



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
PREFECTURE DE LA REGION
LANGUEDOC-ROUSSILLON

f
DELEGATION
REGIONALE AUX
DROITS DES FEMMES
ET A L'EGALITE

académie DE MONTPELLIER



Leila Acherar



à l'école maternelle

Juin 2003

Filles et Garçons à l'école maternelle.

Leila Acherar

Juin 2003

Préface

L'égalité entre les hommes et les femmes est une priorité de l'Etat. Elle se construit dès le plus jeune âge.

Dans une démarche globale et transversale aux différentes politiques publiques, une convention interministérielle a été signée le 25 février 2000 pour la promotion de l'égalité des filles et des garçons, des femmes et des hommes dans le système éducatif.

Cet accord invite à diversifier l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons, à promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes, à renforcer les outils de promotion de l'égalité.

La région Languedoc-Roussillon a été l'une des toutes premières à décliner la convention au niveau régional, co-signée le 11 octobre 2000 par le Préfet de la région et par le Recteur de l'Académie.

De nombreuses actions ont vu le jour dans ce contexte, dans le sens de la sensibilisation, de la formation, de la production d'outils concrets.

Le présent rapport a été réalisé dans ce cadre. Madame Acherar, docteure en sciences de l'éducation, que nous remercions vivement, a souhaité par cette étude mieux nous faire comprendre les stéréotypes et les processus à l'œuvre entre les filles et les garçons dès l'école maternelle.

Nous tenons à remercier les écoles maternelles qui ont accueilli l'étude : l'école Pauline Kergomard à Montpellier, les écoles Louis Pasteur et Suzanne Lacore à Sète. Nos remerciements vont tout particulièrement aux directrices de ces écoles, aux institutrices et aux ATSEM qui s'y sont associées et qui ont donné généreusement de leur temps. Sans oublier les enfants : ces petits « égaux » de l'avenir.

Coline CONNEAU
Préfecture de la région Languedoc-Roussillon
Déléguée aux droits des femmes et à l'égalité

SOMMAIRE

INTRODUCTION

1. Contexte de l'étude.
2. Objet et déroulement de l'étude.

PREMIERE PARTIE : Filles et garçons à l'école.

1. École et différences des sexes.
2. Une réponse institutionnelle : la Convention interministérielle.
3. La maternelle : caractéristiques du milieu scolaire.
 - *La maternelle : un milieu séparé du monde extérieur.*
 - *La maternelle : un monde féminin.*
 - *La maternelle : un monde hiérarchisé.*

DEUXIEME PARTIE : Méthodologie.

1. Comment approcher les pratiques enseignantes ?
 - *Qui et où observer ?*
 - *Quoi et comment observer ?*
 - *Les méthodes employées pour l'observation.*
 - *Les difficultés rencontrées.*
2. Description de la population étudiée.

TROISIEME PARTIE : Filles et garçons en maternelle.

1. L'école maternelle
 - *Au seuil de l'école : les parents.*
2. Face aux activités : des filles et des garçons.
 - *Les activités de la section des « moyens »*
 - a) *L'appel.*
 - b) *Langage et interactions.*
 - c) *Échanges et...punitives.*
 - d) *Une langue sexiste ?*
 - e) *Au cœur de l'activité : la réussite de tous ?*
 - f) *Retour sur les contenus.*
 - *La bibliothèque : les rapports aux livres et à la lecture*
3. L'espace « jeux ».
4. La cour de récréation.
 - *Les garçons en « récré ».*
 - *Les filles.*
 - *Les interactions entre enfants de sexes opposés.*

RECOMMANDATIONS

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

1 - Contexte de l'étude

La question de l'égalité entre les hommes et les femmes préoccupe depuis de nombreuses années les institutions d'État. Pour mettre en œuvre les orientations de la politique gouvernementale, le ministère de l'éducation nationale a signé le 25 avril 2000 avec le ministère de l'emploi et de la solidarité, le ministère de l'agriculture et de la pêche et le secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle une convention pour la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif. Ce premier texte a été suivi, en octobre 2000 par la signature à Montpellier, de la Convention régionale pour l'égalité entre les hommes et les femmes, les filles et les garçons dans le système éducatif. Ces orientations rappellent la nécessité *«pour le système éducatif, d'aller plus loin et de définir une politique globale d'égalité des chances entre les sexes en direction de tous les acteurs, du préélémentaire à l'enseignement supérieur, de la formation initiale à la formation tout au long de la vie »*.

En Languedoc Roussillon, le Centre d'information sur les droits des femmes (CIDF), en lien avec la Délégation Régionale aux droits des femmes et à l'égalité (DRDFE) contribue à la réflexion, à partir des situations éducatives, sur les moyens à mettre en œuvre en vue de promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes, les filles et les garçons. Il participe de ce fait, aux côtés de nombreux acteurs associatifs et institutionnels, à la mission d'observation et de mutualisation des ressources au sein de son réseau.

Dans ce cadre, une des priorités a été accordée à l'examen de la contribution de l'école maternelle au processus de socialisation différenciée des filles et des garçons. Il s'agissait, pour mieux connaître les modalités de socialisation différentielle des sexes à l'école maternelle, de procéder à l'observation de trois classes de « moyenne section » choisies de façon à respecter la diversité des publics.

Réalisée durant le premier semestre 2002, l'étude a porté sur l'analyse de prise en compte des rapports sociaux de sexes à l'école maternelle, à partir des valeurs sociales transmises par les enseignantes au sein de l'espace scolaire via leurs relations à la classe et la nature de leurs interactions verbales avec les élèves.

Pour ce faire, le choix d'une classe d'enfants de quatre à cinq ans, habituellement appelée, classe de « moyens », répondait essentiellement au souci d'éviter les trop grandes interférences avec les préoccupations plus directement scolaires qui se manifestent en grande section, souvent vécue comme une classe préparatoire à la grande école.

Les classes choisies nous ont permis :

- d'observer l'interaction entre des projets pédagogiques et des publics porteurs d'une histoire propre en matière de rapports sociaux de sexes ;
- d'interroger sur les conditions actuelles de construction de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école maternelle ;
- de proposer, au regard des exigences politiques prescrites, des outils afin d'améliorer cette prise en charge.

2 - Objet et déroulement de l'étude

La permanence de rapports inégalitaires entre les hommes et les femmes incite à chercher, afin de les cerner, les structures et les pratiques qui les engendrent et les maintiennent. Il s'agit de les cerner afin de pouvoir agir dans la perspective de les transformer. Or, si la production différentielle et inégalitaire des identités sexuelles n'est pas une donnée naturelle mais au contraire une construction sociale et culturelle, elle met en jeu la totalité des pratiques et des structures sociales. En premier lieu celles dans lesquelles ces identités se forment originellement : l'éducation et l'enseignement au niveau des pratiques, la famille et l'école au niveau des structures.

Nous avons choisi dans le cadre de cette étude de nous intéresser à l'école et en particulier à la première des écoles : l'école que l'on appelle, malgré les réformes du cycle élémentaire, « maternelle ».

L'école publique, institution républicaine d'instruction se donne pour double projet la promotion sociale et l'émancipation intellectuelle des élèves. L'une de ses missions consiste à assurer l'intégration des jeunes générations aux normes dominantes. L'instauration d'une politique publique d'égalité dans l'éducation au moyen de la Convention interministérielle sur l'égalité des chances entre les filles et les garçons contribue dès février 2000 à préciser les normes en vigueur. Les finalités officielles et les textes réglementaires de l'éducation nationale prévoient la prise en compte de l'égalité entre les sexes par les divers enseignements.

Mais quels effets ces incitations ont-elles eu sur l'institution en général et les enseignants en particulier ? Quelle place occupe au sein du dispositif scolaire au regard des finalités affichées, l'égalité entre les hommes et les femmes, les filles et les garçons ? Dans quelle mesure les schémas de genre persistent-ils encore tant au travers des représentations des enseignantes que des contenus propres de l'activité scolaire ?

Ces questions sont au cœur de notre travail. Il nous fallait pour y répondre comprendre ce que font les enfants dans l'école, comment ils occupent

l'espace scolaire ainsi que le rôle des enseignants et des personnels de l'école dans la construction de l'égalité des chances entre les filles et les garçons.

Nous sommes parties de l'hypothèse que si le sexe de l'enfant influençait probablement sa manière d'entrer dans « l'ordre scolaire » (nature des prises de parole, des jeux, des attitudes face à la violence, des comportements face à l'autre...), la manière dont les enseignantes appréhendent ce sexe n'est pas sans effet sur à la fois la socialisation future de l'enfant et l'égalité d'accès à tous les savoirs et compétences.

Ce travail de socialisation et de construction des identités de sexe s'effectue dès le plus jeune âge de l'enfant. Mais quelles normes de genre leur sont-ils prescrits ? Par quelles médiations l'école joue-t-elle un rôle dans la production de différences ?

Nous nous sommes attachées, moins aux attentes des enfants vis à vis de leurs compagnes ou compagnons de classe, qu'aux interactions entre les élèves et l'enseignant.

Ces observations strictement limitées de part la commande à la nature des interactions enseignants-enseignés ont pu occulter les autres dimensions qui auraient pu être interrogées :

- les enfants, leurs rapports aux autres et à la scolarité ;
- les enseignants, leurs représentations de l'activité pédagogique ;
- les parents et leurs systèmes de valeurs.

Nous avons donc privilégié l'observation des enfants lors des moments d'échanges avec le professeur d'école, pendant les phases de travail et de jeu à l'intérieur de la classe et dans la cour de récréation.

De même nous avons privilégié l'observation directe de la classe à tout autre méthode (interviews des enfants, recension des opinions et discours tenus par les élèves par rapport aux compétences, rôles et fonctions attribués à chacun des deux sexes ; repérage des représentations qu'ils se font à la fois d'eux-mêmes et du rôle des hommes et des femmes dans la société...)

Par ailleurs, il ne s'agissait pas de comparer ces observations à la « réussite scolaire des enfants » ni même à leur origine sociale et culturelle, mais de mettre à jour les modalités habituelles du travail pédagogique propre aux classes de maternelle, la façon dont il prend en compte la variable « sexe » ainsi que ses effets (potentiels) sur l'égalité entre les filles et les garçons.

Déroulement de l'étude

La première étape de l'étude a consisté en une immersion au sein de trois écoles maternelles. Dans un premier temps il s'est essentiellement agi d'observer trois classes de « moyenne section » accueillant des enfants de 4 à 5 ans, sélectionnées par l'inspection académique de l'Hérault, partenaire de cette étude. Les équipes pédagogiques averties, les observations ont dès lors été effectuées entre le mois de mars et le mois de juin 2002.

Puis un guide d'observation a été constitué. Les données recueillies ont été soumises aux enseignants. Les conversations informelles échangées au sein de l'école ont permis de donner sens aux gestes entrevus.

L'approche de l'égalité entre filles et garçons en maternelle est indissociable de ces choix et de ces contraintes méthodologiques. A mi-chemin entre démarche ethnographique et sociologique, l'interprétation à laquelle elle donne lieu est forcément partielle. Reconstruire les logiques de fonctionnement de l'école maternelle suppose que d'autres travaux poursuivent et affinent ce premier débroussaillage.

PREMIERE PARTIE

Filles et garçons à l'école

1 - École et différences des sexes

Comment participer à la transformation d'une société fondée sur le modèle de la division sexuée du pouvoir et des places qui en découlent ? Le modèle dominant de la division inégalitaire des rôles et des places entre les hommes et les femmes bien que délégitimé par le droit se perpétue et interroge chercheurs et citoyens.

Depuis plus de vingt ans des recherches de psychologie et de sociologie tentent de repérer à la fois les différences entre les filles et les garçons ainsi que l'âge à partir duquel ces différences s'expriment. Comprendre pourquoi le sexe reste à l'école le second facteur de différenciation après l'origine sociale amène de nombreux chercheurs à postuler l'existence d'un effet « école » sur la constitution de destins différents selon le sexe de l'enfant.

On peut supposer que ces freins inscrits dans l'histoire sociale et culturelle de la France, se perpétuent au cœur même de l'école. Cela ne nous permet cependant pas de comprendre la survivance des inégalités de trajectoires scolaires entre filles et garçons.

En sciences de l'éducation, les travaux de Christian Baudelot et Roger Establet, Marie Duru-Bellat, Nicole Mosconi, Claude Zaidman entre autres tentent de comprendre les processus éducatifs à l'œuvre dans l'école. Ils rappellent que malgré la plus grande réussite des filles, leur espace scolaire est ségrégué. Cette ségrégation a une histoire que Françoise et Claude Lelièvre dévoilent dans leur ouvrage « *Histoire de la scolarisation des filles* ». Il faut en effet attendre 1924 pour que l'école commence à instruire filles et garçons en vue du même destin social. Les filles, futures épouses et mères de famille ne seront que progressivement admises à bénéficier des mêmes programmes d'enseignement que les garçons.

Instance de transmission culturelle, l'école a longtemps réservé l'instruction aux hommes. La question de l'égalité des filles et des garçons à l'école est une idée contemporaine. Il y a plus d'un siècle lorsque l'école devenait avec Jules Ferry laïque, gratuite et obligatoire, il n'était pas question de scolariser filles et garçons dans un même lieu, avec les mêmes enseignants, les mêmes programmes et les mêmes finalités.

Aujourd'hui encore, l'ensemble des paramètres statistiques démontre que, globalement, les filles se maintiennent en plus grand nombre et pour des périodes plus longues que les garçons dans les systèmes de formation. En revanche, elles sont moins nombreuses au sein des enseignements scientifiques, techniques et à finalité professionnelle.

