

GENRE ET EDUCATION

Un essai de modélisation du concept de «genre scolaire »

De Boissieu Corinne

N°2 – Décembre 2009

pp.23-43

ISSN Format électronique : 1760-7760

PERMALIEN

<http://rechercheseducations.revues.org/502>

POUR CITER CET ARTICLE

DE BOISSIEU Corinne, «Un essai de modélisation du concept de «genre scolaire »,
Recherches & Educations, n°2, décembre 2009, pp. 23-43, [en ligne]
<http://rechercheseducations.revues.org/502> (consulté le ...)

Sexes et genres à l'école maternelle¹

Un essai de modélisation du concept de « genre scolaire »

Corinne De Boissieu

Doctorante en Sciences de l'Éducation, LACES EA 4140 équipe DAESL, Université Victor Segalen Bordeaux 2

pp. 23-43

« Nous pensons que le genre, - les positions sociales respectives 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 [...]. » (Delphy, 2001, 230)

Par cette affirmation, Delphy opère un renversement de la relation communément admise entre sexe et genre : le genre crée le sexe et non l'inverse.

Judith Butler, s'interrogeant sur la distinction entre sexe et genre, et s'appuyant sur les analyses de Foucault et Laqueur (1976 ; 1992), énonce une définition du genre qui ne le limite plus à 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, elle 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).

Dans cette perspective, le genre scolaire doit désigner un mode de production spécifique de catégories de sexe, mais aussi, comme nous tenterons de le montrer dans cet article, à la fois une construction de genres particulière à la culture scolaire et le résultat de cette construction - les positions respectives dans la culture scolaire des « élèves-filles » et « élèves-garçons ».

Le genre scolaire : définition du concept

De l'intérêt d'un nouveau concept

Aujourd'hui encore, des écarts considérables existent entre les filles et les garçons en matière d'orientation et, plus généralement, de rapport à l'école (Duru-Bellat, 1990 ; Baudelot, Establet, 1992).

¹ Cet article est une version retravaillée d'une communication proposée au congrès international AREF, 2007, 28-31 août, Strasbourg

Ainsi, les filles réussissent plutôt mieux à l'école que les garçons. Plus exactement, ceux-ci « se positionnent davantage aux deux extrémités de l'excellence et de la grande difficulté scolaire » (Guionnet, Neveu, 2004, 58). Les filles semblent mieux adaptées aux études, car 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. Elles auraient en fait, selon Maccoby (1990) et Ehrlich (2001), mieux intériorisé les normes scolaires.

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 estime de soi plus élevée que celle des filles, associée à une ambition supérieure. A niveau de réussite égal en mathématiques, 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 prépare mieux les garçons aux filières dans lesquels la logique de compétition est la plus développée (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 Ferrand et al. (2000), la hiérarchisation sociale des disciplines pourrait donc être pour les filles moins importante que leurs goûts personnels.

Enfin, concernant l'enseignement, Duru-Bellat, observe « 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) ». Delamont (1980) montre en effet 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, et sont aussi plus interrogés ; les compliments se portent sur leurs performances quand ceux adressés aux 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).

Si Sarrazy (2002) observe également que « les profils interactifs sont sexuellement différenciés » - les garçons sollicitent plus souvent le professeur alors que les filles « demandent la parole », il montre que l'idéologie des professeurs ne saurait constituer une explication satisfaisante. En effet, les garçons sollicitent beaucoup plus la parole que les filles, par conséquent, il est erroné d'affirmer que les garçons sont plus interrogés par l'enseignant, puisque « 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 concernant les modes d'interactions observées entre garçons et filles doivent trouver leur origine ailleurs. Sarrazy montre qu'à même niveau socioculturel, les valeurs et principes d'éducation des parents sont sexuellement différenciés, les différences scolaires observées entre filles et garçons étant donc en grande partie expliquées par la socialisation familiale. 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). Ces analyses omettent la dimension didactique, qui contribue de façon non négligeable à structurer les modes de communication dans la classe, et que l'on ne saurait évacuer en ne considérant l'école comme seulement un lieu de socialisation.

