

Les rapports sociaux de sexe à l'école maternelle – une enquête exploratoire

Gabrielle Gimeno



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/gef/816>

DOI : [10.4000/gef.816](https://doi.org/10.4000/gef.816)

ISSN : 2571-7936

Éditeur

Association de recherche sur le genre en éducation et formation (ARGEF)

Référence électronique

Gabrielle Gimeno, « Les rapports sociaux de sexe à l'école maternelle – une enquête exploratoire », *Genre Éducation Formation* [En ligne], 6 | 2022, mis en ligne le 01 décembre 2022, consulté le 07 juillet 2023. URL : <http://journals.openedition.org/gef/816> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/gef.816>

Ce document a été généré automatiquement le 7 juillet 2023.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Les rapports sociaux de sexe à l'école maternelle – une enquête exploratoire

Gabrielle Gimeno

1. Introduction

- 1 Depuis plusieurs décennies, des travaux en sciences sociales s'intéressent aux inégalités sociales. Bourdieu et Passeron (1970) ont particulièrement interrogé les inégalités scolaires du point de vue des rapports sociaux de classe. À partir du milieu des années 1980, ces travaux se complexifient et la (re)production des inégalités est également analysée sous l'angle des rapports sociaux de sexe (Mosconi, 1989, 1994 ; Duru-Bellat, 1990/2004 ; Zaidman, 1996...). Les chercheurs et chercheuses¹ vont ainsi scruter les parcours scolaires des filles et des garçons dans une École qui a au cœur de ses missions, la réussite de tous et toutes. C'est l'objectif annoncé de la loi d'orientation de l'École (2005). Pourtant, dans l'introduction de son ouvrage, Joëlle Magar-Brauerer (2019) constate avec étonnement d'une part « l'ampleur de l'écart entre le projet d'égalité de l'école et sa mise en œuvre » mais également « le faible investissement des questions d'éducation par le mouvement féministe » (p. 9).
- 2 Les recherches disponibles portent largement sur l'école élémentaire et l'enseignement secondaire (collège et lycée). Les quelques recherches, s'intéressant à l'école maternelle, analysent les mécanismes psycho-sociaux de reproduction d'identités sexuées (Mieyaa, Rouyer & Le Blanc, 2012), la manière dont le genre scolaire est produit (De Boissieu, 2009 ; Jarlégan & Tazouti, 2012 ; Emilson, Folkesson & Lindberg, 2016), le rôle des professionnelles et professionnels de l'école dans la fabrication et la reproduction des processus de socialisation sexuée (Acherar, 2003 ; Mieyaa, 2012 ; Devineau, 2018) ou encore « l'acquisition des modèles sexués » (Reeb, Morin-Messabel & Kalampalikis, 2018) au travers de différents supports culturels, de jeux et jouets (Rouyer, & Robert, 2010 ; Seitz, Lenhart & Rübsum, 2020 ; Montmasson-Michel, 2020).

- 3 Les enfants, que l'on appellera bientôt élèves, arrivent à l'école déjà empreint-es de stéréotypes, la socialisation sexuée étant opérante bien avant l'entrée à l'école maternelle (Belotti, 1974 ; Coulon & Cresson, 2007 ; Golay, 2006). Et de fait, le « Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance » (Grésy & Georges, 2012) posait la nécessité de mettre en œuvre une politique d'éducation à l'égalité dès la naissance.
- 4 Dans notre propre travail, support de ce texte, la question est d'examiner dans quelle mesure les enseignantes et enseignants d'école maternelle contribuent à l'apprentissage des normes de genre « porteuses de violence en ce qu'elles sont sous-tendues par la notion d'identité genrée, qui, comme toute assignation d'identité, constitue en elle-même une violence » (Duru-Bellat, 2017, p. 90). Notre hypothèse est que leurs conceptions concernant les filles et les garçons participent à l'exercice d'une « forme de violence symbolique imposée à travers la socialisation de genre à l'école » (Charron, 2019, p. 125). L'analyse développée ici porte sur un corpus d'entretiens menés dans le cadre d'un travail exploratoire à une recherche doctorale.

2. Une école à part ?

2.1. Des salles d'asile aux écoles maternelles

- 5 L'école maternelle, telle que nous la connaissons aujourd'hui, trouve ses racines dans les écoles à tricoter puis les salles d'asile du 19^{ème} siècle. Ces salles étaient alors aux mains de femmes philanthropes désireuses d'apporter aux enfants une éducation convenable, morale et religieuse. Leur projet éducatif se formalise avec l'ingérence de l'État. Petit à petit, les directions des salles d'asile se retrouvent entre les mains de directrices républicaines et l'école maternelle est créée par les lois scolaires de la 3^{ème} République (Luc, 1997, p. 392) (Loi Guizot et Goblet notamment). Elle est dotée de personnel formé (institutrices) et de programmes. Elle reste exclusivement féminine jusqu'en 1977, date à laquelle la loi ouvre les portes des maternelles aux enseignants hommes également. Par cette histoire et le qualificatif renvoyant étymologiquement à la mère (« mater »), on voit comment cette école est étroitement associée au féminin, à « un modèle maternant et domestique » (Devineau, 2018, p. 106).
- 6 Pour autant, dès sa création, son nom porte son ambition : il s'agit bien là d'une école, dont « [s]a mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité » (Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, p. 2). L'égalité fille-garçon est également inscrite comme un axe de travail et des « mesures clés pour transmettre et diffuser la culture de l'égalité » sont définies en 2018.
- 7 Comme toute école, comme le souligne E. Bautier (2006), « les éléments constitutifs d'une forme scolaire s'y retrouvent, comme à tout autre niveau de la scolarité » (p. 59), tels que définis par G. Vincent (2012) : « La forme scolaire, qui est une forme de transmission de savoirs et de savoir faire, privilégie l'écrit, entraîne la séparation de "l'écolier" par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc - historiquement - une relation sociale nouvelle » (p. 112).

