



HAL
open science

Stéréotypes de genre chez les élèves de petite section et comportements de l'enseignant

Émilie Audifax

► **To cite this version:**

Émilie Audifax. Stéréotypes de genre chez les élèves de petite section et comportements de l'enseignant. Education. 2013. dumas-00906404

HAL Id: dumas-00906404

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00906404>

Submitted on 19 Nov 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Université Montpellier II
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
de l'académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Education et de la Formation »
Mémoire de 2ème année

Année universitaire 2012 - 2013

STEREOTYPES DE GENRE CHEZ LES ELEVES DE PETITE SECTION ET COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT

AUDIFAX Emilie

Directeur de mémoire : Jacques GLEYSE

Tuteur du mémoire : Jacques GLEYSE

Assesseur : Monique Desq

Soutenu en Juin 2013

RESUME

Les recherches montrent que le genre est transmis par les deux principales instances de socialisation : la famille et l'école. Les parents et les enseignants apprennent aux jeunes enfants, souvent de manière inconsciente, à se conformer à un genre ou à l'autre. Partant de l'hypothèse que les stéréotypes de genre sont présents chez des élèves scolarisés en petite section, les observations et analyses menées dans le cadre de cette recherche, permettent de constater le degré d'ancrage et de stabilité de ces idées préconçues chez « les trois ans ».

Mots clés :

genre - stéréotypes - petite section – trois ans – stabilité

TABLE DES MATIERES

RESUME.....	2
PREFACE.....	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE I : LE GENRE EN THEORIE.....	10
I) La construction de l'identité.....	11
A- Trois formes d'identité à envisager : identité sexuelle, identité sexuée, identité de genre.....	11
B- Le stades de développement de l'enfant durant ses premières années.....	12
II) Le genre au cœur de l'éducation des jeunes enfants	14
A- Le genre transmis par la famille.....	14
B- Le genre transmis par l'école.....	15
III) Des inégalités constatées entre les genres dans le milieu scolaire.....	17
A- Des inégalités constatées quelque soit le sexe de l'enseignant.....	17
B- Des inégalités constatées en fonction du sexe de l'enseignant.....	19
IV) Les images stéréotypées véhiculées dans les supports à destination des enfants.....	21
A- La littérature de jeunesse et les médias pour enfants.....	21
B- Les jeux pour enfants.....	23
PARTIE II : REPRESENTATIONS DU GENRE CHEZ LES « TROIS ANS » ET COMPORTEMENTS D'UNE ENSEIGNANTE SENSIBILISEE A LA PROBLEMATIQUE DES STEREOTYPES.....	25
I) La problématique posée.....	26
II) Méthodologie du recueil de données.....	26
A- Le choix du dispositif de recueil.....	27
B- L'élaboration matérielle de l'enquête.....	27
C- Le choix de l'échantillon d'étude.....	31
D- L'organisation matérielle pour le recueil des données.....	32
E- Le déroulement de l'atelier.....	33

III) Méthodologie de l'analyse des données.....	34
A- Procédure choisie pour l'analyse quantitative.....	34
B- Procédure choisie pour l'analyse qualitative.....	35
IV) Traitement des données et analyse.....	37
A- Analyse quantitative des interactions.....	37
1) <i>La communication de l'enseignante</i>	37
2) <i>La communication des élèves</i>	42
B- Analyse qualitative des interactions.....	44
1) <i>Les interventions de l'enseignante</i>	44
2) <i>Les stéréotypes de genre présents chez les élèves</i>	52
V) Enseignements à tirer pour la poursuite de la pratique professionnelle.....	68
 CONCLUSION.....	 70
 BIBLIOGRAPHIE.....	 73
 ANNEXES.....	 75
ANNEXE 1 : Exemples de stéréotypes de genre trouvés dans les manuels scolaires.....	76
ANNEXE 2 : Le modèle d'inspiration pour les personnages et les vêtements	77
ANNEXE 3 : Fiche de préparation des séances filmées.....	78
ANNEXE 4 : Verbatim du premier jour (Louise, Raphaël, Jessy, Vassily).....	79
ANNEXE 5 : Résultats du premier jour (habits + placements).....	88
ANNEXE 6 : Verbatim du deuxième jour (Gianni, Nahla, Romain, Clémence).....	89
ANNEXE 7 : Résultats du deuxième jour (habits + placements).....	102
ANNEXE 8 : Résultats du troisième jour (habits + placements).....	103

PREFACE

Le thème du genre m'a immédiatement interpellé lorsqu'il a été proposé comme sujet de recherche au premier semestre. En effet, je m'y intéresse particulièrement car adolescente, j'y ai été confronté et cela n'a pas été facile à vivre pour moi. En effet, au sein de mon contexte familial, mon père faisait une différence entre mon petit frère et moi, sa fille. Selon lui, il y a une différence entre un garçon et une fille, on ne peut pas les traiter pareil. Bien qu'il revendiquait souvent de nous traiter également, de nous élever de la même manière, sans préférences pour l'un ou l'autre, j'ai cependant vécu très souvent des situations qui me semblaient injustes.

Mon frère avait par exemple plus souvent l'autorisation de sortir que moi. Pour mon père, une fille n'avait rien à faire dehors, particulièrement le soir. Il faisait souvent allusion aux petites copines de mon frère, en rigolait avec lui, alors que me concernant, il ne fallait surtout pas penser à l'amour, mais plutôt aux études et à réussir ma vie, avant même de songer à avoir un amoureux.

J'ai donc ressenti à travers ces quelques situations, qui semblent anodines au premier abord, cette différence entre mon frère et moi. Je l'ai vécu toute mon adolescence comme une réelle injustice, mon frère étant plus jeune que moi et ayant le droit à plus d'indulgence, que ce soit dans ses notes à l'école ou au niveau de ses sorties entre amis. A cause de ces stéréotypes, je pense mis en place inconsciemment par mon père, j'ai longtemps eu l'impression que j'étais la petite soeur de mon frère et non la grande, et que mon père « préférait » mon frère à moi.

Avec du recul aujourd'hui, je ne pense pas que c'était une préférence à proprement parler, il n'aimait pas plus l'un ou l'autre, mais mettait simplement en place des stéréotypes ancrés en lui, probablement dû à une enfance avec une mère à la tête d'une fratrie de dix enfants et un père travaillant aux champs.

Ce comportement a changé depuis que j'ai quitté le cocon familial à l'île de la Réunion pour venir m'installer en Métropole. Je pense qu'il a réalisé en me voyant partir, que sa façon d'agir n'avait pas été bénéfique pour nos rapports père/fille car ces situations créaient beaucoup de conflits et nous éloignaient beaucoup. Il a aussi sans doute pris conscience que j'avais grandi, que je n'étais plus une petite fille, mais une femme qui réfléchit. Je me suis toujours appliquée à lui prouver que je savais concilier une relation amoureuse, la gestion d'une vie sans « papa-maman » et mes études, le point le plus important à ses yeux.

Ma mère quant à elle n'a jamais vraiment exprimé ses sentiments face à ces situations. Elle restait assez neutre, ne voulait pas entrer dans nos conflits au risque de rentrer elle-même en désaccord avec mon père. Néanmoins, elle tentait parfois de m'octroyer ces « droits » refusés par

mon père, en veillant à ce que cela ne soit pas trop fréquent. Elle a toujours tenté de respecter la plus grande égalité entre ses deux enfants, en appliquant des règles valables indifféremment pour l'un et l'autre. Elle était par exemple aussi stricte, voire plus stricte avec mon frère au niveau de ses notes à l'école. Les mauvaises notes valaient des punitions et interdictions de sorties, mais cela était moins fréquent pour moi que pour lui.

Ce sont toutes ces banales, mais touchantes situations, qui m'amènent à ce stade de mon parcours à m'intéresser grandement aux stéréotypes de genre, à leurs différentes formes, à la manière dont ils sont appliqués, et ce principalement dans le cadre de l'école maternelle.

Depuis deux ans, je suis la formation de master par alternance. Cela me permet donc d'être en responsabilité dans une classe (la première année en petite et moyenne section et cette année en petite section uniquement). Je suis par conséquent un jour par semaine, dans la posture concrète de l'enseignante face à une classe de très jeunes enfants. J'ai pu constaté, durant cette expérience, que les idées reçues sur le genre et les stéréotypes sont déjà présents dans l'esprit d'enfants de trois ou quatre ans. J'estime donc intéressant de rechercher à quel point ces idées sont ancrées et si les enfants acceptent qu'elles soient remises en question. Il est selon moi important que les enfants comprennent qu'ils peuvent faire leurs propres choix et devenir ce qu'ils ont choisi d'être, sans être conditionnés par quelques normes sociales que ce soit.

INTRODUCTION

« Les filles les plus belles, les garçons à la poubelle » ! Cette phrase entendue de manière récurrente dans les cours de récréation est démonstrative de la présence très ancrée d'une vision stéréotypée des genres, dès le plus jeune âge.

Le genre est une construction sociale et culturelle de l'identité d'un homme et d'une femme. Il représente un caractère social et détermine des rôles susceptibles de changer avec les rapports sociaux. Il est donc strictement subjectif et varie selon les mœurs des sociétés.

Le genre se distingue du sexe qui lui est naturel et purement objectif. En effet, le sexe est basé sur de simples différences biologiques constatées entre hommes et femmes (chromosome sexuel mâle ou femelle). Ce sont des faits scientifiques qui sont invariables.

Le genre se heurte à de nombreux stéréotypes. La notion de « stéréotype de genre » est étudiée depuis les années 1930. Elle s'inscrit dans le courant constructiviste qui définit le caractère culturel et construit des identités de sexe. Elle peut être définie comme un ensemble de croyances socialement partagées, concernant les traits caractéristiques des membres d'un genre ou de l'autre. Les stéréotypes découlent d'un processus mental. Ils sont souvent automatiques et incontournables. Leur usage mène souvent à des jugements erronés et trop réducteurs.

Les stéréotypes de genre permettent donc de distinguer, d'après des éléments subjectifs, les hommes des femmes, mais aussi de distinguer des façons d'être, de se comporter, de s'exprimer qui seraient propres à un genre ou à l'autre. Ils nous sont transmis inconsciemment par les différentes instances de socialisation (la famille, l'école, ...), de génération en génération.