En effet, si les différentes études s'accordent sur ces observations, il n'existe pas d'études sur les processus spécifiques par lesquels les enfants deviennent un, ou une, élève. Ce sont donc les « manières différenciées d'être à l'école », sorte d'habitus scolaire, et la façon dont les élèves les incorporent, que nous nommons « genre scolaire ». Nous soutenons ici l'idée que la caractérisation de la culture scolaire² permettra de mieux appréhender et comprendre ce qui s'opère à l'école en termes de construction d'une identité de genre particulière.

Le genre scolaire comme construit anthropo-didactique

Le concept de genre scolaire est ici considéré comme une construction spécifique à la culture scolaire et désigne en même temps les effets de cette construction : la détermination d'identités 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.

Le genre scolaire n'est pas cependant pas réductible à l'identité sexuée, comme la définit Chiland (1995) par exemple, articulation entre la dimension biologique du sexe (le sexe d'assignation, donné à l'enfant à la naissance) et sa dimension psychologique (l'adoption des caractéristiques définies culturellement pour chaque groupe, masculin ou féminin). Au regard de cette définition, le genre scolaire peut être vu comme l'articulation entre la dimension biologique du sexe et sa dimension sociale spécifique à l'institution scolaire.

Par ailleurs, le genre scolaire est aujourd'hui reconnaissable en tant qu'effet - les différentes études citées plus haut en attestent. Pour autant, ce n'est pas non plus une simple expression du genre à l'école, ce qui reviendrait à nier l'existence d'une culture scolaire. Or l'école n'est pas entièrement dépendante de la société et génère un certain nombre de contraintes et de jeux spécifiques, que l'approche anthropo-didactique (développée dans notre laboratoire depuis une dizaine d'année) permet d'analyser.

Etudier les phénomènes scolaires dans une perspective anthropo-didactique conduit à considérer 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. Pour exemple, comme le dit Alain, « les enfants s'en vont à l'école chargés de l'ambition de leurs parents. Cela est plus lourd que leur sac. » (Alain, Propos, II). En même temps, les professeurs sont mandatés par l'institution pour satisfaire au projet social de diffusion des savoirs et connaissances, et les conditions

² Manière de se comporter propre à l'école : lever la main pour parler etc.

didactiques, conditions spécifiques de ce qui doit effectivement être enseigné (les savoirs), sont indépendantes des caractéristiques (sociales, sexuées...) des élèves. Et les choix interactifs opérés par les professeurs sont déterminés par des motifs didactiques (Sarrazy, 2002 id.).

Dans une perspective anthropo-didactique, le genre scolaire est alors le produit de la rencontre de deux univers différents : la famille et l'école. L'école relaie, contribue, amplifie la construction du genre, et, simultanément, une partie ce qui se joue dans la classe est sexuellement indifférencié. Le genre scolaire peut ainsi être considéré comme un effet pérenne de la régularité des ajustements entre les « habitus sociaux » non scolaires et les nécessités didactiques spécifiques à la culture scolaire.

Les interactions verbales enseignant - élève

L'entrée à l'école maternelle représente pour les enfants un changement fondamental, inaugurant des pratiques inédites pour eux. Cette nouveauté s'exprime, selon Amigues et Zerbato-Poudou (2000) sous trois formes :

« l'intention didactique : on fait apprendre à l'enfant ce qu'il n'est pas prêt à entendre 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).

A l'école, les contenus et modes d'apprentissage sont différents de ceux ayant cours dans les familles, l'enfant est enseigné : c'est le projet didactique, c'est à dire l'intention d'enseigner, qui crée l'élève.

L'entrée à la maternelle constitue donc, selon l'expression de Bianca Zazzo (1979), un « grand passage », au sens de l'arrivée dans un milieu inconnu, le milieu scolaire. Elle implique de changer de partenaires, et propose une multiplicité d'organisations didactiques avec des modes d'organisation pédagogiques spécifiques. C'est la structuration didactique du milieu et de l'action collective qui permet à l'enfant de devenir élève ; nous avançons comme hypothèse que c'est à ce moment là, alors que l'enfant devient élève, que se construit le genre scolaire. Plus précisément, et comme nous l'expliquerons plus loin, nous pensons que plus le degré de structuration didactique de l'activité est élevé, plus les phénomènes contribuant à la construction du genre scolaire sont importants.

