
Pour une étude du genre scolaire

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Corinne de Boissieu

*LACES EA 4140 équipe DAESL
Université Victor Segalen Bordeaux 2
3 ter place de la victoire
33000 Bordeaux
monadress@gmail.com*

RÉSUMÉ. Alors que différentes études existent sur la construction du genre, alors que l'on sait que l'école participe à cette construction, que l'on reconnaît les effets du genre en termes d'orientation scolaire et de rapport à l'école, nous souhaitons introduire un nouveau concept, le "genre scolaire", construction spécifique à la culture scolaire, qui aboutit à la détermination d'identités d'élève-fille ou élève-garçon auxquelles sont associés des manières d'être-en-classe et des choix préférentiels. Nous appréhendons ce concept à travers le cadre anthropo-didactique, et par l'étude des interactions verbales à l'école maternelle.

MOTS-CLÉS : genre, école maternelle, interactions verbales.

1. De l'intérêt d'un nouveau concept

On constate aujourd'hui des écarts considérables entre les filles et les garçons en matière d'orientation et de rapport à l'école. Ainsi, aujourd'hui, les filles réussissent plutôt mieux à l'école que les garçons. Plus exactement, ceux-ci « se positionnent d'avantage aux deux extrémités de l'excellence et de la grande difficulté scolaire » (Guionnet, Neveu, 2004, 58). Les filles semblent mieux adaptées aux études, étant plus studieuses, mieux organisées, plus assidues. Elles sont plus appliquées, demandent plus d'explications aux professeurs, leurs méthodes de révision sont plus élaborées. Toutes filières confondues, elles entrent plus jeunes que les garçons dans l'enseignement supérieur et redoublent moins. Pour Maccoby (1990) et Ehrlich (2001), ce phénomène s'explique par le fait qu'elles ont mieux intériorisé les normes scolaires et que leurs résultats s'en ressentent. Malgré cela, les filles sont globalement moins sûres d'elles et plus pessimistes quand approchent les examens. Lorsqu'elles échouent, elles ont tendance à incriminer leurs moindres aptitudes, lorsqu'elles réussissent, elles soulignent plutôt leur travail que leurs dons. A l'inverse, les garçons ont une faculté d'estime de soi plus élevée que celle des filles, associée à une ambition supérieure. A niveau de réussite égal en mathématiques par exemple, les garçons se perçoivent comme meilleurs que les filles et affichent plus d'ambition pour leur futur, notamment professionnel. Cette estime de soi plus importante pour les garçons est également un atout pour faire face à la logique de compétition propres à certaines filières (scientifiques, classes préparatoires...) et réputées les plus difficiles (Ehrlich, 2001 ; Baudelot, Establet, 1992).

Pour Baudelot et Establet, la faible présence des filles dans les filières scientifiques s'explique également par une auto-sélection de leur part, liée à la dimension symbolique de la domination masculine, les filles ayant intériorisé l'idée selon laquelle elles ne sont pas faites pour ces disciplines. Elles peuvent de plus se réapproprier cette idée au point d'estimer que leur choix correspond bien à leurs goûts personnels, et non à différentes pressions sociales. Certaines filières leur paraissent ainsi finalement difficilement compatibles avec l'idée qu'elles se sont faites de la place et du rôle social des femmes. A l'opposé de cette analyse, pour Duru-Bellat (1990), les filles, sans être dupes de la domination masculine, opèrent des choix rationnels en termes de choix d'un métier et de vision de leur rôle familial, et pour Fernand et al. (2000, cité in Guionnet, Neveu, 2004), la hiérarchisation sociale des disciplines pourrait donc être pour les filles moins importante que leurs goûts personnels. Enfin, comme le rapporte Duru-Bellat, « on a pu observer que les garçons reçoivent un enseignement plus personnalisé et une plus grande part d'attention que les filles, que l'enseignant soit d'ailleurs un homme ou une femme (Spender, cf. Council of Europe, 1982) ». Et les travaux de Delamont (1980, in Duru-Bellat, 1990) montrent que les filles doivent être physiquement proches de l'enseignant pour recevoir de l'attention de sa part. En même temps, on leur reproche d'être collantes... Quant aux garçons, ils sont incités à plus d'autonomie, mais aussi plus interrogés, les compliments se portent sur leurs performances quand ceux des filles portent sur leur conduite ou leur écriture. Plus encore, selon Mosconi, « la norme implicite de neutralité consiste, pour l'enseignant/e, à favoriser les garçons en attention, en temps, et aussi par une plus grande tolérance à leur indiscipline » (2001, 101). Sarrazy montre lui aussi que « les profils interactifs sont