On aurait pu penser que la mixité instaurée au collège par le décret du 3 août 1963, et dans les écoles par la circulaire du 15 juin 1965 allait abolir toute différence de traitement. Force est de constater qu'en ce début de millénaire les inégalités de sexe, perdurent aux côtés des inégalités sociales au sein de l'école. Dans les faits, la mixité scolaire se traduit par un simple partage de l'espace sans réel effet sur l'égalité dans la prise de décision.

Ces inégalités sont longtemps restées invisibles, innommées. La question des scolarités féminines n'a retenu que tardivement l'attention des sociologues français. Il faut dire que pendant longtemps, ceux-ci étaient largement préoccupés par la question des inégalités sociales. Il faut attendre les années 80 pour que l'on se préoccupe des inégalités entre filles et garçons. Baudelot et Establet, les premiers, expliquent à la fois la meilleure réussite des filles et le maintien d'orientations moins rentables par la permanence de modes de socialisation sexués qui entraînent soumission et docilité chez elles, esprit de compétition chez eux. Mais la docilité des filles ne peut expliquer l'extraordinaire essor des scolarités féminines depuis les années 50. Ce qui nous permet de dire qu'il y a aujourd'hui, avantage scolaire et meilleure performance globale des filles. Elles réussissent mieux que les garçons en français, presque aussi bien en mathématiques. Elles font en moyenne des études plus longues que les garçons. En 1999, leur espérance de scolarisation était 19,2 ans et celle des garçons de 18,8ans.

Cependant, ni la mixité, ni les meilleures performances des filles ne produisent l'égalité. On pourrait penser qu'aujourd'hui la mixité, impliquant l'unification des cursus et des filières assure un égal accès des deux sexes à toutes les filières de formation. Or, force est de constater que les filles, qui bénéficient globalement d'une meilleure réussite scolaire que les garçons, se répartissent inégalement au sein des différentes filières, plus nombreuses en lettres qu'en sciences. A l'Université, les mêmes écarts se manifestent, alors que les filles y sont devenues dès 1971 les égales des garçons : elles représentent aujourd'hui plus de 57% des étudiants. Majoritaires en Lettres, (75%), en Sciences Sociales, en Droit, elles représentent 54% des étudiants de médecine, mais sont nettement minoritaires en mathématiques et en physique (35%).

D'autre part les filles sont très minoritaires dans les écoles réputées les plus prestigieuses du système scolaire français. A leur décharge, il faut reconnaître que ces établissements ne s'ouvrent que tardivement à elles. L'école polytechnique ne les accepte qu'à partir de 1972 et l'Ecole Normale

Supérieure, rue d'Ulm, ne leur est ouverte qu'en 1986, après la fusion avec l'Ecole de Sèvres.

Il en est de même pour les niveaux «inférieurs». Ainsi à l'issue du premier cycle de l'enseignement secondaire, commun à tous les élèves, moins de filles que de garçons sont orientés vers les filières de l'enseignement professionnel. Mais surtout dans ces lycées professionnels qui préparent Brevet d'Etudes Professionnelles et Baccalauréat Professionnel, alors que la mixité est la règle de droit, celle-ci n'est jamais réalisée. C'est même à ce niveau que l'on observe les plus fortes ségrégations. Les garçons sont massivement présents dans les filières industrielles et artisanales. Dans le secteur secondaire, on ne trouve de filles que dans les sections «Matériaux flous» (textiles) ou «Productique matériaux souples». Elles y représentent 95,5% des élèves alors que leur proportion dans les autres filières industrielles représente entre 0,5 et 5%. Dans ces établissements, les filles sont surtout présentes dans les filières tertiaires (employées de bureau, secrétariat).

Cela se traduit au niveau du Baccalauréat Professionnel : les filles représentent 46% des admis, 8% dans le domaine de la production et 71% dans celui des services.

D'où cette constatation faite par de nombreux observateurs : si les filles font des études plus longues que les garçons, et obtiennent de meilleurs résultats,

- ✍ elles sont concentrées dans un nombre limité de filières;
- ✍ ces filières sont moins professionnalisées;
- ✍ elles sont moins présentes dans les filières les plus prestigieuses.

Bref, il n'y a pas de véritable mixité de l'école.

A quoi sont dues ces différences ?

Quels mécanismes expliquent ces différences de cursus et comment se fabriquent ces carrières scolaires si différentes selon le sexe ?

Certains auteurs et en particulier Marie Duru-Bellat expliquent ces réussites scolaires différenciées par :

- ? les procédures d'évaluation;
- ? la relation maître-élève;
- ? les contenus d'enseignement;
- ? et l'organisation scolaire elle-même.

« Au total, écrit-elle, ces différences tiennent à une multitude de mécanismes quotidiens, parfois très fins, en général inconscients qui font que filles et garçons vivent à l'école quelque chose de profondément différent » (*L'école des filles*, L'Harmattan, 1990).

Les effets de la relation maître-élève et en particulier des attentes des maîtres par rapport à l'activité mathématique des filles et des garçons ont été en

particulier illustrés par Annette Jarlegan. A l'issue de ces interactions, les filles auront appris en plus des mathématiques, à ne pas entrer en compétition avec les garçons sur leur terrain et à mettre en avant non pas leur intelligence, mais leurs qualités relationnelles.

Quel effet ces attitudes vont-elles avoir sur l'image que les filles se font de leurs compétences en mathématiques ? A. Jarlegan montre que les filles s'intéressent de moins en moins aux mathématiques au fur et à mesure qu'elles progressent dans leur scolarité. Mais si ces différences d'attitudes et de performances se construisent en classe, on peut supposer qu'elles se construisent aussi dans la famille.

Telles se présentent les relations dans la classe, dont il faut cependant reconnaître, avec Claude Zaidman, qu'en son sein la loi scolaire existe. L'essentiel de la gestion sociale de la différence des sexes est encore plus manifeste dans la cour de récréation : celle-ci est spatialement dominée par les garçons.

Aux effets des interactions verbales dans la classe se surajoutent les contenus d'enseignement et des manuels scolaires. L'institution scolaire et son fonctionnement opéreraient-ils, au travers des contenus d'enseignement, des modalités d'apprentissage et d'orientation, une division socio-sexuée des savoirs ? De nombreux travaux (Lelièvre et Lelièvre, 2000) montrent qu'en matière de contenus scolaires et d'iconographie, les rôles masculins et féminins sont stéréotypés. Les femmes sont, malgré leur présence sur le marché du travail, présentées aux fourneaux ou préoccupées de leur corps ou d'éducation des enfants et de l'hygiène domestique alors que les garçons et les hommes, veillent au monde et se préoccupent de savoirs, d'explorations et de découvertes et de démocratie.

Il s'avère dès lors nécessaire, pour identifier les phénomènes à l'œuvre dans la fabrication et la gestion sociale de la différence des sexes à l'école, de retrouver, selon le mot de Marie Duru-Bellat, le « curriculum réel caché », c'est-à-dire les pratiques effectives qui, à l'école, par delà leur contenu transmettent des règles morales qui inscrivent différences et inégalités dans le plus intime de l'histoire des femmes.

Ainsi, pour expliquer les inégalités filles/garçons au sein de l'école s'enchevêtrent plusieurs ordres de facteurs. Du jeu des différents acteurs (institution scolaire, enseignants, parents, et filles elles-mêmes) aboutissent des négociations et des compromis variés plus ou moins satisfaisants pour les filles. Il n'en demeure pas moins que dans le quotidien de l'école se construit, au travers de processus très subtils et dont personne n'a conscience, l'inégalité entre les sexes. La construction sociale ainsi réalisée de la différence des sexes est une inégalité en soi qui détermine les propriétés psychologiques des femmes et leurs positions sociales.

Car les pratiques de socialisation différentielle peuvent influencer l'image de soi des filles et des garçons. L'entourage impose à l'enfant les normes et modèles auxquels il est invité à se conformer. De nombreux travaux (Belotti, 1972) signalent les différences de pratiques éducatives selon le sexe de l'enfant et sur leurs effets notamment sur les processus affectifs. Ce processus qui se déroule initialement dans le cercle familial se poursuit à l'école. D'où l'importance de la période de la prime école.

2 - Une réponse institutionnelle: la Convention interministérielle

Pour participer à la transformation des rapports entre les hommes et les femmes, limiter les freins au changement, les services de l'État se sont associés dans leur ensemble à la démarche Égalité et tentent de promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes.

Au sein du système éducatif, un travail concerté, en réseau se met en place. Depuis le 25 février 2000, 5 ministères signataires de la convention nationale s'engagent, afin de contribuer à la transformation des rapports entre les hommes et les femmes, à « promouvoir l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes dans le système éducatif ».

Cette convention nationale a été suivie, pour le Languedoc-Roussillon, par la signature en octobre 2000 de la convention régionale pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes dans le système éducatif.

Celle-ci s'engage à mettre en place des outils d'observation, d'analyse, d'information et de sensibilisation afin de « permettre à chacun de trouver sa place », et d'offrir en particulier aux jeunes filles la possibilité d'accéder à l'ensemble des formations et des métiers. Ce premier champ d'intervention s'applique essentiellement au secteur de l'orientation scolaire et professionnelle encore dominée par la division sexuée des trajectoires, ce qui n'est pas sans effet sur l'insertion professionnelle des filles et des garçons.

Partant du constat que des discriminations scolaires « sereines » jointes au fonctionnement du marché du travail contribuent, à la perpétuation des inégalités, les efforts des parties signataires de la Convention vont simultanément porter, entre autres activités, sur :

- la « promotion d'une éducation fondée sur le respect mutuel entre les deux sexes ». Les partenaires s'engagent par là même à « agir sur les représentations des rôles respectifs des hommes et des femmes » par la sensibilisation des personnels à la prégnance des normes de sexes dans les représentations sociales et individuelles. Dans ce cadre, l'effort de production et de diffusion de statistiques en matière d'égalité entre les filles et les garçons

par exemple contribue à mettre en évidence les effets sur les inégalités entre les hommes et les femmes liés à la neutralité des interventions éducatives ;

- le renforcement « *des outils de promotion de l'égalité* » au moyen de l'inscription de la « *dimension de l'égalité des chances entre les filles et les garçons dans les projets des établissements* ». Cette injonction devra se traduire par la mise en place de « *mallettes pédagogiques* » et l'élaboration d'outils visant à transformer les rôles affectés à chacun des deux sexes. Le théâtre fait partie, en Languedoc-Roussillon, des mesures destinées à transmettre, au moyen du concours « futur composé » par exemple, une culture de l'égalité.
- l'encouragement prodigué aux filles qui s'engagent dans des filières traditionnellement masculines au moyen du prix de la vocation scientifique et technique des filles par exemple...;
- l'information, par voie de presse, d'affichage, de manifestations, d'événements (journées « femmes et sciences », expositions ouvertes à tous, colloques, conférences en direction des enseignants et de la communauté éducative...);
- l'introduction au cours de la formation initiale et de la formation continue de modules spécifiques afin de « *former les membres de la communauté éducative à l'égalité des chances* » d'aider les enseignants dans le travail de remise en cause des normes culturelles du masculin et du féminin.

Ces axes d'intervention viennent en complément de la Loi, contribuer à la prise en charge par les acteurs de l'éducation de la légitimité de l'égalité entre les filles et les garçons. Ils doivent à terme trouver leur traduction, au travers d'engagements quotidiens, dans de nouvelles manières de travailler en classe et dans l'institution scolaire.

La promotion de l'égalité entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes exige donc que les personnels de l'éducation nationale, de tous les cycles et niveaux participent à la réflexion autour des enjeux de l'égalité et de la mixité scolaire, afin que l'école prenne sa part de ce projet d'émancipation.

3 - La maternelle : caractéristiques d'un milieu scolaire

La maternelle, comme tout milieu scolaire est caractérisée par un ensemble de règles régissant son organisation. Institution partielle, selon Goffman (Goffman E. : *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit, 1973), elle se présente comme un espace fréquenté seulement une partie de la journée, voire occasionnellement par des enfants et des adultes.

La maternelle : un milieu séparé du monde extérieur

Vue de l'extérieur, l'école se présente comme un espace clos, séparé du monde et défini par un dehors et un dedans.

Des rituels de passages règlent les entrées et sorties. Les enfants y entrent accompagnés et les parents viennent à l'heure de fin des cours ou de surveillance les récupérer.

De ce fait cet espace paraît protégé d'un monde extérieur, considéré potentiellement comme menaçant, imparfait, moins propice au développement de l'enfant voire «dangereux ». Cette protection vise à accroître la sécurité tant affective que sociale et spatiale des enfants et contribue à leur stabilité.

Ce premier aspect n'est pas sans incidence sur la perception à la fois du rôle de l'école maternelle et de sa contribution à la différenciation entre filles et garçons.

L'école se présente donc comme un espace standardisé composé de classes ; de lieux, d'espaces disposés selon certaines règles correspondant aux différentes missions pédagogiques allouées. A l'intérieur même de la classe, chaque élément (objet ou individu) occupe une place particulière selon la nature de l'activité qu'il induit ou la fonction qu'il occupe. Le bureau ou ce qui en fait office, les étagères sur lesquelles sont déposés les travaux de cours des élèves, le mur où sont affichés leurs dessins, consignés les tâches à réaliser, les rituels...