D'une manière générale, l'enseignant engage les actions, met en relation les objets constitutifs de l'activité, réaménage le milieu avec les élèves, au plein sens broussaldien du terme (Brousseau, 1998). Il dirige oralement le déroulement temporel, et structure les modes de communication en distribuant la parole et gérant le contenu, cette structuration des modes de communication étant un élément d'une compétence scolaire attendue, mais non encore maîtrisée par les élèves.

Or les interactions entre enseignants et élèves semblent jouer un rôle particulier dans les processus de différenciation entre les sexes à l'école. En effet, les travaux de sociolinguistique (Labov, 1969 ; Bernstein, 1973 ; Stubbs, 1983 ; Gumperz, 1989) ont montré que le langage, au delà de ce que « disent » les mots, joue un rôle primordial dans la transmission de valeurs, de normes...

Barnes (1971), partant de l'idée que le langage est un moyen d'apprentissage, puisque les élèves apprennent non seulement en écoutant le professeur mais également en discutant, en

argumentant etc., soutient l'idée que l'étude des interactions enseignant-élèves permet d'analyser comment le langage ouvre et ferme les différentes possibilités d'apprentissage aux élèves. De même, pour Mishler (1972), il existe des « 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 » (cité in Stubbs, 1983, 77).

Comme le résume Stubbs, « le contexte social est le déterminant le plus puissant du comportement verbal » (1983, 68). On comprend alors tout l'intérêt de réaliser des observations au sein des classes pour étudier les interactions verbales : les rôles sociaux attachés aux figures d'enseignant et d'élève n'existent pas dans l'abstrait, mais se construisent dans et par les interactions. Leur étude permet ainsi de décrire les processus de transmission et d'incorporation des modèles d'éducation. L'étude des interactions permet en effet d'analyser comment les rapports (langagiers notamment) entre enseignants et élèves impliquent des relations socioculturelles, en même temps qu'elles transmettent des informations d'ordre cognitif, soit comment elles constituent les enfants en élèves. Or ces interactions se déroulent dans le cadre social spécifique de la classe et de ce fait, ne reflètent pas uniquement des relations interpersonnelles, mais sont largement déterminées par les rôles de chacun tels qu'ils sont constitués au sein de la culture. C'est la raison pour laquelle nous centrerons notre étude sur ces interactions.

Quels que soient les opinions du professeur, ses convictions, ses engagements idéologiques (notamment au sujet du genre, de la place que chacun, garçon ou fille, doit tenir à l'école), il interagit avec ses élèves de manière à faire avancer la leçon et les apprentissages (cf. Sarrazy, 2002 ; Chopin, 2007). Rappelons rapidement le modèle : l'enseignant 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 s'assujettit à 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).

Présentation de la recherche

Les observations

Notre étude 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, quelques matinées par semaine – les après-midi étant largement occupés par la sieste. L'école est située à Bordeaux, les enfants viennent d'horizons culturels et sociaux très variés.

La classe 1, de toute-petite et petite section, accueille 21 enfants, dont treize filles et neuf garçons. Elle est composée d'enfants nés en 2002 et 2003, c'est-à-dire âgés de deux à quatre ans, qui tous sont scolarisés pour la première année. L'institutrice est une remplaçante, arrivée un peu avant les vacances de la Toussaint et qui restera jusqu'à la fin de l'année scolaire.

La classe 2, de petite et moyenne section, accueille 26 enfants, dont onze filles et quatorze garçons, nés en 2001 et 2002, âgés de trois à cinq ans. Excepté un, arrivé au mois de mai et jamais scolarisé auparavant, tous ces enfants sont pour la deuxième année à l'école. Les

enfants appartenant au groupe des « petits » de cette classe, bien qu'ayant le même âge que les « petits » de la classe 1, ont donc passé un an de plus à l'école.

Selon l'institutrice et l'ensemble du personnel de l'école (collègues et ATSEM3), la classe est difficile, et le niveau faible. Trois garçons ont d'importantes difficultés de comportement - deux d'entre eux pouvant par exemple se mettre ou mettre des camarades physiquement en danger - et, d'un avis unanime, ces trois garçons relèvent de l'enseignement spécialisé. Par ailleurs, les « moyens » de l'école qui ont le meilleur niveau ont été intégrés à une classe de « moyens-grands ».

