des familles, c'est-à-dire de la... je vais avoir du mal à parler, hein, à être précis, de l'exigence des parents, par rapport à tout ce qu'ils peuvent dire aux enfants. C'est-à-dire que les enfants qui ont l'habitude de, d'avoir un espace, genre, tu vois, après une consigne des parents ils savent qu'il faut, qu'ils peuvent attendre le deuxième coup de semonce, et puis, qu'ils ont droit encore à cinq minutes, et puis ils vont pouvoir renégocier, et que... ils savent très bien que, en s'adressant au père ou à la mère ils vont pouvoir faire fléchir le truc, donc voilà, ça c'est les, c'est vraiment le cas typique des, des enfants qui ont du mal après à accepter les règles, directement. C'est-à-dire qu'après, le travail consiste à leur montrer... d'abord qu'on fonctionne pas du tout comme ça nous, et qu'on peut pas, d'une part, parce que ça c'est important qu'ils comprennent qu'on peut pas fonctionner comme ça quand on est vingt cinq. Voilà. Donc en général, enfin moi ce que j'observe c'est, effectivement, les enfants qui ont du mal à respecter les règles et puis à accepter tous ces petits trucs de début d'année, qui se règlent dans les deux mois, hein, en général, dans les, qui se travaillent dans les deux premiers mois, ben, en fait, bon ben voilà, c'est comme ça que ça se passe avec leurs parents, c'est-à-dire qu'ils ont pas l'habitude, quoi. Les enfants qui ont le plus de mal, c'est ceux qui sont dans un certain fonctionnement avec leurs parents, mais qui peut pas du tout s'appliquer à un collectif.

Mais en même temps ceux que tu vois toi ils ont déjà passé un an ou deux à l'école.

oui.

et ils oublient pendant l'été ?

non, je pense pas. Je pense que les règles sont différentes, d'abord, chaque année. De petite section, moyenne section, grande section. Et on travaille pas sur les mêmes règles, hein, moi ici j'ai fait les trois sections, en fait, j'ai changé, pratiquement tout le temps, tous les ans, depuis trois ans que je suis là, et les règles sont très très différentes oui. Et je pense pas qu'ils oublient, je pense que, y'a aussi une histoire où, être confronté à de nouveaux adultes, ça veut dire que, voilà, y'a ce travail à refaire. Donc, alors est-ce que ils oublient, oui, c'est-à-dire que au bout de deux mois avec leurs parents, de toutes façons ils repartent à peu près sur le même truc, je pense, qu'il y a ça puisque on se rend compte de ça, même avec cinq jours, de congé, tu vois. C'est-à-dire que ce matin, le retour de congé, de trucs comme ça c'est vraiment très particulier avec ces enfants qui, oui, ont l'habitude de pouvoir marcher en électrons libres quel que soit ce qu'on peut leur dire quoi, enfin, par rapport aux adultes tu vois, et on retrouve ça avec tous les adultes, c'est-à-dire qu'il y a... tous les adultes de l'école, oui, on se retrouve dans le même truc. Et, faut batailler, mais en même temps, ça demande, enfin la façon de

travailler ça c'est, à la fois être du coup très rigoureux, parce que, voilà, et puis en même temps expliquer pourquoi... que c'est un fonctionnement, c'est des règles, c'est un fonctionnement, qu'on peut difficilement, faire autrement. On peut montrer aussi, montrer avec les images et tout c'est trucs là c'est vachement bien quoi. Avec des vidéos, des trucs comme ça on peut montrer et puis voilà : "là j'ai dit quelque chose là, et puis hop là, regardez ces trois enfants là, ils sont toujours aux fraises, là", et donc, voilà c'est... ils le voient vite et puis ça les..., mais en, en fait ils sont même pas conscients du truc je pense, hein. C'est une espèce de, ils ont le temps quoi. On peut... on peut attendre, alors on dit un truc une fois, mais bon on peut attendre, alors que bon, c'est pas du tout le cas.

D'accord. Et quand tu dis que les règles elles sont différentes dans les trois sections, tu peux me dire ce qu'elles ont de particulier chez les grands,

ce qu'elles ont de particulier chez les grands ?

enfin, oui, ou lesquelles, quelles sont les règles chez les grands...

Ben chez les grands y'a vraiment... on demande aux enfants de, on demande presque aux enfants de pouvoir se passer de l'adulte, c'est-à-dire qu'ils peuvent, ils doivent pouvoir comprendre un travail, une tâche, enfin, on peut l'appeler comme on veut, avec des consignes, de plus en plus complexes, et ils peuvent très bien... donc, ils doivent comprendre les consignes, être surs... poser des questions si ils ont pas compris, enfin tu vois il y a tout un processus de compréhension des consignes et puis après, se mettre au travail et des, et faire ça d'une manière complètement autonome. C'est-à-dire qu'après ils savent qu'il y a des activités qu'ils peuvent faire, et puis il y a d'autres choses qu'ils peuvent faire derrière, ils peuvent améliorer, ils peuvent faire plein plein trucs mais ils peuvent travailler en autonomie totale quoi. C'est-à-dire que moi je joue beaucoup à m'en aller de la classe, à revenir, et ça fonctionne super bien parce que ils travaillent vraiment, de manière, ils sont très autonomes. Donc, entre, justement les règles dont on parlait, c'est-à-dire des règles collectives, ou des règles de, et puis des..., accéder à l'autonomie comme ça, en collectif, voilà y'a tout un travail qui se fait, entre la petite et la grande section. En petite section, oui, c'est des règles..., on est vraiment dans des règles de sécurité d'abord, des règles collectives de sécurité, principalement, et de reconnaissance, des lieux, du rythme scolaire enfin de tout ce qui est de l'ordre scolaire, et voilà sur la grande section, les règles en fait..., on en est presque à... on est arrivé à un certain degré où on comprend l'intérêt des règles collectives. C'est-à-dire que du coup on peut s'épanouir, et pouvoir faire plein plein de choses, et dans le respect des règles, hop, on arrive à faire énormément de choses et à progresser, et à prendre du plaisir à apprendre en fait, toutes ces histoires là. Et voilà ça fonctionne assez bien, avec les grands.

D'accord.

Mais je pense que c'est vraiment, le truc, alors après ça change, le problème c'est que, quand on passe de la grande section au CP là c'est vrai que c'est très très différent, quoi, je sais pas si t'as été en CP

non

mais, voilà on est dans un changement incroyable quoi. Ouh, justement, je pense que c'est difficile, hein, ça dépend pas uniquement de l'enseignant quoi, c'est-à-dire que, les enseignants qui font des CP, il y a une telle pression, un tel truc, un tel programme, avec de plus en plus de règles, enfin la fourchette s'est rétrécie quoi donc voilà il faut mouliner et puis... Et on pousse pas du tout les enfants ni à l'autonomie, ni à l'indépendance, ni au plaisir d'apprendre, ni à la découverte, on est plus dans un truc, une espèce de machine à perpétuer plein de trucs et puis, voilà quoi. Donc ça c'est vrai

que c'est le gros problème entre des maternelles qui tournent comme ça et puis la liaison, grande section CP, c'est vraiment difficile quand même. On peut la faire tu vois ce, moi je m'entends très bien avec les instits de CP là cette année, on a fait, on a plein de projets mais en même temps on sait très bien que... on peut pas travailler pareil parce qu'il y a plein de choses qui se modifient quoi.

Du coup tu...est-ce que tu peux me dire alors le rôle de, parce que ça c'est la spécificité de l'école maternelle, c'est la manière dont vous pouvez travailler,

Je pense que ça peut s'appliquer aussi en primaire. C'est-à-dire que ça peut rester un objectif fort et puis, pour un enseignant d'avoir des enfants autonomes, qui soient capables de se lancer dans un travail, de recherche ou d'observation, ou de, travail de graphisme, ou de travail mathématique, ou des jeux, enfin toutes sortes de choses où ils vont s'engager pour progresser, pour... parce qu'ils ont envie d'apprendre, je pense que ça peut rester vraiment un des objectifs de, même en primaire. Par contre c'est... je suis absolument pas sûr, du tout, que ça corresponde à une réalité, qui serait... enfin je pense que notre société s'éloigne de ça quoi, en fait. C'est vraiment le paradoxe de l'école maintenant, c'est-à-dire que on développe des valeurs qui ont absolument plus aucun intérêt pour personne quoi. Je veux dire, la solidarité, l'entraide et... je veux dire on est vraiment, c'est là où... on se demande si on fait de la résistance, ou si c'est vraiment des valeurs qu'il faut garder, ou si on est complètement à côté de la plaque, quoi. Enfin c'est, voilà c'est des questions que je me pose souvent quoi. Mais... et je pense aussi que ça va avec cette idée de vouloir modifier l'école, c'est sur ces histoires là. C'est sur des, la philosophie qui se dégage de l'école, c'est, ça intéresse absolument personne quoi. Au contraire ça pose un souci quoi. Donc c'est, je crois que les réformes, vont, à travers tous les trucs qu'on peut voir là, ça, va dans ce sens, c'est-à-dire qu'il faut casser quelque chose, faut revenir à quelque chose, bon c'est bien les images qu'ils nous donnent et les exemples donnés hein, revenir à quelque chose de plus carré, de plus machin, l'histoire de respect, donc ça veut dire que tout le monde est étouffé, par... Donc voilà. Des choses comme ça. Et nous effectivement on développe complètement le contraire. Surtout dans cette école. Donc c'est, voilà, c'est... J'ai oublié la question.

[rire] C'est bon. Mais alors le rôle de l'école maternelle jusqu'à maintenant c'était quoi ? Parce que, tu dis que c'est en train de changer mais à ton avis comment on pouvait le définir ?

Ben le rôle de l'école maternelle il y a vraiment, c'est compliqué, il y a beaucoup de choses quoi, hein. Il y a d'abord, effectivement quelque chose de très, bon, dans les petites classes, de découverte d'une structure collective, avec bon, on en a parlé, hein, ses règles, et puis ses fonctions et puis, surtout, ben, voilà, accepter l'autre. Et on voit ça dans les classes de tout tout petits, enfin c'est, voilà t'as vingt-cinq enfants-rois qu'arrivent, et c'est magnifique quoi, c'est eux les plus forts, c'est eux, il y a que eux qui comptent, et ça c'est vraiment très drôle, moi j'étais sur les petites sections l'année dernière, les toutes petites sections, c'est complètement surréaliste quoi. Et donc voilà, il y a toute cette mise en situation qui se fait, enfin le rôle du maître, hein, c'est surtout des espèces de mises en situation avec les tout petits, il peut s'effacer complètement parce que les enfants le voient très très peu en fait, et... Donc voilà et puis, par intermittence comme ça essayer d'organiser quelque chose, ou revenir tous s'asseoir, discuter un peu, lire un livre, donc voilà c'est des moments, où à chaque fois on gagne quelques minutes d'attention, et voilà les choses se font petit à petit comme ça. Donc il y a vraiment ce côté, très social de l'école, la fonction sociale de l'école, et puis après il y a vraiment quelque chose qu'est très très important c'est d'imaginer que les enfants puissent être dans une structure où ils se développent, individuellement, donc, à tous les niveaux,

hein, ils se développent de manière... ils deviennent matures, ils deviennent, ils s'intéressent au, ils s'ouvrent au monde et ils s'intéressent, ils apprennent des choses, ils découvrent les autres... Ca c'est vraiment le développement individuel quoi, une espèce de, comment dire, de, d'ouverture comme ça, aux autres, au monde, et puis il y a tout le côté apprentissage, apprentissage de voilà, de plein de compétences, travail sur plein de compétences pour... voilà, pour être prêt à..., à l'école et puis aux autres, au monde, et au groupe. Donc voilà on a un peu tous les cinq domaines

les cinq grands domaines, là

domaines

d'activité machin

voilà.

Et le fait que ça s'appelle école maternelle ? Ca a un sens, ça a pas de sens, ça...

Non, c'est un peu con.

[rire] ok

et primaire aussi c'est débile *[re-rire]*

Non, maternelle, oui c'est vrai que c'est un... c'est complètement débile oui.

D'accord.

Bon, enfin non c'est pas débile, c'est, enfin voilà, c'est l'appellation, mais c'est vrai que c'est pas... c'est pas très très judicieux. Ca doit être vraiment la vieille appellation, et on s'est tous habitués à ça, tu vois. Je me suis pas posé cette question.

Et, pour revenir à ta classe, alors est-ce que tu peux m'expliquer, comment, par exemple, les enfants sont en regroupement, comment tu choisis qui t'interroges quand t'en interroges, comment ça s'organise ?