De façon générale ces espaces (bibliothèque, coin jeux, coin contes, cour, toilettes, tables de travail...) sont soumis à un accès limité dans le temps. Dans cet espace organisé, les enfants sont tenus de se conformer aux règles et aux prescriptions qui le régissent. En contre partie, l'institution tente de rendre « vivable » et agréable le temps passé en son sein et détermine ainsi le nombre maximum d'enfants par enseignant et le nombre maximum d'enfants par activité et par surface. Ainsi, la cour, la bibliothèque, le réfectoire et les toilettes ne sont pas accessibles à tous les enfants à la fois.

A ces considérations s'ajoute l'obligation du contrôle sur les enfants qui n'échappent quasiment jamais à la surveillance des adultes.

La maternelle : un monde féminin

Les professions présentes dans les écoles maternelles sont marquées par le genre féminin. Professions longtemps perçues comme une vocation où l'empathie envers les enfants fait office de première compétence.

Si, aujourd'hui la prise en charge et l'encadrement des élèves de maternelle sont très fortement sexués et demeurent l'apanage des femmes, cette féminisation va-t-elle persister ? Car si pour nombre d'institutrices le choix professionnel tenait compte de la disponibilité pour les vacances et les activités liées à l'éducation de leurs propres enfants, dans la situation de crise de l'emploi, on peut penser que nombre de garçons se dirigeront vers ces métiers, garants à minima d'une relative stabilité de l'emploi.

Une étude reste à faire pour approcher les difficultés rencontrées par les hommes pour accéder à ce métier. On peut s'interroger sur l'influence de la masculinisation de la profession tant sur la question de l'intégration professionnelle que sur l'activité proprement éducative. Il y a fort à parier que les débats autour de la place des hommes et des femmes dans la société, de l'égalité entre les sexes affecteront les métiers liés à la petite enfance.

La maternelle : un monde hiérarchisé ?

Aujourd'hui, l'école maternelle se présente comme un lieu «original» qui réunit dans les mêmes locaux deux groupes de personnel d'origines sociale, culturelle et administrative différentes. Personnel éducatif, les enseignants dont un directeur et personnel municipal, les ATSEM, agents de service des écoles maternelles, se partagent la responsabilité de l'enfant.

D'autres types de personnels peuvent apparaître et transiter par l'école maternelle, des psychologues de C.M.P.P (Centres médico-psycho-pédagogiques), des assistantes sociales, des éducateurs, des A.V.S. (auxiliaires de vie scolaire), stagiaires en cours de formation à l'IUFM... Il faut

en général découvrir leur présence tant elle est tue par les enseignants. Considérés comme intervenants extérieurs, il faudrait aussi s'interroger sur le regard que ces professionnels portent sur l'enfance et la différence des sexes. Leur présence, même sporadique, pourrait être utilisée comme source d'échanges et d'apprentissage.

Si l'école maternelle fonctionne de manière très hiérarchisée, les relations interindividuelles, nécessaires à l'activité et plus importantes qu'ailleurs, concourent à l'efficacité du travail en équipe. Ces liens, soudent l'équipe d'adultes, permettant par là-même aux enfants de varier leurs relations affectives, privilégiant tantôt la maîtresse, tantôt l'ATSEM.

Car, par delà les institutrices, généralement pour les écoles visitées, « professeurs des écoles », les ATSEM, agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, participent de manière silencieuse aux liens affectifs et à l'action pédagogique. Nouvelle appellation des « femmes de service », ce sigle -dont il faut remarquer qu'il demeure non encore féminisé- renvoie à une profession, elle, totalement féminisée. Nos observations nous ont conduit à corriger nos représentations de ce métier qui peut recouvrir selon les classes et l'employeur des réalités assez différentes.

Quoique leurs missions se soient transformées passant du ménage au soutien pédagogique, les ATSEM que nous avons rencontrées, parviennent souvent à ce métier après un cursus scolaire, social et professionnel marqué par de nombreux échecs. Elles contribuent cependant au sein des écoles et des classes où elles sont affectées par les mairies qui les emploient au mieux-vivre des enfants. Petites mains chargées de nettoyer les classes, les meubles, les jouets, de « préparer » les activités, d'assister les enfants, de leur préparer le goûter, les ATSEM secondent en silence l'enseignante et accompagnent de l'accueil à la classe, des toilettes à la « récré », du goûter à la sieste les enfants des classes dont elles ont la charge. Elles calment les pleurs, nourrissent petites et grosses faims, veillent en douceur au confort de chacun.

Parmi les personnels « divers », les ATSEM sont souvent privées d'explication sur ce qui se passe à l'école ; elles semblent vivre à l'écart, ce qui fait naître dans leur comportement une résistance larvée. Or, ces femmes de services, exclues de la dimension valorisante du travail ont aussi une capacité éducative et pédagogique. Leur formation, devrait aussi porter sur des notions éducatives et psychologiques intégrant la dimension de la l'égalité des sexes, ce qui leur assurerait plus de crédit dans l'école et de pertinence dans l'action éducative.

Souvent recrutées comme femmes de ménage, elles perçoivent comme une distinction, une promotion le fait de travailler en école maternelle auprès des institutrices. Elles ont là l'occasion de remplir une fonction d'aide maternelle. Comment éviter que la représentation de leur métier n'entrave les enfants dans

l'effort nécessaire pour s'affranchir des identités prescrites ? Comment éviter que leur statut et les tâches afférentes ainsi que la dévalorisation qui les accompagnent ne les conduisent à des attitudes de repli, d'amertume, d'aigreur... qui ne sont pas sans effet sur les enfants ?

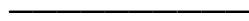
Leur travail paraît simple : laver les lavabos et W-C, nettoyer les classes plusieurs fois par jour, accompagner les enfants aux toilettes, mais elles doivent souvent se répartir entre plusieurs institutrices. Mais, aux exigences des institutrices s'ajoutent les exigences des municipalités. Prises en étau entre des injonctions parfois paradoxales, au cœur d'une situation où deux hiérarchies exercent une pression, elles tentent de gérer au mieux le temps de travail qui leur est alloué, ce qui n'est pas sans effet sur les activités de l'institutrice.

A cette ambivalence se surajoute un paradoxe : les ATSEM, personnel dont la tâche éducative est apparente, sont contrôlées et notées par les surveillants de la municipalité qui ne s'intéressent qu'à la propreté des locaux. Il semble, aux dires des ATSEM rencontrées, négliger dans leur appréciation l'aspect relationnel qu'elles entretiennent avec les enfants et les enseignants. Le savoir faire exigé dans ce cas ne se situe qu'au niveau du ménage et de l'entretien des locaux. Cette situation peut être source d'ambiguïtés et de difficultés. En effet, les agents, malgré leur bonne volonté restent dépourvus de formation éducative, ce qui ne sera pas sans effet sur leurs relations aux élèves.

Leur statut, aux marges du projet éducatif de l'école maternelle, les amène à y développer des pratiques et des finalités à la mesure de leurs attentes et de leurs représentations des élèves et de leurs possibles. Peu formées à remettre en question la légitimité des rôles de sexes, elles perpétuent par leurs comportements, leurs attentes en direction des enfants et les réponses affectives qu'elles apportent à leurs prestations, une représentation du monde qui renforce l'appartenance de chacun à « sa » catégorie sociale de sexe.

Extension dans l'école du travail domestique, leurs activités ne les autorisent que très modérément à s'interroger sur le sens de leur travail et leur rôle dans la construction des rapports sociaux de sexe. Et pourtant, quoique non directement scolaire, celle-ci n'est pas sans effet sur le devenir des enfants !

DEUXIEME PARTIE



Méthodologie

1 - Comment approcher les pratiques enseignantes ?

Nous avons choisi d'appréhender les pratiques enseignantes dans des conditions de forte proximité, privilégiant ainsi la présence « active » et dans la durée au sein de l'établissement.

C'est dans ces conditions que nous avons tenté d'observer à la lumière du paradigme de l'égalité entre les sexes les situations pédagogiques mises en œuvre dans deux classes de moyenne section proposées par le Rectorat et animées toutes les deux par des professeures des écoles et dans une troisième classe de la ville de Sète. Les pratiques enseignantes seront donc étudiées pour une même classe d'âge à partir de leurs variations entre les écoles et chez une même enseignante.

Qui et où observer?

Les classes comprenaient respectivement 28 élèves, 27 élèves et 23 élèves pour la classe située en R.E.P. (Réseau d'éducation prioritaire), soit au total, 40 filles et 38 garçons.

Nous nous sommes attachées à rechercher les différences de socialisation scolaire liées à partir de comportements se rapportant à des enfants observés systématiquement durant trois (3) mois, de mars à juin 2002. Malgré la petite taille de l'échantillon, une tendance générale semble se dégager des comportements les plus fréquemment observés.

Nous n'avons cependant pas distingué dans le temps des observations, les enfants selon leur origine sociale et culturelle. Les différences qui apparaissent selon la fréquentation sociale des écoles, plus « classes moyennes » pour l'une, situées en R.E.P. pour les deux autres et probablement affectées par la pauvreté relative des familles, concernent a priori essentiellement les activités de langage.

Quoi et comment observer?

Quels types d'informations recueillir ? Le choix des méthodes appropriées pour obtenir ces informations découle de la réponse apportée à cette question.

Nous avons décidé :

- ? de privilégier l'observation la plus participante possible ;
- ? de suivre les enfants et leurs enseignantes à travers leurs habitudes quotidiennes de vie en classe et de les questionner dès qu'un échange serait permis ;
- ? Dans les faits, nous avons dans l'une et l'autre classe été tour à tour en retrait, prenant « discrètement » des notes et plus active participant à l'accompagnement des enfants lors de certaines séquences de travail (accompagnement en bibliothèque, distribution du goûter, participation à l'activité d'art plastique...).

Nous avons alors choisi de diversifier les lieux et les séances de l'observation (cours, séances de lecture, activité graphique, conte, dessin, bibliothèque...). Nous nous sommes attachées, au moyen de grilles construites en cours d'activités, à observer, c'est à dire voir les comportements et entendre les interactions (y compris les échanges verbaux entre enfants).

Nous étudierons donc les comportements des enfants en classe et dans la cour en utilisant une grille d'observation des activités à l'intérieur de la classe, ainsi qu'une cartographie de la cour. Nous verrons ainsi qu'il existe selon le sexe des endroits plus fréquentés que d'autres.

Il faut cependant signaler qu'après un premier essai par comptage des interactions en classe, celui ci ne nous a pas semblé pertinent. Cette manière de procéder présentait l'inconvénient d'extraire un comportement de la situation dans laquelle il a été observé, si bien que l'on perd ainsi une part importante de l'information. Par exemple, il ne suffit pas de savoir s'il y a eu des injonctions disciplinaires en direction des filles ou des garçons et combien de fois, mais de comprendre pourquoi cette injonction a eu lieu. Ce qui reste relativement lourd à mettre en place dans la classe.

Mais cette dichotomie qualitatif/quantitatif n'est pas aussi tranchée. Nous avons tenté de la contourner de deux manières :

- ✍ En multipliant nos angles d'observation. Plusieurs méthodes ont ainsi été employées afin de recueillir un maximum d'informations sur la nature des interactions entre filles et garçons avec ou sans présence d'adulte ;
- ✍ En utilisant, pour relever la fréquence de certaines pratiques observées, des quantificateurs tels que « le plus souvent », « presque toujours », « quelque fois »...

Le guide d'observation va dès lors privilégier plusieurs espaces et configurations. Il s'agit, de repérer les échanges verbaux spécifiques en

direction des filles et des garçons, à partir d'inscriptions différentes dans l'espace.

Les méthodes employées pour l'observation

a) Première inscription : le « tour d'horizon »

Cette méthode consiste à balayer le lieu étudié, salle de classe ou cour de récréation afin de noter les différents comportements qui apparaissent.

La multiplicité des mouvements conjugués au nombre d'enfants a réduit notre « tour d'horizon » au répertoire des lieux les plus fréquentés par chacune les petites filles et les petits garçons ainsi que les lieux que chacun d'entre eux délaissent le plus souvent.

La photographie ou le film aurait pu constituer un appoint utile pour obtenir une observation plus fiable. Mais la proximité avec les enfants aurait pu les perturber, transformant ainsi l'activité elle-même.

b) L'observation ciblée

Cette méthode consiste à observer soit une personne, soit une activité, soit un lieu précis au cœur du grand espace « classe » ou « cour » afin de visualiser l'ensemble des activités et des relations constituées durant un temps déterminé.

Ce mode d'observation peut permettre d'approcher pour un groupe d'enfants le sens et la nature des interactions de sexes.

c) Les incidents critiques

Des événements extérieurs peuvent perturber l'ordre de la classe. Ces événements sont précieux. Ils permettent de comprendre par contraste les procédés mobilisés par l'enseignante vis à vis des enfants et ouvrent la voie à de nouvelles interrogations.

d) Les entretiens

Des entretiens auraient pu pallier les limites des observations pour rendre compte du sens donné, des logiques d'interprétation et de ré appropriation à l'œuvre dans les pratiques.

Mais, comment faire parler les enseignantes de leur activité tout en évitant les discours pré construits ? Nous avons choisi de privilégier des entretiens plus informels. Réalisés avec les enseignantes, les ATSEM, dans le cadre de la classe, dans la cour de récréation et quelquefois après les heures de classe, les entretiens leur ont alors permis non seulement de décrire, mais également de

comprendre les situations relevées et d'agir. Parler de son activité professionnelle revient à se regarder agir sous un autre regard.