- 8 Pourtant, Pascale Garnier (2016) rappelle que « les termes qui désignent [l'école maternelle] ne sauraient aller de soi » (p. 2). En effet, la juxtaposition des mots « école » et « maternelle » suscitent encore aujourd'hui de nombreux débats et des conceptions variables quant à ses objectifs. Bien que l'institution n'ait eu de cesse de rappeler que l'école maternelle est une école « à part entière » - elle fait partie du cycle 1², elle est dotée de programmes émanant du Ministère de l'Éducation nationale (MEN) - un certain nombre de mythes l'entoure et lui confère une place à part dans le système éducatif français.
- 9 Un des mythes concerne notamment la place nécessaire à accorder au jeu qui permet de « mieux répondre aux particularités de la petite enfance » et « serait donc un des motifs (au double sens du terme) les plus caractéristiques de l'originalité de la Méthode en usage dans les écoles maternelles » (Bautier, 2006, p. 35). Cette conception n'est probablement pas sans conséquence sur la représentation du métier d'enseignante ou d'enseignant en maternelle que se font les diverses personnes qui la fréquentent.
- 10 Bien qu'ayant fait l'objet de nombreux travaux, P. Garnier (2016) relève que l'école maternelle a été peu prise comme objet de recherche en sciences sociales, ce qu'elle explique « par sa place particulière dans l'histoire du système scolaire français et au sein d'une sociologie de l'éducation, très largement consacrée à la scolarisation, souvent focalisée de surcroît sur les inégalités sociales de réussite scolaire et sur l'enseignement secondaire » (p. 3). Et de fait, la plupart des travaux disponibles portent sur les inégalités sociales, c'est clairement ce que documente la recherche récente dirigée par B. Lahire (2019).

2.2. Les inégalités à l'école

- 11 En sociologie de l'éducation, les travaux pionniers de Bourdieu et Passeron (1970/2018) avaient mis en exergue la reproduction des inégalités à l'école en fonction des classes sociales et les manières dont l'institution scolaire servait l'intérêt des classes dominantes et contribuait à la reproduction sociale et à la reproduction des rapports de domination tout en les masquant, notamment par l'action pédagogique, les pédagogies implicites ou invisibles (Bernstein, 2000/2007).
- 12 Les recherches en sciences sociales ont également largement éclairé le(s) processus de (re)production des inégalités tant du point de vue des rapports aux savoirs en fonction de la classe sociale (Charlot, Bautier & Rochex, 1993), des dispositifs pédagogiques (Joigneaux, 2009 ; Bonnéry, 2009 ; Rochex & Crinon, 2011), des supports d'enseignement (Bonnéry, 2015), des capacités de réflexivités langagières (Joigneaux, 2009), des programmes et pratiques (Bautier & Rayou, 2013)...
- 13 La sociologie du curriculum, c'est-à-dire l'analyse des « modes de sélection, d'organisation, de légitimation des savoirs incorporés dans les curricula scolaires » (Forquin, 1990, p. 110), permet de se saisir du curriculum caché, à savoir la part d'apprentissage implicite transmise aux apprenantes et apprenants.
- 14 Les travaux concernant les inégalités en maternelle portent surtout sur les inégalités face à la réussite scolaire en termes de rapports de classes, d'inégalités devant l'accès et la maîtrise des objets culturels que l'école maternelle propose (Millet & Croizet, 2016 ; Lahire, 2019).

- 15 En revanche, comme l'avait mis en exergue N. Mosconi (2004, p. 165), la dimension genrée a été introduite tardivement dans les recherches francophones. Toutefois de nombreux travaux en psychologie et internationaux se sont intéressés à l'éducation préscolaire et notamment aux discours des enseignantes et enseignants à propos de la notion de genre (Emilson, Folkesson, Lindberg, 2016), à la socialisation différenciée des filles et des garçons à l'âge préscolaire (Thorne, 1993), aux effets que produit la littérature de jeunesse dans la construction et la reproduction de stéréotypes de genre (Seitz, Lenhart & Rübsam, 2020).

2.3. Filles et garçons à l'école

- 16 Depuis les années 1990, des recherches s'intéressent à la socialisation et aux trajectoires scolaires des élèves filles et des élèves garçons, apportant un éclairage sur les rapports sociaux de sexe en jeu à l'école et la division socio-sexuée des savoirs (Mosconi, 1989, 1994). Les données statistiques sexuées font ressortir une plus grande réussite scolaire des filles (Baudelot-Establet, 2002) et pourtant un processus d'orientation qui les défavorise (Duru-Bellat, 2004 ; Vouillot, 2007). D'autres travaux se sont intéressés à la division sexuée des espaces (Zaidman, 1996 ; Delalande, 2001 ; Maruéjols-Benoit, 2014), dominés par les garçons et permettant « une socialisation centrée sur l'affirmation de la différence des sexes » (Zaidman, 1996, p. 292), aux interactions différenciées entre les enseignantes et enseignants et les élèves filles et garçons (Mosconi, 2001) ou encore aux processus de socialisation sexuée (Zaidman, 1996 ; Mosconi, 1998 ; Dafflon-Novelle, 2006...). Des travaux récents explorent les inégalités sous l'angle du genre et des pratiques enseignantes (Pasquier, 2019) ou des gestes professionnels (Devineau, 2018).
- 17 Des concepts spécifiques comme le genre scolaire (De Boissieu, 2009), l'ordre scolaire (Magar-Brauer, 2019) ont été élaborés pour tenter de comprendre la manière dont se construisaient les identités sexuées des élèves filles et garçons, la production de rapports sociaux spécifiques dans le cadre particulier de l'institution scolaire.
- 18 Dans la mesure où, selon C. Caffieaux (2011, p. 19), « l'école dès la maternelle, est un milieu spécifiquement organisé pour apprendre (...) ainsi qu'un "monde social" avec ses caractéristiques de vie propres, ses rythmes et ses rites, son langage, son imaginaire, ses propres modes de régulation et de transgression, son régime de production et de gestion des symboles », on peut faire l'hypothèse que cette socialisation particulière a des effets sur la reproduction des inégalités également en maternelle.
- 19 Concernant les représentations, les attentes et les jugements des enseignantes et enseignants à l'école maternelle, les travaux de Jarlégan & Tazouti (2012) mettent en exergue « des différences liées à l'intériorisation des normes scolaires et aux exigences qui se rattachent au métier d'élève » (p. 11). En 1982, Bianka Zazzo avait déjà démontré la sur-réussite des filles et la sous-réussite des garçons des milieux défavorisés dès la maternelle : plus que les compétences cognitives, c'est l'ensemble des attitudes face à la tâche qui permet aux filles de mieux réussir (stabilité motrice, contrôle de soi, attention...). Bien qu'il ne soit pas spécifique à l'école, le concept d'ordre du genre (Clair, 2012) peut être mobilisé dans ses deux dimensions. En effet, l'auteure nous permet de penser la manière dont sont séparés et hiérarchisés le féminin et le masculin mais également l'injonction pour chaque sexe de se construire une identité qui y soit conforme.