Les stéréotypes de genre induisent également une dimension de séduction, présente dans les rapports entre genres au quotidien. En effet, un genre confronté à l'autre, a souvent tendance à user de ce qui le caractérise. Derrière ces stéréotypes, il y a donc des attitudes personnelles, une façon de s'habiller, de parler, etc., signes distinctifs d'un genre ou d'un autre. S'agissant du genre féminin, ces traits caractéristiques pourraient être l'apparence (beauté, coiffure, maquillage), un caractère doux et fragile, des cheveux longs, des habits roses pour les petites filles. S'agissant du genre masculin, la force physique, la brutalité, les cheveux courts, les habits bleus des petits garçons sont des signes distinctifs qui reviennent de manière récurrente.

Dès le plus jeune âge, il est possible de constater que les enfants sont déjà marqués par certains stéréotypes. La maternelle représente un stade important dans le développement humain et notamment, celui de l'enfant, après le stade du nourrisson. Ce moment est fondamental dans la vie

du jeune enfant car il va établir des connexions et faire fonctionner de plus en plus son cerveau. La maternelle n'est pas obligatoire, mais est un passage essentiel dans le système éducatif, car les premières années de scolarisation permettent d'éveiller l'enfant et de le socialiser avec ses pairs et d'autres adultes que ses parents (enseignants, ATSEM, ...). Les deux objectifs principaux de la maternelle sont d'apprendre à l'enfant à devenir un élève à l'école et à développer son langage. C'est aussi souvent par ces deux biais que l'enseignant transmet malgré lui des stéréotypes de genre.

Cependant, le risque de cette transmission inconsciente de rôles, que doivent tenir les membres de chaque genre, est de rendre imperceptible ses conséquences. Les stéréotypes de genre en effet, peuvent avoir un impact néfaste, à partir du moment où ils deviennent sexistes, c'est-à-dire qu'ils maintiennent les inégalités. Le terme « stéréotypes sexistes » est utilisé pour souligner la conséquence discriminante pour le genre féminin. Néanmoins, étant naturellement habitué à eux, nous pourrions ne plus en avoir conscience.

Les stéréotypes constituent un problème lorsqu'ils obligent les individus à se cantonner à un rôle, une façon d'être. Voir un garçon porter une jupe n'est pas envisageable pour la plupart des gens vivant dans nos sociétés occidentales actuelles. Bien que cet exemple puisse paraître amusant, la question des stéréotypes de genre devient néanmoins préoccupante, lorsqu'il s'agit de l'orientation scolaire et professionnelle. En effet, ces idées préconçues ont tendance à « fermer des portes » à un genre ou à l'autre. Par exemple, il y a assez peu de filles dans les métiers tels que la plomberie, la mécanique, filières considérées comme masculines, tout comme il y a assez peu de garçons dans le monde de l'esthétique ou encore du secrétariat.

Etant transmis par nos proches ou par la société sans que l'on ne s'en aperçoive, chacun d'entre nous les transmet à notre tour de manière inconsciente. Une maman qui essaie de surveiller le vocabulaire de sa petite fille en lui disant par exemple « il ne faut pas dire ça, ce n'est pas beau dans la bouche d'une petite fille » transmet à son enfant l'idée qu'une petite fille doit davantage se surveiller qu'un petit garçon.

La question se pose également pour tous les outils d'apprentissage et d'éducation. Les livres, les jeux, les médias sont eux aussi porteurs de stéréotypes. Les enfants ont tendance à se créer un modèle de référence en fonction des histoires qu'ils ont pu entendre ou lire, ou en fonction des jeux mis à leur disposition, à partir desquels ils entrent dans des jeux de rôles.

Par ailleurs, il semble également pertinent de s'intéresser aux conséquences de cette transmission des images stéréotypées. Effectivement, transmettre aux enfants une façon d'évoluer, de se comporter et se positionner dans la société créerait une inégalité dans les modes d'éducation. La question des inégalités de traitement peut être posée dans le contexte familial, tout comme dans le contexte scolaire.

Il convient alors de se demander dans quelle mesure les enfants sont soumis aux stéréotypes de genre dès leur plus jeune âge. Je me servirai de l'étude d'un cadre théorique, ainsi que de l'analyse de ma recherche-action menée dans ma classe de petite section, afin de déterminer au regard de ces résultats quel est le degré d'ancrage et de stabilité des stéréotypes concernant le genre chez les élèves de petite section de maternelle. Il est d'ores et déjà possible d'axer les hypothèses de travail sur l'affirmation suivante : les stéréotypes sont déjà présents dans les représentations qu'ont certains élèves de petite section sur le genre.

Il conviendra de faire le point dans une première partie sur les recherches menées sur le développement de l'enfant ainsi que sur le genre et les stéréotypes, en voyant les rapports qu'entretiennent les enfants avec ces idées, et la manière dont la société renvoie des images inconscientes aux enfants. Dans une seconde partie, il s'agira de présenter l'expérimentation menée sur le terrain, en classe de petite section, pour constater ces débuts de représentations stéréotypées chez les jeunes enfants. Il sera donc question de l'analyse d'un cas clinique sur une classe précise avec un échantillon de quelques élèves. Les points professionnels visant à enrichir la pratique de classe future seront à terme mis en lumière.

PARTIE I

LE GENRE EN THEORIE

I) La construction de l'identité

Le terme identité revêt plusieurs significations en fonction du terme qui lui est associé (A). Tout comme le sens du terme identité peut évoluer, le développement de l'enfant peut lui aussi s'envisager sous forme de plusieurs stades (B).

A- Trois formes d'identité à envisager : identité sexuelle, identité sexuée, identité de genre

Larousse définit l'identité sexuelle comme « sentiment d'être un homme ou une femme ou autre » et donne pour synonyme l'identité sexuée.

Si la détermination mâle ou femelle des organes génitaux est établie, en général, dès avant la naissance, c'est seulement à l'issue d'un long processus, chez l'enfant puis chez l'adolescent, que l'identité sexuelle est définitivement acquise. [...]

L'acquisition de l'identité sexuelle se fait, chez l'enfant, parallèlement à la prise de conscience de l'existence de la différence des sexes dans l'espèce humaine. Elle se construit, comme de nombreuses composantes de la future identité, à partir d'éléments physiques, psychologiques et cognitifs qui se conjuguent à des facteurs environnementaux et familiaux.

Or, des distinctions sont faites entre identité sexuelle et identité sexuée en fonction des différents auteurs.

Richard Green définit l'identité sexuelle en fonction de trois paramètres : l'identification à un sexe biologique (mâle ou femelle), l'adoption de comportements sociaux et culturels en fonction de l'appartenance à un ou l'autre des deux sexes et le choix du partenaire sexuel.

Françoise Vouillot dans l'article *Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation* (2002, p.2) définit l'identité sexuée comme « le sentiment d'appartenance à son sexe culturellement défini par les normes sociales de féminité et de masculinité prescrites à chacun des deux sexes biologiques » et l'identité sexuelle comme « sentiment d'appartenance au sexe biologique assigné à la naissance ». Les deux notions sont donc en étroites relations car c'est par rapport aux organes génitaux externes que va se développer l'identité sexuée en référence aux normes attribuées à l'un ou l'autre sexe biologique.

L'identité sexuée se définit par l'orientation de genre, c'est-à-dire le degré d'adhésion (de conformité) que les individus manifestent à l'égard des différentes catégories de rôles de sexe prescrits à leur sexe biologique. Ces rôles de sexe définissent donc les modèles de la féminité et de la masculinité dans une culture donnée, et sont relatifs à la fois aux traits psychologiques et aux comportements (ce que doit être et comment doit être un garçon, une fille, un homme, une femme), mais aussi aux rôles sociaux et activités réservés à l'un ou l'autre sexe (Marro, 1998).

Dès la naissance, certes de manière plus ou moins marquée, garçons et filles sont éduqués et socialisés en fonction de ces modèles de masculinité/féminité.

Ainsi, l'enfant apprend très tôt à « se comporter comme un membre compétent de sa culture » (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 110).

A l'identité sexuelle et l'identité sexuée, s'ajoute un troisième terme pouvant porter à confusion : l'identité de genre. Amnesty International la définit ainsi : « L'identité de genre se rapporte à l'interaction complexe entre le sexe physique et le rôle social et, plus spécifiquement, à la manière dont une personne se définit par rapport à la masculinité ou à la féminité (catégories sociales de genre). Il peut exister une divergence entre l'identité de genre d'une personne, qui est une perception subjective, et ses caractéristiques sexuelles ou physiologiques. »

B – Le stades de développement de l'enfant durant ses premières années

Dans son ouvrage *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*, Tran-Thong reprend les travaux de Gesell et Wallon.

Arnold Gesell, psychologue et pédiatre américain, identifie des concepts de stades pour décrire le développement de l'enfant. Pour élaborer les vingt-quatre niveaux d'âge d'évolution, de la naissance à seize ans, il utilise les concepts de profil du comportement et de traits de maturité. Le nombre de traits s'accroît au fur et à mesure du développement. De zéro à dix-huit mois, il observe le comportement dans la journée. De dix-huit mois à cinq ans, s'ajoutent les activités culturelles et créatrices et le comportement.

Intéressons nous ici au stade n°4, de dix-huit mois à trois ans. Il constate ici une double phase de déséquilibre affectant le comportement affectif et social. Vers un an et neuf mois, l'enfant a une conscience nouvelle des individus mais cela s'accompagne d'une terreur des étrangers. S'il est scolarisé chez les tous petits, son degré d'adaptation sera faible, il va manifester un retour d'attachement à la famille. Vers deux ans, l'enfant est moins instable et s'adapte plus facilement dans la famille et à l'école. Ses capacités locomotrices progressent. A deux ans et six mois, l'équilibre est rompu : l'enfant est instable et entre dans une période de crise. C'est la période de l'entêtement et du « non ».

Henri Wallon signale également qu'avant trois ans, les enfants ont des personnalités interchangeables et effectuent des jeux alternants. Gesell explique cela par le fait que le système d'action de l'enfant est un système double parce qu'il manque de maturité. Son équilibre est instable car ses mécanismes d'inhibition sont imparfaits. Les circonstances de leurs environnements étant tellement complexes durant cette phase de transition, il est normal que les enfants aillent dans deux sens à la fois. Ainsi, ils expérimentent les alternatives pour découvrir la meilleure.