Pour éviter les discours normatifs voire conventionnels, nous avons opéré un zoom sur un moment critique de l'activité : « *et si l'on retrouvait un moment où vous vous êtes trouvée prise à défaut. A ce moment précis qu'avez vous fait ?* »

Cette mise en évocation d'un moment très ciblé permet de faire advenir l'expérience singulière, même générale et rationnelle. Dans ce cas, la mise en forme du récit permet d'identifier, au-delà des confidences, des doutes, des remises en question, des interrogations, les pistes qu'elles souhaitent explorer.

Difficultés rencontrées

Certaines tiennent à des données objectives. Ces dernières sont essentiellement liées à des problèmes d'organisation temporelle. En effet, concilier les emplois du temps des classes, celui des enseignantes et le nôtre n'a pas toujours été chose facile. Entre les absences pour formation, les activités organisées hors de la classe en présence d'animateurs extérieurs et d'autres classes de la ville, certains temps d'échanges ont été quelquefois réduits.

D'autre part, des difficultés ont surgi du fait que ces observations étaient réalisées au seul moyen d'un « journal de bord » et d'un dictaphone.

L'observation proprement dite n'a démarré qu'après un moment « d'imprégnation » du climat des classes. Il s'agissait de prendre le temps d'établir un premier contact avec les enseignantes et les élèves. De nous faire accepter par la classe et de nous y sentir moins étrangère, de trouver notre place dans la classe : les dispositions géographiques étant différentes, nous nous sommes placées différemment. Mais les activités de moyenne section obligent à de fréquents changements de place, voire de lieu, et à chaque fois il nous a fallu choisir l'angle qui nous garantissait le meilleur point de vue.

Il nous a semblé important de ne pas perturber les enfants, mais certains se sont attachés plus que d'autres à rechercher notre présence, quitte à se disputer nos mains pour les conduire à la cour, aux toilettes ou en salle de bibliothèque.

Autant d'imprévus qui ont pu perturber l'activité habituelle de la classe. Mais les enseignantes elles-mêmes reconnaissent l'objet de notre présence n'a pas été sans transformer leurs pratiques, en les rendant plus vigilantes (« moins spontanées ») par rapport à l'activité et les relations engagées.

Dans tous les cas de figure, leurs échanges verbaux avec les enfants, qu'ils soient relatifs à l'ordre scolaire, au respect du matériel et de la discipline, ou à l'ordre spatial, qu'ils rappellent les exigences relatives au maintien des corps ou les appréciations du travail en cours, l'intérêt porté aux apprentissages des uns (unes) ou des autres, sont l'objet de ce travail. C'est à partir de ce matériau recueilli que nous proposerons l'analyse qui suit.

2 - Description de la population étudiée

L'observation a été faite auprès de classes de la «section des moyens» de trois écoles maternelles de l'Hérault, pendant 30 matinées, durant trois mois de mars à juin 2002.

Les classes comportent entre 28 et 23 élèves. La classe de REP en comptant le moins grand nombre, soit au total 40 filles et 38 garçons, pas toujours présents, les absences augmentant au fur et à mesure de l'approche des journées d'été et des vacances scolaires.

Au premier abord les élèves diffèrent selon les écoles : leur langage, leur culture marquent immédiatement l'appartenance socio culturelle... mais il ne s'agit pas d'étiqueter. Malgré ces héritages différents, les enseignantes s'astreignent à transmettre les formes langagières utiles pour parler «selon les normes en vigueur à l'école» (selon le mot d'une institutrice)

Ces aspects ont délibérément été exclus de l'étude. Durant le temps de récréation, seuls ont été observés les élèves de la classe sélectionnée pour l'étude alors même que la récréation rassemblait plusieurs classes et était placée sous la surveillance de plusieurs maîtresses (deux au minimum).

Les observations ont été faites à partir de plusieurs positions :

- en classe, assise à un coin de la salle afin de laisser les élèves libres dans leurs interactions avec la maîtresse, le ou la stagiaire, l'ATSEM, leurs camarades. Rapidement après les questions du début, les enfants ont oublié ma présence, quoique les maîtresses la signalent souvent pour obtenir une plus grande rigueur dans le travail, voire plus de discipline ;

- avec les enfants et interagissant avec eux, lors d'activités situées hors de la classe, mais dans l'établissement : bibliothèque, activités artistiques, goûter... Ces moments d'échanges permettent de créer des liens avec certains enfants et de mieux comprendre le sens qu'ils attribuent aux activités proposées ;

- à mi-distance des enfants et des enseignantes, dans un coin de cour, afin d'observer et d'entendre les enfants occupés à des activités ludiques. Ces séquences d'observation obligent à plus de mobilité, car il me semblait important d'observer les déplacements des enfants dans l'espace « cour », la nature des jeux choisis et le sexe des partenaires.

Pour la classe, une grille d'observation simple a été élaborée afin de repérer sur un temps d'activité donné (pas plus d'un quart d'heure) les principales interactions entre la maîtresse et chacun des élèves. Il s'agissait alors de saisir la nature des interactions entre la maîtresse et les élèves en repérant en particulier les différentes appréciations auxquelles donne lieu leur « prestation » et en la référant au sexe de l'enfant.

Ces observations révèlent cependant une même difficulté. Dans quelle mesure peut-on attribuer les différences observables au sexe de l'enfant observé ? Comment les interpréter ? Car ces différences sont autant interindividuelles qu'intra individuelles et peuvent pour un même individu varier d'un moment à l'autre.

Il reste que ce travail est un témoignage à parfaire d'une part en élargissant les observations à des corpus plus importants et d'autre part en multipliant les angles d'analyse des faits ainsi recueillis.

Il aurait été utile de prolonger ce temps d'observation par un temps d'entretien avec les enfants. L'exercice délicat aurait pu être facilité par l'utilisation d'un canevas conçu sous forme de jeu avec des questions-réponses. Il n'a pas été, compte tenu des engagements pris, possible.

Il aurait été de même pertinent de compléter ces observations par des entretiens ou un questionnaire en direction des familles. Ces outils complémentaires nous permettant d'éclairer et de sérier les variables et la part de la socialisation primaire dans la transmission des rôles sexués.

TROISIEME PARTIE

Filles et garçons en maternelle

1 - L'école maternelle

L'école maternelle, étape première de l'intégration républicaine par l'école et lieu d'accueil de la quasi-totalité des enfants de 3 à 6 ans joue un rôle central dans la socialisation des enfants. Elle prépare, selon les textes du Ministère de l'éducation Nationale, la scolarité ultérieure en mettant en place les premiers apprentissages. Première sortie de la famille pour de nombreux enfants, elle dispense à tous les rudiments de savoir nécessaire non seulement aux acquisitions scolaires à venir mais aussi à la vie civique.

Au seuil de l'école : les parents

Si les caractéristiques socio-économiques et culturelles du public accueilli influencent la nature des relations entre les enfants et l'enseignante, ce critère n'a pas été l'objet de nos observations. On peut cependant remarquer que les parents les plus fortement dotés en capital scolaire, généralement bi actifs, se partagent la prise en charge de l'accompagnement de l'enfant en classe : aux pères l'accompagnement du matin, aux mères la sortie de classe de midi ou cinq heures et les tâches domestiques afférentes.

A cette première « nouveauté » qui caractérise essentiellement l'école des « couches moyennes » s'en surajoute une seconde. Loin des stéréotypes ambiants, les pères profitent de ce moment pour informer la maîtresse des derniers développements de la vie de l'enfant (sommeil perturbé, fatigue consécutive aux activités réalisées...craintes et tracas...). Ils s'informent, à l'instar des mères de même catégorie socioculturelle, de la nature des activités pédagogiques et de ses effets attendus, lui livrent leurs interprétations de l'activité réalisée ou en cours de réalisation, et échangent longuement avec elle dans un rapport de relative proximité culturelle.

Ce n'est pas toujours le cas des autres écoles observées où les pères moins présents au seuil de l'établissement et dans la classe, voire au moment de nos observations quasiment absents, sont « remplacés » plus classiquement par les mères qui profitent de cette sortie matinale pour converser, non avec la maîtresse (sauf problème grave), mais entre elles, dans le hall de l'école. Cette première différence n'est pas sans nous interroger.

Moment de sociabilité, le seuil de la classe est diversement utilisé par les familles. Les écarts d'attitude renvoient d'abord à la plus ou moins grande distance culturelle entre les familles (hommes et femmes) et l'école, à leur connaissance plus ou moins fine de l'institution scolaire, à leurs conceptions - socialement élaborées- de la place des parents face à l'institution scolaire et aux enseignants, bref, à leurs inhibitions ou leurs connivences mais aussi à la plus ou moins grande lisibilité de l'école. On peut cependant émettre une seconde hypothèse : dans quelle mesure la moindre visibilité des hommes dans les écoles de Z.E.P. ou de R.E.P. n'est-elle pas le reflet de la pauvreté plus grande des familles habitant les zones d'éducation prioritaire ? Des observations convergentes rappellent qu'en France une majorité d'enfants pauvres vit avec des parents sans emploi, et plus d'un sur quatre avec un seul parent, essentiellement la mère.

Ainsi, au seuil de l'école, se manifestent les inégalités sociales propres à l'environnement scolaire. L'apparent absentéisme des pères des quartiers populaires est à corréluer avec la plus grande proportion de femmes « seules » et appauvries. Les rapports des parents à l'école, à l'enfant et à la gestion du temps doivent être en partie reliés à leurs conditions propres d'existence. Les pères « présents » des couches moyennes, symboles de la transformation en cours des rôles parentaux, appartiennent à un modèle de famille dominé par le couple. La composition familiale des enfants des couches populaires reste plus souvent marquée par la monoparentalité : les mères assumant à elles seules la charge de la famille.

Selon leur position sociale, le niveau et le type de formation, la situation par rapport à l'emploi et probablement selon leur histoire personnelle et le pays où ils sont nés, les parents expriment un rapport différent à la fois à l'école mais aussi à la répartition des tâches au sein du couple et de la famille. Ces caractéristiques traversent la vie des élèves et leurs représentations du monde. Comment les enseignants prennent-ils appui sur ces différences sociales pour construire l'égalité entre tous, mais aussi entre les sexes ?

2 - Face aux activités : des filles et des garçons

Les activités se découpent en séquences de travail d'1/4 d'heure, 20 minutes, chacune, séparées de coupures pendant lesquelles la maîtresse explique l'exercice à faire ou prépare l'activité suivante.

Les enfants arrivent accompagnés d'un des deux parents ils se dirigent vers les portemanteaux et accrochent sur la patère, au-dessus de leur nom orthographié, leur vêtement. Ceux qui arrivent les premiers se dirigent vers un espace de jeu, organisé généralement au fond de la classe. Chacun à son gré récupère sur une étagère ou dans des casiers les objets, jouets, jeux désirés et rangés par grands thèmes (jeux de sociétés, jeux de constructions, poupées, dinettes et autres objets propres à l'espace domestique, vêtements et déguisements, véhicules, figurines masculines ou «fantastiques» . De façon générale, durant ce temps libre pendant lequel les enfants dessinent ou jouent en présence de la maîtresse et de l'ATSEM, ces dernières s'affairent qui à l'accueil des parents, qui à la préparation des supports nécessaires à l'activité de la journée.

Les activités de la section des « moyens »

Les activités dans la classe sont organisées selon une planification qui alterne, après le moment de l'accueil :

- Des activités de langage qui permettent aux enfants de communiquer à l'oral autour de textes, graphiques, images qu'ils doivent au préalable discriminer;
- Des activités motrices;
- Et des travaux de graphisme.

Une collation, généralement servie par l'ATSEM, précède la récréation ou se déroule, à l'extérieur, au début de celle-ci. Les enfants assis partagent selon leur appétit et leurs penchants laitages, céréales, gâteaux et /ou confiseries diverses.

La matinée s'achève en attendant le départ à la cantine des demi-pensionnaires ou l'arrivée des parents, «des mamans », par un moment plus calme consacré au dessin, aux comptines, au chant ou à la poésie.

a) L'appel

9 heures 05 : appel. Dès cette première activité, nous avons pu observer un rituel quasi immuable. Lorsque la maîtresse appelle les garçons, de façon générale, ils répondent : « coucou ! »

Lorsqu'elle appelle les filles, elles réagissent en disant : « bonjour ! » ;

Quelques garçons et filles répondent en disant : « je suis là ! »

Seul dans cette classe un petit garçon au prénom arabe répondra en disant : « bonjour ! »

Les réponses largement différenciées reflètent-elles l'intériorisation, dès 4 ans, par les filles et les enfants issus de populations « racisées et dominées » des normes de civilité fort peu transgressées ? Le processus de conformation apparent traduit-il déjà une plus grande « soumission » aux règles dominantes ?

b) Langage et interactions

Une grande partie des activités de la moyenne section est consacrée directement ou indirectement à l'apprentissage de la lecture. Il est très difficile de mesurer avec précision le temps consacré en raison des multiples activités qui s'y rapportent.

Dès la mise en route, l'activité de lecture est abordée collectivement. Les enfants se rassemblent autour de l'institutrice qui charge un ou une élève, de repérer et lire sur un calendrier accroché au mur, la date du jour, de noter au moyen d'une icône, la météo et les prénoms des élèves absents.

Cette activité débute généralement par un temps collectif où, chaque jour, les enfants sont appelés à lire avec les autres la date du jour, à la cocher sur un calendrier, à repérer la météo ; puis selon l'inspiration la maîtresse peut écrire certains mots au tableau, les enfants doivent reconnaître des sons, des lettres, des mots... C'est souvent par cette sorte de jeu collectif sur les mots et les lettres que débute l'activité scolaire de la journée.