Il y a plusieurs... va y'avoir plusieurs variables, d'abord ce qui m'intéresse c'est que tout le monde puisse prendre la parole devant le groupe, ça fait partie des compétences justement à travailler, oser prendre la parole devant le groupe et, de manière... il faut qu'on entende les enfants, c'est-à-dire qu'il y a vraiment une attitude et une compétence à travailler, prendre la parole, devant les autres, pour répondre à quelque chose, alors plus ou moins compliqué, plus ou moins complexe, en tous cas prendre la parole, et s'exprimer correctement, de manière judicieuse et assez fort. Et ça voilà c'est vraiment pas quelque chose qui se fait tout seul. Et, par contre, c'est quelque chose qui se, qui peut se construire avec les autres. C'est-à-dire que c'est aussi tout l'intérêt du collectif, et, d'avoir des enfants, qui vont répondre très facilement donc ceux qui y arrivent on va s'appuyer dessus et puis les utiliser et puis, encourager les autres, enfin voilà tout un travail, mais l'intérêt c'est de... enfin derrière ça je, moi je note régulièrement, qui parle, qui a parlé, et, qui ne parle pas. Et qui doit être, et pourquoi. Pourquoi ils parlent pas. Parce qu'il peut y avoir plein de pistes possibles aussi, hein, des enfants qui sauraient pas parler, ou qu'auraient peur de parler, ou qui n'osent pas parler, ou qu'ont rien à dire, ou qu'ont pas envie de parler aux autres, enfin, voilà. Ou qu'ont pas envie de répondre à l'instit, enfin, à l'adulte, il y a vraiment plein de raisons donc après, derrière ça, il y a tout un travail qui s'organise, et qui se dessine pour pousser les enfants à... et pour les aider à... oui, à parler, à... Les mots sont difficiles à expliquer, je manque de précision sur les mots pour parler de trucs comme ça qui sont en fait très complexes, mais.... Je pense que, les enfants peuvent, oui, vraiment s'aider dans ces trucs là, donc c'est aussi des choses qui se construisent, on construit, le langage, et les interventions, avec le collectif, et par le collectif, et voilà, c'est des choses qui se font comme ça. Et avec l'aide du maître. Après il y a des réponses que j'attends des fois, de manière très précise, quand les débats se resserrent sur des choses, ou sur des notions, ou plus scolaires, ou

pour répondre à quelque chose qu'on doit faire. Si on doit finir un... donc voilà là après on peut aussi, quand on connaît bien les enfants, les utiliser pour avoir les réponses qu'on a et puis pour que leur réponse soit offerte au groupe et qu'on puisse s'en servir quoi. Mais oui, c'est un, ça jongle. Mais c'est vrai que ça demande pas mal d'expérience quoi. Ça jongle beaucoup. C'est un, il y a un côté un peu équilibriste... pour utiliser les réponses, et puis, garder le collectif assez vif, et être bien être attentif sur quand ça retombe ou quand c'est... Ou le temps, qu'on prend aussi. Le collectif de début d'année, ça peut durer un quart d'heure, vingt minutes, ou moins que ça des fois, et tout ça, ça se jauge de manière très... enfin, très sentie comme ça, et où il y a vraiment une histoire d'expérience, et puis oui de sentir les trucs. Et pouvoir l'utiliser. Pour avancer, à chaque fois. Mais, toujours avec, oui une, ce qui est primordial, c'est, de toutes façons, que tous les enfants, réussissent à se dépasser un peu, à... pour arriver à ce stade de prendre la parole devant le groupe... pour dire quelque chose de personnel, ou apporter quelque chose au groupe. C'est quand même l'idéal. Mais c'est compliqué, il y a des enfants qui ont du mal avec ça. Donc c'est aussi derrière, trouver les, trouver quelque chose pour les pousser, pour les faire avancer, ça c'est pareil c'est un autre boulot où en fait là il y a très très peu de... enfin on est dans quelque chose qui est vraiment de l'ordre du pédagogique, alors, moi je, enfin moi je défends ça énormément, et par rapport à la didactique, quoi, hein, où, maintenant on est vraiment énormément la dessus, et... Alors ça c'est vrai que ça s'apprend pas, mais ça se... ça s'apprend quand même par, oui, la connaissance des enfants, enfin, là il y a effectivement, il pourrait y avoir un an, ou deux ans d'études supplémentaires, avec des lectures, avec plein de trucs sur qu'est-ce que c'est qu'un enfant. Qu'est-ce que c'est qu'un enfant de cinq ans, ou de six ans, ou de huit ans, et là, on s'éloigne complètement de ça maintenant, et ça c'est complètement dramatique quoi. C'est le problème qu'il y a eu déjà dans les collèges, où il y avait absolument aucune formation pédagogique pour les profs, donc qui se retrouvent, tous seuls à batailler, dans des collèges, en plus ils ont pas appris à travailler en équipe, donc... Ils se retrouvent vraiment face à des problèmes insurmontables, et c'est vrai qu'il y a eu toute une partie de la formation où on faisait ça, apprendre à connaître les enfants, et qu'on fait plus du tout. À l'IUFM. Moi j'ai fait l'école normale, moi, donc ça durait trois ans, et... Et c'est la partie la plus, la plus importante quoi. Parce que c'est, aussi, en dehors de toutes les histoires d'avoir des connaissances, c'est être un individu, et puis voilà, bien se connaître, enfin c'est, il y a tout un tas de choses comme ça, qui sont très importantes. Passer des bonnes journées, parce qu'on parle jamais de ça mais, moi, le premier, l'objectif numéro un c'est celui là, que les enfants passent des journées... ils passent huit heures ici, quoi. Donc c'est très important qu'ils soient toujours dans le plaisir, enfin à peu près quoi. Je veux dire qu'ils aient toujours la possibilité en tous cas, même s'ils se font un peu, booster, secouer, dans tous les sens, ou en récré ou dans la classe, ou par des adultes, ou par les autres, ou par le collectif, mais qu'il y ait toujours, qu'ils sentent que bon, ils peuvent prendre du plaisir là-dedans, oui. Et ça c'est essentiel. Et ça c'est très pénible que ça soit pas plus clairement affiché quoi. Mais je suis d'accord avec tout le reste aussi, enfin ça n'empêche pas la didactique et tout ça, mais qu'on ait complètement opposé l'un à l'autre, on a passé un cap, très rapide là, entre le tout pédagogique, à une phase qu'était très intéressante où y'avait les deux, pédagogie et didactique, à maintenant, que didactique. Avec des gens, qui, des supérieurs, des inspecteurs, qui mettent le doigt, maintenant là, mais c'est... "préparez bien chez vous, et puis vous pouvez arriver devant n'importe quel public ça va très bien se passer". Et c'est hallucinant de voir ça quoi. C'est impensable. Et, donc voilà, c'est dommage. Mais bon il y aura des, ça bouge tout le temps, c'est l'effervescence

permanente, l'éducation nationale. La voie est peut-être... on glisse quand même vers quelque chose de...

[rire] ça glisse...

de spécial. Je sais pas si tu as vu ce, il y a eu un, il y a, un inspecteur là qui a sorti un bouquin sur "il faut supprimer l'école maternelle"

ah non j'ai vu le bouquin, je l'ai pas lu encore, tu l'as lu toi ?

non, je l'ai pas lu. J'ai entendu ses interviews, j'ai... enfin j'ai bien entendu l'ensemble du truc, mais voilà c'est... on est lancé dans quelque chose comme ça quoi. Avec des, une histoire où ça coûte trop cher, de toutes façons la mairie (?) ça coûte trop cher, pour les, pour tout c'qu'est le (?) ça coûte trop cher, enfin, une histoire économique et tous ces trucs là... Donc l'idée c'était de garder que la grande section, quoi, et puis le reste... Tout le monde paiera, et puis, comme en Allemagne, comme en Angleterre puisqu'on a des nouveaux modèles là, donc voilà, c'est, c'est ça qui va se passer.

d'accord

Ou alors, à l'américaine, avec des sponsors, et puis des trucs où les gamins arrivent à l'école ils se tapent vingt minutes de pub...

de pub [rire] pour manger

pour des hamburgers, oui, quelques échantillons, donc, voilà quoi. ... Mais bon... oui. Mais bon c'est vrai que, moi la position que j'ai par rapport à tout ça c'est que je me demande bien, dans quoi on est, quoi. Si on est vraiment dans quelque chose où on fait de la résistance, ou presque de la politique, enfin on est dans un truc comme ça quoi, dans un engagement... ou alors, si on est complètement, oui, à côté de la plaque mais, parce qu'on est comme ça aussi, à côté de la plaque sur plein de trucs. Au niveau du travail quoi, enfin, tu vois. Si on, devait aller chercher un boulot, maintenant, tu vois, t'imagines, un instit qui va passer un entretien d'embauche là ? Ca dure dix minutes quoi. C'est... à un moment donné, "tu me laisses tranquille !" [rire] On jouerait jamais le jeu, c'est impossible on est trop à côté de la plaque sur plein de trucs quoi. Mais en même temps il y a des côtés qu'on, qui sont intéressants quoi, de justement avoir des positions quoi, des positionnements comme ça. Qu'on revendique, hein, puisque, bon enfin voilà. Mais c'est vrai que quand même c'est un peu inquiétant, ce phénomène.

Et, pour revenir à la pédagogie, tout ça, par exemple les albums que vous lisez, tu les choisis en fonction de quoi ?

Oh la la ! Alors ça c'est... bon d'abord on... il y a plein plein d'albums qui sont lus dans des ... et qui ont des fonctions différentes, c'est-à-dire qu'il y a des livres qui peuvent être choisis, ou à la bibliothèque par les enfants, ou amenés par les enfants, donc voilà c'est... À chaque fois ça va répondre à des questions différentes, ou ça va servir à des choses différentes quoi. Et bon après il y a des albums de littérature de jeunesse, hein, moi j'ai, est-ce que c'est ceux là, dont tu veux

il y a des livres qui servent aussi à... enfin qui alimentent une espèce de matière très philosophique, ou de réflexion, sur justement les autres, la vie, enfin des choses comme ça, les "têtes à têtes" là, tu te rappelles ?

c'est les petits animaux là ?

oui

oui

donc voilà ça c'est un livre que j'utilise depuis quelque années, deux trois ans, je crois, et après voilà, ça dépend aussi des thèmes, hein, qui démarrent... Alors ça je, moi je, j'écris pas tout, c'est-à-dire que je décide pas des thèmes à l'avance, quoi. Tous ces thèmes de loups, de sorcières, de choses comme ça ça a été amené par les enfants, donc, alors après, ben voilà il faut aller, voir ce qui se passe en bibliothèque, les trucs qui sont

sortis, donc on en découvre toujours plein quoi, et puis voilà. Bon ce qui est intéressant, moi j'aime bien les idées de travailler sur un thème avec plein plein de, le plus de documents et de livres possible et de... et puis essayer d'avoir une vision un peu globale de voilà, de tout ce qui peut s'écrire sur ça quoi, sur le thème... C'est assez, ils aiment bien les enfants. Enfin c'est, ils trouvent ça enrichissant, ils ont, enfin enrichissant dans le sens où ça les fait avancer par rapport à l'idée qu'ils avaient du thème au départ quoi. Avec des trucs comme le loup ou la sorcière, c'est très parlant quoi. Ils ont une vision d'un truc, et puis, par rapport à une histoire, et puis voilà. Mais c'est très bien que ça aille aussi avec les images, et les images animées, ou les films ou les photos, ou les trucs comme ça. Alors pareil, surtout en petite section, moyenne section, c'est l'occasion de parler. C'est aussi une... dans ces activités là qu'ils parlent beaucoup. Et le choix, ben voilà ça peut être... c'est très variable quoi. Ça peut être vraiment... voilà tu tombes sur un livre, de temps en temps, tu regardes, tu vois bon... Dans les salons, les trucs comme ça...

d'accord

ou voilà, on te file des bouquins, on t'en fait découvrir, oui... C'est vrai qu'on, ça sous-entend quand même un bon intérêt pour la littérature de jeunesse comme ça. Enfin moi j'adore quoi, ces... tu vois, tous ces trucs. On commence à être oui, une lecture experte, tu vois, des choses, et puis des... Et puis oui, une, on travaille régulièrement, hein, sur, décomposer, comprendre, comment travailler un livre, une histoire enfin voilà il y a plein de... Donc voilà. Mais bon le, ça dépend aussi des écoles, là, aller à la bibliothèque régulièrement c'est super bien, parce qu'on peut passer des commandes, emprunter, à chaque fois, une trentaine de bouquins, on peut les appeler si on a besoin d'un truc, leur demander de faire des recherches, enfin voilà il y a énormément de choses, quoi. Autour des livres. C'est un monde quoi. C'est vraiment très très riche comme truc. Toute la littérature enfantine et il y a vraiment de quoi faire... pour travailler sur tout. Sur tous les domaines, enfin, vraiment, construire, on peut tout construire la dessus quoi. Sur les livres, sur la littérature, sur les histoires. Donc, puis voilà il y en a qui ont des fonctions d'études, d'autres des fonctions de découverte, enfin d'étude c'est-à-dire qu'on peut passer par exemple quinze jours ou trois semaines sur un bouquin à essayer de tout décortiquer. De tout comprendre, tous les rouages. Bon, en général on, le faire deux fois dans l'année c'est vachement bien et les enfants adorent quoi. Ils adorent. Ils adorent quand on commence à décortiquer le livre, les histoires à essayer de tout comprendre, à essayer de se demander "tiens qu'est-ce qu'il passe entre ces deux pages là, il y a un trou énorme, là, on était là, et tout d'un coup on est là", et là il y a quelque chose qui se passe quoi, parce qu'ils sont obligés de construire tout ce qu'il se passe donc on travaille sur la chronologie, on travaille sur le langage, sur énormément de choses quoi. Donc ça c'est... là, en général on est dans la passion quoi, les enfants sont complètement passionnés par ce genre d'univers qui s'ouvre quoi. Alors après, même avec des enfants qui sont pas spécialement entourés de livres chez eux, enfin voilà, qui... ou qu'en n'ont pas. Ça c'est vraiment le, c'est très bien de pouvoir, moi je, tous les enfants, bon quand ça arrive, hein, ou de famille où il y'a vraiment pas de livres chez eux, moi je leur en donne quoi, enfin, y'a vraiment toujours un stock tu vois avec les livres qu'on peut nous donner, enfin ou les livres que, tu vois, que j'ai récupéré de mes filles, et leur donner c'est vraiment un... c'est, à chaque fois il se passe un truc incroyable, quoi, de... Quand ils partent avec, quoi, ils sont vraiment dans un truc où, comme si ils faisaient tout d'un coup partie de quelque chose, et donc, ça c'est vraiment... Et il y a souvent des gros changements, à partir de là, vraiment des enfants qui changent complètement, c'est-à-dire qui se disent que, qui comprennent que, il y a quelque chose qu'ils peuvent jouer, eux, à l'école. Qui leur appartient complètement, qui

dépend complètement de... et de leur famille, et, quelque chose, et ça c'est le plus intéressant, c'est-à-dire que, quand on parlait d'autonomie et tout ça c'est exactement ces trucs là, cette idée d'appartenir à quelque chose où... dont on est complètement maître, par rapport à l'investissement qu'on va pouvoir y mettre, et le travail, quoi, qu'on va pouvoir mettre. Et donc ça c'est vraiment... enfin c'est là vraiment le rôle de l'école, hein, à priori, enfin c'est, très important oui de permettre d'accéder à la culture, la connaissance, la... l'école, le travail, des choses comme ça quoi. Quelles que soient les conditions sociales, puisque bon c'est vrai qu'on est une machine à perpétuer et tout le monde est conscient, pour le... un gros pourcentage quoi mais... Mais bon, nous on travaille toujours dans l'idée, avec l'ambition de, d'effectivement, pouvoir proposer, quelque chose, quoi. De nouveau, à plein d'enfants.