sexuellement différenciés » : les garçons sollicitent plus souvent le professeur par des prises de parole spontanées alors que les filles « demandent la parole ». Mais si ce résultat pourrait faire croire que l'idéologie des professeurs entre en jeu dans ces modes d'interaction, en réalité, les garçons n'interagissent pas plus avec l'enseignant, et une étude plus poussée des interactions montre qu'« à même niveau scolaire en mathématiques, les scores de sollicitation (SS) ne diffèrent pas des scores de participation (SP) et à même genre - à l'exception des filles de faible niveau qui participent significativement plus qu'elles ne le demandent » (Sarrazy, 2002, 124). Si les professeurs sont donc équitables dans leur façon d'interagir avec les élèves, alors les différences de stratégie entre garçons et filles doivent trouver leur origine ailleurs. Pour Sarrazy, ces différences sont en grande partie expliquées par la socialisation familiale, les valeurs et principes d'éducation des parents étant, pour un même niveau socioculturel, sexuellement différenciés. Il réfute par là même les analyses de Mosconi (1999), selon laquelle « les enseignants sont poussés à appliquer la norme implicite d'équité, partagée par tous, qui commande de favoriser les garçons » (cité in Sarrazy, 2002, 121), et qui, selon lui, omet la dimension didactique de ce qui se joue dans la classe, ne considérant l'école que comme un lieu de socialisation.

Il n'existe cependant pas d'études sur les processus par lesquels, dès le début de leur scolarisation, les enfants deviennent un, ou une, élève. C'est le sens que nous avons attribué au concept de « genre scolaire », qui permet de mieux comprendre le rôle et la spécificité de l'école dans les processus de construction d'une identité de genre spécifique ; et, éventuellement, dans le champ praxéologique, de clarifier les dimensions sur lesquelles il serait raisonnablement possible de jouer pour promouvoir l'égalité des chances entre les filles et les garçons.

2. Définitions du concept de genre scolaire

Le genre scolaire est donc une construction spécifique à la culture scolaire, qui aboutit à la détermination d'une identité d'*élève-fille* ou *élève-garçon*. Il implique des différenciations concernant les modes de socialisation au sein de l'école, les représentations de soi et des autres pour le présent et l'avenir, les comportements et attitudes en classe, les choix d'orientation au sein et au sortir du système scolaire... Il est construit plus ou moins consciemment par l'institution scolaire et les individus, adultes et enfants, qui la composent. Par ailleurs, les différentes études citées plus haut en attestent, le genre scolaire est aujourd'hui reconnaissable à ses effets. Pour autant, ce n'est pas non plus une simple expression du genre à l'école : affirmer cela reviendrait à nier l'existence d'une culture scolaire, or l'école n'est pas entièrement dépendante de la société et obéit à des contraintes et des modes opératoires spécifiques. Et c'est pour ne pas occulter cette spécificité que nous adopterons, pour appréhender ce concept, un cadre d'étude anthropo-didactique. Cette approche considère en effet toute situation scolaire comme doublement structurée, anthropologiquement et didactiquement. Si l'école n'est pas un simple reflet de la société, elle n'est pas non plus imperméable aux influences - sociales, culturelles...- extérieures ; les situations scolaires sont donc structurées anthropologiquement.

Mais en même temps, les conditions didactiques, spécifiques de ce qui est effectivement enseigné, par lesquelles les professeurs satisfont le projet social de diffusion des savoirs et connaissances, sont indépendantes des caractéristiques (sociales, sexuées...) des élèves. Par exemple, les modes d'inscription dans un champ illocutoire sont sexuellement différenciés : les filles interagissent différemment des garçons. En revanche, comme nous l'avons vu plus haut, les choix des partenaires de l'interaction par les professeurs sont motivés par des raisons didactiques. Le genre scolaire est donc le produit de la rencontre de deux univers sociaux différents : celui de la famille et celui de l'école. L'école relaie, contribue, amplifie la construction du genre, et simultanément, ce qui se passe dans une classe entre un professeur et ses élèves est pour une large part sexuellement indifférencié. Dans cette perspective, le genre scolaire est un effet pérenne de la régularité des ajustements entre les « habitus sociaux » et les impératifs didactiques et pédagogiques qui s'imposent à l'école aux élèves comme aux professeurs.