L'observation reste uniquement « flottante » pendant deux mois ; par la suite, les rituels⁴ sont filmés au moyen d'une caméra fixe placée dans un coin de la classe, face à la maîtresse. Ces moments ont été choisis parce qu'ils regroupent tous les enfants de la classe, et font une large place à l'utilisation du langage. Quelle que soit la classe, il y a au moins un rituel par matinée, il suit le temps d'accueil et précède le démarrage des activités, qui y sont souvent présentées et expliquées. Le plus souvent, on compte cependant deux rituels par matinée, parfois même trois. Leur durée varie selon le jour et la classe observée, mais se situe en général entre quinze minutes et une demi-heure.

En petite section, onze rituels sont enregistrés entre le 28 avril et le 22 mai, et en moyenne section, ce sont dix rituels qui sont enregistrés, entre le 11 mai et le 27 juin.

La grille d'analyse

Les données recueillies par l'enregistrement vidéo ont été analysées à l'aide d'une grille d'analyse dont la première partie concerne deux dimensions d'identification des élèves : le sexe et la CSP des parents. La CSP a été recueillie grâce à un questionnaire classique concernant les professions des parents, qui ont été regroupées de manière classique en trois modalités⁵. Cependant, en raison du faible nombre d'enfants et du profil particulier des classes, situées en ZEP, nous utiliserons peu ces informations par la suite.

L'analyse était ensuite effectuée par rituel. Nous avons défini comme « thème » un sujet initié ou repris par l'institutrice, et sur lequel intervenaient au moins deux enfants, ceci afin d'éviter les éventuels apartés entre un enfant et l'institutrice, qui ne concernaient pas la classe entière. Pour chaque rituel ont été dénombrés :

- les interventions spontanées :
- IT+ : intervention spontanée correspondant au thème en cours, repris par l'institutrice. Exemple : pendant une séquence sur le thème des vacances, un enfant intervient, sans lever la main ni demander la parole oralement, pour expliquer qu'il a passé ses vacances chez ses grands-parents. L'institutrice lui demande où habitent ses grands-parents.
- IT- : intervention spontanée correspondant au thème en cours, non reprise par l'institutrice. Exemple : pendant la même séquence, un enfant intervient, sans non plus demander la parole, pour dire que lui est allé à la piscine pendant les vacances. L'institutrice donne directement la parole à un autre enfant.

3 Attaché Territorial au Service de l'Enseignement Maternel

4Le 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.

5 CSP 1 : professions libérales, cadres supérieurs, chefs d'entreprise ; CSP 2 : cadres moyens, artisans, commerçants, personnels de l'armée et de la police, employés ; CSP 3 : sans profession, manœuvres, personnels de service, ouvriers.

- IHT+ : intervention spontanée en dehors du thème en cours, reprise par l'institutrice. 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'institutrice lui demande pourquoi, puis la séance reprend sur le thème des vacances.
- IHT- : intervention spontanée en dehors du thème en cours, non reprise par l'institutrice. Exemple : pendant une séquence sur les goûts culinaires, un enfant, sans demander la parole, indique que c'est son papa qui viendra le chercher le soir. L'institutrice ne relève pas et continue la séquence.
- les demandes de parole :
 - D+ : demande de parole accordée par l'institutrice.
 - D- : demande de parole non satisfaite.

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 « demandes de soins » (DS) sont comptabilisées à part. Elles regroupent tout ce qui concerne les demandes pour boire, aller aux toilettes, se moucher...
- les réponses à une sollicitation de l'institutrice⁶ :
- Les réponses sont comptabilisées 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.
- R+ : réponse qui donne lieu à une suite (l'institutrice reprend et continue, complète...). Exemple : pendant le « quoi de neuf » du jeudi, l'institutrice demande aux enfants ce qu'ils ont fait la veille. Un enfant répond qu'il a été à un concert. L'institutrice demande si d'autres enfants y sont allés.
- R- : réponse qui ne donne pas lieu à une suite (l'institutrice passa à autre chose ou interroge un autre élève).
- les bavardages :
 - B : les bavardages sont comptés lorsqu'un enfant commence à discuter avec un voisin, ou montre ostensiblement qu'il n'écoute plus et s'exclut de ce qui se passe à ce moment là (il joue avec les rideaux, ou les cheveux de son voisin, se retourne pour regarder ce qui se passe au fond de la classe...).
- les interactions initiées par l'institutrice :
 - S : sollicitation d'un enfant par l'institutrice (question ou demande d'intervention). Exemple : « Isabelle, qu'est-ce que tu vois sur l'image ? »
 - E : encouragement, c'est-à-dire reprise avec sollicitation pour approfondir, compléter, ou avec une appréciation positive. Exemple : « très bien Martin, et le bonhomme, quelle tête fait-il ? »
 - RO : rappel à l'ordre, c'est-à-dire intervention au sujet de la discipline, l'écoute, la tenue... Exemple : « Sarah, assieds-toi correctement ! »
 - REC : recadrage, c'est-à-dire intervention ou rappel à l'ordre didactique. Exemple : « Pierre, tu ne réponds pas à ma question. »
 - Les interactions initiées par l'institutrice ont été traitées à part, car une même interaction peut apparaître dans deux catégories à la fois. Ainsi, la même interaction peut être comptabilisée en même temps comme « réponse reprise » (R+) et comme « encouragement » (E). Exemple : l'institutrice demande aux enfants ce qu'ils