- 20 L'école maternelle reste aujourd'hui, dans les conceptions communes, une école ouverte. Elle est encore perçue comme un espace éminemment ludique contrairement à l'école élémentaire puis le secondaire. Or, en tant qu'instance de socialisation, l'individu y est nécessairement aux prises avec la norme (Durkheim, 2012/1925) ou en creux avec la transgression (Becker, 1963/1985), et donc avec les normes de genre (Priolella, 2018).
- 21 Ce travail se propose d'apporter des éléments d'éclairage quant à cette tension qui parcourt l'école maternelle perçue comme bienveillante et pourtant traversée par les inégalités de genre, le genre étant entendu comme un « système de bicatégorisation hiérarchisée entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin) » (Bereni et al., 2012, p. 7).

3. Démarche

- 22 Je présenterai dans cette partie, la démarche méthodologique de recueil et d'analyse des données.

3.1. Caractéristiques des personnes interrogées

- 23 Pour le travail exploratoire, support de ce texte, j'ai rencontré 6 enseignantes et 3 enseignants, entre 33 et 50 ans.
- 24 Le tableau reprend de manière synthétique des informations recueillies à propos de leurs trajectoires professionnelles et de leur situation personnelle. Les éléments concernant leur situation personnelle sont ceux apportés par les enseignantes et enseignants au fil des entretiens.

Prénom ³	Formation	Fonction	Age	Niveau de la classe	Ancienneté	Enfant(s)	Situation
Carole	Licence Sciences de l'éducation IUFM	Directrice	45	PS ⁴	18	2	En couple avec un homme
Benjamin	Licence Sciences de l'éducation Master MEEF ESPÉ	Remplaçant ZIL (zone d'intervention localisée)	33	PS	7	0	En couple avec une femme
Coralie	Licence Anglais VAE ESPÉ	Titulaire Remplaçante de Secteur (TRS)	36	MS/GS	3	1	Vit seule

Félix	Licence STAPS IUFM	Directeur	38	PS	12	1	En couple avec une femme
Marie	Reconversion ingénieure IUFM	Directrice	49	GS	12	5	En couple avec un homme
Delphine	Master <i>Biologie</i> ESPÉ	Adjointe	33	PS	6	Pas d'information	Pas d'information
Paule	Diplôme d'éducatrice vacataire Éducation Nationale puis titularisée	Adjointe	50	PS/MS	27	1	En couple avec un homme
Émilie	Reconversion Master MEEF ESPÉ	Adjointe	41	PS	6	2	Mariée avec un homme
Françoise	Licence IUFM	Directrice	40	PS	15	Pas d'information	Pas d'information

- 25 Ces propriétés sociales sont congruentes avec celles du groupe socioprofessionnel des enseignant·es du premier degré.
- 26 Ce groupe demeure très féminisé : les enseignants sont des enseignantes, en 2020, les femmes représentaient 85,2% des effectifs d'enseignement du premier degré (Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 2021). Et « les hommes sont marginalement représentés à l'école maternelle » (Jaboin, 2010, p. 34).
- 27 Selon l'étude de F. Carraud (2019), 79% d'entre eux sont en couple contre 76% pour les cadres non enseignants et 72% des actifs non cadres.

3.2. Un point de vue situé

- 28 Il y a lieu de préciser mon point de vue, dans le cadre de ce travail. La population de ce terrain ne m'est pas inconnue, puisque j'y ai travaillé moi-même en tant qu'enseignante et que j'y suis toujours en activité en tant qu'enseignante référente à la scolarisation des élèves en situation de handicap.
- 29 Cette proximité avec les personnes interrogées soulève des questionnements épistémologiques. D'une part, j'inscris mon travail dans une approche féministe qui est celle de l'épistémologie du point de vue et des connaissances situées (Harding, 1992, 2003). D'autre part, cette relation particulière que j'entretiens avec les interlocuteurs et les interlocutrices m'a permis d'accéder à une parole spécifique, reflet d'une expérience subjective des personnes interrogées car comme le souligne P. Vermersch (1994), « [...]

chaque personne, adulte aussi bien qu'enfant, ne parle pas de tout avec n'importe qui ou dans n'importe quel cadre ou n'importe quel but » (p. 94). On peut aussi faire l'hypothèse que ces enseignantes et ces enseignants aient voulu produire un discours le plus égalitaire possible. C'est justement l'analyse de leurs discours qui est au cœur de cet article, tout en ayant conscience que ce discours est produit à mon intention. Mais dans ce mouvement dynamique de relations, les savoirs que j'en dégage sont alimentés par ma propre subjectivité.

3.3. Choix des entretiens

- 30 Les entretiens se sont déroulés pour 8 d'entre eux dans les écoles. Les enseignantes et enseignants avaient le choix du lieu. Les adjointes et adjoints ont pour la plupart choisi la classe dans laquelle elles et ils enseignaient (hormis Benjamin qui est remplaçant et avait choisi le bureau de la directrice de l'école sur proposition de cette dernière). Les directeurs et directrices ont choisi le bureau de direction. La durée des entretiens est comprise entre 45 minutes et 1h30.
- 31 Préalablement aux entretiens, j'avais échangé avec les directeurs et directrices des écoles maternelles de la circonscription à propos de mon souhait de m'entretenir sur le thème « les filles et les garçons à l'école maternelle » avec des enseignantes et enseignants dans le cadre de ma recherche exploratoire. Lorsque j'ai obtenu des retours favorables à ma requête, j'ai eu un premier échange avec les personnes notamment pour fixer un temps de rencontre, retransmettre mon thème et informer sur les modalités de déroulement des entretiens (anonymat, enregistrement, transcription).
- 32 J'ai fait le choix de mener des entretiens semi-directifs car la visée était de recueillir le discours des enseignantes et des enseignants. L'entretien est introduit par la question suivante : « comment es-tu devenue enseignant·e ? ». L'usage du pronom personnel « tu » s'explique par le fait que nous nous connaissions en tant que collègues. Tout au long de l'entretien, les relances sont de l'ordre de la reformulation, de la répétition d'un mot ou de la fin d'une phrase, d'une interjection interrogative. Les questions sont courtes et simples et parfois posées deux fois sous des formes différentes.
- 33 En amont des entretiens, j'ai élaboré un guide qui a évolué au fur et à mesure que des lectures et des questionnements nouveaux émergeaient. Les thèmes abordés dans le guide étaient entre autres, la mixité, les modalités d'utilisation des espaces scolaires, la gestion de la discipline.