Enfin, s'interrogeant sur la distinction entre sexe et genre, et s'appuyant sur les analyses de Foucault et Laqueur, Judith Butler énonce une définition du genre qui n'apparaît plus uniquement comme une interprétation culturelle du sexe : « [...] 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 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. » (Butler, 2006, 69, édition originale : 1990) Par cette définition, Butler cherche à « comprendre les enjeux politiques qu'il y a à désigner ces catégories de l'identité [les catégories de sexe et de désir] comme si elles étaient leurs propres origine et cause alors qu'elles sont en fait les effets d'institutions, de pratiques, de discours, provenant de lieux multiples et diffus » (Butler, 2006, 53). Comme Butler, Bourdieu (1998) analyse l'intégration et la perpétuation, par les hommes et les femmes, de la domination masculine - c'est à dire des catégories hiérarchisées de sexe et de genre -, comme des phénomènes sociaux, réalisés par un travail collectif de socialisation, socialisation qu'il décrit comme « diffuse et continue ». Et l'école, comme l'état, sont définis comme des « lieux d'élaboration et d'imposition de principes de domination, qui s'exercent au sein même de l'univers le plus privé ». Si l'on souscrit à ces analyses, le genre scolaire peut alors également être défini comme une institution spécifique de production et d'établissement des catégories de sexe.

Le concept de genre scolaire ainsi délimité, et pour nous en tenir à une définition la plus opératoire possible, nous définirons finalement le genre scolaire simplement comme une construction spécifique à la culture scolaire qui aboutit à la détermination d'identités d'*élève-fille* ou d'*élève-garçon*, auxquelles sont associées des manières d'être-en-classe et des choix préférentiels.

3. Dispositif de l'étude

L'entrée à l'école maternelle représente pour les enfants un changement fondamental, inaugurant des pratiques inédites : les pratiques scolaires. Cette

nouveauté s'exprime, selon R. Amigues et M.T. 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). Le projet didactique contribue à donc déterminer *l'élève* en tant que tel, et nous faisons le pari que le processus de construction du genre scolaire est co-extensif de cette entrée de l'enfant dans l'ordre didactique ; ce n'est pas le processus par lequel un.e enfant apprend un nouveau rôle (élève) mais celui par lequel le sujet didactique se « sexualise » pour devenir *un* ou *une* élève.

Bien sûr, les interactions entre enseignants et élèves vont jouer un rôle particulier dans les processus de différenciation entre les sexes à l'école. Les travaux de sociolinguistique (Labov, 1969 ; Bernstein, 1973 ; Stubbs, 1983 ; Gumperz, 1989) ont montré que le langage joue un rôle primordial dans la transmission de valeurs, de normes, d'idées... au-delà de ce que disent les mots. Pour Stubbs, « le contexte social est le déterminant le plus puissant du comportement verbal » (1983, 68), d'où l'intérêt de réaliser des observations au sein des classes pour étudier les interactions verbales scolaires. 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. Or ces interactions se déroulent dans le cadre social spécifique que constitue la classe. En ce sens, elles ne reflètent pas seulement des relations interpersonnelles, mais sont largement déterminées par les rôles que chacun a à jouer, et les représentations sociales des uns et des autres. Ce sont particulièrement ces interactions que nous étudions à travers le cadre anthropo-didactique. En effet, quels que soient ses opinions, convictions, engagements au sujet du genre, de la place que chacun, garçon ou fille, doit tenir à l'école, l'enseignant interagit aussi avec ses élèves de manière à faire avancer la leçon et les apprentissages. En effet, il est soumis à un double assujettissement, composé de deux exigences qui peuvent être contradictoires. L'exigence didactique correspond à l'obligation qui lui est faite d'enseigner, en raison de 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). La seconde exigence est de type anthropologique : lorsqu'il enseigne, le professeur est également lié 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).

L'étude présentée ici a porté sur les interactions verbales entre des enseignantes et leurs élèves. Les observations ont été réalisées de février à juin 2006 dans une école maternelle, au sein de deux classes, plusieurs matinées par semaine – les après-midi étant largement occupés par la sieste.