La maîtresse peut aussi lire une histoire. Ce moment est prétexte à de nouveaux échanges verbaux entre la maîtresse et les élèves. Une fois l'histoire lue, la maîtresse interroge les enfants et par un jeu de questions-réponses, vérifie si l'histoire est bien comprise, si le vocabulaire est acquis...

Ce temps d'interactions verbales entre la maîtresse et les élèves 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...).

Exemple parmi d'autres, cette séquence autour d'un livre. Antoine vient de présenter à ses camarades de classe le dernier album reçu en cadeau.

- *La maîtresse : Avez-vous des questions à poser à Antoine...(silence).
Que fait le loup pour faire peur à la chouette ?*
- *Jean : il va sous l'arbre et crie pour la déranger.*
- *La maîtresse : Que fait-il encore ? Jérôme !*
- *Jérôme : Il se promène.*
- *La maîtresse : Non, ce n'est pas ce que j'ai demandé... Louis !*
- *Louis : Il donne des coups de griffe sur l'arbre.*
- *La maîtresse : Que fait-il encore ?*
- *Rachel : Peut être il peut grimper sur l'arbre.*
- *Louis : Non, les loups, ça ne grimpe pas !*
- *La maîtresse : Que peut-il faire encore...(en voyant les doigts levés)
? C'est toujours les mêmes qui parlent... Alexis !*
- *Alexis (silencieux)*
- *La maîtresse : Tu as une idée Lola ?*
- *Lola : Il grimpe...*
- *La maîtresse (interrompant Lola) : On l'a dit ! Que peut-il faire
d'autre, Julien ?*

Suivent les réponses de Louis, Jean et Rachel. Puis Jean, Louis, Valentine; puis Antoine et Jean...

De fait les garçons sont à la fois beaucoup plus souvent partie prenante des interactions, mais aussi plus souvent sollicités. A 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.

c) Échanges et... punitions.

A l'occasion d'une activité équivalente, la maîtresse après avoir lu un livre, interroge les enfants. Les garçons lèvent le doigt et répondent un à un.

- *La maîtresse : Manon, tais-toi ! (Manon bavarde)*
- *La maîtresse : On passe à la partie documentaire...t'es un peu casse pied Laura, va te mettre près de Pierre !*

L'échange verbal avec les petites filles rappelle que leur « agitation » moins tolérée que celles 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 probablement moins liée, est vécue comme pacificatrice. Mais quel peut être l'effet de cette sanction répétée sur l'ordonnance des sexes ?

La sanction qui ponctue généralement les activités renvoie au silence les enfants exclus de l'interaction. Si les filles semblent dans les classes observées beaucoup plus précises que les garçons quant aux réponses attendues, ce sont ces derniers qui demeurent le plus souvent sollicités et interrogés... quand bien même ils ne souhaitent pas s'exprimer.

d) Une langue sexiste ?

Mais le travail sur le langage et les échanges qu'il nécessite oblige à composer avec le sexisme ordinaire de la langue française. A de nombreuses reprises, pour ne pas dire quasi systématiquement, les enfants et en particulier les petites filles interrogent la représentation inéquitable des hommes et des femmes dans les textes et les discours.

Scène 1

La maîtresse lit l'histoire de Phocia, le petit phoque : « la maman sent pour reconnaître son petit »...

- *Rachel : Ou sa petite (la maîtresse n'entend pas et poursuit)...*
- *Rachel : Ce n'est pas un petit, c'est une petite phoque. Pourquoi on ne dit pas « une phoque » ?*
- *La maîtresse : C'est comme ça !...et poursuit.*

Scène 2

- *La maîtresse : Qui peut me rappeler les activités des hommes préhistoriques ?*
- *Pierre : Ils vont à la chasse...*
- *Thibaut : Ils pêchent...*
- *Jean : Ils tuent les mammouths*
- *Manon : Et les femmes ?*
- *Julie : Elles gardent les bébés !*
- *La maîtresse : Que font encore les hommes ?*
- ...

A de nombreuses reprises, mais jamais entendues par la maîtresse, les petites filles rappellent que l'ordre du monde est sexué. De façon générale, lors de nos observations, ces interpellations ne rencontrent que le silence des enseignantes. Or, en jouant avec les mots, l'enfant va découvrir non seulement des mots inconnus et des structures nouvelles, mais sera amené à observer et repérer les différences, les ressemblances dans la langue, mais aussi dans le monde social.

Lors de cette partie de l'activité consacrée à l'oral, les échanges verbaux visent à familiariser les enfants avec les mots, la syntaxe. Il s'agit de leur faire

découvrir, par delà la prise de parole et l'exercice de communication qu'elle suppose, la structure et le fonctionnement de la langue. Mais, par delà le « capital mots » les enfants, et en particulier dans nos observations les petites filles, interrogent la « perspective androcratique » de la grammaire et de la langue française, leur vision figée et homogénéisante de la société. Leurs questionnements obligent à penser la capacité de la langue française à évoluer et à féminiser les noms communs, mais l'ordre scolaire le peut-il ?

Dans un cadre où féminin et masculin sont conçus comme des ensembles de traits réifiés, jamais interrogés, mais nécessaires à la perpétuation d'un système ordonnant la place des deux sexes, les questions des petites filles portent en germe les éléments du changement. Le silence qui les accompagne, ne renvoie pas seulement à l'ordre pédagogique d'une séquence qui « suit son train », mais à un ordre idéologique qui perpétue, de façon non intentionnelle certes, les discriminations entre les hommes et les femmes.

Difficile là aussi de prévoir les effets de cet ordre masculin sur les représentations et les comportements attendus des filles et des garçons !

De façon générale, les enseignantes dénie toute intervention pédagogique discriminante et différenciée selon le sexe de l'enfant. En fonctionnaires consciencieuses, elles accomplissent le programme sans, le plus souvent, s'interroger sur les effets de leurs actes autres que ceux prévus par l'institution. La Convention sur l'égalité entre les filles et les garçons dans le système éducatif reste méconnue et suscite dans certains cas méfiance et ironie... Il est vrai qu'elle ne semble pas concerner le cycle préélémentaire.

Par delà cette apparente soumission au discours universaliste dominant, les enseignantes restent convaincues que le dispositif scolaire qu'elles mettent en place est capable, selon les mots de l'une d'elles de « donner à chacun, quel que soit son sexe la chance de penser et d'agir en toute liberté ».

Mais comment parviennent-elles à concilier liberté de choisir son destin et égalité entre les sexes ? Dans quelle mesure les situations pédagogiques mises en œuvre permettent-elles aux filles et aux garçons de transgresser l'ordre établi ?

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 enseignantes ?

Si les interactions verbales entre l'enseignante et les élèves ne sont pas dissociables du cadre dans lequel elles sont générées, de l'organisation des séquences, de l'agencement des élèves, de la discipline et du mode de

transmission pédagogique choisis, à quoi peut-on imputer ces différences ? Doivent-elles être attribuées au sexe de l'enfant ? A la représentation qu'il induit ? Ou selon le mot d'une institutrice « au caractère plus agité des garçons », qui requiert plus d'attention, une présence soutenue et donc des interactions plus nombreuses ?

Il n'en demeure pas moins que dans ce cas, les interactions, dans une classe mixte sont alors essentiellement centrées sur la régulation des conduites des garçons.

Qu'en est-il alors des types d'interactions mises en œuvre par l'enseignante pour favoriser la participation des filles et des garçons dans le déroulement de l'activité scolaire ? Nous référant à la notion de « curriculum caché » nous considérons qu'au-delà des buts poursuivis par l'institution, les contenus d'enseignement et les apprentissages scolaires transmettent également des valeurs, des modes de sociabilités, des apprentissages sociaux le plus souvent non contrôlés par l'enseignant. Or, si l'action socialisatrice de l'école contribue dans les cas de figure observés à apprendre aux filles et aux garçons un système de rapports entre les sexes, on peut aussi émettre l'hypothèse qu'elle peut aussi les rendre moins dépendants du genre.

e) Au cœur de l'activité : la réussite de tous ?

De façon générale, à l'instar des exemples précédents, les filles sont soumises à une dynamique interactionnelle dominée par le souci des performances des garçons. Plus souvent interrogés, ils sont à la fois aidés par la maîtresse, l'ATSEM et... les petites filles appelées à cette tâche par la maîtresse.

- *La maîtresse : Attention, on prend un feutre rouge ! , Et si vous n'avez pas de feutre rouge, on..*
- *Anaïs : On prend un feutre orange...*
- *La maîtresse : Martin, montre-moi ton feutre. Cherchez « mu » et entourez-le !*
- *Thierry : Maîtresse, je ne trouve pas.*
- *La maîtresse : Cherche, Thierry...(voyant qu'il erre sur sa feuille...)... Julie, aide-le !*
- *L'ATSEM : Pierre, il y en a un autre ! (de « mu »)*
- *La maîtresse : Laura, montre à Aymeric !*
- *La maîtresse : Leslie, aide Thierry...*

Prise sur le vif, dans leur succession brute, les directives de la maîtresse et les interventions de l'ATSEM montrent combien tant au plan qualitatif que quantitatif les échanges avec les enfants ne sont pas neutres. Le souci de permettre à tous de réussir l'exercice demandé se traduit dans les faits :

- par une attention plus grande aux garçons, auxquels à certains moments la maîtresse, voire l'ATSEM, tiendront systématiquement la main ;
- et une demande particulière à destination des filles, appelées à seconder l'enseignante dans son travail de formation.

Dans quelle mesure ces demandes réitérées, qui valorisent d'abord chez les filles leur disponibilité permanente pour aider et secourir, vont-elles contribuer à renforcer chez elles l'adéquation aux pratiques sociales dominantes ?

f) Retour sur les contenus

Comment les contenus propres à l'activité pédagogique peuvent-ils contribuer à favoriser l'apprentissage de nouvelles relations inter sexes en classe ? La séquence qui suit, observée dans une classe à l'occasion d'une séquence de technologie ne peut pas être généralisée.

Alors qu'à l'école maternelle peu de contenus sont prescrits, des choix sont opérés en termes de savoirs et de socialisation. En l'absence de prescription, se fabriquent de fait à l'école des catégories intellectuelles et des modes d'élaboration de la pensée qui, loin de remettre en cause la division traditionnelle du travail de production et de reproduction entre les sexes, tentent, au détriment de l'expérience des enfants, de les renforcer.

Séquence de technologie : les gants

La maîtresse propose une série de gants, il s'agit de les reconnaître, de nommer le matériau qui les compose et de dire à quoi ils servent. Il y a là des gants de ski, des moufles qui « protègent du froid », des gants de cycliste, des gants en plastique, des gants de cheval, des gants de boxe, des gants de karaté; il y a des gants pour se protéger du froid, pour se laver, pour jardiner, un gant de toilette et ...des « gants de maman » pour faire la vaisselle, des « gants de papa » pour faire la moto »...

- *Damien : Mais moi, ma maman aussi fait de la moto !*
- *Silence de la maîtresse! Qui poursuit...et ces gants ? ce sont des gants de jardinier !*
- *Alice : ma grand mère en a pour cueillir les roses. C'est pour ne pas se piquer...*
- *La maîtresse poursuit l'exercice et ne relève pas ...*

La séance de travail autour des gants permet l'expression de réponses très largement marquées par le conformisme social. Bien que des enfants, filles et garçons, rappellent que le monde se transforme, l'échange avec l'enseignante se clôt, comme dans cet exemple, sur les représentations les plus stéréotypées. Lors de la vérification des acquisitions de la séquence, les enfants ont

« appris », au détriment de leur expérience propre à s'accommoder avec la pensée traditionnelle de la famille.

Lorsque la maîtresse montre un gant de ménage : « ma maman en met pour faire la vaisselle » (une fille)

...Une manique : « ma maman met ce gant pour ne pas se brûler » (une fille)

...Un gant de moto : « mon papa fait de la moto, il met des gants comme ça ! » (un garçon)...

Ce à quoi une fille réagit – dans l'indifférence de tous- : « On n'a pas dit un gant de monsieur ! ».

On ne peut bien évidemment traduire cette situation, représentative de beaucoup d'autres, par la volonté systématique de la maîtresse de privilégier une lecture fixiste du monde. Mais les silences sur l'évolution des rapports sociaux entre les hommes et les femmes peuvent à terme cautionner une interprétation du monde marquée par la division sexuelle du travail, c'est à dire par la ségrégation entre les sexes.

Cette situation est cependant loin d'être isolée; le même « oubli » de la présence sociale des femmes traverse les séquences de langage, y compris celle qui partent de l'observation réalisée par les enfants lors de la sortie. Ainsi, à l'issue de la journée passée en Camargue, les enfants ont vu des pêcheurs, un manadier, un berger, un agriculteur, un vigneron, un puisatier, et ...pas de femmes. Ce monde si évidemment masculin ne suscite plus aucune question de la part des enfants. Il n'est pas sans effet sur leur implication dans les échanges pédagogiques et leur rapport au savoir, comme l'illustre l'observation réalisée dans cette classe qui travaille depuis peu sur « les hommes préhistoriques ».

- La maîtresse : Que font les hommes préhistoriques ?

- Luc : ils chassent les mammouths

- La maîtresse : et puis encore ?

- Lucie : ils pêchent,

- Jean : ils cueillent des fruits dans les forêts,

- Lucas : ils ont des arcs et des flèches

- Samir : des bâtons,

- Jordan : des couteaux...