D'accord. Alors pour finir, j'ai des tout petits textes officiels - j'ai caché d'où ça vient mais tu pourras regarder après... Juste si tu peux me dire ce que tu en penses. Donc ça c'est le premier.

[texte 1]

c'est des textes officiels de maintenant ?

oui, c'est pas très vieux, oui.

c'est 2006 ?

[Thierry lit le texte]

C'est monstrueux !

[rire]

Oui, c'est magnifique ça. C'est très fort. Très fort, très fort, très très fort. Oui il y a des bonnes formulations quoi. "Rationaliser les préjugés" c'est... [rire] quand même quelque chose de fantastique ! Ok, on va rationaliser les préjugés...

on va voir ce qui est vrai...

voilà, et, j'aime beaucoup la confrontation, [rire], "ainsi confrontés", ah oui "le crible de la pensée critique"

[rire]

et puis, "les relations entre les genres sont ainsi confronté[e]s aux savoirs des sciences exactes"... "les relations entre les genres sont confronté[e]s aux savoirs des sciences exactes"... [pour lui-même :] "à tous les niveaux les enseignants participent à la formation des citoyens" "les valeurs d'égalité de respect et de tolérance"

bon oui, oui c'est marrant quoi. Non mais voilà on parlait de décalage... Mais bon "le respect dans les programmes d'enseignement de la maternelle au baccalauréat", on... oui. Bon oui, au baccalauréat il se passe pas les mêmes choses, quoi. Et puis bon... il y a déjà grosse grosse sélection quoi. Non, bon, mais de toutes façons, bon, on est à peu près d'accord sur ces trucs j'ai l'impression, mais le...

non, mais sur le rôle de formation du citoyen, et ce genre de trucs...

oui oui oui, mais ça c'est les, c'est vrai que l'école a été inventée, après c'est vrai que c'est très intéressant de se demander, comment, pourquoi on a fait l'école, et comment, on la dessine, et comment on la fait, et comment on essaie de la transformer, de la modifier, pour répondre à quels enjeux, quoi. Donc voilà, hein, c'est très drôle quoi, mais oui, respect, d'égalité, de respect, de tolérance, on est chic, quoi. Tout ce qui se passe, tous les jours. Non mais après, il y a, bon on revient toujours à la même histoire de, est-ce que c'est la société qui choisit l'école ou est-ce que c'est l'école qui fait la société ? Il y a toujours vraiment ce truc là, et bon ben voilà, la philosophie a complètement disparu du monde politique, et de tout ce qui se décide au niveau... mais voilà c'est quand même, il y a quand même oui, des vraies valeurs là qui sont, a priori, importantes, quoi, pour le collectif et pour..., et reconnues, par tous les courants

philosophiques quoi, donc c'est vrai qu'on est quand même sur un truc comme ça. Maintenant, voilà, hein, utiliser ça, et puis, le détourner pour pouvoir s'en servir quoi, ou l'utiliser, bon ben voilà, on sait bien que ça fonctionne comme ça, quoi.

Ah tiens. Celui là aussi il est bien. [texte 2]

Oui. Ah ben voilà, on est toujours dans quelque chose de... C'est vraiment tout de... et il y a exactement le même rapport entre ce côté un peu politiquement correct mais où entre les lignes on sait très bien ce qui se trame, quoi, enfin ce qui est édifié et structuré d'ailleurs, c'est pas qui se trame, c'est comment parler d'horreur quoi, avec des termes soft, en fait c'est le, toujours, il y a le même rapport... Je me rappelle plus ce que je voulais dire.

Ben oui, [Patrice relit le texte] "les représentations des rôles respectifs des hommes et des femmes" "se double d'un aspect plus ambitieux"... Non mais c'est très curieux de, oui, il y a le même rapport, c'est ça que j'allais dire, il y'a le même rapport entre l'idée qu'on peut se faire de la démocratie quoi, en fait, des trucs comme ça où on parle, dont on parle sans arrêt, enfin c'est complètement hallucinant, de parler à ce point là de démocratie enfin surtout les élections et tout, je pense qu'on entendrait ça quinze fois par jour, et puis de se rendre compte à quel point, on n'est absolument pas, mais pas du tout ça, du tout. Pas du tout une démocratie, enfin, d'un côté si on peut se dire qu'on est... Enfin bon, on a plus du tout, on n'a plus rien du tout d'une démocratie, on est vraiment dans une espèce de, de truc qu'on continue à faire semblant. Mais bon, voilà, c'est aussi des piliers de l'école, ça a toujours été le faire-semblant quoi. C'est-à-dire qu'on est toujours dans un espèce de truc, mais toujours, hein, depuis le début, enfin depuis l'origine de l'école, on fait semblant de. On fait semblant de préparer à quelque chose, on fait semblant, de truc, et... Donc voilà, là ça continue. Mais, ça va aussi avec notre société où, pour une bonne part on fait semblant de quelque chose et enfin voilà, on est dans une vaste tricherie quoi. Mais oui voilà, "favoriser une société plus égalitaire et respectueuse des différences" bravo, quoi. Alors, bon, c'est vrai, hein, que c'est toujours intéressant de dire bon, voilà, ça, l'école, elle doit essayer de faire ça. Mais voilà, tout le reste, c'est pas comme ça, donc voilà c'est ce que je te disais tout à l'heure, c'est qu'on, est-ce qu'on est complètement polio, nous, les enseignants [rire] de continuer à croire à des trucs comme ça, est-ce qu'on est, complètement à côté de la plaque, ou, tu vois, est ce que c'est quand même de la résistance, ou est-ce que... Donc voilà, c'est toujours les mêmes histoires.

ok

Mais il y a un moment, où... effectivement, on est aussi dans la tricherie puisque, c'est toujours très compliqué d'expliquer, à des enfants, oui, bon, oui, mais ça, on n'a pas le droit, je sais pas, de se bagarrer, pas le droit de se bagarrer, mais ils sont toute la journée sur des jeux, des machins, où... plus ils se bagarrent, plus ils en mettent plein la gueule, plus ils ont de points et puis voilà, ils sont entourés d'images du vrai monde où, enfin voilà tout, tout ces trucs là où... Bon on peut toujours, voilà, on peut toujours... Donc du coup, on apprend aux enfants à tricher aussi puisque, alors ils savent qu'à l'école on a pas le droit de le faire, mais par contre, dès qu'ils sont sortis de l'école c'est parti quoi. Donc ça vaut aussi, les retours de gamins qui reviennent à l'école pour tout péter, ou des histoires comme ça finalement, des gamins qui, un moment, justement ont pu croire à l'école et puis, tout d'un coup, qui reviennent qu'ont les boules, et puis qui, vraiment, sont plein d'amertume, de violence, aussi. Mais bon, il y a aussi, alors, moi je travaille vraiment, enfin, c'est très important pour moi de croire à toute la sensibilité qu'on peut réveiller ou faire naître chez les enfants, donc sensibilité artistique, collective, oui, littéraire, enfin des, plein de choses comme ça où je pense qu'il y a vraiment,

énormément de, des choses qui se passent, qui se construisent. Alors, mais c'est peut-être très infime, c'est ça, je veux dire, c'est peut-être pas si important que ça non plus, tu vois, d'être, d'avoir des trucs à exprimer par la musique, ou la peinture et tout, effectivement, dans notre société on n'en a rien à tamponner non plus quoi, tu vois, on arrive aussi dans une réalité comme ça, donc. Après, on pourrait vraiment, se dire, oui bon ben est-ce qu'est vraiment important dans notre société, et puis comment on va construire l'école. Donc là il y a, après il y a une histoire de courage aussi, où, on dit bon ben voilà, maintenant si on veut des gens qui soient complètement, asservis et avec des compétences très spéciales, ben voilà, faut les préparer, après, mais il y a une histoire de, oui, de courage... Bon, ou de, je sais pas, peut-être que c'est mieux que ça continue comme ça à tricher un peu quoi. Si on rentrait dans une société qui dit bon ben, voilà, faut arrêter de se tromper et puis de raconter n'importe quoi, voilà de quoi on a besoin, de gens comme ça, de gens qui vont aller travailler là, et d'autres là, donc on va les former, et puis on leur apprendra que ça puisque il y a que ça qu'est important, et que, voilà, peut-être qu'il vaut mieux qu'on continue à tricher puis à se dire que les gens apprennent... ne sont pas que ça non plus, les... On peut construire, énormément de choses. Et puis, après, à voir, quoi. A suivre.

ok

Et le dernier, le dernier je l'ai choisi parce que, on en parlait un peu la dernière fois, il parle de..., enfin c'est écrit du coup, officiellement, de rapport au savoir différent entre les filles et les garçons

eh oui

savoir si t'en.. [texte 3]

ou si tu vois des rapports au savoir différents, si tu... Bon c'est pour les plus grands ça, hein, mais

oui, oui oui. Ben, moi j'ai bien, vraiment à chaque fois ça m'étonne, quoi, le problème c'est ça, c'est que, non non, mais vraiment, c'est pas quelque chose dont je me rends compte quoi, donc, c'est terrible parce que, ça veut dire que voilà, tu... t'es, aussi, tu fais partie aussi du vecteur, qui doit développer ce genre de trucs, mais c'est vrai que les résultats..., je sais pas dans les grandes écoles, ou dans les concours de première année de prépa, de trucs comme ça, c'est absolument incroyable quoi, les différences entre filles et garçons, enfin les statistiques c'est monstrueux quoi. Et vraiment je sais pas. J'ai jamais vraiment, énormément de mal à voir des différences et, à les faire déjà, et à les voir quoi. Et, justement, j'ai bien réfléchi, après la dernière fois qu'ont s'est vus, je me disais que, c'est ça qui se passe aussi quand on doit pouvoir, avoir l'occasion de regarder, plusieurs heures de film comme ça, c'est-à-dire si je me voyais, je trouverais plein de choses, tu vois ?

juste dans le, ce que tu te rappelles des situations et puis ce que tu vois, en fait, enfin ce que, ce décalage là, et... Je pense qu'on développe des tas de trucs comme ça ouis des merdes comme ça [rire], et le reste. Mais je fais vraiment, d'abord, je suis vraiment un... je sais pas si je suis spécial dans le truc mais je fais très peu de différences entre les filles et les garçons... de tous les âges, enfin tu vois, un espèce de truc

oui oui

et j'ai pas l'impression d'attendre des comportements, tu vois, qui soient... Mais par contre ça me dérange énormément de... tout ce que tu me disais l'autre jour, sur les histoires de donner la parole et...

Mais, après, en regardant, bon, je peux pas dire pour ceux que j'ai filmé cette année,

oui

[..]

Alors bon ce qu'est sûr c'est que globalement, très globalement, en maternelle il y a que des femmes, quoi. Aussi. Tu vois pour retomber sur l'école maternelle de tout à l'heure... Donc moi j'ai vraiment toujours travaillé en maternelle, enfin ou, très souvent parce que, je préfère, mais... et à chaque fois je sens bien que j'amène énormément de choses, juste par le fait que je sois un mec quoi, enfin tu vois, qu'il y ait un truc qui s'équilibre, enfin qui s'équilibre, ou qui se... oui qui soit plus représentant de la réalité quoi, représentatif de la réalité. Et, c'est sûr qu'il faut que ça soit complètement mixte, enfin c'est une aberration, on est sorti, tu vois des écoles, qu'étaient pas mixtes, et en fait, au niveau des enseignants on est resté sur un truc, un modèle où il y a que des femmes quoi, donc ça... Et ça change tout, hein, c'est sûr que ça change tout, et vraiment les, moi je me suis toujours rendu compte du besoin qu'ont plein plein plein d'enfants, d'avoir une autre représentation des mecs, par rapport à, je sais pas, à leur papa, ou à leur maman, mais l'importance que ça a pour plein, plein d'enfants, et les, tout de suite, les espèces de rapports privilégiés avec des enfants qui, voilà, qui ont besoin de faire le point sur plein de trucs avec le côté masculin, et par rapport à quelque chose de maternel oui justement. Donc ça serait bien d'enrichir le terme de maternelle. Mais j'ai pas non plus tellement, travaillé spécialement sur des trucs comme ça. Et ni lu, ou, tu vois même sur les thèmes de formation, de trucs qu'il peut y avoir, il y a très très peu de choses là-dessus, hein, c'est marrant quand même hein. Très peu de choses sur les différences entre filles et garçons. Oui si, ça... du générique, quoi, enfin rien de rien de très poussé quoi.

ok

Bon, et l'égalité des chances oui, mais en même temps voilà, c'est le même rapport... bon, tu vois, la communauté éducative là, et puis la communauté professionnelle tu vois dans tous les milieux et tout, voilà on n'est pas... malgré tout on n'est pas à l'égalité des chances non plus, donc voilà, est-ce que ça, on est à peu près dans le même rapport, tu vois de, c'est tout à fait possible quoi, avec toujours cette histoire de oui, de l'école, la société, la société l'école, on retrouve les mêmes aberrations. Sûrement. Mais oui oui, de toutes façons le... après, sur le temps... tu vois remonter de trente, quarante, cinquante ans, sur des problèmes comme ça, tu vois entre filles et garçons, on tombe dans quelque chose de... qui est très très proche, et très éloquent, au niveau de, évidemment qu'on continue à faire des différences, et à les construire, à les développer même si on se, on est tous (?) un peu, ça s'atténue petit à petit, mais c'est un terrain à défendre, mais oui souvent quand même avec les enfants il y a des histoires comme ça, il ya des enfants qui ont des drôles de positions, par rapport aux filles,

oui ?

filles, garçons, ah oui oui oui, vachement, hein. Vachement. Il y a des trucs de communautés aussi, tu vois, où, les filles ont pas la parole quoi, enfin... donc, voilà tous les petits enfants, donc français, d'origine..., donc ressortent ça, et se rendent compte que... enfin, c'est pareil ils utilisent l'école aussi pour vérifier quelque chose, quoi. Parce qu'ils se rendent compte que c'est pas pareil qu'à la maison, ou que dans leur famille ou... Donc voilà c'est ceux qui ont justement l'occasion de parler ou qui ont envie de parler et tout, c'est aussi pour vérifier toujours des trucs pour se construire là-dessus, donc c'est... Et souvent oui il y a des débats obligatoires quoi, sur ces histoires. Enfin, sur ces histoires, et sur toutes les autres. [rire] Mais sur ce point précis, oui. Il y a du mouvement quand même.