La classe de toute-petite et petite section accueillait 22 enfants, nés en 2002 et 2003. Tous les enfants de cette classe étaient scolarisés pour la première année. La

classe de petite et moyenne section accueillait 26 enfants, nés en 2001 et 2002. A part un, tous les enfants étaient pour la deuxième année à l'école. Le groupe des « petits » de cette classe était donc composé d'enfants qui, bien qu'ayant le même âge que les « petits » de la première classe, avaient déjà passé un an de plus à l'école.

L'observation est restée uniquement « flottante » pendant deux mois ; par la suite, les rituels¹, en général au nombre de deux par matinée, ont été filmés au moyen d'une caméra fixe placée (pour des raisons essentiellement matérielles, comme la situation des prises électriques) dans un coin de la classe, face à la maîtresse. Le traitement des données recueillies par l'enregistrement vidéo a nécessité la construction d'une grille d'analyse. La première partie de cette grille était consacrée aux renseignements relatifs aux élèves : le sexe était mentionné, ainsi que la CSP des parents. L'analyse était ensuite effectuée par rituel. Pour chaque rituel ont été dénombrés :

- *les interventions spontanées* : interventions spontanées correspondant au thème en cours, reprises par l'institutrice (IT+) ; interventions spontanées correspondant au thème en cours, non reprises par l'institutrice (IT-) ; interventions spontanées en dehors du thème en cours, reprise par l'institutrice (IHT+) ; interventions spontanées en dehors du thème en cours, non reprises par l'institutrice (IHT-).

- *les demandes de parole* : demandes de parole accordées par l'institutrice (D+) ; demandes de parole refusées (D-). La demande de parole se fait soit en appelant l'institutrice (« maîtresse... »), soit en levant la main, soit en associant les deux. Lorsqu'un enfant lève la main, on sort des interactions verbales à proprement parler, cependant, il est impossible d'ignorer ce mode d'interaction, purement scolaire, qui constitue pour beaucoup le but à atteindre.

- *les réponses à une sollicitation de l'institutrice* - les réponses ont été prises en compte même si la sollicitation n'était pas personnellement adressée à l'enfant mais à un groupe d'enfants ou à l'ensemble de la classe : réponses qui donnent lieu à une suite (R+) - l'institutrice reprend et continue, complète... ; réponses qui ne donnent pas lieu à une suite (R-) - l'institutrice passe à autre chose ou interroge un autre élève.

- *les bavardages* : les bavardages (B) ont été comptés lorsqu'un enfant commençait à discuter avec un voisin, ou montrait ostensiblement qu'il n'écoutait plus et s'excluait de ce qui se passait à ce moment là (jeu avec les rideaux, ou les cheveux d'un voisin, se retourne pour regarder ce qui se passe au fond de la classe...).

- *les interactions initiées par l'institutrice* : sollicitations d'un enfant par l'institutrice - question ou demande d'intervention (S) ; encouragements, c'est-à-dire reprise avec sollicitation pour approfondir, compléter, ou avec une appréciation positive (E) ; rappel à l'ordre, c'est-à-dire intervention au sujet de la discipline, l'écoute, la tenue... (RO) ; recadrage, c'est-à-dire intervention ou rappel à l'ordre

¹Le terme *rituel* ne doit pas être pris dans un sens anthropologique, mais au sens où il est utilisé depuis quelques années à l'école maternelle, désignant des moments d'échanges routinisés (énonciation de la date, appel, comptines...) pendant lesquels les enfants sont regroupés autour du professeur.

didactique (Rec). Les interactions initiées par l'institutrice ont été traitées à part, car une même interaction pouvait apparaître dans deux catégories à la fois. Ainsi, la même interaction pouvait être comptabilisée en même temps comme « réponse reprise » (R+) et comme « encouragement » (E). Exemple : l'institutrice demande aux enfants ce qu'ils voient sur la couverture d'un livre. Pierre répond : « le titre ! » L'institutrice lui répond : « très bien, et comment tu l'as reconnu ? »

Les résultats obtenus grâce à cette grille d'observation ont notamment fait l'objet d'un traitement statistique.

5. Résultats détaillés et analyse

Par l'analyse statistique des données, nous avons cherché à savoir si les modes d'interaction évoluent entre la petite et la moyenne section, ainsi que le poids des variables sexe et CSP dans ces modes d'interaction. Chaque variable correspondant à un mode d'interaction a été codée sur 3 modalités : 1 : peu ou rarement ; 2 : moyennement ou occasionnellement ; 3 : beaucoup ou fréquemment.