Concernant le stade de trois ans, Gesell constate que l'instabilité laisse la place à un équilibre due à la maturation psychomotrice. A cet âge, la maturité de la posture physique a un effet direct sur

les actions et la pensée. L'enfant aime savoir des choses sur son passé, mais il est aussi prêt à regarder en avant, à penser sa relation avec le futur plus ou moins proche. Pour Wallon, trois ans marque l'avènement de la personne chez l'enfant ; il a également un attachement pour les autres personnes. La représentation émerge à cet âge également.

Il semble alors que la prise de conscience de soi soit liée à la conscience du temps et de la succession, mais également au développement de la représentation, que Gesell appelle la « vie imaginative » ; un personnage imaginaire peut alors apparaître. L'enfant peut également faire des transferts d'identité devenant un animal. L'enfant découvre sa propre identité à ce moment là. Ce sont d'abord des essais, puis vers trois ans et demi, elle devient plus ferme et définie. L'apparition de la conscience de soi est un moment fondamental du développement de l'enfant ; ainsi débute l'intelligence et la personnalité.

Anne Dafflon Nouvelle, docteur en psychologie, reprend les trois stades de la construction de l'identité sexuée chez les enfants proposés par Kohlberg en 1966, dans le chapitre 1 de son livre *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* :

- 1) A partir de deux ans, l'enfant construit son identité genrée et est capable d'identifier le sexe des individus de son entourage en fonction de paramètres comme le physique, les vêtements, la voix ...
- 2) Entre trois et quatre ans, l'enfant comprend que le sexe est quelque chose de stable dans le temps. Ici l'enfant commence à percevoir les régularités dans les rôles sexués comme étant la norme. Il est ainsi dans l'imitation d'un ou plusieurs modèles de même sexe que lui. Il entre de façon plus rigide dans les stéréotypes de genre.
- 3) Vers cinq – sept ans, il comprend que le sexe est stable et ne changera pas en fonction des situations, que ce soit pour eux-mêmes ou leur entourage.

Durant les premières années, les indices socioculturels attribués à chaque sexe jouent un rôle primordial dans la construction de son identité par l'enfant. Concernant l'acquisition des connaissances sur les rôles des sexes, Anne Dafflon-Nouvelle précise qu'à deux ou trois ans « les enfants ont déjà des connaissances substantielles sur les activités, professions, comportements et apparences stéréotypiquement dévolus à chaque sexe ».

La théorie de l'apprentissage social développée par A. Bandura dans les années soixante, également appelé « apprentissage par l'observation », pose le principe selon lequel l'enfant peut construire son identité sexuée sur la base de l'observation et de l'imitation du comportement des individus de son environnement ou en se conformant aux comportements approuvés ou non par ces même individus.

La construction de l'identité sexuée et genrée de l'enfant semble donc dépendre de l'environnement dans lequel il évolue.

II) Le genre au cœur de l'éducation des jeunes enfants

La socialisation est l'apprentissage par un individu de toutes les normes et valeurs de la société dans laquelle il vit quotidiennement. Le genre, tel qu'il est perçu par les enfants, découle à la fois de leur socialisation primaire qui passe par la famille (A) et par la socialisation secondaire qui passe par l'école (B).

A- Le genre transmis par la famille

Elena Gianni Belloti, célèbre pédagogue italienne du XX^{ème} siècle, fut l'une des premières à écrire sur les différences de comportement des parents face à des enfants de sexes différents. Selon elle, les parents, et notamment les mères, ont une attitude plus protectrice envers les jeunes garçons qu'envers les jeunes filles. En effet, elles ont tendance à assister les garçons pendant très longtemps dans leur vie quotidienne, alors qu'elles apprennent aux filles à être autonomes bien plus tôt. De même, elle relève que les pères parlent avec une voix plus douce aux filles et plus virile aux garçons. Enfin, elle constate que ces différences se mettent en place dès la conception de l'enfant, les mamans paraissant plus fières lorsqu'elles portent un garçon que lorsqu'elles portent une fille.

Selon Gaïd Le Maner-Idrissi, « le sexe est l'une des premières caractéristiques, si ce n'est la première, que les parents et l'entourage social connaissent de l'enfant qui vient de naître ». Les parents vont alors avoir des attentes différentes pour le futur de leur enfant en fonction de son sexe.

Ainsi, il semblerait que les différences constatées entre les filles et les garçons ne sont pas naturellement déterminées par leur sexes ou leurs hormones comme on pourrait l'envisager mais au contraire, ces différences sont déterminées par les distinctions anodines que font les parents dans l'éducation de leurs enfants. Nicole Mosconi, spécialiste de la question, va dans ce sens en affirmant que les différences entre les sexes ne se développent pas spontanément mais sont le produit d'une construction par les imaginaires sociaux. En effet, les traits psychologiques et les rôles sociaux doivent être appris à la génération suivante. Elle fait ainsi référence à Castoriadis qui mettait en avant le fait qu'il y ai une masculinité et une féminité propre à chaque société. Il apparaît donc que les rôles attribués à chaque genre diffèrent d'une société à une autre.

Michel Fize quant à lui à une vision un peu différente du rôle que jouent les parents dans la détermination du genre qui cependant rejoint les idées des deux auteurs sus-visés. Selon lui, les parents ont plus tendance à remettre en question les inégalités engendrées par la mixité sociale que

les inégalités entre les sexes au sein des établissements d'enseignement mixtes. En effet, les parents des classes moyennes et supérieures remettent en cause non pas le mélange des sexes, qu'ils jugent important pour l'harmonie et surtout l'égalité entre filles et garçons, mais estiment que les différences sociales entre les élèves, indépendamment de leur sexe, influent sur la réussite scolaire de leurs enfants. Ainsi, ils vont placer leurs enfants dans des établissements mixtes de bons niveaux pour leur donner plus de chance de réussite. Ils voient dans la mixité sociale une source d'inégalités de réussite et estiment qu'à partir du moment où les élèves sont dans un bon établissement et bien entourés, il y a forcément égalité de réussite grâce à la mixité sexuelle.

Selon l'auteur, les parents encouragent leurs filles à s'habiller en lolita et à susciter le regard des garçons sur elles et s'inquiètent lorsque leurs fils ne s'adonnent pas à des jeux virils. Ainsi, il semblerait qu'ils participent même à l'établissement de ces inégalités entre filles et garçons, en favorisant chez leur enfants le développement d'idées stéréotypées qui diffèrent en fonction du genre de l'enfant. Les parents ne veulent pas démixer les classes car ils estiment qu'il y a une complémentarité des sexes. Pour eux, selon ce que nous expose Michel Fize, les deux sexes ne peuvent évoluer l'un sans l'autre, ils évoluent l'un en fonction de l'autre.

On peut donc en conclure que les parents, instance de socialisation primaire ont un rôle très important dans le développement personnel de leur enfant et sont donc en grande partie acteurs de la diffusion d'images stéréotypées des genres aux générations suivantes. Cependant, bien que leur rôle soit indéniable, l'école elle aussi transmet des images du genre qui peuvent être stéréotypées.

B – Le genre transmis par l'école

L'école fonctionne avec des enseignants, des élèves qui sont un matériau humain sexué et qui peuvent eux aussi posséder une vision des genres qui se révèle stéréotypée, bien qu'ils en soient inconscient. C'est la thèse que défend Marie Duru-Bellat. Elle met en avant le fait qu'à l'école les enfants apprennent à se positionner comme un garçon ou comme une fille. En effet, dès la maternelle les filles apprennent à s'effacer devant les garçons. Marie Duru-Bellat cite même Lorenzi Cioldi : « c'est dans la comparaison à l'autre groupe que les filles élaborent une image de soi qui adhère fortement au stéréotype féminin ». Ainsi, les filles apprennent à devenir des membres du genre féminin, telles que la société dans laquelle elles évoluent attend qu'elles soient. Elles se construisent en opposition au genre masculin. Si les garçons sont très bruyants, belliqueux, alors les filles apprendront à se faire discrètes et ne développeront pas le même esprit de compétition. De même, si les garçons ont besoin, ou semblent avoir besoin, de plus d'attention et d'aide dans leurs apprentissages, les filles apprendront à être des élèves plus autonomes.

Nicole Mosconi quant à elle estime que l'école tend à reproduire des modèles sociaux inégaux, notamment concernant les inégalités entre sexes. Peut-être est ce dû au fait que l'enseignant lui-même est déterminé par des stéréotypes de genre qu'il considérerait, de manière inconsciente, comme la norme à adopter. Les enseignants ne se rendent probablement pas compte qu'ils reproduisent et transmettent des stéréotypes de genre puisqu'ils les ont reçus eux-même et que cela leur paraît naturel.

A titre d'exemple, dans la classe de petite section dans laquelle j'exerçais l'année dernière le lundi, l'enseignante titulaire mettais en place des étiquettes avec des colliers correspondants pour que les enfants choisissent dans quel coin jeu ils voulaient aller. Or l'étiquette « coin voiture » est bleue et l'étiquette « coin poupée » est rose. Un tel choix semble certainement anodin pour un enseignant qui n'est pas sensibilisé aux stéréotypes de genre, mais il n'est pas rare d'entendre dans la bouche d'un enfant que « le rose c'est pour les filles et le bleu c'est pour les garçons ». Ces deux couleurs sont effectivement couramment utilisées pour distinguer un genre de l'autre. C'est le cas par exemple dans l'album *Dans la cour de l'école* de C. Loupy où les élèves sont représentés par des ronds, les roses étant des filles et les bleus, des garçons. Il y a donc une transmission et une assimilation inconsciente des stéréotypes qui s'effectue chez les élèves par ces différents biais.

Cependant, l'étude sur les cours de récréation menée par Karine Isabelle contraste les propos de Nicole Mosconi sur le fait que l'école tend à reproduire les rapports inégaux entre les sexes. Ce contre-exemple permet de nuancer l'influence de l'école sur les comportements des élèves. En effet, alors que Nicole Mosconi explique que l'espace des cours de récréation sont dominés par les garçons en primaire et que les filles restent statiques sur le pourtour, Karine Isabelle constate que cela n'est pas aussi tranché et que la domination de l'espace par un ou l'autre sexe varie. Cette occupation de l'espace dépend des écoles, des élèves. Ainsi, une fille peut aussi bien confirmer les stéréotypes de genre en ayant une activité calme et à espace restreint (à la bibliothèque), comme une autre peut se déplacer uniquement au centre de la cour, et alors prendre un « rôle » en contradiction avec celui qui est habituellement attribué à sa catégorie sexuée. De même, la chercheuse montre que 20% des garçons ne rentrent pas dans les stéréotypes de genre selon lesquels le sexe masculin dominerait l'espace central de la cour. En définitive, il semble que les déplacements des élèves ne soient pas toujours en accord avec les généralités. Les études de l'influence de l'école sur les comportements stéréotypés doivent donc être contrastées. Les protocoles d'expérimentation doivent également être précisés afin de connaître toutes les modalités nécessaires pour une juste interprétation des résultats.