D'accord. Eh ben merci.

Ben de rien. Mais, globalement je vois surtout... les mamans aussi.

oui

Après je sais pas si, ça doit s'inverser un moment, mais je suis même pas sûr. Peut-être.

ce serait intéressant oui, de voir

et, quand je... il y a des papas que je connais pas. Et quand je veux les voir, faut batailler quoi. Faut y aller quoi. Quand il faut que je les voie, ceux qui se cachent, là... enfin.

Entretien avec Solenne, enseignante dans la classe 5.

(date : 15.04.08, durée : 18 min. 45)

Alors voilà, moi ce qui m'intéresse, en fait c'est de savoir comment les enfants apprennent les règles de l'école, en gros comment ils deviennent des élèves durant la maternelle, et je voudrais savoir si toi tu as une idée de ce qui fait que certains gamins réussissent plus facilement à les apprendre que d'autres. Quels sont les déterminants qui font que...

Oui oui, que certains rentrent dans le moule et pas d'autres.

Voilà. Exactement.

Je dirais que c'est par rapport à l'image qu'ont les parents de l'école. D'une part. L'image que les parents donnent de l'école, la façon dont ils en parlent, et la façon dont ils éduquent leur enfant, si ça correspond un petit peu au... si, si on a les mêmes règles. Si il y a une cohérence entre les règles à la maison, et les règles à l'école. Après, c'est pas facile parce que justement tu en as certains tu te poses toujours la question. Pourquoi ? [rire] Pourquoi ? Mais je crois que si il y a une cohérence au départ entre l'éducation à la maison et les règles de l'école, en général le gamin il est dans le respect de ces règles là. Après, ceux qui n'y rentrent pas... je sais pas très bien mais souvent il y a des soucis extérieurs qui fait qu'ils sont parasités par d'autres soucis, d'autres facteurs, qu'ils peuvent pas intégrer les règles de l'école. ...

D'accord. Est-ce que tu peux m'expliquer, comment tu choisis les enfants que tu interrogues. Par exemple dans les regroupements, qu'est-ce qui fait que tu vas interroger untel ou unetelle, plutôt que...

Alors. J'essaie, mais alors par contre j'y arrive toujours, mais j'essaie de solliciter tout le monde. J'essaie de faire en sorte que tout le monde parle. J'essaie aussi de pas les mettre en échec, c'est-à-dire que quand j'interroge, à priori hein, je sais à peu près qui sait, qui sait pas. Donc je, il y en a, alors... quand je sais qu'ils savent pas, je vais pas forcément faire avouer l'échec devant tout le monde. En même temps, quand je sais qu'il peut savoir, qu'il peut trouver, je vais interroger à ce moment là, tu vois enfin c'est pas... lorsque je veux que l'apport, ce soit un apport..., si je veux que la réponse elle soit donnée, pour que les autres en profitent, je vais interroger un gamin qui sait. Voilà. Voilà, tout va dépendre en fait de ce que j'attends de ma réponse. De ce que, si je veux que le gamin il cherche, en se créant des outils pour trouver, si je veux qu'il apporte à... donc la connaissance à l'autre, je vais pas interroger le même enfant. Maintenant j'essaie d'interroger un peu tout le monde, parce que je veux pas non plus qu'il soit sans arrêt dans cette position retirée, inhibée, on en parle pas, on laisse les autres faire. Mais c'est délicat aussi parce que s'exprimer en grand groupe c'est quand même difficile, hein, c'est quand même difficile hein. Donc... Et puis après quand je veux, qu'en il y en a certains ils ont besoin, il y en a certains qui ont besoin d'être stimulés, si ils lèvent le doigt, voilà, j'interroge. S'ils lèvent le doigt j'interroge.

Est-ce que tu peux m'ex, oui ?

Oui oui. Non j'allais dire, mais tu sais c'est des questions que je me pose en permanence, j'imagine oui

parce que en même temps ceux qui savent tout le temps, c'est vachement frustrant, de ne jamais répondre. Donc bon c'est difficile et de toutes façons c'est des choses que j'arrive pas à faire t'as bien vu c'est les réponses ça fuse tout le temps, ça part dans tous les sens, tout le temps, voilà. [rire] Mais ça c'est difficile. Mais voilà pour, j'essaie de stimuler, de

solliciter sans mettre en échec, sans que tout le monde prenne conscience qu'il y en a qui savent et d'autres qui savent pas, voilà. C'est pas facile.

Oui oui j'imagine. D'accord.

Est-ce que tu peux m'expliquer aussi comment tu choisis aussi les albums que tu leur lis, ou que vous lisez ensemble d'ailleurs, j'ai vu que vous avez

J'essaie de, j'essaie de prendre des albums qui correspondent aux thèmes. À un thème. Donc les thèmes alors, tu as les thèmes classiques de l'année, la rentrée, l'automne, Noël, et après tu as des thèmes ponctuels, qui vont être, bon là il y a Catharina Walcks, donc on a travaillé les albums de Catharina Walcks, après, un thème, un enfant me porte un bouquin qui va me plaire, je peux l'exploiter, après il y a des albums que je vais choisir, je réfléchis, par rapport à leur sonorité mais non pas tant que ça finalement. Ça va être en fonction des thèmes. Et après il y a des lectures, cadeau, plaisir. Voilà. Qui sont sans rapport avec le thème, l'album. Voilà. Donc c'est ou le livre qu'a apporté le gamin si c'est pas du Walt Disney et si c'est quelque chose que je peux lire... Ou un livre que j'ai envie de lire, ou une histoire que j'ai envie de raconter pour le plaisir quoi.

Que toi tu aimes bien, et que tu as envie de partager avec eux

Voilà, voilà.

D'accord. Et les thèmes c'est toi qui les choisis, bon à part ceux qui sont

Oui en général c'est moi qui choisis les thèmes. En général c'est moi qui choisis les thèmes. Bon là cette année il y a pas eu de choses trop... il y a eu Catharina Walcks, et si oui il y a eu *Les trois brigands*, on a beaucoup travaillé sur *Les trois brigands* parce que je savais qu'à l'Utopia, ils allaient passer le dessin animé, donc on a fait un gros travail sur *Les trois brigands*. Voilà. Donc là on a travaillé essentiellement sur *Les trois brigands*, vraiment, et puis après on a vu les albums de Tomi Ungerer. L'an dernier, on a travaillé sur Solotaref parce qu'il y avait un concours organisé par Solotaref. L'année d'avant on avait travaillé sur je sais plus quel auteur parce qu'il y avait un concours, voilà. C'est des thèmes qu'on... ou classiques liés à l'année scolaire, ou liés à des événements ponctuels. Voilà.

D'accord.

Et maintenant, j'ai quelques petits, pas beaucoup hein, juste trois tout petits textes, qui parlent de l'école. Alors j'ai caché juste, tu pourras regarder après qui c'est qui les a écrit

Ah non non non mais moi tu sais en didactique tu sais ça fait, j'en n'ai jamais fait hein, donc je trouverais pas, hein je saurais pas ça c'est sûr [rire]

Non non c'est pas du tout pour deviner qui les a écrit, c'est juste pour que tu me dise ce que tu en penses, et puis voilà. C'est pas très long.

Alors.

C'est des textes officiels, hein

Oui oui.

[Solenne lit le texte 1]

Oui. Ben oui. Oui il faut...

Ben si ça t'évoque quelque chose, si tu es d'accord, pas d'accord

Oh ben oui, oui oui c'est sûr qu'on a un rôle dans la formation du citoyen. Avec un rôle, on a effectivement des valeurs à inculquer. Tout à fait. "Des valeurs d'égalité et de respect" oui oui, c'est vrai. Maintenant, pour moi, on n'a pas uniquement ce rôle là. Moi je pense que effectivement l'école doit les inculquer, l'école doit, mais c'est d'abord, pour moi personnellement ce sont d'abord des valeurs qui doivent être inculquées par la

famille. Et l'école doit les reprendre, les valider. Mais le rôle de l'école, n'est pas, c'est pas à l'école, pour moi hein, à apporter, d'abord ces valeurs là. Alors bien sûr si elles n'existent pas l'école essaie de les apporter, mais pour moi l'école, d'abord son rôle, le rôle de l'école, c'est quand même... alors le mot instruction n'est pas, mais on est à l'école pour apprendre si tu veux, on est à l'école pour apprendre, on n'est pas forcément à l'école, on est à l'école pour, alors on apprend à développer son esprit critique, on apprend à devenir citoyen donc ça se fait à travers tout ça, mais c'est pas la première, le premier rôle de l'école.

Ca ça se fait à travers les apprentissages

Maintenant ça l'a été.

Voilà, à travers les apprentissages. Oui oui tout à fait on va pas aller à l'encontre de ces règles là. Maintenant c'est pas toujours facile. Alors des fois on peut aller à l'encontre involontairement, mais bon.

D'accord. Alors c'était qui ? [je regarde l'auteur du texte]

Je sais pas.

C'était une campagne du ministère de l'éducation

Le ministère de l'éducation nationale.

Le deuxième. Qui a... qui ressemble...

[Cécile lit le texte 2]

Oui alors là c'est accentué sur hommes-femmes.

Le troisième ressemble d'ailleurs. C'est les filles , c'est sur le rapport au savoir des filles et des garçons [je lui tends le texte 3]

En maternelle, je suis quand même pas trop trop, moi je fais en plus des différences, "allez les filles", "les garçons" parce que c'est pratique et qu'ils se reconnaissent vite, voilà... Maintenant oui tout à fait alors en maternelle on est quand même peu confrontés à... [elle relit les textes]

Et est-ce que tu trouves par exemple qu'ils ont des rapports au savoir réellement différents ?

Non.

Ou des manières de se comporter...

Alors des manières de se comporter oui. Dès la maternelle. Flagrantes même je dirais. Des rapports au savoir non. Des manières, la fille en général est beaucoup plus dans le respect des règles. En maternelle hein, que le garçon. Alors c'est pas trop le cas cette année. Ca se confirme pas trop cette année. Et je dis c'est la première année où je trouve que les garçons sont très sympas. Souvent vers quatre-cinq ans c'est l'âge où je sais pas ils se sexualisent je sais pas, et souvent tu as des garçons qui sont sans arrêt sans arrêt en train de chercher les limites, et qui sont fatigants. Fatigants. Parce qu'ils sont en train de déborder puis dans ce truc là de virilité, là, surdimensionnée, un peu je suis le plus fort et ils sont un peu fatigants. Alors que la fille elle est plus dans le moule, elle est plus dans..., le travail est plus appliqué, elle est plus dans, je veux dire c'est plus, beaucoup plus scolaire. Voilà. Oui, ça oui. Mais je pense que d'abord ça dure pas, je crois que c'est caractéristique de la petite fille de cinq-six ans et du petit garçon de cinq-six ans, mais par contre dans le rapport au savoir, moi je ne vois aucune différence.

D'accord.

Mais par contre tu peux avoir des filles qui sortent de cette généralité et des garçons qui sont pas, je veux pas dire tous les garçons sont comme ça, hein. Mais c'est vrai que une classe à dominante de garçons est souvent beaucoup plus fatigante, en maternelle, qu'une classe avec un maximum de filles. Voilà.

Et au niveau des apprentissages, ils vont apprendre différemment et finalement ils apprennent la même chose ? C'est ça ?

Ah moi je trouve. Alors moi par contre tu vois, je me suis jamais dit "tiens je vais faire une différence dans la mise en place de l'apprentissage entre la fille ou le garçon". "Le garçon va être plus prédisposé à ça, et la fille plus prédisposée à ça." Moi non. Moi personnellement, alors peut-être que, c'est le cas, hein, il y a peut-être une différence, moi je l'ignore, et je l'ai jamais rencontrée. Je me suis jamais posé la question non plus. Je me suis jamais posé la question. Et je pense qu'ils sont exactement capables de la même chose. Voilà. Et même physiquement. Même physiquement. Alors après tu as des garçons qui sont déjà dans cette notion de compétition, de réussite. Alors que les filles n'y sont pas. Mais elles sont capables de courir aussi vite, de lancer aussi loin, de sauter aussi loin. À cet âge là, en tous cas. À cet âge là. Oui. Tu vois. Alors cette année, j'ai des garçons qui sont plus, plus sportifs, j'ai des filles particulièrement... nounouilles. Hein ? *[rire]* Mais c'est cette année. Voilà. L'an dernier c'était pas le cas.

D'accord.

voilà.

C'est vrai que cette année elles sont pas très dégourdies.

Non, non ! J'ai des filles, filles, là, neuneues. Alors, et cette année, qui me font des histoires de filles. Et tu es ma copine et tu es plus ma copine et il m'a tiré la langue et elle m'a regardé pas gentiment et elle a dit un gros mot, voilà. Caractéristique des histoires de filles. C'était pas le cas les autres années. C'est la première année qu'il y a, j'ai autant d'histoires de filles, voilà. Autant d'histoires de filles c'est la première année. Des garçons qui sont sages, parce que je les trouve sages, même si je passe mon temps à râler ils sont mignons, très mignons, c'est la première année aussi.

Ah oui.

Voilà. Voilà. Mais donc, tu vois cette année ça, il va y avoir des différences entre les filles et les garçons, mais c'est pas quelque chose que je peux, je pense que c'est une histoire de... c'est tombé comme ça, voilà. C'est pas quelque chose que je retrouve tous les ans.

Ah d'accord.

voilà. Du tout.

Et j'ai une dernière question, le fait que l'école maternelle s'appelle à la fois école et maternelle, ça t'inspire quelque chose, ça a un sens, ça...

École oui non, non ça m'inspire rien du tout. Oui pour les maternelles, il y a cette image de la mère, de ce côté très maternante, alors, moi je suis pas du tout là dedans, pour moi c'est pas du tout le rôle de l'école de toutes façons ... oui effectivement ça peut être un peu paradoxal. Un peu paradoxal, peut-être. D'autant plus que ça donne une image faussée de l'école maternelle, tu vois tu dis je suis en maternelle, "oh ils sont mignons, ces tout petits", tu vois le réflexe, systématique et puis la maternelle du coup ça reste un peu la garderie, on travaille pas. Ça commence à être sérieux au CP. Alors les parents commencent à dire "à la grande section ça devient sérieux". Mais Tu sens que ça l'est pas tout à fait quand même. Pas trop. Ca je sais j'en suis très consciente.