La première remarque à faire sur les modes d'interaction des enfants (interactions spontanées, demandes de parole, réponses à une sollicitation de l'institutrice, et bavardages, bien que ceux-ci ne soient pas directement adressés à l'institutrice) peut sembler triviale : les enfants qui prennent la parole parlent. Il existe, chez les petits comme chez les moyens, une corrélation très importante (petits : $r = +.97$; moyens : $r = +.89$) entre les interactions spontanées et le volume total des interactions, corrélation qu'on ne retrouve pas entre les demandes de parole et le volume total des interactions. Cependant, on note une évolution entre la petite et la moyenne section : la demande de parole tend à prendre de l'importance en moyenne section, et les interventions spontanées à en perdre un peu, bien qu'elles soient toujours largement majoritaires.

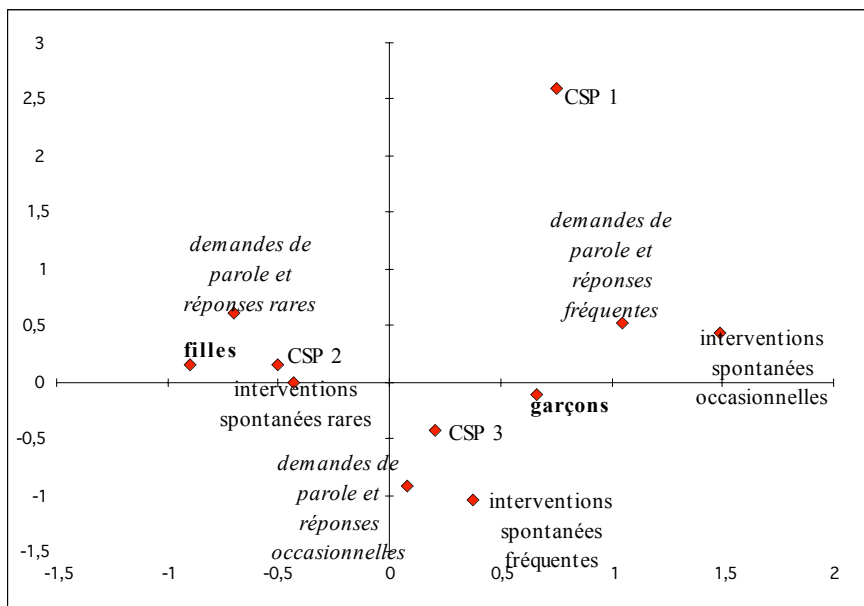
En petite section, nous observons une très grande variabilité dans les modes d'interaction, les enfants étant de manière générale peu interactifs. Par ailleurs, il n'existe pas de lien entre le sexe des enfants et leurs modes d'interaction (interactions spontanées, demandes de parole et réponses à une sollicitation). L'hypothèse nulle (indépendance entre le sexe et le mode d'interaction) ne peut être rejetée pour aucun des modes d'interaction. Enfin, il n'existe pas non plus de lien entre le volume total des interactions et le sexe des enfants (l'hypothèse nulle d'indépendance des variables ne peut pas non plus être rejetée). **Ainsi, il existe en petite section une très grande variabilité dans les modes d'interaction des enfants, indépendants du sexe.**

En moyenne section en revanche, la variable sexe semble avoir pris de l'importance. Comme en petite section, les enfants sont globalement peu interactifs, mais on observe par contre une différenciation de certains comportements en fonction du sexe. Contrairement à ce que nous avons observé en petite section, nous constatons ici que **le volume total des interactions des enfants de moyenne section est lié au sexe**. Ainsi, l'hypothèse nulle d'indépendance entre le sexe et le volume total des interactions peut être rejetée ($\chi^2 = 6,06$; s., .05). Les filles sont sur-représentées parmi les enfants faiblement interactifs, et sous-représentées parmi

les moyennement interactifs. A l'inverse, les garçons, eux, sont sur-représentés dans la catégorie des enfants moyennement interactifs.

Comme nous pouvons le constater sur le plan principal de l'AFCM (ci-après), cette différenciation sexuée se maintient pour les autres modes d'interaction (interactions spontanées, demandes de paroles, réponses).