3.4. Méthodologie d'analyse

- 34 À l'issue des entretiens, j'ai procédé à leurs transcriptions intégrales en y incluant les éléments tels que les silences, les rires, tous les signes indicateurs d'un sentiment exprimé de manière non verbale.
- 35 Je me suis imprégnée des contenus en faisant « une première lecture (...) flottante - lecture intuitive, très ouverte à toutes idées, réflexions, hypothèses » (Bardin, 1977/2013). J'ai ainsi laissé venir à moi ce que m'évoquait la parole des répondantes et des répondants, la « fécondité de la subjectivité » (Bardin, 1977/2013, p.13). J'ai alors choisi des indices que j'ai organisés en les regroupant par thème.

- 36 Cette phase d'organisation m'a permis d'ordonner systématiquement le matériau d'analyse, le décoder et l'interpréter. J'ai cherché à faire émerger des significations communes et des invariants lors des lectures. Parmi les thèmes dégagés, ici je retiens les trois suivants : la binarité, le rapport aux normes de genre, la mixité.

4. Analyse et discussion

- 37 Comme posé précédemment, les inégalités de genre à l'école maternelle ont été explorées dans les recherches assez récemment. Le travail pionnier de Leïla Acherar sur l'école maternelle (2003) mettait en exergue une utilisation genrée des espaces (coins-jeux, cour de récréation). Elle observait également une différenciation sexuée dans les interactions entre enfants, la distribution de la parole ou encore les activités proposées par les enseignantes.
- 38 Nous verrons à travers l'analyse du discours des enseignantes et des enseignants et d'extraits de leurs verbatims comment leurs stéréotypes ont un effet sur leur conception de leur action pédagogique et contribuent à construire des catégories binaires de sexe. Puis dans un second temps, nous considérerons la manière dont cette bicatégorisation construit la norme de genre. Enfin, nous aborderons la conception de la notion de mixité des enseignantes et enseignants comme performatrice d'égalité en elle-même.

4.1. Des conceptions binaires

- 39 À l'école maternelle, un apprentissage récurrent et formel concerne la catégorisation. Elle fait partie des compétences transversales à acquérir (Programmes d'enseignement de l'école maternelle, 2015).
- 40 Ainsi, construire la catégorie fille-garçon fait partie d'un apprentissage formel mais basé sur des biais cognitifs. C'est ce que raconte Carole, lorsqu'elle se sert des accessoires pour différencier les filles des garçons :
- C'est-à-dire, tu vas avoir une petite fille qui a des barrettes, tu vas avoir quelque chose qui peut les distinguer, enfin des accessoires on va dire, une tenue, quelque chose, des petites chaussures, des trucs enfin qui vont distinguer que c'est pas identique et puis après il y a tout un tas de travail que l'on fait dans la classe en petite section notamment sur les filles et les garçons, sur, par exemple on trie des photos.
- 41 L'apprentissage de cette catégorie va ainsi s'appuyer sur un ensemble de traits qui distinguent filles et garçons, qui se perçoit immédiatement au travers notamment des habits. Si nous suivons la philosophe féministe María Luisa Femenías (2014), « la création de stéréotypes dont la généralisation est excessive, car ils ne laissent pas de place à la manifestation des caractères individuels, peut elle-même être comprise comme une forme de violence symbolique » (p. 24).
- 42 Les enfants vont ainsi apprendre à distinguer filles et garçons lors de situations d'apprentissages régulières en se référant à la perception stéréotypée de l'enseignante ou de l'enseignant. Marie souligne la diversité et la récurrence des situations qu'elle propose pour distinguer filles et garçons :
- C'est vrai que sur, euh, sur des petits jeux ou des petites choses comme ça où on a dit « allez, là aujourd'hui, c'est d'abord les filles qui vont commencer et après, ce

sera les garçons (...). On va faire différentes manières de trier (...). Pour construire des catégories (...), oui, pour construire la notion de « catégoriser ».

- 43 L'utilisation des toilettes participe également à la construction de cette bi-catégorisation. En effet, elles sont un lieu d'apprentissage de la catégorie à laquelle filles et garçons sont assignés. La délimitation d'une frontière physique apparaît dans les verbatims comme un marqueur essentiel de la différenciation sexuée d'autant plus qu'elle est répétée quotidiennement. La répétition et plus spécifiquement « la performativité », telle que la définit Judith Butler (2005), c'est-à-dire non pas comme « un acte unique, mais une répétition, un rituel, qui produit ses effets à travers un processus de naturalisation qui prend corps » (p. 36), semble émerger. Bien que les toilettes soient mixtes, Françoise distingue les deux types de mobiliers et leurs utilisations (urinoirs et cuvettes). Elle utilise un vocabulaire précis pour le mobilier à l'usage des garçons :

Oui, garçons et filles mélangé·es, urinoir d'un côté et de l'autre côté, toilettes basiques (...) Au début, on dit, ce sont les toilettes pour les garçons, ce sont les toilettes pour les filles.

- 44 Delphine souligne la place à part qu'occupe ce mobilier :

Y'a des urinoirs et des toilettes normaux.

- 45 Elle délègue leur apprentissage à l'ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles) et aux paire·s tout en soulignant l'aspect technique de leur utilisation et l'usage inadapté pour les filles :

Au début, certains garçons vont s'asseoir plutôt sur les WC parce que c'est plus facile et puis après, ils vont regarder d'autres garçons savoir utiliser l'urinoir et ils vont y aller. [Il y a des filles] qui se demandent à quoi ça sert. C'est plutôt Céline (l'ATSEM) qui leur répond. Moi je leur dis que c'est trop haut. Les filles d'instinct vont se dire : « ah ben oui, c'est un peu trop haut là quand même ».

- 46 Ainsi, filles et garçons vont apprendre au quotidien que l'usage de certains espaces sont l'apanage d'un sexe, en l'occurrence celui des garçons. Félix, conscient de cette distinction, fait l'hypothèse qu'il apprend aux élèves garçons à se conformer à la norme sociale :

Ça empêche pas certains petits garçons de vouloir aller faire pipi dans les cabinets (...), c'est vrai que des fois on les incite à aller aux urinoirs. Mais là, je viens d'y penser en fait, c'est juste les usages sociaux. Le gamin qui grandit, dans un lieu public, il va se retrouver face à un urinoir. Peut-être que cela fait partie de l'apprentissage.