Parce que pour toi la maternelle c'est une vraie école.

Ah oui. Ah ça oui, pour moi oui.

Elle a le même rôle que la suite de l'école...

Pour moi c'est même très important. C'est même très important. Vraiment. Je pense que... oui pour moi c'est très important. J'imagine un gamin qui débarque en CP sans être passé par la maternelle, actuellement je pense que ça doit être très difficile. Sauf si les parents ont fait un peu l'école à la maison, hein. Mais si pour moi c'est très

important. C'est très important, mais ça doit rester ... ça doit être et à la fois scolaire sans être déplaisant. Voilà. C'est pour ça que moi j'ai toujours tendance à les laisser un peu tranquille aussi. Je tolère des moments d'accueil, parce qu'après je sais que quand même j'ai des exigences et si mais même si c'est tranquille j'ai quand même des exigences, hein, sur la tenue en, sur la longueur des regroupements, sur la qualité du travail fourni, sur... j'ai quand même des... sur la compréhension du mécanisme de la lecture, sur la connaissance des nombres, tu vois j'ai des exigences très scolaires. Donc c'est pour ça que, comme ils sont quand même petits qu'ils n'ont pas la possibilité de rester, non plus, deux heures concentrés, je tolère des moments de jeu. Mais oui, pour moi, c'est très important. C'est fondamental je pense, même.

C'est important, alors à la fois pour les premières connaissances et pour les règles justement et le comportement ?

Les règles, les règles voilà, oui oui. Le fait de se mettre dans le moule d'élève.

D'accord.

Et ça c'est quelque chose qui s'apprend dès la petite section. Alors en petite section, moi mon objectif hein, c'est que, justement, c'est en ces termes là. C'est que, en grande section, ils deviennent des élèves. Voilà. Avec des comportements scolaires. Voilà.

Et les comportements scolaires tu dirais que c'est quoi alors ?

C'est ces comportements, de rentrer dans les apprentissages. De rentrer dans les apprentissages et de répondre aux... à ce que l'on attend. C'est très... rentrer dans, rentrer dans la lecture, rentrer dans la numération, voilà. C'est ça que moi j'appelle les comportements très très scolaires. Alors après tout en développant autre chose, tout en développant les activités un peu artistiques, tout en développant la musique, mais... c'est rentrer dans ces apprentissages, je me rends compte. Alors, je t'aurais pas tenu le même discours il y a dix ans, hein. Je me rends compte qu'après, le rythme, surtout dans ce quartier, ça démarre très vite. Mais très très vite. Donc si ils ont pas des bases assez solides ou des connaissances assez solides, tu en as très vite, qui vont être très vite largués. Donc moi j'essaie hein, de rentrer dans la lecture, peut-être beaucoup plus que dans d'autres écoles, qu'ailleurs d'abord parce que eux là répondent assez bien à ça, hein, beaucoup plus qu'ailleurs, et de façon un peu plus systématique. Voilà.

Pour qu'ils puissent après être à l'aise

Pour qu'ils puissent après être à l'aise parce qu'après ça démarre très vite, hein. Très vite.

D'accord. ...

Voilà. Donc ce, moi c'est ça, être élève c'est vraiment se mettre dans..., prendre conscience de ce que l'on apprend, prendre conscience des objectifs qu'on a pour eux, et de ce qui faut qu'ils apprennent. De ce qui faut qu'ils apprennent, donc dans les apprentissages.

D'accord.

Et voilà.

Bon.

C'est très, c'est un peu... alors c'est pas le faire de façon réac, si tu veux, hein, mais bon, je suis pas à la maison, je suis pas la famille, vraiment, moi, mon métier, c'est pas, puis c'est pas que l'enfant soit au cœur de l'apprentissage, ça m'agace un peu ce discours qu'on a eu pendant des années, où tout, on devait jamais leur donner la réponse, ils devaient se construire leur savoir, ils devaient être à la fois scientifiques, savants, musiciens, tout ça, moi j'en peux plus de tout ça. J'en peux plus. Donc c'est un truc un peu... C'est un truc un peu bête et bête et, bête et méchant ! Mais... Oui parce qu'ils peuvent, ils ont que cinq six ans mais même avant, on n'est pas scientifique, musicien,

artiste ça vient pas comme ça hein, ça vient pas du ciel comme ça, tu vois il y a des choses que l'on apprend, voilà. Que l'on apprend.

Et le rôle de l'école c'est ça, du coup c'est de

Oui, voilà, oui oui.

d'enseigner...

enfin pour moi. Pour moi c'est ça. Pour moi c'est ça.

Oui oui oui

C'est ça.

Bon. Ben j'ai plus de question.

Voilà.

Merci.

De rien.

[Le micro éteint, Solenne explique qu'elle a "un peu honte" de dire ça mais que c'est justifié parce que ...] il y en a complètement largués. Complètement largués. Parce qu'ils étaient incapables de construire leur savoir et puis ils se reposaient sur ceux qui eux étaient vraiment euh formatés à la maison pour ça, bon voilà.

D'accord. Merci.

Annexe 3

Présentation des résultats (volumes bruts)

Le tableau ci-dessous présente les volumes d'interactions que nous avons observés.

Rappel :

IT + : intervention spontanée correspondant au thème en cours, reprise par l'enseignant.

IT - : intervention spontanée correspondant au thème en cours, non reprise par l'enseignant.

IHT + : intervention spontanée en dehors du thème en cours, reprise par l'enseignant.

IHT - : intervention spontanée en dehors du thème en cours, non reprise par l'enseignant.

IS : total des interactions spontanées.

D + : demande de parole acceptée par l'enseignant.

D - : demande de parole refusée.

R + : réponse reprise par l'enseignant.

R - : réponse non reprise par l'enseignant.

to inter : total des interactions

B : bavardages.

S : sollicitation d'un enfant par l'enseignant.

E : encouragement.

RO : rappel à l'ordre.

NB : le nombre de rituels filmés dans chaque classe varie sensiblement.

	effectif (n)	IT+	IT-	IHT+	IHT-	to IHT	to IS	D+	D-	to D	R+	R-	to R	to +	to -	to Inter	B	S	E	RO	to SERO
ensemble	117	2268	3983	68	119	187	6438	1010	4293	5303	2717	1743	4460	6063	10138	16201	2949	3841	619	1771	6231
garçons	70	1780	3178	60	92	152	5110	625	2631	3256	1700	1092	2792	4165	6993	11158	2167	2370	365	1350	4085
filles	47	488	805	8	27	35	1328	385	1662	2047	1017	651	1668	1898	3145	5043	782	1471	254	421	2146
petits	72	1097	2264	58	95	153	3514	248	1131	1379	1397	1147	2544	2800	4637	7437	1631	1998	354	1363	3715
garçons	45	797	1673	50	69	119	2589	175	827	1002	928	767	1695	1950	3336	5286	1192	1336	212	1003	2551
filles	27	300	591	8	26	34	925	73	304	377	469	380	849	850	1301	2151	439	662	142	360	1164
grands	45	1171	1719	10	24	34	2924	762	3162	3924	1320	596	1916	3263	5501	8764	1318	1843	265	408	2516
garçons	25	983	1505	10	23	33	2521	450	1804	2254	772	325	1097	2215	3657	5872	975	1034	153	347	1534
filles	20	188	214	0	1	1	403	312	1358	1670	548	271	819	1048	1844	2892	343	809	112	61	982
classe 1	22	484	936	26	32	58	1478	215	1091	1306	698	621	1319	1423	2680	4103	312	1122	144	401	1667
garçons	16	409	797	24	30	54	1260	155	796	951	532	461	993	1120	2084	3204	248	822	111	327	1260
filles	6	75	139	2	2	4	218	60	295	355	166	160	326	303	596	899	64	300	33	74	407
classe 2	27	224	207	18	7	25	456	25	36	61	299	117	416	566	367	933	364	266	29	414	709
garçons	16	200	198	15	7	22	420	19	31	50	235	100	335	469	336	805	315	204	18	342	564
filles	11	24	9	3	0	3	36	6	5	11	64	17	81	97	31	128	49	62	11	72	145
classe 3	23	389	1121	14	56	70	1580	8	4	12	400	409	809	811	1590	2401	955	610	181	548	1339
garçons	13	188	678	11	32	43	909	1	0	1	161	206	367	361	916	1277	629	310	83	334	727
filles	10	201	443	3	24	27	671	7	4	11	239	203	442	450	674	1124	326	300	98	214	612
classe 4	22	412	542	6	15	21	975	181	768	949	444	122	566	1043	1447	2490	608	498	44	117	659
garçons	13	316	435	6	14	20	771	120	488	608	304	74	378	746	1011	1757	489	333	34	103	470
filles	9	96	107	0	1	1	204	61	280	341	140	48	188	297	436	733	119	165	10	14	189
classe 5	23	759	1177	4	9	13	1949	581	2394	2975	876	474	1350	2220	4054	6274	710	1345	221	291	1857
garçons	12	667	1070	4	9	13	1750	330	1316	1646	468	251	719	1469	2646	4115	486	701	119	244	1064
filles	11	92	107	0	0	0	199	251	1078	1329	408	223	631	751	1408	2159	224	644	102	47	793

tableau a : les volumes d'interaction

Annexe 4

Présentation des résultats complémentaires

Cette annexe rassemble les résultats qui, pour faciliter la lecture de la thèse, n'ont pas été présentés dans le corps du texte.

tableau 2.1 : les modes d'interaction : répartition des interactions des enfants

	interventions spontanées	demandes de parole	réponses à une sollicitation	total
petits	0.47	0.19	0.34	1
grands	0.22	0.46	0.22	1
classe 1	0.36	0.32	0.32	1
classe 2	0.49	0.06	0.45	1
classe 3	0.66	0.005	0.33	1
classe 4	0.39	0.38	0.23	1
classe 5	0.31	0.48	0.21	1
ensemble	0.40	0.33	0.27	1

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, 47 % des interactions sont des interactions spontanées.

tableau 3.1 : les modes d'interaction : répartition des interactions des professeurs

	sollicitations	encouragements	rappels à l'ordre	total
petits	0.54	0.10	0.37	1
grands	0.73	0.11	0.16	1
classe 1	0.67	0.08	0.24	1
classe 2	0.38	0.04	0.58	1
classe 3	0.46	0.14	0.41	1
classe 4	0.75	0.07	0.18	1
classe 5	0.72	0.12	0.16	1
ensemble	0.62	0.10	0.28	1

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, les sollicitations représentent 54 % du total des interactions des professeurs.

tableau 4.1 : corrélations (r) entre les différents modes d'interaction des enfants

	total des interactions - interactions spontanées	total des interactions - demandes de parole	total des interactions - interventions non spontanées
petits	0.92	0.69	0.90
grands	0.89	0.87	0.89
classe 1	0.94	0.76	0.92
classe 2	0.96	0.75	0.92
classe 3	0.99	0.82	0.93
classe 4	0.95	0.85	0.92
classe 5	0.91	0.82	0.83
ensemble	0.88	0.79	0.90

Ce tableau doit être lu ainsi : chez les petits, le coefficient de corrélation entre le total des interactions et les interactions spontanées est de 0.92.

tableau 5.1 : corrélation (r) entre les interactions spontanées et les interventions non spontanées

	interactions spontanées - non spontanées (demandes de parole et réponses)
petits	0.65
grands	0.58
classe 1	0.73
classe 2	0.78
classe 3	0.86
classe 4	0.75
classe 5	0.53
ensemble	0.59

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, le coefficient de corrélation entre les interactions spontanées et les interventions non spontanées est de 0.65.

tableau 8.1 : corrélation (r) entre la participation effective et ses différents modes d'interaction

	participation effective - demandes de parole reprises	participation effective - interactions spontanées reprises¹	participation effective - réponses à une sollicitation
petits	0.62	0.93	0.98
grands	0.86	0.89	0.92
classe 1	0.58	0.94	0.98
classe 2	0.64	0.90	0.95
classe 3	0.91	0.98	0.99
classe 4	0.78	0.94	0.95
classe 5	0.84	0.92	0.85
ensemble	0.71	0.90	0.94

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, le coefficient de corrélation entre la participation effective et les demandes de parole reprises est de 0.62.

¹ Comme nous l'avons indiqué, les interactions spontanées considérées ici sont celles correspondant au thème en cours.

tableau 9.1 : corrélations (r) entre la demande de participation et ses différents modes d'interaction

	demande de participation - demandes de parole	demande de participation - interactions spontanées
petits	0.69	0.93
grands	0.84	0.91
classe 1	0.75	0.95
classe 2	0.84	0.99
classe 3	0.74	0.99
classe 4	0.84	0.96
classe 5	0.79	0.93
ensemble	0.81	0.89

Ce tableau doit être lu ainsi : chez les petits, le coefficient de corrélation entre la demande de participation et les demandes de parole est de 0.69.

tableau 10.1 : corrélation (r) entre demande de participation et sollicitations des enseignants

	demande de participation - sollicitations
petits	0.70
grands	0.77
classe 1	0.67
classe 2	0.22
classe 3	0.47
classe 4	0.82
classe 5	0.66
ensemble	0.75

Ce tableau doit être lu ainsi : chez les petits, le coefficient de corrélation entre demande de participation et demandes de parole est de 0.70.

tableau b : différenciation des volumes d'interaction entre les petite et grande sections

	interactions spontanées correspondant au thème	interactions spontanées hors thème	demandes de parole	réponses à une sollicitation	total des interactions
χ^2	159.5	32.5	2829.1	38.1	1673.0
seuil de risque	.001	.001	.001	.001	.001
	IG > IP	IP > IG	IG > IP	IG > IP	IG > IP

IG : volume d'interaction en grande section.

IP : volume d' interaction en petite section.