Il faut également noter que la question des stéréotypes de genre, faisant l'objet de nombreuses recherches et de débats importants, est un sujet auquel le public est de plus en plus

sensibilisé. Bien qu'il semble y avoir encore des efforts à effectuer dans ce sens, on constate néanmoins que les filières scientifiques, par exemple, s'ouvrent tout de même davantage à un public féminin, bien que les étudiantes ne soient pas réellement poussées dans cette direction.

En conclusion, les différences de détermination entre les genres sont aussi le fait de l'école et des enseignants. Cependant, bien que dès la maternelle soient transmis aux enfants des images stéréotypées que ces-derniers garderont dans leur subconscient, cette transmission varie d'une école à l'autre, d'un enseignant à l'autre et son assimilation dépend de chaque élève. Les stéréotypes genrés ne sont pas toujours les mêmes et ne se vérifient pas dans tous les cas de figure.

III) Des inégalités constatées entre les genres dans le milieu scolaire

La mixité est par définition ce qui est partagé entre les deux sexes, hommes et femmes. La mixité scolaire est l'éducation des garçons et des filles en commun, dans les mêmes classes, les mêmes écoles. La loi Haby de 1975 la rend obligatoire dans tous les établissements publics d'enseignement en France.

La mixité scolaire, bien qu'acquise depuis presque un demi siècle en France dans la plupart des établissements, n'est pas synonyme d'égalité entre tous les élèves. De nombreux stéréotypes de genre perdurent inconsciemment. Ces idées préconçues conduisent à des attitudes et comportements différents, voire même à des inégalités entre les filles et les garçons à l'école, et ce dès le plus jeune âge. L'enseignant, agent au cœur du processus de socialisation et d'éducation, engendre lui aussi des différences en fonction de ses propres conceptions. Les disparités constatées sont dans certains cas les mêmes quelque soit le sexe de l'enseignant (A), mais différent aussi selon que ce soit un enseignant ou une enseignante (B).

A- Des inégalités constatées quelque soit le sexe de l'enseignant

Certaines différences faites dans le milieu scolaire entre filles et garçons résultent en premier lieu, des conceptions personnelles de l'enseignement par les enseignants et de la structuration de leur pédagogie dans la classe, et ce, indépendamment de leur sexe.

Selon Nicole Mosconi, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Paris Ouest Nanterre-La Défense, un enseignant n'a pas les mêmes attentes envers un garçon et envers une fille. L'auteur explique cela par le fait que les garçons soient plus turbulents et moins studieux, alors que les filles sont plus dociles et discrètes. La réussite chez les garçons sera donc attribuée à leurs capacités, voire un don ; celle des filles sera associée à leur travail personnel.

Dans le même sens, Marie Duru-Bellat, sociologue spécialiste des questions d'éducation, estime que les enseignants interrogent plus les garçons, passent plus de temps à réagir à leurs interventions et les traitent individuellement, contrairement aux filles, qui sont traitées comme un groupe. La situation est ainsi car les professeurs disent avoir peur des débordements des garçons et sont alors plus attentifs à leur comportement. Dès la maternelle, ils créent plus de problèmes disciplinaires ; il faut donc les « tenir » pour qu'ils soient plus attentifs. Les filles intègrent donc de fait qu'elles méritent moins d'attention et qu'elles sont moins intéressantes que les garçons.

Selon la sociologue, les enseignants poussent plus les garçons à réussir. Ils sont en effet plus réprimandés car il semble qu'ils n'exploitent toutes leurs capacités. Les filles quant à elles sont moins stimulées, elles obtiennent moins d'encouragements à trouver la bonne réponse, moins de remarques d'ordre cognitive, moins de questions ouvertes. Une adaptation passive et une soumission aux stéréotypes peuvent alors apparaître : les élèves vont apprendre à se positionner comme une fille ou comme un garçon. Les filles vont plus s'intéresser à leur apparence physique, ne voudront pas être déclarées comme étant meilleures que les garçons par peur du succès. Les garçons vont rejeter l'école, adopter des comportements virils, mettre en avant leur force physique et développer une attitude compétitive.

Marie Duru-Bellat estime que l'enseignant passe environ 44% de son temps avec ses élèves filles et 56% avec les garçons. Ces résultats ne coïncident pas exactement avec la loi des « deux tiers – un tiers » exposée par Nicole Mosconi, mais va tout de même en ce sens. Cette loi émerge du constat que les enseignant/es n'ont pas les mêmes conduites avec les élèves de chaque sexe. Ils ont plus d'interactions avec les garçons qu'avec les filles et ce dans des classes mixtes. Comme Marie Duru-Bellat, l'auteur à l'origine de cette loi constate que les garçons sont plus souvent interrogés, qu'ils reçoivent plus de remarques pour la discipline en classe, mais aussi plus des questions complexes. Elle relève que les enseignants s'arrêtent plus souvent sur leurs interventions spontanées et leur laisse un temps plus important pour chercher et donner leur réponse. L'indulgence pour les garçons est donc supérieure à celle accordée aux filles.

Ces différents points sont également repris par l'auteur Michel Fize dans son ouvrage *Les pièges de la mixité scolaire*. Il cite Nicole Mosconi en expliquant que les enseignants s'occupent en classe plus des garçons, que les filles sont interrogées pour rappeler le contenu de la leçon précédente, alors que les garçons le sont pour produire du savoir sur les leçons du jour. Les filles sont ainsi interrogées pour réaliser des exercices moins stimulants intellectuellement que les garçons. Ces-derniers, lorsqu'ils sont brillants, sont plus valorisés que les filles du même niveau, et inversement, les garçons les moins performants sont plus durement rappelés à l'ordre que les filles moyennes.

Il en résulte alors qu'indépendamment du sexe de l'enseignant, la norme implicite soit celle d'une valorisation des garçons dans l'enseignement. Bien que ces comportements soient le plus souvent inconscients, ils ont néanmoins des conséquences redoutables. Les attentes différentes pour une fille ou un garçon engendreraient alors des prophéties « auto-réalisatrices », c'est-à-dire des idées fausses qui deviennent exactes à l'arrivée, selon Rosenthal et Jacobson cités dans le livre de Michel Fize concernant leur théorie de « l'Effet Pymalion à l'école ».

En définitive, les idées que les enseignants portent sur leurs élèves vont conduire ces derniers à avoir un comportement en accord avec ces idées, et par conséquent cela ne modifiera pas les stéréotypes mais au contraire, les renforcera.

B – Des inégalités constatées en fonction du sexe de l'enseignant

Le pourcentage d'enseignantes est de fait plus important que le pourcentage d'enseignant aujourd'hui dans le système éducatif en général. Cette large féminisation de l'enseignement n'est assurément pas sans conséquence. En effet, comme le constate Karine Isabelle, ainsi que Michel Fize, il y a un certain déterminisme du sexe de l'enseignant dans la relation pédagogique, dont découle une relation de séduction.

Pour Michel Fize, un enseignant homme a un rapport de séduction avec ses élèves filles et de la complicité avec les garçons ; les enseignantes femmes sont plus maternantes et moins autoritaires, notamment envers les garçons. .

Karine Isabelle, dans son article « Pourquoi la mixité dans les classes ne provoque-t-elle pas spontanément l'égalité de traitement entre les filles et les garçons ? » paru dans la revue *Tréma* , fait le constat que le sexe de l'enseignant influe sur sa pratique et ses interactions avec ses élèves. Elle parle d'un rapport inversé, c'est-à-dire que les enseignants vont privilégier des interactions avec les filles, alors que les enseignantes se tourneront plus vers les garçons. Le rapport de séduction entre enseignant et élève est une des explications de ce constat. En effet, ce rapport est fréquent dans les rapports sociaux entre individus ; il se retrouve par conséquent également présent dans les relations pédagogiques.

A première vue, Karine Isabelle ne retrouve pas exactement la loi des « deux tiers – un tiers » de Nicole Mosconi, qui elle, estime que cette loi est toujours validée indépendamment du sexe de l'enseignant. Cependant, au vue de l'importante féminisation de l'enseignement, cette loi est globalement vérifiée.

Logiquement, un rééquilibrage serait à envisager, notamment en mettant en place des réajustements dans l'organisation pédagogique, ainsi que des formations d'enseignants aux questions du genre et des stéréotypes qui y sont liés par exemple.

Dans cet article, les deux enseignants (un homme et une femme) après avoir pris connaissance du thème de l'étude, réajustent effectivement leur comportement. Les résultats sont cependant mitigés : la formation a eu plus d'impact sur l'enseignant homme qui a modifié quelque peu sa pratique, tout en gardant une interaction plus importante avec les filles ; l'enseignante femme n'a quant à elle pas modifié sa pratique et renforce même son interaction avec les garçons, baissant par conséquent encore plus son interaction avec les filles. Un paradoxe intéressant est là aussi à noter : les garçons se plaignent souvent d'être négligés et les enseignants ont aussi l'impression qu'ils les négligent, alors que les études montrent bien qu'ils sont les plus favorisés dans les relations pédagogiques.

Nicole Mosconi quant à elle, constate dans l'article « Le chantier reste ouvert », que les hommes, minoritaires dans ce corps de métier, aspirent à un développement professionnel important dans leur carrières. Ils vont souvent être à la direction, suivre des formations pour évoluer dans le métier. Les femmes quant à elles, changent d'école ou de niveau de classe mais n'aspirent pas à plus d'évolution de carrière. Les hommes et femmes se conforment donc à des rôles sexués, les hommes ayant plus d'ambition, les femmes se contentant de rester au même niveau. Il en résulte alors des inégalités dans les carrières et dans les salaires. Par conséquent, les femmes étant majoritairement présentes dans l'enseignement, elles ont tendance à reproduire les stéréotypes de genre qu'elles vivent personnellement et inconsciemment sur leurs élèves. Elles ne peuvent donc pas, selon la sociologue, aider leurs élèves filles à lutter contre les préjugés et discriminations hommes-femmes, étant elles-mêmes conditionnées dans ce système.