⁶ Les modes "demande de parole" et "réponse à une sollicitation" ont parfois été regroupés pour l'analyse, en tant qu'ils ne constituent pas des interventions spontanées

voient sur la couverture d'un livre. Pierre répond : « le titre ! » L'institutrice lui répond : « très bien, et comment tu l'as reconnu ? »

Chacune de ces variables a été évaluée classiquement (par dénombrement) puis transformée en variable catégorielle sur la base de trois modalités :

- 1 : peu ou rarement ; exemple : IS 1 : enfants qui interviennent « peu » spontanément.
- 2 : moyennement ou occasionnellement ; exemple : S 2 : enfants « occasionnellement » sollicités par l'institutrice.
- 3 : beaucoup ou fréquemment ; exemple : D 3 : enfants qui demandent « fréquemment » la parole.

Premiers résultats et discussion

Nous avons ensuite 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. En effet, nous savons que la construction du genre varie selon les milieux sociaux, et que les valeurs d'éducation attachées à chaque sexe diffèrent selon la CSP (Baudelot, Establet, 1992).

Le première remarque à faire sur les modes d'interaction des enfants peut sembler triviale : plus les enfants prennent la parole (IT), plus ils parlent - ce qui pourrait cependant ne pas être le cas. Il existe en effet, chez les petits comme chez les moyens, une corrélation très importante ($r = 0,97$ en petite section ; $r = 0,89$ en moyenne section) entre les interactions spontanées et le volume total des interactions, corrélation qu'on ne retrouve en revanche pas entre les demandes de parole et le volume total des interactions. Ce sont donc les enfants qui interviennent spontanément qui interviennent le plus. Lever la main ou demander la parole, un des comportements typiquement scolaires, n'est pas encore acquis. On peut donc supposer que ce sont les modes de socialisation familiale qui s'expriment.

Il existe cependant 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. Or nous supposons que c'est lors de l'apprentissage de comportements de type « demander la parole », très prégnants dans la culture scolaire, que s'opère la construction du genre scolaire.