Figure 1. Représentation graphique des modes d'interaction des enfants en fonction du sexe et de la CSP d'origine, moyenne section (plan principal de l'AFCM)



L'axe 1, qui explique 25% de l'inertie du nuage, oppose clairement les filles aux garçons, ce qui n'était pas le cas en petite section. A elle seule, la variable sexe contribue en outre pour un tiers à l'inertie de cet axe. Une autre opposition est manifeste, entre les enfants qui demandent peu la parole et répondent peu aux sollicitations et ceux qui le font fréquemment. On peut remarquer d'ailleurs qu'un profil d'enfant se dégage, à savoir les filles de CSP 2 qui interagissent peu. L'axe 2 oppose quant à lui essentiellement les enfants qui demandent la parole et répondent occasionnellement à ceux qui le font peu. Une observation plus fine nous amène en fait à constater que **ce sont les demandes de parole qui sont corrélées avec le sexe**. Ainsi, et de manière particulièrement significative, les filles demandent peu la parole (rejet de l'hypothèse nulle d'indépendance entre les variables ; $\chi^2 = 8,10$; s., .02). A l'inverse, on constate que les garçons demandent occasionnellement et fréquemment la parole. **En moyenne section, nous observons donc que les interactions des enfants sont en partie différenciées selon leur sexe.**

Après avoir constaté cette évolution dans les comportements des enfants entre la petite et la moyenne section, nous avons étudié les modes d'interaction des enseignantes, toujours en cherchant à savoir si et dans quelle mesure ils étaient différenciés selon le sexe des enfants. Les modes d'interaction des institutrices sont : la reprise ou non (+ ou -) des interactions des enfants, les sollicitations (S), les rappels à l'ordre (RO), les recadrages (Rec) et les encouragements (Enc). Ces deux derniers modes d'interaction, les encouragements et recadrages, ne sont liés au sexe ni en petite ni en moyenne section - le calcul du Chi² montrant que l'hypothèse nulle d'indépendance entre les variables ne peut être rejetée.

En petite section, les sollicitations et la reprise ou non des interactions des enfants ne sont pas non plus liées au sexe (Chi² ns). En revanche **l'utilisation des rappels à l'ordre est différenciée selon le sexe** (l'hypothèse nulle est rejetée, Chi² = 6,66 ; s., .04). Ainsi, les filles sont peu rappelées à l'ordre, alors que les garçons le sont significativement plus. En dehors de ces rappels à l'ordre, le sexe des enfants est une variable qui n'intervient que très faiblement dans les modes d'interaction de l'enseignante.

En moyenne section, les modes d'interaction de l'enseignante semblent un peu plus différenciés. Le calcul des Chi² montre en fait que les sollicitations, encouragements, recadrages, rappels à l'ordre et la reprise des interactions sont indépendants du sexe des enfants (l'hypothèse nulle d'indépendance entre les variables ne peut être rejetée). En revanche, la non-reprise des interactions est liée au sexe (Chi² = 6,40 ; s., .04). Ainsi, les filles dont les interactions sont rarement non reprises sont sur-représentées, au contraire de celles dont les interactions sont occasionnellement non reprises. A l'inverse, les garçons occasionnellement non repris sont sur-représentés, contrairement à ceux dont les interactions sont rarement non reprises. **La seule différenciation des modes d'interaction de l'institutrice selon le sexe des enfants que nous avons relevée concerne donc le taux de non-reprise des interactions.**

6. Discussion

Ces résultats montrent qu'en petite section, il existe une très grande variabilité dans les modes d'interaction, indépendants du sexe. Ce n'est pas le cas chez les moyens : les filles sont peu interactives, les garçons moyennement. Or des observations réalisées par Achézar en moyenne section ne vont pas dans le même sens :

« Nos premières observations 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. Peut-on affirmer que la nature de ces échanges est dominée par la prise de pouvoir des garçons dans la classe avec la complicité active, mais muette, des enseignants ? » (Achézar, 2003, 41)

Cette analyse faite par Achézar concerne trois classes de moyenne section. Or si nous avons effectivement constaté que les filles de moyenne section intervenaient rarement et les garçons occasionnellement, le seul mode d'interaction des enfants

corrélé au sexe est la demande de parole, que les filles utilisent rarement. Considérant que les interactions spontanées ne sont pas liées au sexe, il nous paraît donc difficile de parler de « confiscation » de la parole des filles : il semblerait plutôt que les enfants, selon leur sexe, investiraient des rôles scolaires pré-existants . Par ailleurs, la « complicité active, mais muette » des enseignants (Achérar, 2003, 41) n'est pas apparue ici : en moyenne section, le seul mode d'interaction de l'institutrice différencié selon le sexe est la non-reprise des interactions, et ce sont les filles dont les interactions sont rarement non reprises ! Il nous semble donc plutôt que l'institutrice aurait tendance à pallier le faible volume total d'interactions des filles en évitant de ne pas les reprendre.