La séance se poursuit sur l'énumération des faits d'armes, les petites filles se sont progressivement tues alors que les garçons excités, jouent « à l'homme préhistorique. L'évidence d'un monde sans femme. Les petites filles elles-mêmes lors de cette séquence n'interrogent pas la maîtresse. La préhistoire réduite dans l'intitulé de la séquence aux « hommes préhistoriques » et à leur activité exclut toute intervention sur la participation

des femmes. Et pourtant, un détour par les gravures rupestres par exemple aurait permis d'approcher le monde sexué.

Les modalités d'intervention pédagogiques des enseignantes, par delà le respect apparent de l'enfant et de ses choix, sont loin d'être neutres. Si elles interrogent peu les élèves sur les enjeux de leurs réponses, leur silence sur les choix exprimés par les enfants invite ces derniers à explorer et investir différemment le monde.

Mais les deux séquences qui suivent illustrent le caractère non systématique de leurs interventions. La première séquence met l'accent sur l'invisibilisation des choix lorsqu'ils sont extrêmement stéréotypés, alors que le second échange rappelle, lui, que certaines fonctions deviennent progressivement mixtes.

Séquence 1

Quel est le gant qui t'a plu ?

- Une fille : *Le gant à paillettes,*
- Un garçon : *Le gant de ski.*

Séquence 2

- Qui vient m'aider ? Un garçon et une fille !

Ce second échange montre comment imperceptiblement les situations pédagogiques évoluent. L'éthique intériorisée renvoie au nécessaire partage, à égalité, des « corvées ». Les aspects de contenus se superposent alors aux aspects relationnels et favorisent dans ce cas là l'apprentissage de l'entraide entre enfants de sexe différent.

La bibliothèque : Les rapports au livre et à la lecture

Le travail autour du livre est un moment essentiel de l'activité en section de « moyens ». Le Ministère de l'éducation nationale et de la culture rappelait en 1992 : . « *Le livre est une part essentielle de notre culture. Il faut qu'il devienne un objet familier pour tous, et dès le plus jeune âge(...)* Aujourd'hui lire est un impératif vital. En France moderne, l'écrit, ce n'est pas seulement le livre, c'est le journal, le document, le mode d'emploi, l'affiche, l'écran d'ordinateur, les sous-titres d'un film... Bien parler, bien lire bien écrire, ces trois impératifs, évidemment liés sont les clés de la pleine citoyenneté... » (*La maîtrise de la langue à l'école*, Paris, CNDP, 1992, p.2)

Dès l'école maternelle commence l'apprentissage des premières notions de lecture et d'écriture. Le travail de familiarisation des élèves avec les textes écrits traverse l'ensemble des activités. Il s'agit de permettre aux enfants de toucher, feuilleter, découvrir mots, images, sculptures et textes divers (bandes

dessinées, étiquettes, journaux, publicités, signatures d'artistes...). Autant d'activités motrices et cognitives qui progressivement amènent les enfants à lire, écrire et compter.

Mais le lieu principal de cet apprentissage demeure la bibliothèque. Dans chaque classe un espace est réservé aux livres. Il se présente sous la forme de mini bibliothèque. On y trouve de petits présentoirs et des caisses de couleur remplies d'albums que les enfants peuvent feuilleter assis au sol, qu'ils peuvent consulter en libre accès le matin lors de l'accueil en classe...

Les petits coins « livres », accueillants et colorés permettent d'avoir un accès libre et facile aux livres. Leur consultation se fait soit pendant le temps libre, soit pendant la matinée « bibliothèque », durant laquelle les enfants peuvent emprunter un livre et le garder chez eux jusqu'à la semaine suivante.

Les choix de livres ne sont pas neutres. Lors d'une séance où je les accompagnais à la bibliothèque pour enregistrer les livres rendus et empruntés, les garçons montrent un intérêt massif, sans que l'on puisse faire la part des socialisations antérieures et de l'effet identitaire du groupe de garçons, pour les livres « de documentaires », disent-ils, sur la vie des animaux : les mammifères, la chouette..., alors que les petites filles s'attachent aux livres « qui racontent des histoires ». Mis en présence du livre, leurs réactions divergent entre ceux qui tentent d'abord de nommer les objets dessinés : *c'est un fossile!* et celles qui, plus centrées sur les sensations commencent par le décrire : *on dirait que c'est mouillé ! ... Ça a l'air plutôt doux !*.

L'activité autour du « lire » occupe dans la classe des moyens un espace et un temps relativement important. Un premier inventaire rapide met à jour des constats connus : les représentations du masculin et du féminin proposées par les « albums de jeunesse » présentent une lecture largement sexuée du monde et peut interdire aux filles de mettre en place des stratégies alternatives de choix du professionnel et de rôles sociaux.

La manière dont les enseignants se saisissent du livre et de son histoire peut contribuer à modifier, parce qu'ils rendent visibles les modifications, les évolutions, les dominations, les représentations du monde, ouvrant par-là même des brèches possibles à l'émancipation de chacun. Il faudrait pour cela sortir des lieux communs ce qui suppose une posture professionnelle plus subversive que celles observées.

3 - L'espace « jeux »

Le jeu est un élément essentiel du développement de l'enfant. Il le prépare à un certain nombre de comportements, de rapports à soi et à l'autre. L'investissement ludique lui permet de faire l'apprentissage de certains gestes dont le corps conserve la mémoire.. En cela il y a toujours une relation, souvent peu parlée, entre le jeu et l'éducation. Ces moments où l'enfant échappe à la contrainte du travail et de l'effort, où il s'autorise la création, met en évidence les modalités de la socialisation.

Or, souvent, alors même que les lieux communs postulent la valeur éducative du jeu, dans cet espace invisible, les enfants occupent souvent, hors du regard des adultes, hors du champ pédagogique, une partie de leur temps scolaire. Dans cet espace, la relation entre le jeu et l'éducation est renvoyée à la responsabilité propre des enfants.

Dans chacune des classes observées un coin est aménagé pour les jeux. On y propose aux enfants, en libre accès, des jeux et jouets divers reproduisant en réduction l'univers social.

Des observations réitérées permettent de distinguer des jeux et jouets appartenant à différentes dimensions.

- La dimension de la «féminité» : poupées «Barbie», poupées diverses, vêtements ;
- La dimension de la séduction : maquillage, bijoux et colifichets, soins des cheveux...;
- La dimension du «maternage» : poupées, poupons, berceaux, landaus ;
- La dimension du domestique : cuisine, repassage, ménage représenté par des objets comme la cuisinière, marmites, casseroles et plats divers, fruits, légumes et viandes à cuisiner...
- La dimension du voyage : camions, voitures, trains, caravanes, avions et bateaux ;
- La dimension de la guerre : armes diverses... fusils missiles, revolvers, épées ;
- La dimension de la 'masculinité" : figurines et objets représentant des hommes au corps viril, hyper masculinisés, qui à l'image du GI sont musclés, puissants, belliqueux semblent prêts à utiliser la force.

Ces images idéales ou fantasmées présentent une palette d'hommes et de femmes à l'apparence relativement homogène quoique visiblement distincts les uns des autres. Les « hommes » et les « femmes » sont nettement différenciés, voire stéréotypés : les représentations masculines portent par exemple des moustaches, celles signalant la présence de femmes ont des boucles blondes ou brunes... Manifestement, le souci de réalisme « genré » revendiqué par ces figurines et personnages a pour effet d'inscrire les enfants dans le monde et au-delà d'un certain type d'hommes ou de femmes, leur propose un certain type d'imaginaire.

On peut s'interroger sur les valeurs que reproduisent ces jeux et jouets qui soulignent la puissance et le goût de l'aventure des uns et la fragilité, la joliesse, la centration sur le domestique des autres.

Mais, comment les petits garçons et les petites filles s'approprient-ils les jeux mis à leur disposition ? Quel curriculum caché se transmet au travers de ces activités si anodines qu'elles ne requièrent ni l'intervention de la maîtresse, ni celle de l'ATSEM, si ce n'est pour faire régner un calme relatif, l'ordre et la discipline ?

Scène 1,1 : des petits garçons dans l'espace « jeux ». Groupe non mixte.

- Pierre joue avec des « Lego » : « Je vais construire un bateau avec des ventilateurs et quand il coulera, les gens dedans pourront nager » ;
- Hugo construit lui « un centre pour les chevaux avec piste, écurie et parking pour les voitures »...

Scène 1,2 : tout juste à côté des petites filles jouent aussi aux « Légo ». Oriane construit un « avion drôle, sans ailes, avec un pilote ».

Moi : C'est un homme ?

Oriane : Oui

Moi : Pourquoi ?

Oriane : Parce qu'il a un pantalon !

Moi : ça pourrait être une femme ?

Oriane : non, les femmes portent des robes !

Je constate alors, in petto, que les pilotes de Lego ont des têtes d'hommes, à moustache. Difficile de mettre une femme à ce poste !

Scène 1, 3 : Deux autres petites filles construisent avec des Légo identiques une ville, avec des immeubles, un parc, des bancs et se

disputent à propos de l'emplacement des bancs...près ou loin des espaces de jeux des enfants...

Scène 1,4 : Quelques centimètres à droite, des petites filles jouent ensemble à la dînette :

- *Anna : On prépare le pique-nique!*
- *Moi : Et où sont les papas?*
- *Anna : Il n'y en a pas !*
- *Moi : Pourquoi ?*
- *Jessica : Parce qu'on les veut pas les papas !*
- *Moi : Alors, qui va au pique-nique ?*
- *Anna : les mamans, les petites filles ...(un moment après)...les grandes sœurs...(silence)...et les bébés aussi*

Ainsi les jeux et jouets proposés construisent, selon leurs modalités propres la socialisation différenciée des jeunes enfants. La construction de la masculinité et de la féminité est à l'œuvre à travers les propositions d'activités et les identifications qu'elles véhiculent. Aux hommes la conduite des avions, aux filles les déguisements de « jolie princesse » !

Il s'y construit un habitus prédisposant les petits garçons à la violence, ou à minima la rendant « tolérable », parce que naturelle et jamais interdite ou régulée. Censées procurer du plaisir, ces activités inscrivent dans l'imaginaire un ordre de possibles différents pour les filles et les garçons. Ainsi, loin des yeux et des mots des adultes, mais souvent encouragé par eux « *Quelle jolie mariée!* »; « *Fais tourner ta jupe pour voir!* »; « *ce que tu es fort!* », l'espace jeux autorise la construction d'un habitus de prédisposition soit aux soins du ménage, des enfants et de la beauté, soit au travail technique, soit à la violence nécessaire (?) à la protection des plus fragiles...

Mais la présence de jouets ne suffit pas à expliquer les choix de jeux différents chez les filles et les garçons. *Ce matin en classe, les petites filles jouent à la mariée et essaient les différentes robes de la cérémonie. Elles y débattent de robes, mais aussi de coiffure, de maquillage et rappellent, sans être contesté, l'ordre du monde :*

- *Zoé : Et moi, je serai le garçon d'honneur !*
- *Manon : Tu ne peux pas être un garçon, tu as des cheveux longs !*

Les genres s'entre définissent et s'entre construisent. Ils reproduisent les inégalités, différences vécues par les hommes et les femmes dans l'espace social, mais aussi les transgressions possibles que certaines petites filles « leaders » s'autorisent. Mais généralement, ces prises de pouvoir ne se réalisent pas en groupe mixte.

- Léa : aujourd'hui, c'est moi qui décide, je suis le chef, le chef!

Il faut donc distinguer dans cet espace, comme à travers toutes les activités de la classe, les différences « exprimées » des différences de traitement. Les petites filles, qui en ces jours de chaleur qui précèdent l'été, s'extasient sur les couleurs des vêtements, le rose des chaussures, les bandeaux ou barrettes assorties et font virevolter leurs robes sous le regard attendri de l'ATSEM et de la maîtresse, sous le regard ébloui des autres petites filles, que nous disent-elles de l'ensemble du processus de socialisation auquel elles sont soumises ?

Si les jouets engagent le garçon dans un devenir « homme dominant », et la fille dans une avenir de « femme aimante et séduisante », ils sont partie intégrante d'un processus de socialisation beaucoup plus vaste. Mais quelle place est donc laissée pour le libre arbitre ? Si la domination est prescrite aux petits garçons, qu'en font-ils ? Comment s'en emparent-ils ? Quelles attitudes, face à ces comportements répétés, les adultes présents dans la classe adoptent-ils ?

Généralement; face à la non-mixité des jeux, les maîtresses prônent la non-intervention.

J'ai vu que certains groupes n'étaient pas mixtes, mais à cet âge là, je n'aime pas les forcer...et puis si on les force, celui qu'on oblige va enquiquiner les autres.

Dans l'ordre scolaire, la logique d'égalité se dilue dans des préoccupations disciplinaires : « pour avoir la paix, on laisse faire! ». Or, si l'enfant, être à former par des adultes investis d'une mission de scolarisation, est lui aussi porteur d'un projet construit préalablement, cela transforme la relation éducative, mais ne l'annule pas.

4 - La cour de récréation

L'école, c'est aussi la récréation. Hors de l'espace classe, de ses coins et recoins, la cour de récréation n'est pas un endroit neutre, une sorte de no man's land que les enfants occuperaient en fonction de comportements spontanés et donc imprévisibles. Aussi nous avons décidé d'observer l'usage que les enfants font de la cour de récréation, les différentes modalités d'occupation de l'espace, leurs comportements durant les jeux, les interactions entre enfants en fonction de leur sexe et aussi les interactions avec la maîtresse.

Si cet espace est présent dans toutes les écoles maternelles, son aménagement par contre diffère selon les ressources et les projets de l'école : existence ou non d'un espace « jeux » aménagé (cabane, échelles...), d'un préau, d'un jardin « pédagogique » accessible, de trottinettes et vélos...