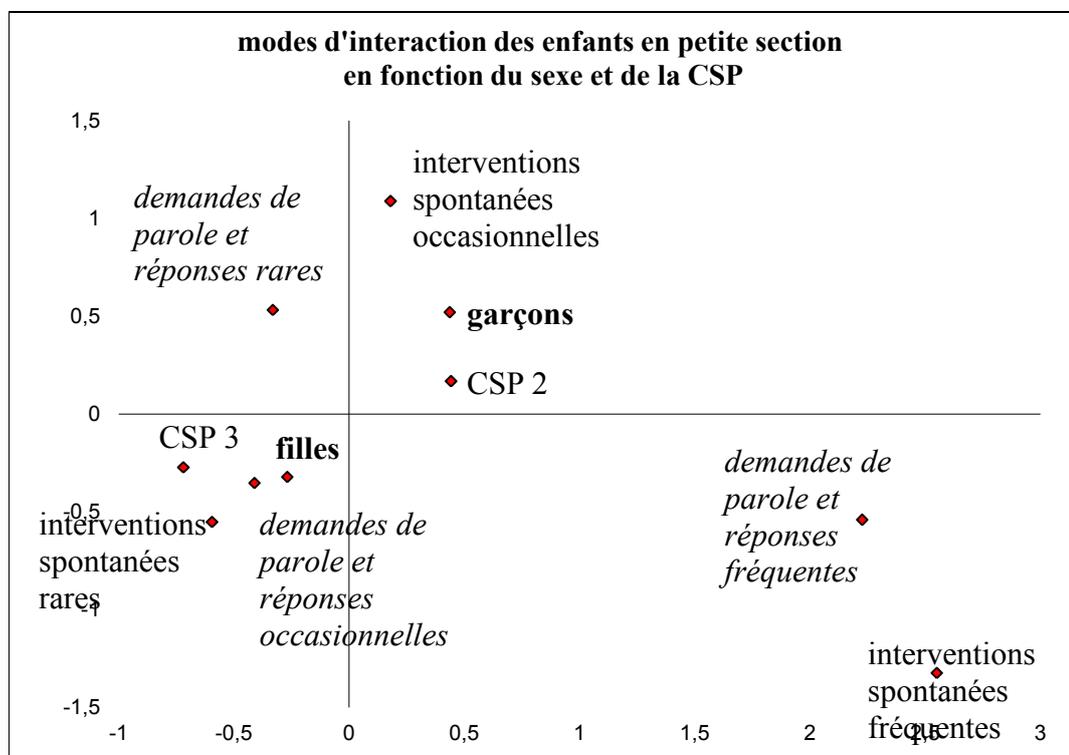
Par ailleurs, les bavardages (B) ne sont liés au sexe ni chez les petits, ni chez les moyens (l'hypothèse nulle d'indépendance entre les variables ne peut être rejetée).

Des modes d'interactions variables en petite section

En petite section, on observe une très grande variabilité dans les modes d'interaction, les enfants étant de manière générale « peu » interactifs.

Le graphique suivant est constitué du plan principal d'une AFCM présentant les modes d'interactions des élèves de petite section en fonction de leur sexe et de la CSP de leurs parents.

Figure 1 : plan principal de l'AFCM des modes d'interaction des enfants en fonction du sexe et de la CSP d'origine en petite section



IS : interventions spontanées

DR : demandes de parole et réponses

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, 1996, 363).

Le premier axe, qui explique 35 % de l'inertie du nuage, oppose les enfants de CSP 3 qui interviennent rarement spontanément aux enfants qui interagissent fréquemment - de manière spontanée ou non (DR 3 et IS 3). La fréquence élevée des interactions explique à elle seule environ 64 % de l'inertie du premier axe. En revanche, le sexe est ici peu lié aux modes d'interaction.

L'axe 2, qui explique 20 % de l'inertie restante, oppose les enfants intervenant spontanément fréquemment ou rarement (IS 3 et IS 1), à ceux intervenant spontanément de manière occasionnelle (IS 2) et demandant la parole et répondant fréquemment aux sollicitations (DR 3). Ces différents modes d'interaction expliquent plus de 70 % de l'inertie de l'axe 2.

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). Le test du χ^2 permet d'attester que le sexe n'est lié ni avec les modes, ni avec le volume total des interactions (χ^2 n.s.).

Autrement dit, en section de petit, les différences de sexe ne justifient aucunement la manière de s’inscrire dans un champ illocutoire (tant au plan de la modalité interactive qu’au plan de la quantité d’interactions).

Ainsi, en petite section, on observe une très grande variabilité dans les modes d’interaction des enfants, qui ne sont pas liés au sexe.