Il semble en définitive que les prophéties auto-réalisatrices soient effectives sur les enseignants eux-mêmes, modèles pour leurs élèves. Les inégalités de traitement et les stéréotypes de genre mis en place dans l'éducation, résultent du sexe de l'enseignant, de son vécu, de sa perception et de sa structuration de la pédagogie dans sa classe.

Ces différences entre filles et garçons dans le milieu scolaire ont de nombreuses conséquences sur leur orientation et leur avenir professionnel. Le sexe ne doit cependant pas être le seul élément pris en compte dans l'échec ou la réussite mais aussi le milieu social, qui est la cause première des inégalités scolaires.

IV) Les images stéréotypées véhiculées dans les supports à destination des enfants

Le développement de l'enfant passe à la fois par ce que leurs transmettent leurs parents ainsi que l'école et tous les gens qu'ils rencontrent dans le milieu dans lequel ils évoluent. Une grande part de leur développement passe aussi par les jeux de rôles qui leur apprend à devenir, ou à se mettre dans la peau de quelqu'un, mais aussi par l'ensemble du matériel pédagogique qui peut être mis à leur portée ou exploité par un adulte référent. Or tous ces outils pédagogiques sont porteurs de stéréotypes de genre, que ce soit la littérature jeunesse (A) ou dans les jeux et médias mis à la disposition des enfants (B).

A- La littérature de jeunesse et les médias pour enfants

Hélène Montardre, auteur de l'article « Littérature jeunesse : peut mieux faire », et elle-même auteur de nombreux albums de littérature jeunesse, démontre que les inégalités de traitement entre les filles et les garçons sont également reflétées dans les albums jeunesse.

Elle relève en ce sens que les rôles principaux sont très souvent attribués aux garçons, les filles se trouvant généralement dans des rôles secondaires. De même, selon elle les inégalités vont plus loin puisqu'elle constate que dans ces albums de littérature jeunesse, les femmes ont des postes non identifiés qui laissent une impression de précarité, alors que les hommes se voient attribuer des emplois clairement déterminés qui les mettent en valeur, leur attribuent une certaine force et stabilité. Les garçons apparaissent comme ceux sur qui les filles et la famille peuvent se reposer. Or, elle note que l'image que l'on se construit au gré des lectures reste gravée dans l'inconscient. Ainsi, donner une vision si différente de l'avenir d'une fille et de celui d'un garçon est très stigmatisant et ne laisse pas les filles espérer et rêver de carrières ou de métiers ambitieux car cela semble être réservé aux garçons. De même, il est sous-entendu, dans les modèles qui leurs sont exposés dans la littérature jeunesse, qu'il ne faut pas qu'elles se mettent en avant car cela est également le lot du genre masculin. Les filles doivent rester en retrait pour les aider à devenir ce qu'ils doivent être, en bon personnage secondaire.

Anne Daflon-Novelle fait les mêmes constats qu'Hélène Montardre en relevant que dans les ouvrages de littérature jeunesse, pour 10 livres où le personnage principal est un homme, un seul a une héroïne féminine. Cette différence induit le fait que les petites filles n'ont pas à leur disposition autant de modèles de références auxquels elles peuvent s'identifier que les garçons. Ce manque de points de référence fort, entraîne une baisse, selon elle, de l'estime de soi. En effet, les garçons peuvent rêver à toutes les différentes hypothèses d'avenir qui s'offrent à eux, alors que les filles

n'ont pas l'impression en comparaison de pouvoir vivre la même chose et d'être à la hauteur dans des activités valorisantes.

De plus, les albums illustrés véhiculent bon nombre de clichés sexistes (annexe 1). Anne Dafflon-Novelle relève que dans les albums de littérature jeunesse les femmes ont deux tâches principales : les tâches domestiques et les devoirs parentaux. Ces albums transmettent ainsi aux petites filles pour seule ambition de devenir une bonne mère de famille, bonne cuisinière et ménagère, douce et attentionnée avec ses enfants. Les activités professionnelles des femmes et leur évolution dans la société sont insuffisamment mises en avant dans ces ouvrages. Bien souvent les femmes n'ont pas de profession, elles s'occupent de leur foyer, et lorsque les auteurs décident de donner quelque peu de détails sur leurs activités, il s'agit bien souvent d'activités professionnelles peu variées, plutôt dans l'univers du social, qui consistent à s'occuper d'autrui.

Anne Dafflon-Novelle montre que les garçons quant à eux reçoivent un modèle fort. Ils ont une représentation de la masculinité forte et imposante où toute marque d'émotion et de sensibilité est bannie, cela étant uniquement réservé aux femmes. Les garçons en ce sens ne reçoivent pas de modèle positif de sensibilité, et finissent pas avoir plus de mal à extérioriser leurs sentiments, leurs peurs. Pour les garçons, déterminés par ce genre de lecture, la force et la sensibilité sont deux notions opposées : l'expression de ses sentiments est perçu comme un signe de faiblesse.

Evelyne Daréoux, dans « Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants », confirme que l'on voit beaucoup plus de personnages de sexe masculin que de sexe féminin, que ce soit dans les titres d'ouvrages, sur les couvertures, dans les illustrations ainsi que dans les rôles principaux. Dans les contes par exemple, les activités des filles sont futiles et celles des garçons sont plus sérieuses et importantes. Les filles sont représentées comme étant dépendantes des hommes et n'accordant d'importance qu'à leur beauté, bijoux et accessoires étant les principales caractéristiques du personnage féminin.

Elle s'intéresse également à l'impact et le rôle des médias face aux stéréotypes de genre. Elle met en avant le fait que là aussi, les filles et les garçons sont traités de manière inégalitaire. Les médias en effet ont tendance à faire évoluer le rôle des hommes, à qu'ils proposent sans cesse de nouvelles activités, ce qui leur confèrent une certaine importance. À l'inverse, les rôles des femmes selon les médias restent assez traditionnels et n'évoluent que très peu, ce qui est une manière de les laisser en retrait. Les femmes sont là pour faire ce qu'elles ont toujours fait, elles ne connaissent pas d'évolutions ; l'ouverture à la nouveauté, la diversification et l'enrichissement est réservée aux hommes. Une fois encore, véhiculer ce type d'image aux enfants est assez gratifiant pour les garçons qui peuvent se projeter et devenir une multitude de héros. Les filles par contre ne peuvent pas rêver mieux que de devenir une parfaite mère de famille afin de permettre à son mari de

s'épanouir.

Les supports d'apprentissage et de développement qui sont mis à la disposition des enfants sont eux aussi assez stigmatisant et auront tendance à renforcer les stéréotypes de genre. Cependant, Elisabeth Bussiène, note que l'on peut constater dans les ouvrages de littérature jeunesse un début de changement. En effet, les ouvrages s'adaptent maintenant de plus en plus aux changements sociaux et bien qu'il reste encore des travaux à effectuer pour combattre les stéréotypes de genre, les mœurs changent et évoluent doucement ; la littérature jeunesse tend à suivre cette tendance.

B – Les jeux pour enfants

En observant les catalogues de jouets qui sont édités et distribués durant la période des fêtes de Noël, il est impossible d'échapper à une transmission massive des stéréotypes de genre. Le catalogue est en effet, dans un premier temps, divisé en deux parties. La partie pour les garçons, où les pages sont bleues, et celle pour les filles, où les pages sont généralement roses.

Une grande majorité des jouets pour les filles concernent le rôle des mères de famille. En effet, ces pages regorgent de cuisinières, de poupons sophistiqués qui pleurent et dont la petite maman doit s'occuper, mais aussi de charriots de ménages, de petites tables à repasser avec le fer à repasser assorti. Les garçons quant à eux disposent de nombreux jeux de voiture, de constructions, du fameux établi du bricoleur. Ces images préconçues de l'homme et de la femme se retrouvent également lorsque l'on feuillète les pages des déguisements. Les garçons ont à leur disposition toute une panoplie de super-héros, allant de Batman ou Spiderman, des shérifs aux cowboys. Les filles elles peuvent se déguiser en fée, en princesses désespérées attendant leur prince charmant, en infirmière, en somme, en un ensemble de rôles bien moins héroïques.

Ce système des couleurs roses et bleues, qui paraît assez anodin, a tendance à faire comprendre aux enfants qu'ils s'agit soit de leur royaume, leur univers et que l'autre représente celui du sexe opposé. Aussi, les petites filles ne vont pas chercher de jouets dans pages bleues pour faire leur liste au père Noël, tout comme les garçons n'iraient pas dans les pages roses. Le système d'affiche dans les classes pour les coins jeux avec des affichettes roses et bleues, bien qu'ils n'empêchent pas l'un et l'autre sexe de jouer, est assez stigmatisant. Les garçons savent qu'ils peuvent jouer aux poupées mais le font rarement car ils pensent que « c'est un jeu de fille », et inversement, les filles peuvent jouer aux voitures, mais évitent.

Selon Évelyne Daréoux, on propose aux petites filles des jeux en rapport soit à la séduction, soit à la maternité, soit au travail domestique. Elles ont en effet la possibilité d'incarner une princesse, qui se doit d'être la plus belle en attendant que le prince charmant vienne la délivrer, ou une petite maman qui s'occupe de son bébé, ou encore une ménagère accomplie. Ainsi les filles sont

conditionnées à l'organisation et au rangement dès le plus jeune âge.

Elle note également qu'il est proposé aux petites filles des rôles en-dessous de celui qu'occupe leur mère en réalité. Les jeux les cantonnent en effet au rôle de femme au foyer alors que pour la plupart des petites filles, leurs mamans exercent aujourd'hui une activité professionnelle. A l'inverse, les jeux proposés aux garçons sont des jeux de rôles allant au-delà de ce que fait le père en réalité. Ils peuvent en effet incarner des super-héros, des guerriers, rôles extrêmement gratifiants, mais qui ne reflètent nullement les activités du père dans la vie courante et la société actuelle.