- 47 En effet, les cuvettes sont à l'usage de tous et toutes :

Les garçons, ils peuvent aller sur les deux. Par contre, c'est vrai que pour les filles... « ben non, tu vas pas pouvoir aller sur l'urinoir ma chérie ». Ça marque déjà une différence. (Marie)

- 48 Ainsi, les actions pédagogiques participent à construire des catégories normées et produire des identités sexuées, comme les travaux de J. Dagorn *et al.* (2015), de G. Pasquier (2019) et de G. Richard (2014) l'ont mis en lumière.

4.2. Imposition de l'ordre du genre

- 49 Un élément saillant des entretiens est l'occurrence du nom commun « zizi ». C'est finalement ce seul attribut qui permettrait de distinguer les garçons des filles ; les garçons ont un zizi avec son corollaire implicite, les filles n'en ont pas :

Après, moi, je leur dis, voilà, les garçons ont un zizi, vous, vous n'en avez pas les filles. (Coralie)

- 50 Cette affirmation est littéralement illustrée sur les poupées de la classe. Les poupées filles sont reconnaissables par l'absence de leurs organes génitaux :

Oui, on a plein de poupées dans la classe, filles et garçons. Qu'est-ce qui les distingue ? Bah le zizi par exemple (...). Ou il y a pas de zizi. (Carole)

- 51 Le phallocentrisme semble être le marqueur de distinction du féminin et du masculin. Aucune mention n'est faite ni des organes génitaux des filles ni de termes équivalents pour évoquer l'absence de clitoris chez les garçons.

- 52 Les enseignantes et enseignants reprennent le vocabulaire des familles quand il est donné, mais aucune ne se sert d'un vocabulaire scientifique, arguant que les élèves sont trop jeunes et que ces questions seront abordées plus tard dans le contexte scolaire ou que cela doit se faire dans la famille. Delphine renvoie cet apprentissage aux familles sous prétexte que les mots utilisés ne sont pas les mêmes :

Je pense que le mot « pénis », enfin, ça va pas avoir de sens pour eux parce que papa et maman ne l'appellent pas comme ça.

- 53 Il semblerait que ce vocabulaire ne soit pas perçu comme un objet d'apprentissage qui pourrait être traité dans le cadre de l'éducation à la sexualité mais comme la rencontre de systèmes de valeurs incompatibles entre la famille et l'école. Françoise le décrit dans ces termes :

Maintenant, on va pas rentrer dans de grands sujets et souvent je leur dis, vous demanderez à papa et maman ce soir parce que, euh, ça peut déranger certains parents.

- 54 En revanche, cette dernière explique aux enfants de sa classe que les garçons ne peuvent pas porter d'enfants mais « que c'était grâce à eux qu'on arrivait à concevoir un enfant ». Cette explicitation établit ainsi comme un fait scientifique des « qualités respectives accordées au masculin et au féminin : à l'un, la compétition, la force, à l'autre, l'attente et la passivité », pour reprendre C. Détrez (2015, p. 92). Du côté des garçons, on trouve donc l'initiative et l'action et du côté des filles, l'attente et le réceptacle. La survalorisation du masculin est mise en exergue par cette formule : *grâce à*. La norme sexuée du féminin se construit dans le rapport avec la norme sexuée du masculin qui est le modèle auquel se référer en le nommant, en l'inscrivant dans un rapport hiérarchique de supériorité.

- 55 À cette bicatégorisation, s'adjoignent des attentes sociales. On retrouve ce que les travaux pionniers avaient mis en avant pour l'école élémentaire et le secondaire, ainsi que le travail de Jarlégan & Tazouti (2013) : les enseignant·e·s de maternelle prêtent aux filles « davantage de compétences scolaires (qu'aux) garçons (application, écoute, respect des règles...) » (p. 11).

- 56 Le rang est à cet égard exemplaire. Un usage répandu consiste afin d'obtenir du calme dans les couloirs, à ranger un garçon avec une fille. Ainsi, les filles auraient un rôle de pacificatrices. Coralie explique que c'est la solution qu'elle a trouvée pour avoir du calme. Dans la classe, lors des moments de regroupement, elle applique la même stratégie :

J'éclate le groupe des garçons parce que, clairement, c'est eux qui sont les plus turbulents dans la classe mais les filles, elles apportent aussi dans le sens où elles sont beaucoup plus à l'écoute. Y'en a, elles vont faire « chut », tu vois « chut ! ».

- 57 Dans le discours de Marie, on relève cette même différenciation sexuée des comportements selon le double standard de l'indiscipline des garçons et de l'intériorisation des normes scolaires et des exigences liées au métier d'élève des filles :

C'est parce que, effectivement, les classes de garçons entre guillemets, les maîtresses aiment pas trop en général. Parce que globalement, et c'est vrai qu'on en discutait l'autre fois avec Cathie, on constate quand même qu'on a des comportements qui sont moins scolaires, moins ceux qui sont attendus des élèves dans les groupes de garçons plutôt que dans les groupes de filles. On constate aussi qu'on a plus d'élèves qui ont des troubles assez marqués d'attention euh... Qui ont des difficultés dans leur relation sociale, beaucoup plus chez les garçons que chez les filles.

- 58 Toutefois, lors de la production de leurs discours et de l'explicitation de leurs pratiques, les répondantes et les répondants remettent en cause certains stéréotypes courants. Dans cet extrait, Françoise évoque la composition des classes. Elle défend l'idée qu'il n'y a aucune pertinence à répartir équitablement filles et garçons dans une classe, une pratique pourtant répandue dans les écoles. Elle insiste sur le fait que ce n'est pas naturel pour ses collègues et qu'elle peut l'imposer car elle est directrice :

J'ai le postulat de directrice qui me permet, parce que, une des seules autorités qu'on a, c'est sur la répartition, moi je me bats contre ça en fait justement. C'est-à-dire que... Voilà et de casser un peu ce mythe de la fille très sage qui va pas être un élément perturbateur et, à l'inverse, le garçon qui va être un garçon qui saute partout etc... On peut avoir, enfin dans les deux sexes, on peut avoir autant un petit garçon agité qu'un petit garçon calme.