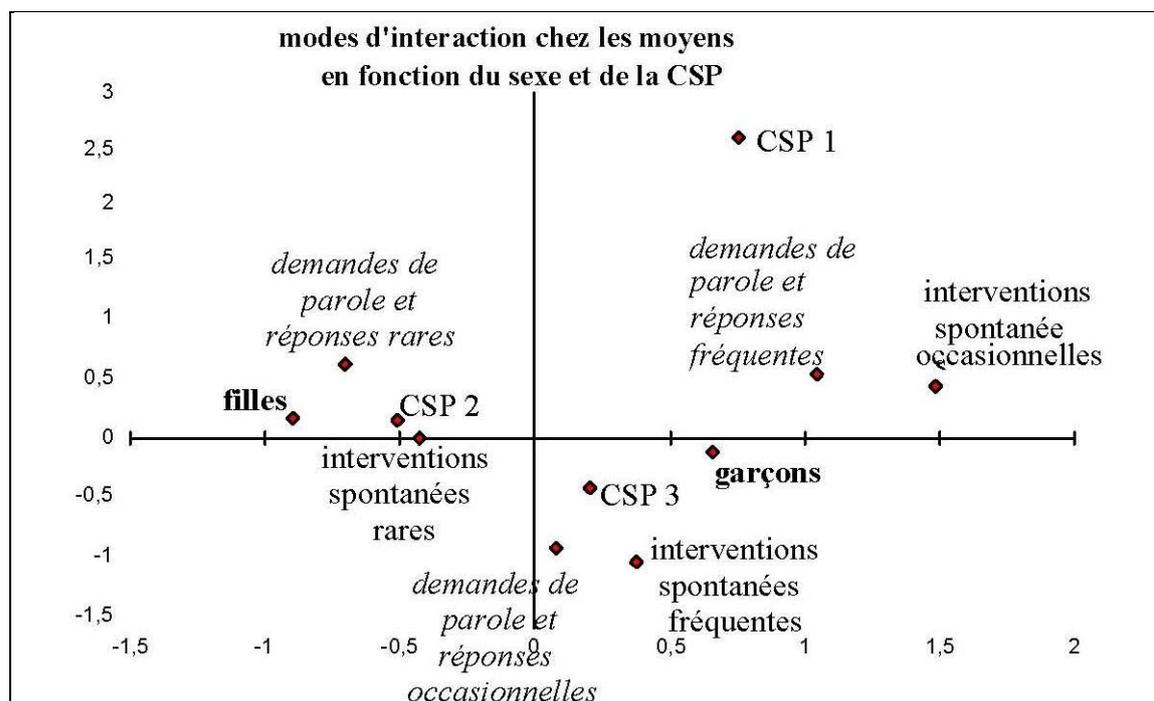
En moyenne section, une différenciation selon le sexe

En moyenne section en revanche, la variable « sexe » prend de l’importance : on observe une nette différenciation de certains comportements interactifs.

Ainsi, le volume total des interactions des enfants de moyenne section dépend de leur sexe – l’hypothèse nulle d’indépendance entre le sexe et le volume total des interactions peut être rejetée ($\chi^2 = 6,06$; ddl = 2 ; s., .05) Les filles sont sur-représentées parmi les enfants faiblement interactifs, et sous-représentées parmi les moyennement interactifs.

Comme nous pouvons le constater sur le plan principal de l’AFCM représenté ci-dessous, ce résultat se maintient pour ce qui concerne les autres modes d’interaction (spontanées, demandes de paroles, réponses).

Figure 2 : Plan principal de l’AFCM des modes d’interaction des enfants en fonction du sexe et de la CSP d’origine en moyenne section



IS : interventions spontanées

DR : demandes de parole et réponses

Les principaux résultats apparaissent sur le premier axe de l’AFCM. Cet axe, 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 pour un tiers à l’inertie de cet axe. L’analyse des proximités montre que les filles interagissent peu : elles demandent peu la

parole, répondent peu aux sollicitations (DR 1) et interviennent rarement spontanément. L'analyse bivariée confirme ce résultat : les demandes de parole sont liées au sexe : les filles demandent moins la parole que les garçons ($\chi^2 = 8,10$; ddl = 2 ; s., .02). Contrairement à ce que nous avons pu observer en petite section les interactions des enfants sont en moyenne section différenciées selon le sexe.

Discussion

Comment expliquer cette évolution dans les comportements des élèves entre la petite et la moyenne section ?

La première hypothèse concerne le rôle que les professeurs pourraient jouer dans cette évolution : en référence aux travaux réalisés dans les classes de primaire et collège (Mosconi, 1994 ; Duru-Bellat, 1990 etc.), ou à l'étude d'Achézar (2003), on pourrait croire que les professeurs favorisent la prise de parole chez les garçons.

L'analyse d'Achézar concerne trois classes de moyenne section de maternelle :

« 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)

Elle constate également que « les garçons sont à la fois beaucoup plus souvent partie prenante des interactions, mais aussi plus souvent sollicités » (2003, 39).

Or nos résultats permettent d'interroger ces positions : si nous avons effectivement constaté que les filles de moyenne section sont significativement moins interactives que les garçons, les « sollicitations » (S) du professeur ne sont pas pour autant sexuellement différenciées, que ce soit en moyenne ou en petite section.