Ce tableau doit être lu ainsi : le volume d'interactions spontanées est significativement différencié entre les petite et grande sections, $\chi^2 = 131.6$; s., $p < .001$. Il est plus élevé en grande section.

tableau 20.1 : répartition des interactions des garçons et des filles selon les différents modes

		interactions spontanées	demandes de parole	réponses à une sollicitation	total
petits	garçons	0.49	0.19	0.32	1
	filles	0.43	0.18	0.39	1
grands	garçons	0.43	0.38	0.19	1
	filles	0.14	0.58	0.28	1
classe 1	garçons	0.39	0.30	0.31	1
	filles	0.24	0.40	0.36	1
classe 2	garçons	0.53	0.15	0.42	1
	filles	0.28	0.09	0.63	1
classe 3	garçons	0.71	0.008	0.29	1
	filles	0.60	0.01	0.39	1
classe 4	garçons	0.44	0.36	0.20	1
	filles	0.28	0.46	0.26	1
classe 5	garçons	0.425	0.40	0.175	1
	filles	0.09	0.62	0.29	1
ensemble	garçons	0.46	0.29	0.25	1
	filles	0.26	0.41	0.33	1

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, les interactions spontanées des garçons représentent 49 % du total de leurs interactions.

tableau 22.1 : corrélations (r) entre le volume total des interactions et différents modes d'interaction des enfants, garçons et filles

		total interactions - interactions spontanées	total interactions - demandes de parole	total interactions - interactions non spontanées
petits	garçons	0.90	0.74	0.92
	filles	0.93	0.59	0.90
grands	garçons	0.94	0.91	0.89
	filles	0.59	0.93	0.92
classe 1	garçons	0.94	0.72	0.90
	filles	0.98	0.89	0.99
classe 2	garçons	0.95	0.71	0.91
	filles	0.89	0.68	0.97
classe 3	garçons	1	0.64	0.90
	filles	1	0.96	0.99
classe 4	garçons	0.96	0.82	0.91
	filles	0.96	0.94	0.98
classe 5	garçons	0.94	0.88	0.90
	filles	0.62	0.95	0.97
ensemble	garçons	0.92	0.85	0.92
	filles	0.76	0.71	0.90

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, le coefficient de corrélation entre le nombre total des interactions des garçons et leurs interactions spontanées est de 0.90.

tableau 24.1 : corrélations (r) entre les sollicitations des enseignants et les interactions des enfants selon leurs différents modes

		sollicitations - demandes de parole	sollicitations - réponses	sollicitations - interactions spontanées	sollicitations - total des interactions
petits	garçons	0.84	0.81	0.42	0.71
	filles	0.79	0.76	0.54	0.76
grands	garçons	0.93	0.96	0.75	0.90
	filles	0.87	0.97	0.33	0.89
classe 1	garçons	0.76	0.75	0.43	0.65
	filles	0.98	0.75	0.72	0.84
classe 2	garçons	0.02	0.69	0.07	0.74
	filles	0.58	0.93	0.48	0.75
classe 3	garçons		0.18	0.17	0.18
	filles		0.73	0.68	0.69
classe 4	garçons	0.86	0.92	0.70	0.84
	filles	0.91	0.97	0.82	0.93
classe 5	garçons	0.87	0.98	0.68	0.85
	filles	0.69	0.95	0.53	0.81
ensemble	garçons	0.82	0.84	0.58	0.80
	filles	0.81	0.79	0.37	0.81

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, le coefficient de corrélation entre les demandes de parole des garçons et les sollicitations qui leurs sont adressées est de 0.84.

Dans la classe 3, les demandes de paroles représentent 0.08 % des interactions des garçons et 0.98 % de celles des filles, c'est pourquoi elles ne seront pas analysées ici et ne figurent pas dans le tableau ci-dessus.

tableau 26.1 : sollicitations sans demande de parole et participation effective

		sollicitations sans demande de parole / participation effective
petits	garçons	0.43
	filles	0.48
grands	garçons	0.23
	filles	0.38
classe 1	garçons	0.43
	filles	0.52
classe 2	garçons	0.33
	filles	0.50
classe 3	garçons	0.56
	filles	0.45
classe 4	garçons	0.26
	filles	0.30
classe 5	garçons	0.22
	filles	0.40
ensemble	garçons	0.34
	filles	0.43

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite section, le rapport entre les sollicitations sans demande de parole et la participation effective est de 0.43.

tableau 27.1 : taux de reprise des interactions spontanées

		interactions spontanées reprises / interactions spontanées
petits	garçons	0.32
	filles	0.34
grands	garçons	0.39
	filles	0.47
classe 1	garçons	0.34
	filles	0.35
classe 2	garçons	0.50
	filles	0.73
classe 3	garçons	0.22
	filles	0.31
classe 4	garçons	0.42
	filles	0.47
classe 5	garçons	0.38
	filles	0.46
ensemble	garçons	0.38
	filles	0.38

Ce tableau doit être lu ainsi : en petite sections, les interactions spontanées reprises des garçons représentent 32 % du total de leurs interactions spontanées

tableau c : distribution des enfants selon leur sexe et la CSP des parents (catégories regroupées)

		CSP 1	CSP 2	total
garçons	effectifs observés	21	31	52
	fréquences	0.40	0.60	1
filles	effectifs observés	11	21	32
	fréquences	0.34	0.66	1
total	effectifs observés	32	52	84
	fréquences	0.38	0.62	1

Ce tableau doit être lu ainsi : 21 garçons et 11 filles viennent d'une famille de CSP 1. En d'autres termes, 40 % des garçons et 34 % des filles viennent d'une famille de CSP 1.

tableau d : distribution des enfants selon leur sexe et le niveau d'étude des parents (catégories regroupées)

		niveau 1	niveau 2	niveau 3	total
garçons	effectifs observés	7	4	38	49
	fréquences	0.14	0.08	0.78	1
filles	effectifs observés	4	5	21	30
	fréquences	0.13	0.17	0.70	1
total	effectifs observés	11	9	59	79
	fréquences	0.14	0.11	0.75	1

Ce tableau doit être lu ainsi : 7 garçons et 4 filles viennent d'une famille de niveau d'études 1. En d'autres termes, 14 % des garçons et 13 % des filles viennent d'une famille de niveau d'études 1.

tableau e : les valeurs choisies pour les garçons (classement, score et pourcentage du score total)

classement	valeurs	score	%	somme %
1	la curiosité	68	21.2 %	21.2 %
2	le respect des règles	59	18,4 %	39,6 %
3	le respect des autres	53	16,5 %	56.1 %
4	l'application	44	13.7 %	
5	s'intéresser à tout même à des choses ennuyeuses	34	10,6 %	
6	l'esprit critique	21	6,5 %	
7	avoir de la personnalité (savoir répondre ou dire "non" sans être impoli)	13	4 %	
8	être sûr de soi	12	3,7 %	
9	l'obéissance	10	3,1 %	
10	l'esprit d'équipe	4	1,2 %	
11	l'esprit de compétition	3	0,9 %	
12	la discrétion (ne pas "se faire remarquer")	0	0 %	

Ce tableau (ainsi que les suivants) doit être lu ainsi : la valeur "curiosité" a obtenu le score le plus élevé, soit 68 points, ce qui représente 21.2 % du score de l'ensemble des valeurs. Les valeurs "curiosité" et "respect des règles" obtiennent à elles deux 39.6 % du score de l'ensemble des valeurs.

tableau f : les valeurs choisies pour les filles (classement, score et pourcentage du score total)

classement	valeurs	score	%	somme %
1	la curiosité	41	21,8 %	21,8 %
2	le respect des règles	30	16 %	37,8 %
3	le respect des autres	26	13,8 %	51,6 %
4	l'application	23	12,2 %	
5	s'intéresser à tout même à des choses ennuyeuses	20	10,6%	
6	avoir de la personnalité (savoir répondre ou dire "non" sans être impoli)	14	7,4 %	
7	l'esprit critique	13	6,9 %	
8	être sûr de soi	8	4,3 %	
8	l'obéissance	8	4,3 %	
10	l'esprit d'équipe	4	2,1 %	
11	l'esprit de compétition	2	1,1 %	
12	la discrétion (ne pas "se faire remarquer")	0	0 %	

tableau g : les valeurs choisies pour les enfants de petite section (classement, score et pourcentage du score total)

classement	valeurs	score	%	somme %
1	la curiosité	69	22,7 %	22,7 %
2	le respect des règles	45	14,8 %	37,5 %
3	l'application	44	14,5 %	52 %
4	le respect des autres	42	13,8 %	
4	s'intéresser à tout même à des choses ennuyeuses	42	13,8 %	
6	l'esprit critique	20	6,6 %	
7	avoir de la personnalité (savoir répondre ou dire "non" sans être impoli)	16	5,3 %	
8	l'obéissance	12	3,9 %	
9	être sûr de soi	7	2,3 %	
10	l'esprit d'équipe	4	1,3 %	
11	l'esprit de compétition	3	1 %	
12	la discrétion (ne pas "se faire remarquer")	0	0 %	

tableau h : les valeurs choisies pour les enfants de grande section (classement, score et pourcentage du score total)

classement	valeurs	score	%	somme %
1	le respect des règles	44	21,4 %	21,4 %
2	la curiosité	40	19,4 %	40,8 %
3	le respect des autres	37	18 %	58.8 %
4	l'application	23	11.2 %	
5	l'esprit critique	14	6,8 %	
6	être sûr de soi	13	6,3 %	
7	s'intéresser à tout même à des choses ennuyeuse	12	5,8 %	
8	avoir de la personnalité (savoir répondre ou dire "non" sans être impoli)	11	5,3 %	
9	l'obéissance	6	2,9 %	
10	l'esprit d'équipe	4	1,9 %	
11	l'esprit de compétition	2	1 %	
12	la discrétion (ne pas "se faire remarquer")	0	0 %	

NB : la répartition des garçons et des filles n'est pas identique en petite et en grande section

tableau i : les valeurs choisies pour les garçons de petite section (classement, score et pourcentage du score total)

classement	valeurs	score	%	somme %
1	la curiosité	41	21,2 %	21,2 %
2	le respect des autres	34	17,6 %	38,8 %
3	l'application	30	15,5 %	54,3 %
4	le respect des règles	29	15 %	
5	s'intéresser à tout même à des choses ennuyeuses	28	14,5 %	
6	l'esprit critique	9	4,7 %	
7	avoir de la personnalité (savoir répondre ou dire "non" sans être impoli)	7	3,6 %	
7	l'obéissance	7	3,6 %	
9	être sûr de soi	5	2,6 %	
10	l'esprit d'équipe	2	1 %	
11	l'esprit de compétition	1	0,5 %	
12	la discrétion (ne pas "se faire remarquer")	0	0 %	

tableau j : les valeurs choisies pour les filles de petite section (classement, score et pourcentage du score total)

classement	valeurs	score	%	somme %
1	la curiosité	28	25,2 %	25,2 %
2	le respect des règles	16	14,4 %	39,6 %
3	s'intéresser à tout même à des choses ennuyeuses	14	12,6 %	52,2 %
3	l'application	14	12,6 %	64,8 %
5	l'esprit critique	11	9,9 %	
6	avoir de la personnalité (savoir répondre ou dire "non" sans être impoli)	9	8,1 %	
7	le respect des autres	8	7,2 %	
8	l'obéissance	5	4,5 %	
9	être sûr de soi	2	1,8 %	
9	l'esprit d'équipe	2	1,8 %	
9	l'esprit de compétition	2	1,8 %	
12	la discrétion (ne pas "se faire remarquer")	0	0 %	

tableau k : les valeurs choisies pour les garçons de grande section (classement, score et pourcentage du score total)

classement	valeurs	score	%	somme %
1	le respect des règles	30	22,7 %	22,7 %
2	la curiosité	27	20,5 %	43,2 %
3	le respect des autres	19	14,8 %	58 %
4	l'application	14	10,9 %	
5	l'esprit critique	12	9,4 %	
6	être sûr de soi	7	5,5 %	
7	avoir de la personnalité (savoir répondre ou dire "non" sans être impoli)	6	4,7 %	
7	s'intéresser à tout même à des choses ennuyeuses	6	4,7 %	
9	l'obéissance	3	2,3 %	
10	l'esprit d'équipe	2	1,6 %	
10	l'esprit de compétition	2	1,6 %	
12	la discrétion (ne pas "se faire remarquer")	0	0 %	

tableau 1 : les valeurs choisies pour les filles de grande section (classement, score et pourcentage du score total)

classement	valeurs	score	%	somme %
1	le respect des autres	18	23,1 %	23.1 %
2	le respect des règles	14	17.9 %	41 %
3	la curiosité	13	16,7 %	55.7 %
4	l'application	9	11.5 %	
5	être sûr de soi	6	7,7 %	
5	s'intéresser à tout même à des choses ennuyeuses	6	7.7 %	
7	avoir de la personnalité (savoir répondre ou dire "non" sans être impoli)	5	6,4 %	
7	l'obéissance	3	3,8 %	
9	l'esprit critique	2	2,6 %	
9	l'esprit d'équipe	2	2,6 %	
11	l'esprit de compétition	0	0 %	
11	la discrétion (ne pas "se faire remarquer")	0	0 %	

tableau m : les principes choisis pour les garçons (classement, score et pourcentage du score total)

classement	principes	score	%	somme %
1	lui faire confiance	111	35,4 %	35,4 %
2	lui donner l'exemple	79	25.2 %	60,6 %
3	l'encadrer avec souplesse	76	24,2 %	84,8 %
4	avoir une discipline stricte	19	6,1 %	
5	le récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir quand il fait mal	14	4,5 %	
6	surveiller le plus possible ce qu'il fait	9	2,9 %	
7	lui laisser beaucoup de responsabilités	6	1,9 %	
8	lui laisser beaucoup de liberté	0	0 %	

tableau n : les principes choisis pour les filles (classement, score et pourcentage du score total)

classement	principes	score	%	somme %
1	l'encadrer avec souplesse	58	30,9 %	30,9 %
2	lui faire confiance	55	29.3 %	60.2 %
3	lui donner l'exemple	44	23,4 %	83.6 %
4	le récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir quand il fait mal	11	5,9 %	
5	lui laisser beaucoup de responsabilités	9	4,8 %	
6	surveiller le plus possible ce qu'il fait	7	3.7 %	
7	avoir une discipline stricte	2	1,1 %	
7	lui laisser beaucoup de liberté	2	1,1 %	