En outre, « l'échange verbal avec les petites filles rappelle que leur "agitation" moins tolérée que celle des garçons est passible de sanctions. Parmi les punitions en usage dans la classe : l'éloignement au côté d'un garçon, auquel la petite fille est moins liée, est vécue comme pacificatrice. Mais quel peut être l'effet de cette sanction répétée sur l'ordonnance des sexes ? » (Achérar, 2003, 39-40)

Nous avons également observé, en petite section, cette forme de punition - l'institutrice nous ayant d'ailleurs confié qu'elle était fréquente, notamment chez les plus grands, et partageons les interrogations d'Achérar sur ses conséquences. Cependant, nos résultats vont encore une fois dans le sens inverse : en moyenne section, aucune différenciation selon les sexes ne nous est apparue concernant les rappels à l'ordre. En petite section, nous avons constaté qu'un lien existe, or ce sont les garçons qui se voient occasionnellement et fréquemment rappelés à l'ordre, pendant que les filles le sont rarement. Enfin, Achérar constate que « les garçons sont à la fois beaucoup plus souvent partie prenante des interactions, mais aussi plus souvent sollicités » (2003, 39). Or nous avons vu que les garçons sont effectivement significativement plus interactifs que les filles en moyenne section, mais que les sollicitations ne sont liées au sexe ni en moyenne, ni en petite section.

En revanche, les évolutions que nous avons observées entre les petite et moyenne sections laissent penser qu'il existe effectivement un genre scolaire, que l'on peut en partie observer à travers les interactions verbales, et qui s'installe dès la maternelle, en même temps que les enfants apprennent les comportements scolaires qui feront d'eux des élèves. En d'autres termes, les enfants apprendraient à devenir des élèves, mais bien des *élèves-filles* et des *élèves-garçons*, ce qui pourrait expliquer les différenciations observées entre les sexes tout au long de la suite des parcours scolaires. Au vu de ces premiers résultats, nous avançons donc l'hypothèse selon laquelle la construction du genre scolaire débiterait entre la petite et la moyenne section de maternelle, et que ce phénomène s'expliquerait par l'augmentation significative de la fréquence de situations à forte tonalité didactique. Dans ces situations, les différentes formes de socialisation sexuée, telle que la manière de s'inscrire dans un champ discursif, seraient exploitées ou non par les professeurs à des fins strictement didactiques, et ce indépendamment de leurs idéologies pédagogiques.

Bibliographie :

- ACHERAR L. (2003), *Filles et garçons à l'école maternelle*, DRDFE Languedoc-Roussillon, Académie de Montpellier, CIDF Hérault, 68 p.
- AMIGUES R., ZERBATO-POUDOU M.T. (2000), *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*, Paris : Retz, 207 p.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1992), *Allez les filles !* Paris : le Seuil, 243 p.
- BOURDIEU P. (1998), *La domination masculine*, Paris : le Seuil, 134 p., coll. Liber
- BUTLER J. (2006), *Trouble dans le genre : le féminisme et la subversion de l'identité*, [traduit de l'anglais (Etats-Unis) par C. KRAUS], Paris : la Découverte, 275p., Coll. Poche, [édition originale : Gender Trouble, 1990]
- DURU-BELLAT M. (1990), *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : l'Harmattan, 276 p.
- GUIONNET C., NEVEU E. (2004), *Féminins / Masculins : sociologie du genre*, Paris : Armand Colin, 286 p
- GUMPERZ J. (1989), *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, [traduit de l'anglais par M. DARTEVELLE, M. GILBERT et I. JOSEPH] Paris : Les Editions de Minuit, 185 p., Coll. Le sens commun
- MOSCONI N. (1994), *Femmes et savoirs : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris : L'Harmattan, 362 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
- SEARLE J.R. (1982), *Sens et expression : étude de théorie des actes de langage*, [traduit de l'anglais par J. PROUST], Paris : Les Editions de Minuit, 242p., Coll. Le sens commun, [édition originale : Expression and meaning, 1979]
- 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.