



Ferrez Eliane (2006). Éducation préscolaire : filles et garçons dans les institutions de la petite enfance. In Dafflon Nouvelle Anne (dir). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Au cours d'échanges verbaux, les professionnelles interrompent plus fréquemment les filles que les garçons (Hendrick & Stange, 1991). Selon Cherry (1975), les garçons ont davantage d'interactions verbales avec les professionnelles du jeune enfant, et le discours de ces dernières est plus directif à leur égard, résultats en accord avec ceux de Serbin *et al.* (1973). Les filles reçoivent quant à elles davantage de *feedback* verbaux suite à leurs réponses que les garçons. Honig et Wittmer (1982) ont examiné les questions posées par les professionnels à des enfants âgés de 24 à 30 mois. Il ressort de leur étude que les questions adressées aux filles sont davantage de type personnel et social (désirs et sentiments de soi-même ou d'autrui) que celles adressées aux garçons. Les questions posées aux garçons ont tendance à être plus référentielles (informations objectives concernant des objets ou des personnes). Les chercheuses constatent également que les garçons répondent plus fréquemment que les filles aux questions ouvertes, ce qui peut laisser penser que les filles sont socialisées pour répondre à des questions plus sûres et de routine plutôt qu'à des questions

impliquant conflits et restructurations cognitives. Par ailleurs, les filles reçoivent davantage d'ordres et de suggestions que les garçons de la part des professionnels, ces derniers pensant peut-être, selon l'hypothèse avancée par Honig et Wittmer (1982), que les filles vont davantage s'y conformer.

Les observations d'Acherar (2003), effectuées dans trois classes de maternelle accueillant des enfants de 4 et 5 ans, confirment les constats antérieurs : les interactions verbales sont plus nombreuses avec les garçons, ces derniers étant plus fréquemment sollicités que les filles. Aussi bien qualitativement que quantitativement, les échanges entre l'adulte et les enfants ne sont pas neutres. Si, à plusieurs reprises, les enfants interrogent la représentation inéquitable et stéréotypée des sexes dans les échanges, leurs remarques rencontrent généralement le silence des professionnelles³. La présence sociale des femmes est comme *oubliée* dans les séquences de langage, ce qui pour Acherar (2003) n'est pas sans conséquences sur l'implication des enfants dans les échanges pédagogiques ainsi que sur leur rapport au savoir⁴.

-
3. Acherar (2003) rapporte la séquence suivante : « 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 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 de 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... » (p. 38).
 4. Une classe travaille depuis peu sur les hommes préhistoriques. « La maîtresse : "Que font les hommes préhistoriques ?" – Luc : "Ils chassent les mammoths" – 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 » (p. 39).