- 59 La bicatégorisation, qui organise l'espace scolaire et les rapports sociaux, pose la question de l'écart à ces normes, du côté des élèves comme des adultes. En effet, lorsqu'un enfant ne correspond pas aux attentes socio-sexuées, les réactions ne sont pas neutres. Lorsque Marie décrit une scène que sa collègue Claire a vécue, le vocabulaire utilisé évoque l'inconfort de l'adulte face à un comportement inattendu. L'enseignante se retrouve démunie car l'expérience qu'elle vit est éloignée de la norme qu'elle enseigne mais également car l'enfant exprime consciemment son souhait :

Il y a deux ans, Claire avait dans sa classe un petit Maël qui ne dessinait que des princesses, qui, en cours d'année de grande section, a commencé à écrire son prénom en ajoutant un E à la fin, qui se rangeait du côté des filles. Et c'est vrai que, du coup, c'était un peu compliqué quand elle faisait le groupe des filles et le groupe des garçons et il lui disait « ben non, moi, je suis une fille, j'écris mon prénom avec un E ». Donc elle était un peu déstabilisée par ça.

- 60 Les normes de sexe qu'elles et ils ont intégrées et la complexité des situations auxquelles elles et ils font face dans leur vie professionnelle quotidienne mettent les enseignantes et les enseignants en tension. Elles et ils sont bousculé·es dans leurs conceptions et le vocabulaire employé est parfois fort :

Mais j'avais été choquée l'année dernière et l'année d'avant parce que la petite, maintenant, elle est chez les grands, j'avais une petite fille qui disait ouvertement qu'elle voulait pas être une fille, qu'elle voulait être un garçon et que ça l'intéressait pas de mettre des robes. (Françoise)

- 61 La conception figée de ce qu'est une fille, de ce qu'est un garçon, a pour effet le rejet des alternatives dans le champ du pathologique et de l'invisibilisation. Ainsi, une élève s'inscrivant dans l'autre catégorie que celle où elle ou il devrait être, refusant la sienne ou n'y prêtant que peu d'attention, est troublée, « signalée » à la psychologue de l'éducation nationale :

Nous, ce qu'on s'est dit, c'est qu'il aurait sans doute besoin d'être accompagné ce petit garçon (...) il avait l'air d'être vraiment dans un questionnement identitaire. (Carole)

- 62 La question des parents trans⁵ se pose également. Leur accueil au sein des écoles reste soumis aux conceptions des enseignantes et enseignants qui, sans intention malveillante, témoignent d'une grande méconnaissance. Le vocabulaire employé renvoie au domaine lexical du médical, de l'a-normal ou de l'invisibilisation de la demande des personnes. On le relève dans le discours de Marie à propos d'une mère ayant fait son « *coming-out trans* » auprès de l'équipe enseignante qui continue pourtant d'être mégenrée :

Je pense que la nouvelle école dans laquelle il va arriver en tant que maman, il a plus son prénom de garçon, il a un prénom de femme.

- 63 Qu'il s'agisse des enfants ou des adultes, « tout se passe comme si le fait que le sexe serve de premier organisateur de notre perception d'autrui n'était qu'une mise en ordre préliminaire obligée, simple reconnaissance sans conséquence de l'existence de catégories naturelles » (Hurtig & Pichevin, 1991, p. 169). Cette représentation est d'autant plus présente que les enseignantes et les enseignants ont la mixité comme valeur chevillée au corps.

4.3. L'illusion de la neutralité

- 64 La mixité, rendue obligatoire par la loi Haby en 1975, est une modalité d'organisation de l'école et une valeur à laquelle les enseignantes et enseignants sont profondément attaché·es. Il semblerait toutefois qu'il existe une confusion importante sur la définition de ce terme. La coprésence des élèves (filles et garçons) serait bien souvent considérée comme en soi productrice d'égalité. Au cours des entretiens, les termes « juste », « équilibré », « équité », « élèves », « équivalent », reviennent à plusieurs reprises. Cette inégalité est reportée en-dehors de la classe ; elle serait due aux médias, à la famille. Lorsque je demande à Delphine quelle définition elle donnerait de la mixité, elle se positionne aussitôt « en tant qu'enseignante ». Elle souligne ainsi que la définition qu'elle en donne, n'est pas une conception personnelle mais bien une analyse professionnelle. Elle positionne le terme « mixité » du côté du genre, certainement parce que c'est l'objet de l'entretien selon elle :

Et là, quand j'me, j'essaie de me discipliner en disant non, c'est un élève. Il est pas, il doit pas être genré parce que y'a des filles qui jouent à la bagarre.

- 65 Il semblerait donc que la condition de l'égalité et de l'équité soit l'absence de la mention de sexe. Les définitions recueillies de la mixité ont un contenu assez similaire. La mixité serait le mélange de tous et toutes sans prêter attention aux différences :

En fait, j'avais l'image du mixer donc et je me suis dit, tu mets des ingrédients dans un mixer et tu fais tourner le mixer et puis il faut que ça marche, il faut que ça fonctionne (...), l'école, pour moi, c'est un mixer en fait. (Carole)

Pour moi, la mixité, c'est jaune. C'est quelque chose d'un peu plus neutre en se disant « je ne rentre pas dans un truc très féminin, je ne rentre pas dans un truc très masculin », c'est euh un mélange qui fait qu'on arrive bien à vivre ensemble et quelque chose de neutre. (Françoise)

- 66 Si cette représentation de la mixité scolaire comme performatrice d'égalité empêche d'apporter une réflexion et un contenu pédagogique à un impensé, comme le souligne C. Zaidman (1996), elle « reste une donnée qui apparaît aux acteurs comme naturelle, et

non comme le fruit d'une volonté émancipatrice, le moyen d'un apprentissage de la citoyenneté » (p. 16). Cette représentation génère une reproduction immuable des inégalités (Mosconi, 1989), alors que les stéréotypes de sexe génèrent des attentes différentes des enseignantes et enseignants (Mosconi, 2004, p. 168).

- 67 Ce principe d'une mixité porteuse d'égalité en soi va de pair dans certaines situations avec la non intervention des adultes. C'est le cas de l'utilisation des coins-jeux dans une classe de maternelle. C'est ainsi que Delphine décrit les modalités d'accès et de régulation dans les coins :

Je laisse mes élèves aller là où ils ont envie d'aller et je n'émet pas de remarques, non, je les laisse faire.

- 68 Pourtant, les instructions officielles et les documents d'accompagnement⁶ préconisent des activités structurées par l'adulte dans ces coins-jeux afin qu'ils deviennent des espaces de réinvestissement en autonomie. Ces mêmes préconisations n'interrogent toutefois pas la dimension genrée de l'utilisation de ces espaces. Or les observations des enseignantes viennent également questionner cet aspect. Carole souligne que les jouets peuvent être identiques mais leur utilisation fortement genrée :

Les filles, elles jouent aux légos aussi très bien (...). Les garçons, systématiquement, je l'ai vu encore la semaine dernière, ils vont fabriquer un pistolet, un truc avec les légos et après ils vont avoir tendance à se courser.