tableau o : les principes choisis pour les enfants de petite section (classement, score et pourcentage du score total)

classement	principes	score	%	somme %
1	lui faire confiance	100	33.6 %	33.6 %
2	l'encadrer avec souplesse	83	27.9 %	61.5 %
3	lui donner l'exemple	75	25.2 %	86,7 %
4	le récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir quand il fait mal	15	5%	
5	surveiller le plus possible ce qu'il fait	11	3.7 %	
6	avoir une discipline stricte	8	2.7 %	
7	lui laisser beaucoup de responsabilités	5	1.7 %	
8	lui laisser beaucoup de liberté	1	0,3 %	

tableau p : les principes choisis pour les enfants de grande section (classement, score et pourcentage du score total)

classement	principes	score	%	somme %
1	lui faire confiance	66	32.4 %	32.4 %
2	l'encadrer avec souplesse	51	25%	57.4 %
3	lui donner l'exemple	48	23.5 %	80.9 %
4	avoir une discipline stricte	13	6,4 %	
5	le récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir quand il fait mal	10	4,9 %	
5	lui laisser beaucoup de responsabilités	10	4,9 %	
7	surveiller le plus possible ce qu'il fait	5	2.5 %	
8	lui laisser beaucoup de liberté	1	0,5 %	

tableau q : les principes choisis pour les garçons de petite section (classement, score et pourcentage du score total)

classement	principes	score	%	somme %
1	lui faire confiance	65	34.6 %	34.6 %
2	l'encadrer avec souplesse	49	26,1 %	60.7 %
3	lui donner l'exemple	48	25.5 %	86.2 %
4	le récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir quand il fait mal	10	5,3 %	
5	surveiller le plus possible ce qu'il fait	7	3,7 %	
6	avoir une discipline stricte	6	3,2 %	
7	lui laisser beaucoup de responsabilités	3	1,6 %	
8	lui laisser beaucoup de liberté	0	0 %	

tableau r : les principes choisis pour les filles de petite section (classement, score et pourcentage du score total)

classement	principes	score	%	somme %
1	l'encadrer avec souplesse	35	31.8 %	31.8 %
1	lui faire confiance	35	31.8 %	63.6 %
3	lui donner l'exemple	26	23.6 %	77.2 %
4	le récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir quand il fait mal	5	4,5 %	
5	surveiller le plus possible ce qu'il fait	4	3,6 %	
6	avoir une discipline stricte	2	1,8 %	
6	lui laisser beaucoup de responsabilités	2	1,8 %	
8	lui laisser beaucoup de liberté	1	0,9 %	

tableau s : les principes choisis pour les garçons de grande section (classement, score et pourcentage du score total)

classement	principes	score	%	somme %
1	lui faire confiance	46	36.5 %	36.5 %
2	lui donner l'exemple	30	23.8 %	60,3 %
3	l'encadrer avec souplesse	28	22.2 %	82,5 %
4	avoir une discipline stricte	13	10,3 %	
5	le récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir quand il fait mal	4	3,2 %	
6	lui laisser beaucoup de responsabilités	3	2,4 %	
7	surveiller le plus possible ce qu'il fait	2	1,6 %	
8	lui laisser beaucoup de liberté	0	0 %	

tableau t : les principes choisis pour les filles de grande section (classement, score et pourcentage du score total)

classement	principes	score	%	somme %
1	l'encadrer avec souplesse	23	29.5 %	29.5 %
2	lui faire confiance	20	25.6 %	55.1 %
3	lui donner l'exemple	18	23.1 %	78.2 %
4	lui laisser beaucoup de responsabilités	7	9 %	
5	le récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir quand il fait mal	6	7,7 %	
6	surveiller le plus possible ce qu'il fait	3	3.8 %	
7	lui laisser beaucoup de liberté	1	1,2 %	
8	avoir une discipline stricte	0	0 %	

tableau u : systèmes éducatifs et sexe des enfants

χ^2 par case	système R	système C	système A
garçons	+ (s,.05)	- ns	- ns
filles	- (s,.05)	+ ns	+ ns

ns : .10

tableau v : systèmes éducatifs et niveau d'études des parents

χ^2 par case	système R	système C	système A
études 2	+ (s,.05)	- (s,.05)	+ ns
études 3	- (s,.05)	+ (s,.05)	- ns

ns : .10

tableau w : environnement familial et systèmes éducatifs

contribution au χ^2	système R	système C	système A
style 1	- (s,.05)	+ (s,.05)	+ ns
style 2	+ ns	- ns	- ns
style 3	+ ns	- ns	+ ns

ns : .10

INDEX DES AUTEURS ET DES IDÉES

A

Achérar, 132, 133, 192, 244, 254, 302
Aloïsi, 161, 162, 302
Amigues, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146,
 152, 153, 154, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 302

B

Badinter, 55, 302
Baudelot, 11, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 103,
 104, 105, 106, 109, 265, 289, 302
Berger, 50, 51, 52, 302
Bernstein, 145, 155, 168, 169, 170, 303
Bourdieu, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 73, 74, 75,
 76, 77, 102, 108, 109, 113, 121, 142, 161, 266,
 303, 309, 310
Brougère, 137, 303
Brousseau, 159, 303
Butler, 43, 304

C

Chamboredon, 142, 143, 147, 155, 157, 167, 289,
 297, 303, 304
 champ interactif, 196
Chiland, 50, 51, 105, 304

D

Dafflon Nouvelle, 50, 54, 55, 56, 57, 115, 116, 117,
 118, 136, 138, 304, 306
de Singly, 266, 311, 312
Delphy, 47, 48, 49, 58, 60, 63, 71, 72, 73, 77, 78, 80,
 82, 83, 84, 85, 86, 87, 305
Devreux, 63, 66, 72, 305
Dorlin, 304, 305
Durand-Delvigne, 78, 79, 89, 90, 108, 305, 306
Duru-Bellat, 17, 18, 28, 90, 91, 94, 95, 98, 99, 100,
 101, 102, 103, 106, 108, 110, 113, 115, 118, 119,
 120, 121, 122, 123, 124, 125, 132, 192, 245, 247,
 252, 266, 277, 305, 306

E

école maternelle
 historique, 137
 textes officiels, 148
 égalité
 filles-garçons, 18
Establet, 11, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 103,
 104, 105, 106, 109, 265, 289, 302

F

Falconnet, 45, 57, 58, 306
Felouzis, 126, 127, 128, 306
Ferrez, 116, 117, 118, 136, 306

G

Garcion-Vautor, 159, 162, 164, 165, 302, 307
 genre, 43
 à l'école, 89
 féminisme matérialiste, 80
 gender studies, 46
 hiérarchie, 63
 historique, 44
 identité de, 50
 genre scolaire, 11
Gianini-Belotti, 55, 307
Gillison, 64, 307
Godelier, 64, 68, 76, 82, 307
Goffman, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 118, 307
Guillaumin, 37, 72, 307
Guionnet, 45, 46, 56, 89, 94, 95, 98, 117, 308
Gumperz, 167, 170, 172, 174, 308

H

Héritier, 68, 69, 70, 71, 72, 308
Hurtig, 78, 118, 305, 308, 310

I

interactions verbales, *166*
 bavardages, *187*
 encouragement, *187, 366*
 interactions spontanées, *185*
 non-reprises, *188*
 rappels à l'ordre, *188, 366*
 réponses à une sollicitation, *187*
 reprises, *188*
 sollicitations, *187, 366*
 interactions verbales
 demandes de parole, *186*

J

Jarlégan, 102, 106, 112, 119, 120, 122, 132, 306,
 308

L

Lahire, 123, 153, 308
Lautrey, 269, 271, 309
Le Manner-Idrissi, 56, 309
Lefaucheur, 45, 57, 58, 306
Loudet-Verdier, 132, 310
Louis, 75, 76, 77, 309
Luckmann, 50, 51, 52, 302

M

Marchive, 163, 309
Marry, 90, 306, 309
Maruani, 90, 108, 306, 309
Mathieu, 34, 46, 47, 49, 66, 69, 72, 75, 76, 77, 80,
 81, 82, 310, 312
Mauss, 43, 67, 310
Mosconi, 90, 106, 107, 111, 112, 113, 114, 115, 118,
 121, 125, 129, 130, 131, 132, 192, 244, 245, 247,
 248, 252, 254, 264, 310, 311
Munch, 158, 312

N

Neveu, 45, 46, 56, 89, 94, 95, 98, 117, 308

O

Orrye, 65, 311

P

Passeron, 102, 109, 113, 121, 266, 303, 311
Pfefferkorn, 45, 48, 77, 311
Pichevin, 78, 308, 311
 politiques éducatives, *17*
Prévot, 142, 143, 147, 155, 157, 167, 289, 297, 304

Q

questionnaire aux familles, *188*

R

rituels, *160*
Rogers, 17, 311
Rouch, 308, 310

S

Sarrazy, 175, 176, 189, 204, 215, 269, 271, 275,
 287, 312
Schubauer-Leoni, 158, 312
Segalen, 2, 58, 312
 sexe biologique, *29*
Stubbs, 166, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 312

T

Tabet, 34, 64, 72, 312
Thiers-Vidal, 37, 72, 73, 87, 313

V

Van Zanten, 17, 18, 91, 95, 106, 108, 123, 124, 277,
 306
Vidal, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40,
 41, 42, 313
 Vouillot, 15, 17, 23, 24, 25, 28, 93, 95, 313

Z

Zerbato-Poudou, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145,
146, 152, 153, 154, 158, 159, 161, 162, 163, 165,
302, 303, 312

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	5
Sommaire	7
Introduction	11

- PARTIE 1 -

L'ÉCOLE, LE SEXE, LE GENRE : QUELS RAPPORTS ?

Chapitre 1. SEXE ET GENRE À L'ÉCOLE : LES ENJEUX POLITIQUES DE LA QUESTION 17

<i>1.1. Au-delà de l'école : les enjeux de l'égalité filles-garçons</i>	<i>18</i>
1.1.1. L'égalité au service de la démocratie	19
1.1.2. L'égalité au service de l'emploi	21
<i>1.2. Au sein de l'école : les outils de l'égalité</i>	<i>24</i>
1.2.1. Analyser les situations et diffuser l'information	24
1.2.2. Adapter la pédagogie et les programmes	25

Chapitre 2. SEXE, GENRE ET SCIENCES SOCIALES 29

<i>2.1. Le sexe biologique : un fait culturel ?</i>	<i>29</i>
2.1.1. Le sexe des squelettes : une détermination complexe	30
2.1.2. Le sexe du cerveau : un débat idéologique qui perdure	37
2.1.3. Le sexe des chromosomes : des variations inattendues	40
<i>2.2. Du genre au sexe : une rupture épistémologique</i>	<i>43</i>
2.2.1. Historique et intérêt du concept de genre	44
a) Historique et première définition	45
b) L'identité de genre : le modèle de l'apprentissage social	50
2.2.2. La hiérarchie, élément constitutif du genre	59
a) L'arrangement des sexes comme production du genre	59
b) De la hiérarchie et ses mécanismes	63
2.2.3. Le genre à l'origine du sexe : l'apport du féminisme matérialiste	80

Chapitre 3. PRODUCTION ET REPRODUCTION DU GENRE À L'ÉCOLE 89

<i>3.1. À la sortie des classes : des orientations différenciées</i>	<i>92</i>
3.1.1. Des différences de cursus masquées par la scolarisation massive des filles	92

3.1.2. Le poids des structures sociales	95
3.1.3. Les stratégies des acteurs	98
3.1.4. Le retour de la nature féminine : de l'intérêt spontané des filles pour la lecture à leur épanouissement à l'école	103
3.2. <i>Au sein de l'école : la différenciation en pratiques</i>	106
3.2.1. Fonctions et fonctionnement de l'école : le curriculum caché	108
a) Socialisation scolaire - et socialisation familiale	109
b) Les programmes et manuels scolaires	113
c) La socialisation entre pairs	117
3.2.2. Les positions des professeurs	119
a) Attentes différenciées et représentations des élèves	119
b) Pédagogie et évaluation	122
3.2.3. Les interactions verbales enseignant-élèves	126

- PARTIE 2 -

LE GENRE SCOLAIRE COMME CONSTRUCTION : THÉORIE ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Chapitre 4. L'ÉCOLE MATERNELLE OU LA FORMATION DES ÉLÈVES : THÉORIE DU GENRE SCOLAIRE **136**

4.1. <i>Des salles d'asile à l'école maternelle : la formation d'une culture scolaire</i>	137
4.1.1. À l'origine de l'école maternelle : la création des salles d'asile	137
4.1.2. Les débuts de l'école maternelle moderne	139
4.1.3. L'école maternelle au 20 ^{ème} siècle	141
4.2. <i>L'école maternelle aujourd'hui : la construction du "métier d'élève"</i>	147
4.2.1. La maternelle dans les textes officiels : "une première expérience scolaire réussie"	148
4.2.2. L'école maternelle, lieu de la socialisation scolaire	153
4.2.3. L'école maternelle, milieu didactique	158
4.3. <i>Les rituels, un cadre de constitution des élèves</i>	160
4.3.1. Fonctions et fonctionnement des rituels	161
4.3.2. Au sein des rituels, les interactions verbales enseignant-élèves	166

Chapitre 5. L'ÉCOLE MATERNELLE COMME TERRAIN D'ÉTUDE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE **177**

5.1. <i>Description du terrain</i>	177
5.1.1. Les classes de petite section	178
a) La classe 1	178
b) La classe 2	180
c) La classe 3	181

5.1.2. Les classes de grande section	182
a) La classe 4	182
b) La classe 5	184
5.2. <i>Recueil et construction des données</i>	185
5.2.1. La grille d'analyse des interactions	185
a) Les interactions spontanées	185
b) Les demandes de parole	186
c) Les réponses à une sollicitation de l'enseignant	187
d) Les bavardages	187
e) Les interactions initiées par l'enseignant	187
5.2.2. Les données complémentaires	188
a) Le questionnaire aux parents	188
b) Les entretiens avec les enseignants	190
5.3. <i>L'hypothèse à tester</i>	191