Considérant en outre qu'en moyenne section, les interactions spontanées ne sont pas liées au sexe, contrairement aux demandes de parole que les filles utilisent rarement, il nous paraît difficile de parler de « confiscation » de la parole des filles.

Par ailleurs, la « complicité active, mais muette » des enseignants (Achézar, 2003, 41) ne nous est pas non plus apparue : en moyenne section, la seule différenciation des modes d'interaction de l'institutrice selon le sexe des enfants concerne le taux de non-reprise des interactions spontanées (IT-) ($\chi^2 = 6,40$; ddl = 2 ; s., .04). Or les filles dont les interactions sont rarement non reprises sont sur-représentées. 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.

Par ailleurs, Achézar constate que

« 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 ? » (Achézar, 2003, 39-40)

Nous avons également observé, en petite section, cette forme de punition⁷, et partageons les interrogations d'Achézar sur ses conséquences. Cependant, nos résultats vont encore une

⁷ L'institutrice nous ayant d'ailleurs confié qu'elle était fréquente, notamment chez les plus grands.

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, ce sont les garçons qui se voient occasionnellement et fréquemment rappelés à l'ordre, alors que les filles le sont rarement.

Nos résultats tendent donc à montrer qu'en petite section, il existe une très grande variabilité dans les modes d'interaction, indépendants du sexe. Ce n'est plus le cas chez les moyens, les garçons étant significativement plus interactifs que les filles. Les différences de comportement que nous avons observées entre les petite et moyenne sections semble donc accréditer l'idée avancée d'un genre scolaire, que l'on peut en partie observer à travers les interactions verbales, et qui s'installerait dès la maternelle, en même temps que les enfants apprennent les comportements scolaires qui font 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 participer à rendre compte des différenciations observées entre les sexes tout au long de la suite des parcours scolaires.

Cependant, les seuls modes d'interaction des professeurs n'expliquent pas cette construction du genre scolaire, et c'est pourquoi nous pensons que la perspective anthropo-didactique permettrait une analyse plus fine de cette question, par exemple par l'étude des effets différenciateurs des modes de socialisation familiale dans la manière dont les élèves s'inscrivent dans le champ des échanges discursifs.

L'étude du genre scolaire ne peut en effet méconnaître la spécificité de la culture scolaire, au sein de laquelle les professeurs, indépendamment de leurs idéologies pédagogiques, vont exploiter ou non, et ce pour des raisons strictement didactiques, les différentes formes de socialisation sexuée.

Nous avons donc aujourd'hui de bonnes raisons de penser que le genre scolaire, en tant que construction, débute à l'école maternelle, et que ce phénomène s'expliquerait par l'augmentation significative de la fréquence 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 véritablement la culture scolaire.

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, 267 p.
- Baudélot 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.
- Brousseau G. (1998), *Théorie des situations didactiques : didactiques des mathématiques 1970-1990*, Grenoble : La pensée sauvage, 395 p.
- 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, 275 p., coll Poche, [édition originale : Gender trouble, 1990]
- Chiland C. (1995), "La naissance de l'identité sexuée", in S. Lebovici, R. Diatkine, M. Soule, *Traité de psychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, Paris : PUF.
- Chopin M.-P. (2007), *Le temps didactique dans l'enseignement des mathématiques. Approche des phénomènes de régulation des hétérogénéités didactiques*, Thèse de doctorat de l'université Victor Segalen Bordeaux 2, 337 p.
- Delphy C. (2001), *L'ennemi principal II : penser le genre*, Paris : Syllepse, 358 p.
- Duru-Bellat M. (1990), *L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : l'Harmattan, 276 p.
- Foucault M. (1976), *Histoire de la sexualité, vol. I. La volonté de savoir*, Paris : Gallimard, 211 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 éditions de minuit, 185 p., coll. Le sens commun.
- Laqueur T. (1992), *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*, Paris : Gallimard, 355 p.
- Maccoby E. (1990), "Le sexe, catégorie sociale", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 83, pp. 16-26.
- Mosconi N. (1994), *Femmes et savoirs : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris : L'Harmattan, 362 p.
- 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.
- Sarrazy B. (2002), "Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques". *Educational Studies in Mathematics*. Kluwer Academic Publishers. (Dordrecht. Boston. London).vol. 49. n° 1. 89-117.
- 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.