En conclusion, les outils qui sont à la disposition des enfants dès leur plus jeune âge sont déterminant pour l'image qu'ils vont développer d'eux-mêmes et pour ce qu'ils vont devenir dans leur future vie d'adulte. Or, que ce soit la littérature jeunesse, les médias ou les jeux qui sont mis à leur disposition, ces supports sont tous plus ou moins porteurs de stéréotypes de genre et les transmettent aux enfants, leur donnant des perspectives d'avenir inégalitaires, en fonction de leur sexe.

PARTIE II

REPRESENTATIONS DU GENRE CHEZ LES « TROIS ANS »

ET

COMPORTEMENTS D'UNE ENSEIGNANTE SENSIBILISEE A LA PROBLEMATIQUE DES STEREOTYPES

Dans cette seconde partie, je vais maintenant exposer l'expérimentation que j'ai menée concrètement dans ma classe de petite section avec quelques élèves, afin de constater la présence de conceptions stéréotypées chez ces-derniers. J'expliquerai d'abord comment je m'y suis prise pour recueillir et exploiter les données (I, II, III). Je proposerai ensuite l'analyse du matériel ainsi obtenu (IV). Je finirais par mettre en évidence les points professionnels saillants ici, à garder en mémoire pour la poursuite de ma pratique professionnelle (V).

I) La problématique posée

Dans le cadre de cette recherche, je me suis demandée dans quelle mesure les enfants sont soumis aux stéréotypes de genre dès leur plus jeune âge. Mon hypothèse de départ était que les stéréotypes sont déjà présents dans les représentations qu'ont certains élèves de petite section sur le genre. Ma recherche a donc pour but de montrer la réelle présence de ce phénomène et de constater concrètement ce que sont ces stéréotypes, notamment ici d'une part au niveau des codes vestimentaires des deux sexes, et d'autre part s'agissant de la place et des rôles assignés au masculin et au féminin dans notre société. Je souhaite également voir si ces représentations sont fixes, instables ou encore si les jeunes enfants acceptent ou non de remettre en question les modèles qui leur ont été transmis.

En parallèle des conceptions des enfants, je me suis aussi interrogée sur ma pratique professionnelle. Est-ce qu'en tant qu'enseignante, certes débutante, mais néanmoins sensibilisée à la question ici en jeu, je continue dans ma pratique à me rapprocher de la loi de Nicole Mosconi (loi des « deux tiers - un tiers ») ou si au contraire, je m'éloigne de ces constatations généralisées à l'école primaire, les postes d'enseignants étant principalement occupés par des femmes ? Le rapprochement avec les constats de Karine Isabelle me semble également enrichissant, dans la mesure où elle s'est intéressée dans ses travaux à comparer les comportements d'un enseignant et d'une enseignante non sensibilisés puis sensibilisés, en analysant la relation entre l'initiation de ces deux enseignants aux stéréotypes de genre et la qualité de leurs discours, leurs interactions ainsi que la quantité de tours de paroles avec leurs élèves avant et après.

II) Méthodologie du recueil de données

Le modèle épistémologique de la recherche-action a ici été choisi. Il consiste à mettre en œuvre une action effective sur un groupe désigné, puis à observer les résultats produits, leur donner du sens et ainsi, faire émerger une théorie du terrain confirmant ou infirmant l'hypothèse de travail

de départ. Mon but est ici non seulement de constater la présence des stéréotypes, mais également d'amener les élèves, par mon action et mes interactions avec eux, à réfléchir à leur niveau et en fonction de leurs capacités, aux modèles qui leur ont été transmis sur ces stéréotypes de genre.

A- Le choix du dispositif de recueil

Je me suis en premier lieu posée la question de savoir comment j'allais pouvoir mettre en place une action avec des élèves de trois ans. En effet, ne sachant pas lire pour répondre à un questionnaire ou encore exprimer clairement leurs pensées, je me suis dit que je devais passer par un dispositif ludique et amusant, qui ne serait perçu que comme un simple jeu pour les élèves, et non un travail.

On reproche souvent aux enseignants de maternelle de mettre leurs élèves en situation de jeux et de ne pas toujours leur expliquer ce qu'ils sont en train d'apprendre. Pour ce dispositif et cette expérimentation, je me suis posée la question de cette explication aux élèves, mais il m'a ensuite très vite semblé qu'il aurait été trop complexe de leur faire comprendre la réelle finalité de l'activité. J'en suis donc restée à la formulation « on va faire un jeu » avec eux, l'apprentissage étant finalement ici plus à mon niveau, pour ma recherche, qu'au leur.

Mon choix s'est donc finalement porté sur une enquête sous forme de jeu. Cette idée m'a été suggérée lorsque mon tuteur l'a cité comme exemple lors d'un des grands séminaires. La question des questionnaires aux adultes revenant très souvent, il a également mentionné que des questionnaires étaient aussi mis en place pour les enfants. Après l'explication de ce dispositif, j'ai donc opté pour celui-ci, convenant parfaitement à ce que je voulais observer dans ma recherche et pour le public que je souhaitais cibler.

B- L'élaboration matérielle de l'enquête

L'enquête sous forme de jeu que j'ai proposé aux élèves comportait deux phases :

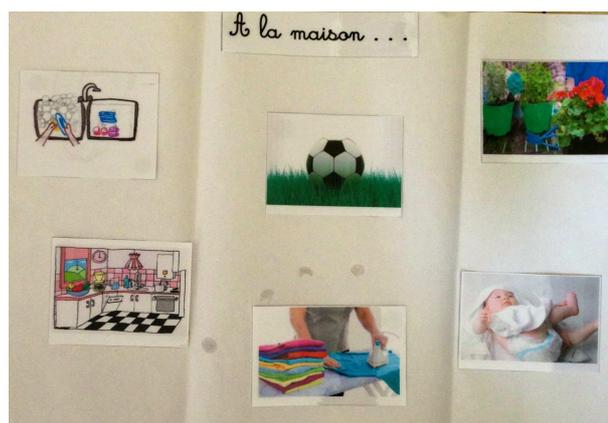
- la première consistait à donner aux élèves deux personnages, différents vêtements et leur demander de les habiller comme ils le voulaient ;

Habits et personnages mis à disposition



- la seconde étape était celle du placement des deux personnages sur les planches de cartes-images (« dans la ville » et « à la maison ») toujours en leur laissant le choix libre.

Lieux proposés pour le placement des personnages



J'ai fait le choix de m'intéresser aux vêtements et la place des deux sexes dans des situations de la vie courante pour faire émerger les conceptions des élèves sur les stéréotypes de genre. L'objectif était ici d'observer leurs choix d'habillement et de placement : se conformeraient-ils aux idées sans cesse véhiculées par leurs familles, leurs jeux, leurs livres ... ou au contraire, n'en tiendraient-ils pas compte pour un jeu fictif en classe, trouvant ainsi l'occasion de s'amuser justement à ne pas respecter ces codes sociaux ?

Pour faire ce choix, je me suis référée aux travaux d'Anne Dafflon Nouvelle. Elle dit en effet, que durant les premières années de sa vie, l'enfant s'attache particulièrement aux indices socioculturels attribués à chaque sexe. En petite section, ils ont donc déjà des connaissances et certaines représentations sur les vêtements. Le jeu ne les mettait alors pas dans une difficulté

particulière pour apporter des réponses, ce qui était aussi une de mes préoccupations. Ne pas mettre les élèves dans des situations non familières pour eux, des consignes trop difficiles ou un dispositif trop complexe était important pour un recueil efficace de données.

S'agissant de la connaissance des rôles des sexes (deuxième partie du jeu), Anne Dafflon Nouvelle déclare qu'à deux ou trois ans, les enfants ont déjà quelques connaissances sur les activités, comportements et apparences « stéréotypiquement dévolus à chaque sexe ».

- **Choix de la représentation des personnages**

La représentation des deux personnages m'a beaucoup questionnée : comment représenter un garçon et une fille sans se soumettre aux stéréotypes de genre ? Je n'ai pas voulu les représenter nu car comme le dit Anne Dafflon Nouvelle, à cet âge, le sexe n'est pas le paramètre déterminant pour dire « c'est un garçon » ou « c'est une fille », alors que pour cette recherche, je désirais quand même que la distinction soit perceptible pour élèves, afin que je puisse constater clairement ce qu'ils attribuent aux filles et aux garçons. S'ils avaient été tout nu, avec sexe masculin et féminin visible, la question du dessin des visages et des cheveux persisterait.

La représentation de l'appareil génital n'étant pas un indice d'appartenance à un sexe ou l'autre pour les élèves, donner deux personnages identiques physiquement (à part cette partie qui aurait été le seul critère de différenciation), avec des cheveux courts, aurait sans doute entraîné un habillage typique garçon pour les deux personnages, et inversement, avec des cheveux plus longs, un habillage typique fille.

Bien qu'il aurait été intéressant d'expérimenter cette variable, pour vérifier ou non les conclusions de l'auteur, verbaliser avec les élèves sur le sexe d'un garçon et d'une fille, et seulement après leur demander de les habiller, m'aurais procuré, je l'avoue, une certaine gêne pour parler avec des petits de trois ans de la représentation du sexe et par peur aussi de ne pas moi-même trouver les bons mots pour expliquer.

J'ai cependant bien conscience que le fait d'avoir représenté la fille avec une coupe au carré et le garçon avec des cheveux un peu plus court, en plus du fait que le garçon porte un slip et la fille un justaucorps, conforte les stéréotypes concernant les paramètres physiques.

Pour désigner l'un et l'autre, je me suis efforcée d'utiliser avec les élèves le terme « personnage » et non « garçon » ou « fille » afin de ne pas les guider. Je me suis dit que le fait de ne pas attribuer l'étiquette moi-même me permettrait de conclure sur leurs représentations propres.

- **Choix des vêtements et des couleurs**

Les vêtements étaient des tee-shirts (jaunes et rouges), des jupes longues et courtes (violette, jaunes, roses, vertes), des pantalons (bleus et marron), des chemises (orange et blanches), des robes (marron, orange et violettes) et des pulls (jaunes et bleus) que j'ai repris tel quel du document original trouvé sur internet (annexe 2), sauf une modification de couleur explicitée ci-dessous.

- **Modifications du document original**

Que ce soit pour la représentation des personnages ou des habits, je me suis inspirée d'un document tiré d'internet (voir l'original annexe 2).