- 69 La non-intervention des adultes lors des moments de jeux libres concourent ainsi à renforcer la reproduction des inégalités et des stéréotypes. Cela rejoint les conclusions de D. Golay (2006) pour les crèches : « L'encensement du jeu libre et l'importance accordée à l'autonomie de l'enfant occulte le fait que la non-intervention comme principe pédagogique conduit à renforcer les pratiques différenciées et les stéréotypes de sexe tout en reproduisant fortement les rapports sociaux » (p. 101).

- 70 Chaque personne interrogée a, en début d'année scolaire, proposé des activités aux groupes d'enfants mais ces temps d'activités cadrés ne semblent pas être suivis d'observations sur la manière dont les élèves réinvestissent les notions et sont souvent utilisés comme moment de « délestage » :

Quand ils ont fini un travail, ils y retournent assez librement. (Marie)

- 71 Seules les questions de sécurité des élèves engendrent l'intervention des adultes, comme le travail de L. Acherar (2003, p. 56) l'avait fait ressortir :

T'interviens pas au final quand ça se passe bien. (...). Ouais, effectivement, c'est ça, c'est que, quand ça fait pas de bruit, tu le vois pas. (Félix)

- 72 Or, l'absence d'action pédagogique ne signifie pas qu'il ne s'y passe rien. Comme l'avait clairement mis en lumière C. Zaidman (1996), les espaces de jeux libres deviennent alors des lieux privilégiés de renforcement des « modèles traditionnels de relations entre les sexes, modèles opposés aux principes de la mixité appliquée dans la classe » (p. 67).

- 73 Cette analyse met en lumière la manière dont les conceptions binaires des enseignantes et des enseignants nourrissent leurs gestes professionnels. Elles participent à la construction et à la reproduction d'une norme sexuée sous couvert d'une conception de la mixité qui invisibilise les inégalités.

5. Conclusion

- 74 De nombreuses recherches menées au sein de l'institution scolaire ont déjà nourri les réflexions en prenant comme objet les inégalités du point de vue des rapports sociaux de sexe. Concernant l'école maternelle et la scolarité du petit enfant, les recherches en France sont plus récentes. Les processus de production et de reproduction des inégalités s'y installent probablement durablement. Pourtant, différents leviers permettraient de déconstruire des représentations génératrices de pratiques différenciées et ainsi instaurer une véritable politique d'accueil de chacune dans sa singularité. Leïla Acherar (2003) avance ainsi des recommandations afin de construire un cadre permettant une pédagogie de l'égalité (formations, contenus des manuels, évaluations régulières des effets des politiques mises en place...). Elle insiste sur la nécessaire mise en œuvre d'une véritable mixité, en écho à ce que N. Mosconi (2004) avait déjà souligné dans ses premiers travaux : « La co-existence des individus des deux sexes doit s'apprendre dès le jeune âge, dans ce milieu public, intermédiaire entre la famille et la société adulte, qu'est l'école. Mais la mixité n'est pas un principe suffisant, si elle ne s'accompagne pas d'une véritable politique d'égalité » (p. 172).
- 75 Au-delà de ces pistes de réflexion, il semble nécessaire d'envisager la transformation du rapport pédagogique qui reste aujourd'hui une relation sociale asymétrique et un terreau de production des inégalités. Cette transformation pourrait s'envisager en faisant appel aux pédagogies critiques, en pariant ainsi sur la capacité des personnes à résister, à agir sur leur histoire, à ne pas subir des violences structurelles, et en s'interrogeant sur la manière de les accompagner dans l'appropriation de leurs moyens d'émancipation (hooks, 1994/2019). Une pluralité de pratiques existe déjà mais bien souvent du fait de personnes à l'échelle de leur classe. Reste à savoir si l'éducation émancipatrice peut trouver sa place dans l'institution au-delà de volontés individuelles.

BIBLIOGRAPHIE

- Acherar, L. (2003). *Filles et garçons à l'école maternelle*. Montpellier : Préfecture de la Région Languedoc-Roussillon, Délégation régionale des droits des femmes et à l'égalité, Académie de Montpellier, CIDF de l'Hérault.
- Bardin, L. (1977/2013). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bautier, É. (Éd.) (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Éd. de la Chronique sociale, coll. Pédagogie/formation.
- Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 89-100.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Becker, H. (1963/1985). *Outsiders* (trad.). Paris : Éditions Métailié.

- Belotti, E. G. (1974). *Du côté des petites filles*. Paris : Éditions des femmes.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. & Revillard, A. (2012). *Introduction aux études sur le genre* (2e éd. rev. et aug.). Bruxelles : De Boeck Supérieur, coll. Ouvertures politiques.
- Bernstein, B. (2000/2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité* (trad.). Laval : Presses de l'université de Laval.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23.
- Bonnéry, S. (Éd.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Butler, J. (1990/2005). *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité* (trad.). Paris : La Découverte.
- Caffieaux, C. (2017). *Faire la classe à l'école maternelle : réflexions sur la construction des inégalités scolaires*. Bruxelles : De Boeck, coll. Pédagogie et Formation.
- Carraud, F. (2019). *Professeurs des écoles au XXIe siècle : portraits socioprofessionnels*. Paris : PUF.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1993). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Colin.
- Clair, I. (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. *Agora débats/jeunesses*, 60(1), 67-78.
- Coulon, N. & Cresson, G. (2007). *La petite enfance. Entre familles et crèches, entre sexe et genre*. Paris : L'Harmattan.
- Dafflon-Nouvelle, A. (Éd.) (2006). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dagorn, J. & Alessandrin, A. (2015). Être une fille, un gay, une lesbienne ou un.e trans au collège et au lycée. *Le sujet dans la cité*, 6(2), 140-149.
- De Boissieu, C. (2009). Sexes et genres à l'école maternelle. *Recherches & éducations*, 2, 23-43.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Détrez, C. (2015). *Quel genre ?* Paris : Éditions Thierry Magnier.
- Devineau, S. (2018). Le travail en école maternelle. Des gestes de métier sous l'emprise du genre. *Regards Sociologiques*, 52, 102-119.
- Durkheim, E. (1925/2012). *L'éducation morale*. Paris : PUF, coll. Quadrige.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* (éd. rev. et aug.). Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2017). Propos recueillis par Delcroix, Céline à propos de son livre *La tyrannie du genre*. *Revue GEF*, 1, 90-92.
- Emilson, A., Folkesson, A.-M. & Lindberg, I. (2016). Gender Beliefs and Embedded Gendered Values in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 48, 225-240.
- Femenías, M. L. (2014). Penser et montrer la violence : catégories et modalités. *Caravelle*, 102, 21-36.
- Forquin, J.-C. (Éd.) (1990). *Sociologie de l'éducation, dix ans de recherche*. Paris : INRP/L'Harmattan.

- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris : PUF.
- Golay, D. (2006). Et si on jouait à la poupée... Observations dans une crèche genevoise. In A. Dafflon-Novelle (Éd.), *Filles-garçons : socialisation différenciée* (pp. 85-102). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Grésy, B. & Georges, P. (2012). *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*. Paris : Inspection générale des affaires sociales (en ligne).
- Harding, S. (1992). Rethinking standpoint epistemology: what is "strong objectivity"? *The Centennial Review*, 36(3), 437-470.
- Harding, S. (Éd.) (2003). *The feminist standpoint theory reader: intellectual and political controversies*. London : Routledge.
- hooks, b. (1994/2019). *apprendre à transgresser : l'éducation comme pratique de la liberté* (trad.). Paris & Québec : Syllepse & M Éditeur.
- Hurtig, M.-C. & Pichevin M.-F. (1991). Catégorisation de sexe et perception d'autrui. In M.-C. Hurtig, M. Kail & H. Rouch (Éd.), *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes* (pp. 169-179). Paris : Éditions du CNRS.
- Jaboin. Y. (2010). C'est bien... un homme à l'école maternelle ! *Nouvelles questions féministes*, 2(29), 34-45.
- Jarlégan, A. & Tazouti, Y. (2012). Le genre à l'école maternelle : les représentations, jugements et attentes des enseignantes de grande section. *Éducation et socialisation*, 32 (en ligne)
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28.
- Lahire, B. (Éd.) (2019). *Enfances de classe - De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.
- Leroy, G. (2020). *L'école maternelle de la performance enfantine*. Bruxelles, etc. : Peter Lang.
- Luc, J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle : de la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris : Belin.
- Magar-Braeuner, J. (2019). *La fabrication du genre à l'école : enquête en France et au Québec*. Paris : L'Harmattan.
- Maruéjols-Benoit, E. (2014). *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe*. Bordeaux : Université Michel de Montaigne-Bordeaux III.
- MEN (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Paris : MEN.
- MENJ (2019). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité : de l'école à l'enseignement supérieur*. Paris : MENJ.
- Mieyaa, Y., Rouyer, V. & Le Blanc, A. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(1) (en ligne).
- Millet, M. & Croizet, J.-C. (2016). *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris : La Dispute.
- Montmasson-Michel, F. (2020). Les toupies *Beyblade* et la *Reine des Neiges* à l'école du langage : fabriques du genre et des rapports sociaux de classe à l'école maternelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 49(2) (En ligne).
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant*. Paris : PUF.

- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 97-109.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 11(1), 165-174.
- Pasquier, G. (2019). *Construire l'égalité des sexes et des sexualités. Pratiques enseignantes à l'école*. Rennes : PUR.
- Prioretta, J. (2018). Unequal Education in Preschool. *Girlhood Studies*, 11(2), 79-94.
- Reeb, L., Morin-Messabel, C. & Kalampalikis, N. (2018). Contre-stéréotypes de sexe et littérature de jeunesse. *Bulletin de psychologie*, 4(4), 727-737.
- Richard, G. (2014). *Pratiques enseignantes et diversité sexuelle. Analyse des pratiques pédagogiques et d'intervention d'enseignants de l'école secondaire québécoise*. Montréal : Université de Montréal.
- Richard, G. (2018). Le rôle des enseignant·es dans la contestation ou la consolidation d'hétéronormes en milieu scolaire. In GENERe (Éd.), *Épistémologies du genre : Croisements des disciplines, intersections des rapports de domination* (pp. 175-187). Lyon : ENS Éditions.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (Éd.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rouyer, V. & Robert, C. (2010). Les jouets, outils de transmission des stéréotypes de sexe ? Représentations du masculin et du féminin chez l'enfant âgé de 4 ans. In V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (Éd.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 15-24). Toulouse : Érès.
- Seitz, M., Lenhart, J. & Rübsam, N. (2020). The effects of gendered information in stories on preschool children's development of gender stereotypes. *British Journal of Developmental Psychology*, 38(3), 363-390.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vincent, G. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point : Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13(1), 109-135.
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 2(2), 87-108.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.
- Zazzo, B. (1982). Les conduites adaptatives en milieu scolaire : intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles. *Enfance*, 35(4), 267-281.

NOTES

1. Dans ce texte, le langage épiciène sera favorisé, comme le préconise le Haut Conseil à l'Égalité dans *Pour une communication publique sans stéréotype de sexe. Guide pratique*. Paris : La Documentation française, 2016.
2. Le système scolaire français compte 4 cycles de 3 années chacun de la petite section à la troisième.
3. Nous avons procédé à l'anonymation.
4. Abréviations utilisées : PS (petite section), MS (moyenne section), GS (grande section).

5. Nous préférons utiliser le terme « trans » car, selon l'association OUTrans, il « permet d'être le plus inclusif possible ».

6. Éduscol (2015). *Ressources maternelle. Jouer et apprendre. Cadrage général*. Paris : MENESR.

RÉSUMÉS

Au sein de l'institution scolaire, la maternelle semble être l'école dans laquelle élèves comme adultes sont les plus libres. Cette idée commune est doublée d'un discours sur la mixité scolaire comme productrice évidente d'égalité qui vient renforcer la représentation d'une école maternelle accueillant chacune dans ses particularités sans jugement ni différenciation. Cet article porte sur la manière dont les représentations des enseignantes et enseignants pourraient contribuer à la (re)production des inégalités de genre. Je présente ici quelques axes d'analyse d'entretiens menés en 2019 auprès d'une population enseignante exerçant en maternelle dans le cadre d'un travail exploratoire à une recherche doctorale.

INDEX

Mots-clés : école maternelle, inégalités, genre

AUTEUR

GABRIELLE GIMENO

Université Paris 8 – Laboratoire d'études de genre et de sexualité (LEGS, UMR 8238)