Les cours de récréations ne se ressemblent pas toutes ; plus ou moins grandes, plus ou moins rectangulaires, disposant ou pas de préaux, de mobilier de jeux fixes, de bancs... Certaines écoles disposent, en petit nombre, de trottinettes, vélos ou grosses bouées vers lesquels se précipitent les plus rapides des enfants. C'est très généralement les garçons qui s'en emparent les premiers avant de les céder aux filles qui le souhaitent et qui ont accepté d'attendre. Or, quelques-unes d'entre elles se détournent de l'objet inaccessible et participent à d'autres activités.

Nos observations systématiques des activités menées en récréation par les élèves de maternelle mettent en évidence à la fois l'occupation différentielle de la cour en fonction de critères de sexe, mais aussi des contenus de jeux différenciés.

La cour de récréation est un espace familier, contraint et protégé. Loin d'être libre la circulation dans l'espace « cour » est d'abord circulation, non seulement dans un espace fonctionnel et matériel, mais aussi dans un espace « vécu » par les enfants, porteur pour chacun d'entre eux, de significations propres.

Les garçons en « récré »

En moyenne section, les garçons jouent le plus souvent à se poursuivre, à jouer au ballon, à se battre par terre et à courir. Ce sont en général des activités de défolement moteur et souvent des jeux de compétitions. Ils font par ailleurs rarement appel aux adultes pendant leurs activités en groupe.

On peut aussi remarquer que les groupes de garçons sont plus importants que les groupes de filles; ils entourent un leader qui organise l'activité ou en donne le signal.

Dans le silence, les petits garçons sont autorisés à exercer leur domination. L'occupation de la cour, la priorité dans l'usage des « appareils », l'usage de la violence contre les filles qu'il s'agit de battre, d'enchaîner, d'éloigner, de soumettre...- même symboliquement- occupe leur temps de « récré ».

De façon générale, la prescription de genre définit une forme hégémonique de masculinité qui se construit contre des masculinités différentes. C'est ainsi que les agressions concernent surtout les garçons entre eux. L'organisation hiérarchique au sein de leurs groupes se retourne souvent contre certains petits garçons, plus fragiles, moins violents, eux mêmes dominés par d'autres petits garçons.

Ces « batailles », menées en général en l'absence de contrôle scolaire, laissent libre jeu à la conformation au modèle dominant.

Les filles

Les filles de moyenne section jouent quant à elles souvent à deux, mais aussi dans des groupes de quatre à six filles. Elles ont des contacts plus stables entre elles que les garçons. Leurs activités sont plus calmes et s'organisent souvent autour de jeux symboliques qui reflètent en général l'intériorisation de normes et conventions sociales qui laissent à la monoparentalité la part belle.

Leslie joue à la maman « chien ». Elle promène dans la cour à quatre pattes, un bébé « chien », un frère « chien » et une grande sœur « chien »...Il n'y a pas de papa « chien »...

De façon générale, en récréation, les filles passent le plus souvent du temps entre elles et coexistent moins avec des garçons du même âge. Plus calmes que ces derniers, elles partagent leur activité dans la cour de récréation entre de longs conciliabules avec une « amie préférée » et des discussions entre filles. Ces échanges ont lieu soit dans un coin, assises côte à côte ou en cercle, soit en promenade le long de la cour.

Contrairement aux garçons, les filles courent peu et demeurent sur une plus petite portion de cour, généralement la même. Les garçons quant à eux, tendent à utiliser l'ensemble de l'espace «cour ». De façon générale, quelle que soit l'école et la surface de la cour, les garçons tendent à occuper, compte tenu de leurs activités, plus physiques, des terrains de jeux plus grands que ceux utilisés par les filles.

Elles peuvent aussi jouer à des jeux de rôles. Il s'agit souvent de rôles familiaux, tels que la maman ou la grande sœur, de rôle professionnels, comme la maîtresse, la marchande ou la coiffeuse ou bien des rôles fictifs se référant par exemple à des héroïnes de bandes dessinées (Sissi, la Tortue Ninja...).

A de multiples reprises les papas et les mamans reviennent dans les conversations et les échanges entre enfants. Si l'on exclut la scène de jeu précédemment évoquée qui traduit de la part des filles la volonté de jouer seules entre «filles », voire entre mamans, enfants et bébés..., à de nombreuses reprises nous avons pu observer, y compris de la part de petits garçons, le refus de jouer avec un père...Il y a bien un petit frère, une petite sœur, une maman, mais « *Oh non, pas de papa !* »...définitif.

Dans ces jeux-là, la place laissée au père est souvent réduite, voire absente. Interrogées sur l'absence des pères, les filles marquent leur irritation. Réaction à mon irruption dans leurs jeux, à l'absence de père dans la famille ou aux « hommes » en général ?

Si les papas absents sont rarement présentés sous des traits affectueux, ils disposent d'un «privilège rare » : celui de recevoir des marques d'affection sans être tenus d'en donner.

- Marie : *Ma maman, elle n'aime que les bisous et les câlins !*
- La maîtresse : *Et les papas, ils n'aiment pas ?*
- Colin : *Mon papa, il aime bien quand je lui fais des bisous et des câlins !*
- Laure : *Les mamans, elles aiment les bisous et elles en donnent aux papas...et les petites filles aussi, elles embrassent les papas...*

Échanges plutôt féminins dans ce groupe : les papas reçoivent «les bisous » lorsqu'ils reviennent du travail ; les mères ne semblent pas «travailler » et donnent des «bisous » à tous, y compris aux pères. Les enfants embrassent eux aussi chacun des parents. Seuls, les pères se contentent de recevoir...

Les interactions entre enfants de sexe opposé.

Les enfants de moyenne section observés laissent ressortir une relative faiblesse des relations mixtes lors des jeux. Si de façon générale filles et

garçons ont des centres d'intérêt différent, ils peuvent jouer ensemble soit à certains jeux de rôle, soit au ballon, soit à la «charrette», l'un poussant l'autre assis sur un véhicule à roues.

Mais souvent lorsqu'ils sont en petits groupes mixtes, filles et garçons se taquent, se bousculent gentiment, feignent de se toucher et d'être fâchés. De nombreux comportements du registre de la séduction s'élaborent sous nos yeux. Même lorsque la séduction est absente, les «violences observées contre les filles restent moins «physiques» qu'à l'égard des garçons du même âge.

Ces observations corroborent les études effectuées pendant les récréations de maternelle. Dans «*la différence des sexes*», ouvrage paru en 1986, M.C. Hurtig et M.F. Pichevin, (Paris, ed. Tierce, 1986) ont pu en effet observer, entre la maternelle et le cours préparatoire, une diminution des activités réalisées par des pairs de sexes opposés et une augmentation des activités dirigées vers l'autre sexe telles que taquineries, observations, parades. Elles notent cependant que ces relations sont brèves et ne donnent lieu que très rarement à une interaction. Il existe ainsi une distanciation de plus en plus marquée entre les sexes avec l'âge.

On peut par ailleurs noter que cet éloignement entre les filles et les garçons va de pair avec le jugement de plus en plus défavorable à l'égard de l'autre sexe. Les filles qualifient les garçons de brutaux, de «méchants» et d'agressifs et tendent donc à s'en éloigner.

Certains garçons interrogés reconnaissent apprécier chez les filles les «qualités propres à leur sexe»: la douceur, le calme et leur aptitude à refuser de résoudre les conflits par la violence. Ils peuvent aussi se révolter contre les conduites perpétuellement agressives d'autres garçons. Mais l'apprentissage de la virilité contraint nombre d'entre eux à accepter le «corps à corps».

La cour de récréation demeure donc un espace livré aux «enfants» sans autre médiation que celui de l'enseignante en cas de pleurs. Les garçons occupent, compte tenu de la nature de leurs activités (jeux de poursuite le plus souvent...), de plus grands espaces, mais au prix de l'exclusion des filles qui se «reportent» sur des activités fondées, elles, sur les échanges verbaux.

La présence de la maîtresse reste discrète. Souvent, durant la récréation la maîtresse surveille les enfants, à partir d'un lieu inchangé, en échangeant avec les autres collègues. Ce groupe de femmes demeure le pivot autour duquel gravitent les enfants, les filles, les garçons les plus vulnérables dans un premier cercle, les grands garçons investissant les lieux les plus éloignés.

La gestion différentielle de l'espace de la cour reflète les différences d'activités de chaque catégorie d'enfants. Mais celles-ci ne sont pas «naturelles» et

renvoient aussi à la nature des relations entretenues par les enfants des deux sexes. Dans quelle mesure, les comportements ludiques des filles n'expriment-ils pas un choix par défaut, c'est à dire un choix soumis aux désirs de l'autre ?

Dans quelle mesure le travail pédagogique peut-il aider filles et garçons, à conjuguer, y compris et surtout dans cet espace de jeu qu'est la cour, liberté de choisir ses jeux, apprentissage de normes de genre différentes et égalité ?

Car ce processus qui se construit en même temps qu'il construit « masculinités » et « féminités » est à l'œuvre dans l'ensemble des établissements observés, quelque soit l'inscription socio culturelle des enfants et de leur famille. Il se construit sous l'œil bienveillant des enseignantes qui, sauf en cas de « pleurs », laissent faire. Or, de façon implicite les enseignantes véhiculent des modèles normatifs de « l'être fille » et de « l'être garçon ».

Dans la cour, les masculinités et les féminités apparaissent d'abord comme des constructions sociales. Tout en évitant de généraliser ces processus à l'ensemble des garçons et des filles qu'il aurait fallu observer plus finement en intégrant dans l'observation les variables liées au milieu socio économique et culturel, on ne peut éviter de remarquer que la « neutralité » enseignante n'est pas sans effet sur les enfants.

De façon générale, face aux enfants, les enseignantes rappellent qu'elles ne font aucune distinction de sexe, qu'elles sont « neutres » me disait l'une d'elle. Une forte tendance existe chez les enseignantes à occulter la place de la dimension sexuée dans leurs relations avec les élèves, « surtout, qu'ils sont petits ! ». Mais cette apparente neutralité, en lien avec la conception universaliste qu'elles se font de leur rôle n'est pas sans effets sur les enfants.

La neutralité est pourtant une « fiction », car les enseignantes ou les ATSEM n'hésitent pas à rappeler aux petits garçons la norme masculine « ne pas pleurer » par exemple... Cette fiction a cependant l'avantage de ne pas interroger les rôles et représentations en usage, en fait le « réel » construit sur le mode des dominants et à leur service. Or le soutien de l'enseignante, ses encouragements, l'attention qu'elle apporte à l'enfant, le stimulent et l'autorisent à explorer de nouveaux territoires. Cette guidance qui autorise l'émancipation, en ce qu'elle lui présente comme désirable de nouvelles façons d'être, peut être source de plaisir pour l'enfant. Il suppose l'investissement éclairé du personnel éducatif.

Recommandations

A l'issue de ce travail d'enquête, nous pouvons, en nous appuyant sur les propositions émises par les chercheurs et les enseignantes, émettre quelques pistes de réflexion et des recommandations pour contrecarrer les logiques scolaires productrices, dès la maternelle, d'inégalités entre les filles et les garçons. Comment construire, dès l'entrée dans le monde scolaire, une intervention pédagogique soucieuse d'égalité entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes ?

Sept pistes de travail se dégagent :

1 – Former et professionnaliser les acteurs de l'éducation

Pour accompagner les enseignants dans ce travail de déconstruction, il est urgent de sensibiliser et former l'ensemble de la communauté éducative aux questions d'égalité et de faire connaître la convention interministérielle et régionale pour l'égalité entre les filles et les garçons. Il faudra de même veiller à ce que la question de l'égalité soit inscrite au cœur de la formation initiale et de la formation continuée des enseignants.

- a) Mieux faire connaître les textes juridiques existants en intensifiant l'effort d'information sur l'ensemble des textes et travaux qui traitent des inégalités filles et garçons dans l'école et dans la société ;
- b) Repenser les conditions de formation et de professionnalisation des acteurs du système éducatif en tentant de transformer, dans un premier temps, le regard porté sur les élèves, sur l'éducation familiale et sur l'activité pédagogique elle-même ;
- c) Créer un module de formation sur le thème de l'égalité entre les filles et les garçons intégré dans le cursus et, pour ceux déjà en poste, intégré à la formation continue. Ces modules doivent inclure à la fois des notions

économiques, (femmes et emploi par exemple), politiques, biologiques et anthropologiques ;

- d) Organiser, insérer et programmer dans le plan académique de formation des journées « École et égalité entre les filles et les garçons » ;
- e) Organiser une université d'automne afin de favoriser la prise en compte de cette problématique et la construction de réponses pédagogiques possibles.

2 – Défricher des perspectives didactiques.

- a) Recenser dans les manuels éducatifs et scolaires les stéréotypes liés au sexe et sanctionner toute atteinte à l'égalité ;
- b) A l'école maternelle la place accordée à l'oral ne doit pas valoriser la seule dimension communication de la langue, en omettant d'interroger le type de rapport au monde qu'elle induit, favorise ou conteste ;
- c) Comprendre les résistances au changement et mettre en œuvre une pédagogie basée sur le débat voire la discussion philosophique. Apprentissage de la démarche réflexive, de l'argumentation et de l'écoute, la discussion philosophique, dès l'école maternelle, par le questionnement qu'il promeut, autorise une lecture moins « conventionnelle » du monde et des relations entre les personnes ;
- d) Ne pas se contenter d'agir sur le maintien de l'ordre scolaire, y compris sous la forme d'une campagne pour le respect à l'école, mais questionner le contenu même des apprentissages, les méthodes d'enseignement, les consignes, les critères de passage, la nature des interactions verbales en usage dans la classe...
- e) Développer le travail en équipe. En matière d'innovation, il est nécessaire de soutenir et de généraliser le travail en équipe afin que chaque enseignant puisse sortir de son isolement, partager avec d'autres réflexions afin de mutualiser ses expériences.