Pour les personnages, j'ai modifié la couleur des cheveux et des yeux en mettant les deux personnages avec les cheveux et yeux noirs. Sur le document initial, était très marqué le stéréotype de la petite fille blonde aux yeux bleus et du petit garçon roux aux yeux marron. J'ai voulu rééquilibrer un minimum au niveau de ces couleurs. Concernant la longueur des cheveux, cela m'a semblé relativement harmonieux, le garçon n'ayant pas les cheveux très courts et la fille les cheveux très longs.

Pour les vêtements, j'ai transformé la robe rose en robe violette car cela m'avait interpellé et je ne voulais pas que cette représentation de la robe rose reste dans le jeu. J'ai cependant laissé les jupes roses car je voulais quand même que cette couleur apparaisse, pour voir si elle attirerait les filles ou non. Je n'explique pas le fait que j'ai toléré le rose pour la jupe et non pour la robe. Les écharpes, chaussettes et chaussures ont été enlevés ne représentant pas de réel intérêt et demandant une motricité plus fine, consommatrice en temps, qui était lui limité à celui de la récréation.

- **Choix des lieux « dans la ville » et « à la maison »**

Ces images ont également été prises sur internet (google images). Pour effectuer le choix des lieux, j'ai tenté de trier selon trois catégories stéréotypées :

- activités généralement attribuées aux garçons (tondre la pelouse, le garage, le stade de football, le camion de pompier, le ballon de football)
- activités généralement attribuées aux femmes (faire les courses au supermarché, la vaisselle, la cuisine, le repassage, s'occuper du bébé)
- fonctions mixtes dans l'évolution de la société actuelle selon moi (le parc de jeux, la balançoire, conduire la voiture, le jardinage)

Il est délicat de prévoir que telles ou telles représentations vont plus s'apparenter à une activité de fille ou de garçon, ou de femme ou d'homme, en fonction des images. J'ai donc aussi choisi des images pouvant être mixtes, selon ma représentation et mon observation propre des évolutions de pensées face aux stéréotypes de genre dans la société. Je voulais ainsi tester mes prévisions initiales pour voir comment mes perceptions personnelles se traduisaient au niveau des enfants et si ces mutations étaient ou non perçues et admises pour eux.

Ici certaines images pourraient poser problèmes aux élèves par rapport à la représentation des personnages. En effet, s'ils pensent que les personnages sont des enfants, ils ne les mettront pas par exemple sur l'image de la voiture, mais cela ne relèverait alors plus du stéréotype mais simplement de la manifestation de l'intégration des règles en vigueur dans la société.

C- Le choix de l'échantillon d'étude

J'ai axé mon travail sur l'étude de mon cas clinique personnel avec un échantillon occasionnel provoqué qui était ma classe de petite section (12 élèves ici). En effet, étant en formation par alternance, je n'avais pas l'occasion de recueillir mes données dans d'autres classes ou à un autre niveau. Au vu de l'emploi du temps du master, plus le jour de classe dans la semaine, j'ai donc décidé, avec l'approbation de mon tuteur, de m'intéresser à la classe où j'avais l'occasion d'enseigner et où je connaissais déjà relativement bien les élèves, le recueil ayant été fait au mois de Janvier en période 3. De plus, le niveau maternelle choisi la première année pour le Travail d'Etude et de Recherche, s'est avéré toujours d'actualité puisque je n'ai pas changé de niveau de classe entre la première et la deuxième année. J'ai donc une connaissance, bien qu'elle soit limitée, mais néanmoins plus spécifique, des élèves de l'école maternelle n'ayant jamais fréquenté d'autres niveaux. Il m'a donc paru évident de poursuivre cette première approche.

Ma classe de petite section, objet de l'étude ici donc, se situe dans une école de milieu urbain. Comme précisé plus haut, le recueil ayant été effectué fin janvier 2013, les enfants avaient donc déjà tous trois ans révolus. J'ai choisi des élèves plus ou moins bons parleurs ; les groupes étaient assez hétérogènes à ce niveau.

J'ai établi mes groupes de travail en fonction des groupes de couleur déjà mis en place dans le fonctionnement quotidien de la classe. Dans chaque groupe de couleur, j'ai sélectionné aléatoirement (c'est-à-dire que je n'ai pas forcément choisi ceux qui s'exprimaient le mieux mais plutôt ceux qui restaient à la sieste) quatre élèves, deux garçons et deux filles. J'ai tenu à avoir cette parité et ne pas laisser au hasard ce paramètre car le groupe classe de vingt-six élèves est à l'origine composé de seize garçons pour seulement dix filles. Il était important selon moi de rééquilibrer les

effectifs, notamment en vue de ne pas fausser l'analyse de mes interactions avec les élèves, qui, si je n'avais fait attention à ce paramètre, aurait sans doute été en faveur des garçons. De plus, pour comparer mes résultats aux auteurs cités dans le cadre théorique, il était impératif que la parité soit de rigueur car ces recherches ont elles-mêmes été réalisées dans cette configuration.

D- L'organisation matérielle pour le recueil des données

Pour effectuer cette enquête, j'ai profité de la semaine où je devais rendre des jours libérés en septembre à la titulaire, et donc d'avoir la classe pendant toute une semaine (alors que j'y suis habituellement uniquement le mardi). Les séances avec les trois groupes ont été filmées l'après-midi après la sieste. J'ai gardé les élèves que j'avais choisi pour faire le jeu et les autres sont sortis en récréation ou finissaient leur travail commencé le matin sur une autre table dans la classe.

L'ATSEM a été mise à contribution pour la réalisation du film avec mon appareil photo. Elle pouvait ainsi bien suivre les différentes interactions des élèves entre eux ou entre les élèves et moi-même. Il y a eu des imprévus au cours de ces séances : lors de la première, j'avais oublié la *patafix*, elle est allée la chercher ; le deuxième jour, elle était appelée en salle de motricité pour désinstaller le parcours mis en place pour le lundi et le mardi. J'ai donc à certains moments dû reprendre l'appareil photo pour filmer moi-même pendant l'atelier. Cela a eu pour conséquence de diminuer mes interactions gestuelles avec les élèves, mais a également entraîné des mauvais cadrages et ainsi l'impossibilité d'observer certaines interactions qui n'entraient alors plus dans le champ de la caméra.

Le questionnaire avait été prévu à l'origine pour quatre groupes sur quatre jours. Cependant, le dernier jour, vendredi après-midi, un autre imprévu m'a empêché de réaliser la dernière vidéo avec le dernier groupe. Je devais surveiller la récréation exceptionnellement, les autres enseignantes mettant en place le parcours de motricité pour la semaine à venir.

Je n'ai pu ici m'intéresser qu'aux deux premières séquences vidéos recueillies sur les trois, par contrainte de temps. Pour la troisième, j'ai uniquement recensé les résultats finaux (annexe 8), sans retranscrire le verbatim (des extraits seront néanmoins disponibles dans l'analyse).

J'ai fait le choix du support vidéo, car étant au cœur de l'action, je n'aurais pu sans cela analyser objectivement les comportements, discours, attitudes des élèves et moi-même. Il m'a alors semblé intéressant d'utiliser la vidéo comme point d'appui efficace pour l'analyse à suivre, plutôt qu'un enregistrement avec un magnétophone par exemple, où je n'aurais pas eu les images alors que, comme je l'expliquerai plus loin, une partie de ma recherche se base sur la communication par les gestes, les regards et le non-verbal.

E- Le déroulement de l'atelier

L'atelier a logiquement été organisé autour des deux parties du jeu. Dans un premier temps, j'ai distribué à chaque élève deux personnages (une fille et un garçon). J'ai ensuite mis les vêtements plastifiés et découpés sur la table dispersés devant eux. La consigne était : « *Voici deux personnages et voici différents vêtements. Vous allez les habiller comme vous en avez envie avec ces habits* ». Pour cette première partie, j'avais prévu de d'abord faire nommer aux élèves les vêtements et leurs couleurs pour qu'ils s'approprient en premier lieu le matériel. En réalité, j'ai directement demandé aux élèves de passer à l'habillage. C'est pendant cette phase que j'ai fait nommer à certains d'entre eux les vêtements pour vérifier qu'ils aient bien compris de quoi il s'agissait et qu'il n'y ait pas de confusion ou d'ambiguïté entre les différents vêtements. Je ne l'ai cependant pas fait avec chacun, ce qui laisse à penser que certains n'aient pas tout à fait bien identifié chaque vêtement et les aient placés au hasard sur les personnages, sans pouvoir donner une réelle explication.

Au fur et à mesure de l'habillage, j'ai questionné les élèves sur leurs choix, en leur demandant pourquoi ils avaient choisi de mettre tel vêtement sur tel personnage. A ce moment là, j'ai profité pour interroger la stabilité de leurs stéréotypes concernant les vêtements, en leur proposant d'autres possibilités d'habillage et en observant leurs réactions. Là encore, je ne l'ai pas fait avec chacun, mais principalement avec ceux qui avaient fini avant et en attendant que les autres terminent. Je ne l'avais pas noté dans ma fiche de préparation (annexe 3), mais spontanément je l'ai fait car il m'a paru intéressant à ce moment de tenter de mettre en discussion les choix des élèves.

Avant de passer à la deuxième partie de l'enquête-jeu, j'ai également eu l'idée le deuxième et troisième jour, de proposer aux élèves des personnages que j'avais moi-même habillé au préalable et que j'allais placer en même temps qu'eux sur le jeu. J'ai voulu ainsi attirer leur curiosité pour observer leurs réactions face à des habits atypiques (jupe pour le garçon) et des rôles sociaux inhabituels (le deuxième jour : le garçon qui s'occupe du bébé et la fille sur le camion de pompier).

Dans un second temps donc, j'ai présenté aux élèves le jeu qu'ils allaient faire : « *Voici différents endroits qu'on peut trouver dans la ville ou à la maison. Vous allez placer vos deux personnages à l'endroit où vous le voulez et m'expliquer ce qu'ils font à cet endroit* ». Ici, j'ai fait décrire à chaque groupe les images, car bien que je ne me suis pas attachée à cette description pour les vêtements, il me semblait indispensable de faire identifier chaque photographie aux élèves pour que cette partie du jeu soit bien comprise, la représentation en image et un langage décontextualisé pouvant poser problème aux élèves de trois ans. Ainsi, ils pouvaient alors placer leurs personnages en connaissance de cause, et dans la mesure du possible, éviter le placement au hasard. Les questions que je leur ai posé par la suite, avaient pour objectif de leur faire justifier leurs différents

choix. Comme dans la première partie, j'en ai profité pour remettre en question leurs placements, en en proposant d'autres pour observer leurs réactions.