- PARTIE 3 -

**L'ANALYSE DES POSITIONS AU SEIN DU CHAMP INTERACTIF : CARACTÉRISATION
DU GENRE SCOLAIRE**

Chapitre 6. CHAMP INTERACTIF ET ASSUJETISSEMENTS DIDACTIQUES (de la culture scolaire)	196
6.1. <i>Description générale du champ interactif</i>	196
6.1.1. La structure du champ interactif	196
a) Volumes et modes d'interactions	197
b) Une structure dynamique : étude des corrélations	200
c) Représentation graphique du champ interactif	203
6.1.2. De nouvelles perspectives d'analyse ?	206
6.2. <i>Une analyse par niveaux : de l'acculturation scolaire, ou la construction de positions d'élèves</i>	212
6.2.1. Des évolutions en termes de volumes d'interaction	212
a) Les interactions des enfants	212
b) Les interactions des enseignants	214
6.2.2. De la nature des différences entre niveaux	215
6.3. <i>Les interactions des professeurs : de l'exigence didactique</i>	219
6.3.1. L'aménagement du champ interactif : des effets structurels	220
6.3.2. Le choix des partenaires des interactions : des motifs didactiques	224

Chapitre 7. LE GENRE SCOLAIRE : DE L'ÉMERGENCE DE POSITIONS SEXUELLEMENT DIFFÉRENCIÉES DANS LE CHAMP INTERACTIF	228
<i>7.1. Le genre scolaire, ou la différenciation des positions des filles et des garçons dans le champ interactif</i>	228
7.1.1. Les volumes d'interaction : de la prédominance des garçons	229
7.1.2. La forme des interactions : de l'évolution des filles	233
<i>7.2. De l'aménagement du champ interactif : genre scolaire et positions des professeurs</i>	238
7.2.1. Les volumes d'interaction des professeurs : de la variabilité des différenciations selon le sexe des enfants	239
7.2.2. L'aménagement du champ interactif : des différenciations structurelles	242
a) Bavardages et rappels à l'ordre	243
b) Sollicitations des professeurs et interactions des enfants	245
c) Les reprises des interactions spontanées	252
<i>7.3. La structure du champ interactif : représentations du genre scolaire</i>	256
7.3.1. L'analyse implicite : des différences par niveau et par sexe	256
7.3.2. Représentation graphique du champ interactif et profils d'élèves : des "petits garçons" aux "grandes filles"	260
Chapitre 8. LE GENRE SCOLAIRE : UN EFFET AVEUGLE DE L'ACCULTURATION ?	266
<i>8.1. La socialisation familiale : analyse des questionnaires</i>	267
8.1.1. Des pratiques familiales homogènes	267
8.1.2. Les principes et valeurs d'éducation : construction de profils éducatifs	271
<i>8.2. De la différenciation des positions dans le champ interactif : sexe et profils éducatifs</i>	278
8.2.1. Profils éducatifs et modes d'interaction	278
8.2.2. Profils éducatifs, sexe et modes d'interaction	283
<i>8.3. Acculturation scolaire, socialisation familiale, sexe et positionnement dans le champ discursif : essai de modélisation générale du genre scolaire</i>	290
8.3.1. Les positions des enfants dans le champ discursif : construction de profils interactifs	290
8.3.2. Le genre scolaire, effet aveugle de l'acculturation scolaire ?	295

Conclusion	299
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	302
ANNEXES	314
INDEX DES AUTEURS ET DES IDÉES	392
TABLE DES MATIÈRES	395
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	400
RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS	405

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

tableau 1 : volume des interactions par regroupement	197
tableau 2 : les modes d'interaction : répartition des interactions des enfants	198
tableau 3 : les modes d'interaction : répartition des interactions des professeurs	199
tableau 4 : corrélations (r) entre les différents modes d'interactions des enfants	200
tableau 5 : corrélation (r) entre les interactions spontanées et les interventions non spontanées	201
tableau 6 : corrélations (r) entre modes d'interaction des enfants et des enseignants	202
<i>figure 1 : représentation graphique de la structure du champ interactif : classes et modes d'interaction (enfants et professeurs), plan principal de l'AFC</i>	204
tableau 12 : contribution des variables à la figure 1, axe 1	205
tableau 7 : corrélations (r) entre demande de participation, participation effective et sollicitations de l'enseignant	207
tableau 8 : corrélation (r) entre la participation effective et ses différents modes d'interaction	208
tableau 9 : corrélations (r) entre la demande de participation et ses différents modes d'interaction	209
tableau 10 : corrélation (r) entre demande de participation et sollicitations des enseignants	210
tableau 11 : rapport demandes de parole / demande de participation	211
<i>figure 2 : représentation des liens entre les modes d'interaction des enfants en petite et grande sections (graphes implicatifs)</i>	216
<i>figure 3 : représentation des liens entre les modes d'interaction des enfants et des professeurs en petite section (graphe implicatif)</i>	217
<i>figure 4 : représentation des liens entre les modes d'interaction des enfants et des professeurs en grande section (graphe implicatif)</i>	218
tableau 14 : rapport du nombre d'interactions des professeurs / total des interactions de la classe	220
tableau 15 : corrélation entre le total des interactions des professeurs et le total des interactions des enfants	221

tableau 16 : rapport du nombre de reprises / total des interactions de la classe	222
tableau 17 : rapport du nombre de sollicitations / total des interactions de la classe	223
tableau 18 : volume total d'interaction par sexe	229
tableau 19 : représentation de la différenciation des volumes d'interaction des garçons et des filles selon les différents modes	231
tableau 20 : répartition des interactions des garçons et des filles selon les différents modes	234
tableau 21 : évolution, entre la petite et la grande section, de la répartition des interactions des garçons et des filles selon les différents modes	236
tableau 22 : corrélations (r) entre le volume total des interactions et différents modes d'interaction des enfants, garçons et filles	237
tableau 23 : représentation de la différenciation, selon le sexe des enfants, des volumes d'interaction des professeurs selon leurs différents modes	241
tableau 24 : corrélations (r) entre les sollicitations des enseignants et les interactions des enfants selon leurs différents modes	245
tableau 25 : taux de reprise et non-reprise des demandes de parole	249
tableau 26 : sollicitations sans demande de parole et participation effective	251
tableau 27 : taux de reprise des interactions spontanées	253
<i>figure 5 : représentation des liens entre les modes d'interaction des enfants et des enseignants en petite section (graphe implicatif)</i>	257
<i>figure 6 : représentation des liens entre les modes d'interaction des enfants et des enseignants en grande section (graphe implicatif)</i>	259
<i>figure 7 : représentation graphique de la structure du champ interactif : sexe, niveau et modes d'interaction (enfants et professeurs), plan principal de l'AFC</i>	261
tableau 28 : contribution des variables à la figure 7, axe 1	262
tableau 29 : contribution des variables à la figure 7, axe 2	263
tableau 30 : distribution des élèves selon la CSP des parents (catégories regroupées)	267
tableau 31 : distribution des élèves selon le niveau d'étude des parents (catégories regroupées)	268

tableau 32 : styles d'environnement familial : répartition des effectifs selon le sexe des enfants	270
tableau 33 : les valeurs choisies en fonction du niveau des enfants	273
tableau 33.1 : les valeurs choisies en fonction du sexe des enfants, par niveau	273
<i>figure 8 : les systèmes éducatifs, de la centration sur le sujet à la centration sur la règle</i>	275
tableau 34 : distribution des enfants selon les systèmes éducatifs	276
tableau 35 : distribution des garçons et des filles selon les systèmes éducatifs	276
<i>figure 9 : représentation graphique de la structure du champ interactif : modes d'interaction (enfants et professeurs), et profils éducatifs, plan principal de l'AFC</i>	280
tableau 36.1 : contribution des variables à la figure 9, axe 1	281
tableau 36.2 : contribution des variables à la figure 9, axe 2	282
<i>figure 10 : représentation graphique de la structure du champ interactif : modes d'interaction (enfants et professeurs) et profils éducatifs, plan principal de l'AFC</i>	284
tableau 37.1 : contribution des variables à la figure 10, axe 1	285
tableau 37.2 : contribution des variables à la figure 10, axe 2	286
<i>figure 11 : arbre de segmentation : sexe, profil éducatif, niveau et total des interactions</i>	288
tableau 38 : distribution des profils interactifs	291
tableau 39 : distribution des profils interactifs par niveau	292
tableau 40 : distribution des profils selon le sexe (fréquences)	293
tableau 41 : distribution des profils interactifs en fonction des profils éducatifs (pourcentages)	294
<i>figure 12 : arbre de segmentation : niveau, sexe, profils éducatifs et profils interactifs</i>	295
<i>figure 13.1 : arbre de segmentation : sexe, profils éducatifs et profils interactifs en petite section</i>	296
<i>figure 13.2 : arbre de segmentation : sexe, profil éducatif et profils interactifs en grande section</i>	297
tableau a : les volumes d'interaction	367
tableau 2.1 : les modes d'interaction : répartition des interactions des enfants	368

tableau 3.1 : les modes d'interaction : répartition des interactions des professeurs	368
tableau 4.1 : corrélations (r) entre les différents modes d'interaction des enfants	369
tableau 5.1 : corrélation (r) entre les interactions spontanées et les interventions non spontanées	369
tableau 8.1 : corrélation (r) entre la participation effective et ses différents modes d'interaction	370
tableau 9.1 : corrélations (r) entre la demande de participation et ses différents modes d'interaction	371
tableau 10.1 : corrélation (r) entre demande de participation et sollicitations des enseignants	371
tableau b : différenciation des volumes d'interaction entre les petite et grande sections	372
tableau 20.1 : répartition des interactions des garçons et des filles selon les différents modes	373
tableau 22.1 : corrélations (r) entre le volume total des interactions et différents modes d'interaction des enfants, garçons et filles	374
tableau 24.1 : corrélations (r) entre les sollicitations des enseignants et les interactions des enfants selon leurs différents modes	375
tableau 26.1 : sollicitations sans demande de parole et participation effective	376
tableau 27.1 : taux de reprise des interactions spontanées	377
tableau c : distribution des enfants selon leur sexe et la CSP des parents (catégories regroupées)	378
tableau d : distribution des enfants selon leur sexe et le niveau d'étude des parents (catégories regroupées)	378
tableau e : les valeurs choisies pour les garçons (classement, score et pourcentage du score total)	379
tableau f : les valeurs choisies pour les filles (classement, score et pourcentage du score total)	380
tableau g : les valeurs choisies pour les enfants de petite section (classement, score et pourcentage du score total)	381
tableau h : les valeurs choisies pour les enfants de grande section (classement, score et pourcentage du score total)	382
tableau i : les valeurs choisies pour les garçons de petite section (classement, score et pourcentage du score total)	383
tableau j : les valeurs choisies pour les filles de petite section (classement, score et pourcentage du score total)	384

tableau k : les valeurs choisies pour les garçons de grande section (classement, score et pourcentage du score total)	385
tableau l : les valeurs choisies pour les filles de grande section (classement, score et pourcentage du score total)	386
tableau m : les principes choisis pour les garçons (classement, score et pourcentage du score total)	387
tableau n : les principes choisis pour les filles (classement, score et pourcentage du score total)	387
tableau o : les principes choisis pour les enfants de petite section (classement, score et pourcentage du score total)	388
tableau p : les principes choisis pour les enfants de grande section (classement, score et pourcentage du score total)	388
tableau q : les principes choisis pour les garçons de petite section (classement, score et pourcentage du score total)	389
tableau r : les principes choisis pour les filles de petite section (classement, score et pourcentage du score total)	389
tableau s : les principes choisis pour les garçons de grande section (classement, score et pourcentage du score total)	390
tableau t : les principes choisis pour les filles de grande section (classement, score et pourcentage du score total)	390
tableau u : systèmes éducatifs et sexe des enfants	391
tableau v : systèmes éducatifs et niveau d'études des parents	391
tableau w : environnement familial et systèmes éducatifs	391

RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS

L'égalité entre filles et garçons est aujourd'hui au cœur de nombre de textes et politiques éducatives, et les recherches montrent qu'il existe toujours des différences importantes entre filles et garçons à l'école (résultats, orientation...). Le genre scolaire, en tant que concept, doit servir à contribuer à la réflexion sur ces questions.

L'étude porte sur cinq classes de maternelle. Une analyse des interactions verbales et des positions des enfants et des professeurs dans le champ discursif lors des rituels montre que le genre scolaire n'est pas une simple reproduction du genre à l'école. Cette analyse permet de définir le genre scolaire, en tant que construction, comme une différenciation sexuée des positions des filles et des garçons dans le champ interactif. C'est une construction de genre particulière, qui se réalise au sein de la culture scolaire, et aboutit à la distinction de catégories de sexe : les *élèves-garçons* et les *élèves filles*.

Considérant à la fois la socialisation familiale des enfants, leur sexe, l'acculturation à la culture scolaire à laquelle ils sont soumis et leur positionnements au sein du champ interactif, la thèse ouvre une nouvelle piste pour l'appréhension du genre scolaire : il apparaîtrait comme un effet aveugle de l'acculturation qui, façonnant des habitus familiaux, viendrait renforcer, ou permettre l'émergence, d'habitus sexués.

Mots-clés : école maternelle, interactions verbales, genre, égalité filles-garçons.

School gender : a result of school integration ?
Anthropo-didactical study of the conditions of its emergence.

Gender equality is a central issue in current memoranda and education policies, and studies shows that the gap still prévails between schoolboys and schoolgirls (in terms of results, orientation, etc.). School gender, as a concept, should help contribute to the discussions on the topic.

The study involved children in five pre-school classes (*école maternelle*) ; it investigates their verbal interactions. Analysing these interactions as well as the positions of children and teachers in the conversational space, these research provides évidence that school gender involves more than merely reproducing gender differences at school. It allows the scholl gender - as a construction - to be defined as a gender-based difference in the position of schoolboys and schoolgirls in the conversational space. It is a specific gender construction, which is achieved within the school culture and leads to distinguishing the categories of *male pupils* and *female pupils*.

As it examines the aspects of family socialisation, sex, school integration and position whithin the interactive space, the dissertation opens up a new path to be looked into : school gender appears as a result of school integration, which, as it shapes the family habitus, would reinforce or help generating gendered habitus.

Keywords : pre-school, verbal interactions, gender, male-female equality.