3– Favoriser une plus grande mixité dans les filières d'éducation et de formation

- a) Sensibiliser l'ensemble de la communauté éducative aux questions d'égalité et veiller à ce que l'orientation vers les métiers de la petite enfance ne soit plus quasi exclusivement dévolue aux femmes ;

- b) Mobiliser les conseillers d'orientation psychologues ainsi que les enseignants des IUFM et les personnels en charge du recrutement et de la formation des ATSEM sur le thème de la mixité professionnelle et de la diversité des emplois ;
- c) Promouvoir la mixité et encourager ses progrès au sein de l'école maternelle en rendant ces métiers attractifs pour les femmes et pour les hommes.

4 - Évaluer régulièrement la situation de l'égalité entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes à l'école maternelle pour faire connaître et généraliser les bonnes pratiques.

- a) Rendre visibles les compétences mobilisées par l'action d'égalité en reconnaissant et valorisant l'apport effectif des hommes et des femmes au changement ;
- b) Permettre aux hommes et aux femmes initiateurs de transformations de l'action éducative de se structurer en réseau d'études, d'expérimentation et d'action ;
- c) Alimenter régulièrement le site «égalité entre les filles et les garçons dans le système éducatif» à partir de ressources, problématiques et outils pédagogiques produits tant à l'échelle régionale que nationale et internationale.

5 - Créer les conditions d'une véritable prise en charge de la question de l'égalité à l'école

- a) Les enseignants ne sont pas seuls responsables des situations pédagogiques mises en place. Leur méconnaissance des dispositifs, voire même de cette finalité de leur action interroge au premier plan les responsables académiques (I.E.N....). Seule la mobilisation de ces derniers, via les inspections, les journées de formation..., contribuera à inciter les enseignants à inscrire cet objectif dans leur activité quotidienne.
- b) Mettre en place autour du correspondant académique, d'un correspondant IUFM, de chercheurs et d'enseignants, un groupe académique opérationnel permanent, qui en lien avec les groupes nationaux, organisera à la fois la formation, la sensibilisation et l'expérimentation.
- c) Localiser à l'échelon le plus pertinent la prise en charge éducative de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école.

6 - Mobiliser l'opinion sur le thème de l'égalité entre les filles et les garçons afin de créer ainsi les conditions d'une reconnaissance publique

- a) Généraliser les supports (médias, théâtre, publicité...) permettant de diffuser, loin des stéréotypes, une conception non sexiste du monde ;
- b) Afin de sortir des logiques d'oppositions latentes à l'égalité entre les filles et garçons, les hommes et les femmes, favoriser des espaces de paroles entre enseignants, ATSEM, parents, partenaires de l'acte éducatif
- c) Inciter par voie contractuelle, les centres de formation des personnels non enseignants de l'éducation nationale à prendre en charge la sensibilisation des publics accueillis aux problématiques de l'égalité entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes ;

7 - Poursuivre la recherche pédagogique...

- a) Face aux inégalités qu'elles soient de sexe ou sociales, il ne suffit pas de prendre acte de la situation et de l'aménager, il convient de continuer le questionnement de fond sur les raisons de cette situation et les processus qu'elle commande. Poursuivre la recherche pédagogique, en partager les résultats avec l'ensemble de la communauté éducative, comprendre et rendre visible l'action des enseignants sont des moments incontournables de l'action pour l'égalité. Seul ce travail de fond permettra de lever progressivement le voile sur l'occultation de la dimension du genre à l'école celle que paradoxalement on persiste à nommer « maternelle ».

Conclusion

Au terme de cette étude se dégagent plusieurs traits qui permettent de comprendre les caractéristiques d'une pédagogie de l'égalité en maternelle. Même s'ils ne peuvent en aucune manière constituer des solutions infaillibles pour l'exercice du métier, ils peuvent aider à transformer les pratiques enseignantes.

Si l'on peut penser que les facteurs liés à l'environnement social et culturel demeurent prépondérants, ces déterminismes de contexte laissent un espace à l'action éducative.

En effet, de nombreux indices laissent penser, rejoignant en cela E.G. Bellotti (*Du côté des petites filles*, Paris, éditions des femmes, 1972), qu'à cinq ans, âge de la majorité des enfants observés, l'assignation de sexe est déjà incorporée. Cette assignation se manifeste à travers les comportements de l'entourage et les identifications de l'enfant. Les conduites de l'entourage à l'égard de l'enfant diffèrent selon qu'il appartient à l'un et l'autre sexe. Dans l'imaginaire familial et plus largement social partagé par les institutrices, filles et garçons ne s'éduquent pas de la même manière.

Cependant ces assignations demeurent souvent, comme le fait remarquer Claude Zaidman (*La mixité à l'école primaire*, Paris, l'Harmattan, 1996), construites dans la famille et à l'école maternelle et vont largement déterminer selon le sexe, les manières de voir et de faire des enfants.

Or, les enfants ne sont pas passifs face au poids de ces déterminations, certains d'entre eux posent la question de la différence de statut accordé à l'un et l'autre sexe. Il y a fort à penser que les résistances multiples que la société exprime face aux modèles d'homme et de femme ne sont pas sans effet sur l'intériorisation par les petites filles et les petits garçons de nouvelles normes égalitaires.

Dans ces conditions, quelle part peut prendre la socialisation scolaire dans les transformations en cours? L'école pourrait relayer ces nouvelles normes en

autorisant un nombre plus grand de petites filles et de petits garçons à se dépendre du modèle patriarcal.

Mais combattre les stéréotypes de genre à l'œuvre dans les pratiques scolaires, suppose que l'on mesure le poids des différentes dimensions du métier d'enseignant.

Si l'on excepte le fait que dans la majorité des établissements rencontrés la Convention interministérielle de février 2000 reste inconnue, un travail reste à mener pour opposer de nouveaux savoirs aux opinions et représentations stéréotypées des fonctions, rôles et de la place respectives des hommes et des femmes dans la société, dont enseignantes et enfants sont porteurs. La pesanteur des normes de conformation sociale qui traversent l'école doit être interrogée en prenant acte que l'action pédagogique des enseignants s'enracine d'abord dans leur expérience personnelle.

Néanmoins, si cette expérience est importante, les observations menées en maternelle mettent en lumière le fait que la question de l'égalité entre les sexes est transversale à l'acte pédagogique. Elle résulte des effets agrégés des savoirs transmis, de la manière de les transmettre, de l'organisation de l'ordre scolaire, de la discipline...et des micro dispositifs propres à l'organisation quotidienne de la classe.

Les normes de genre sont transmises par l'école publique parce que justement elle est indifférente au genre et aux rapports sociaux de sexe, que les enseignantes vivent comme «naturels», de la «responsabilité de la famille» ou «de la société» c'est à dire d'un ailleurs d'où l'institution scolaire serait absente.

Peut-on pour autant conclure à une différenciation sexuée significative entre les comportements des filles et des garçons de maternelle ? Il n'en demeure pas moins que l'on constate à la suite de nombreuses autres recherches l'existence de dynamiques interactives où l'enseignante, mais aussi les élèves sont impliqués différemment selon leur sexe.

Il reste à approfondir l'étude des comportements des enseignants et des parents vis à vis de l'enfant afin de montrer comment ce comportement varie en fonction du sexe de l'enfant et probablement aussi de son âge, entravant par-là même toute possibilité d'émancipation. Il s'agit de comprendre quelles relations éducatives mettre en place afin que les influences subies ne servent pas d'entraves, car les effets des jugements et assignations sur les enfants se cumulent.

En l'état actuel des connaissances, il ne semble pas y avoir de conclusions stables et définitives. Un travail de formation en direction du personnel des maternelles et en particulier en direction des ATSEM serait le bienvenu. Il

pourrait être l'occasion pour tous de construire des projets d'école incluant cette perspective.

Car le projet d'école, moment d'échanges et de confrontations peut être l'occasion pour tous les personnels intervenants dans l'établissement, y compris les ATSEM, d'échanger et de se confronter. Il permet, à partir d'expériences vécues, de construire et conceptualiser ensemble un projet commun dans lequel serait décliné l'axe « égalité ».

Il semble par ailleurs nécessaire de poursuivre le travail de recueil de données contextualisées afin de construire des outils pour une formation des personnels chargés des élèves de maternelle, capables de prévenir les comportements inégalitaires.

Entre intervention autoritaire et l'absence totale d'intervention, une troisième voie peut se dégager qui impliquerait les enseignantes comme partenaires. L'objectif demeure de promouvoir les attitudes les moins discriminatoires. Il importe en particulier de changer le regard sur la différence entre les filles et les garçons et la notion même d'égalité. C'est donc à un travail préliminaire autour de prises de positions éthiques qu'il convient de s'atteler.

Cela suppose la mise en débat d'une éthique du métier d'enseignant qui interroge à partir de la notion de « neutralité », leurs pratiques et celles des familles. Car la méconnaissance des effets discriminants de la « neutralité » scolaire les renforce dans un rapport au métier essentiellement centré sur la transmission des savoirs et non sur la prégnance des inégalités entre les filles et les garçons, vécus comme « simples différences ».

Autant d'actions qui visent à aider les enseignants à prendre en compte l'ensemble des enfants, filles et garçons, à partir de leurs différences, mais surtout en vue de renforcer leur marge de liberté et leur capacité à maîtriser leur existence afin d'accéder à tous les choix possibles et pas seulement à ceux liés à leur « sexe ».

Ces actions renvoient à des valeurs démocratiques qui impliquent au premier chef les enseignants en tant qu'acteurs politiques participant de la formation civique et citoyenne des enfants.

Il s'agira donc de développer de façon prioritaire leur formation initiale en leur proposant d'accéder aux problématiques complexes des inégalités et des discriminations entre les hommes et les femmes, les filles et les garçons.

Mais on ne peut exclure l'idée de partenariats avec les parents par la constitution de lieux d'échanges des pratiques éducatives les associant.

On pourrait dès lors imaginer une politique de l'égalité entre filles et garçons, autour de la petite enfance, qui ne soit pas exclusivement centrée sur l'école, mais qui au-delà des structures d'enseignement associe les parents, mais aussi les éducateurs, les animateurs socioculturels, les responsables des pratiques récréatives et culturelles hors école... (les travailleurs des ludothèques, centres aérés, médiathèques...) afin d'optimiser leurs interventions. A cet effet, on pourrait imaginer des lieux pluridisciplinaires où seraient coordonnés les divers services préoccupés de l'enfance voire à minima qui favoriseraient les échanges et les rencontres entre les différents intervenants.

Mais pour construire le changement, la formation des personnels demeure cependant première avec probablement un réajustement et une plus grande coordination des services liés à la petite enfance.

BIBLIOGRAPHIE

- AMIGUES (R.), ZERBATO-POUDOU (M-T.): *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz/Hatier 2000,
- BAUDOUX (Cl.), Z Aidman (C.), (dir.): *Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie*, Paris, L'Harmattan, 1992,
- BREAU TE (M.), HARDY (M.), ROYON (C.): *Les apprentissages premiers à la crèche et à l'école maternelle. Rapport de recherche*, Paris, INRP, 1996.
- BRIGAUDIOT (M.): *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris, Hachette éducation, INRP 2000,
- COSLIN (G.) LEBOVICI (S.) (dir.): *Garçons et filles, hommes et femmes : aspects pluridisciplinaires de l'identité sexuée, mélanges en l'honneur de Colette Chiland*, PUF, Paris, 1997,
- DAJEZ (F.): *Les origines de la maternelle*, Paris, PUF, 1994,
- DURU-BELLAT (M.): *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux*, L'Harmattan, Paris ; 1990,
- HURTIG (M.C.), KAIL (M.), ROUCH (H.), (ed.): *Sexe et genre*, Paris, éditions du CNRS, 1991.
- LEMEL Y., ROUDET B. : *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : socialisations différentielles*, Paris, L'Harmattan,
- MEYER (G.) et al. : *Cheminement en maternelle : du cycle des apprentissages premiers au cycle des apprentissages fondamentaux*, Hachette éducation, paris, 1997
- MOSCONI (N.) : *Femmes et savoirs. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- OCDE : *L'enseignement au féminin étude internationale sur la façon dont les filles et les garçons sont élevés et instruits*, Paris, OCDE, 1986,
- PERETZ (H.): *Les méthodes en sociologie, l'observation*, Paris, la Découverte, 1998.
- PETIT (H.): *L'agent spécialisé de l'école maternelle. ASEM : un personnage méconnu, mais fondamental dans la vie de l'éducation première de chacun*, Paris, ESF, 1994.
- PLAISANCE (E.) : *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF, 1986.

- TARDIF (M.), LESSARD (C.) : *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.
- ZAIDMAN (C.) : *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- ZAZZO (B.) : *Féminin, masculin à l'école et ailleurs*, PUF, Paris, 1993.

Bulletin officiel

- *Bulletin Officiel*, n°10, hors série du 2.11.2000. Note du 24.10.2000, « A l'école, au collège, au lycée. De la mixité à l'égalité filles-garçons.