Ces échanges, nous le verrons plus loin, ce sont avérés très enrichissants pour cette recherche. Ces questionnements et remises en question des conceptions des élèves sont des moments clés de cette expérimentation.

III) Méthodologie de l'analyse des données

À partir des films réalisés pendant les séances, j'ai retranscrit des verbatims (annexes 4 et 6). Pour effectuer mon analyse et faire ressortir les éléments intéressants de ce matériel, j'ai d'abord découpé mon travail en deux parties : une partie « analyse quantitative » et une partie « analyse qualitative », dans lesquelles je classe, décris puis tente d'interpréter ce qu'il en ressort.

Pour l'idée de ce découpage en analyse qualitative et analyse quantitative, je me suis directement inspirée de la méthodologie de Karine Isabelle dans son article « Pourquoi la mixité dans les classes ne provoque-t-elle pas spontanément l'égalité de traitement entre les filles et les garçons ? ». Il me semble en effet intéressant non seulement de compter les tours de paroles de tous les intervenants dans l'atelier, mais au delà de ces données chiffrées, d'analyser ce qui est dit littéralement. Cela donnera des indications précises quant à la nature des stéréotypes intégrés par les élèves et la qualité du discours d'une enseignante sensibilisée à la question avec l'un et l'autre sexe. Dans chacune de ces parties, je me suis d'abord intéressée aux interventions de l'enseignante puis à celles des élèves. J'ai aussi souvent distingué premier et deuxième jour.

A- Procédure choisie pour l'analyse quantitative

Pour cette partie, j'ai d'abord comptabilisé les interactions en fonction des tours de paroles que j'avais établi dans les verbatims, puis classé les résultats obtenus sous forme de tableaux et fait des moyennes pour pouvoir comparer aux théories sur le genre.

Pour l'enseignante (moi-même), je souhaite constater la répartition de ses interactions avec l'un et l'autre sexe. Ici, j'ai effectué un comptage des tours de paroles avec chacun des deux sexes. Je me suis attachée non seulement aux interactions verbales mais également à celles qui se font dans la communication par la gestuelle car celle-ci est selon moi aussi importante que les premières. Un geste et un regard peuvent selon moi traduire une façon de penser aussi bien que ne le ferait un discours. J'ai compté 1 pour les interactions orales (même s'il y avait plusieurs phrases dans le tour) et 1 pour les interactions gestuelles (même s'il y en avait plusieurs). J'ai compté 2 si dans le même

tour je m'adressais à deux élèves différents, etc. pour chaque type d'interventions.

Pour les élèves, je veux mettre en évidence la quantité d'interventions pour les garçons et les filles. De même, j'ai effectué un comptage des interventions des deux sexes. J'ai également fait la distinction entre communication verbale et non-verbale afin de voir qui des garçons ou des filles prennent le plus la parole et qui est plus dans la communication gestuelle (réponse avec signes de la tête par exemple). Cela a pour but d'observer si le stéréotype selon lequel, les filles sont plus timides que les garçons et s'effacent plus en groupe, est vérifié ou non.

Le comptage de la communication gestuelle n'est pas évident à faire puisqu'il y a beaucoup de gestes au cours de ces séances en petit groupe. J'ai donc comptabilisé pour cette catégorie les moments où les élèves montraient uniquement du doigt ou faisaient un signe de la tête sans parler. S'ils parlaient en même temps qu'ils faisaient un geste, je le comptais uniquement pour l'interaction verbale. Pour les deux parties du jeu, les élèves ont forcément eu une gestuelle puisqu'ils devaient habiller les personnages puis les placer sur les planches d'images ; toutes les actions n'ont pas été comptées.

J'effectue ici ces comptages pour l'analyse quantitative mais les contenus seront ensuite analysés plus en détail dans la seconde partie.

B- Procédure choisie pour l'analyse qualitative

Après une analyse purement quantitative, il convient ensuite d'analyser qualitativement les propos échangés. Pour cela, j'ai tenté de faire émerger certains types d'interventions qui revenaient le plus souvent pour pouvoir établir des classes.

Pour l'enseignante, j'ai ainsi établi une grille d'analyse pour caractériser mes interventions à destination des élèves et pouvoir ensuite décrire ce qu'il en ressort et interpréter à partir des théories sur le genre. Pour l'un et l'autre sexe, j'ai donc mis en évidence :

- les **questions ouvertes** : elles ne donnent pas la réponse à l'élève mais l'amène à réfléchir pour comprendre et trouver les bons mots pour y répondre ;
- les **questions fermées ou guidantes** : elles amènent une réponse par oui ou par non ou un choix entre une chose et une autre, et parfois pas de réponse (question rhétorique) ;
- les **remarques auxquelles je n'ai pas porté pas attention ou que j'ai très vite évacué** : lorsque je n'ai pas fait attention à certaines remarques des élèves ou que j'ai répondu brièvement ;
- les **remarques de discipline, recadrages, réprimandes** : tours de paroles où je rappelle les

élèves dans la tâche lorsqu'ils ne sont plus centrés sur le travail, qu'ils s'amuse avec les éléments du « jeu », qu'ils parlent alors que quelqu'un d'autre est interrogé, ... ;

- les **encouragements, valorisations** : lorsque je félicite un élève pour son travail ou une bonne réponse donnée ;
- les **corrections et aides** : lorsqu'un élève a mal dit une phrase, ne trouve pas un mot pour exprimer ce qu'il veut dire ou n'arrive pas à faire quelque chose ;
- les **rappels de consignes et demandes** : lorsqu'un élève n'était plus dans la tâche, n'avait pas compris ou avait oublié ce qu'il devait faire ;
- les **remarques sur le travail et explications** : lorsque j'ai apporté des précisions sur un travail fini ou que les élèves avaient encore des incompréhensions par rapport à certaines choses.

Pour faire émerger ces classes et leur donner ces noms, je suis partie d'une part de mon matériel disponible à travers les verbatims et j'ai regardé ce qu'il en ressortait. D'autre part, je me suis inspirée des recherches d'auteurs comme Nicole Mosconi, Marie Duru-Bellat ou encore Jean-Louis Auduc, qui ont fait des constats sur la manière de se comporter des enseignants avec leurs élèves et ont fait remarquer ce qui était plutôt fait avec les garçons et avec les filles.

Pour toutes ces catégories, les paroles mais aussi les gestes, comme je l'ai expliqué précédemment, seront mes indicateurs pour placer tel ou tel tour de parole dans telle ou telle catégorie. En effet, pour effectuer le comptage, j'ai estimé subjectivement selon mon ressenti en relisant les verbatims et selon le ton sur lequel je disais la phrase dans la vidéo, mon état d'esprit pour chacune. Par tour de paroles, plusieurs catégories de phrases ont pu apparaître. J'ai compté 1 pour chaque catégorie par tour ; si je m'adressais à deux élèves différents dans le même tour, j'ai comptabilisé 2 pour une même catégorie.

Concernant l'analyse des stéréotypes de genre présents chez les élèves, je me suis également appuyée sur les verbatims pour retirer tout ce qui s'y rapportait ; ce seront mes outils d'analyse. En effet, je souhaite constater comme je l'ai dit dans la problématique de mon introduction, la soumission des enfants aux stéréotypes de genre. J'aimerais non seulement constater quels sont ces stéréotypes présents chez eux concrètement, mais également la stabilité de ceux-ci, c'est-à-dire est-ce que les élèves pensent qu'il ne peut pas en être autrement ou acceptent-ils de changer leurs représentations, quels stéréotypes ne sont pas immuables et lesquels le sont.

J'ai alors, pour pouvoir analyser, scinder mon recensement en deux parties (en référence aux deux parties du jeu) : code vestimentaire habituellement attribués aux hommes et aux femmes puis

stéréotypes dans le placement des personnages sur le jeu. Je me suis intéressée aux verbatims et résultats en images des deux premiers jours (annexes 4, 5, 6 et 7), mais également aux résultats du troisième jour (annexe 8). Bien que je n'ai pu retranscrire le verbatim du troisième jour, les résultats en images sont assez parlants (pour les deux garçons notamment pour le placement).

Pour les deux parties, j'ai d'abord regardé ce qu'il se passait lorsque les élèves choisissaient librement (stéréotypes présents), puis ce qu'il arrivait lorsque l'enseignante leur proposait des alternatives différentes de leurs choix initiaux (stabilité, ancrage des stéréotypes).

Pour la partie sur les habits, j'ai fait émerger plusieurs catégories afin d'obtenir des résultats significatifs dans le domaine des stéréotypes de genre. J'ai également relevé certaines phrases marquantes et intéressantes dans le cadre de cette recherche. Pour les rôles sociaux, j'ai recueilli les résultats finaux et aussi analysé des parties de verbatims, la mise en place de catégories étant selon moi difficile au vue du matériel disponible.

IV) Traitement des données et analyse

A – Analyse quantitative des interactions

Les données ayant été recueillies sur le laps de temps de l'atelier, les temps diffèrent de quelques minutes : le premier a duré 13,17 min et le second 16,82 min.

1) La communication de l'enseignante

*** PREMIER JOUR**

Le premier jour j'étais à l'extrémité de la table ; les élèves se sont assis de part et d'autre, deux par deux. Ils se sont placés comme ils le souhaitaient. A ma droite et ma gauche, les plus proches de moi étaient les deux garçons, les filles étaient elles en face l'une de l'autre et plus éloignées d'une chaise donc.

Selon les recherches de Nicole Mosconi, l'enseignant accorde un tiers de ses interactions avec les filles contre deux tiers avec les garçons. Marie Duru-Bellat elle, estime que l'enseignant passe environ 44% de son temps avec ses élèves filles et 56% avec les garçons. Ces résultats vont dans le même sens que la loi des « deux tiers - un tiers » de Nicole Mosconi même s'ils ne sont pas totalement à égalité.

Ci-dessous un tableau récapitulatif mes interactions avec les élèves le premier jour.

	Interactions verbales	Interactions non-verbales	TOTAL	Pourcentages globaux
2 garçons (proches de moi)	62 <small>62/106 * 100 = 58,49%</small> <small>62/99 * 100 = 62,62%</small>	37 <small>37/59 * 100 = 62,71%</small> <small>37/99 * 100 = 37,37%</small>	99	99/165 * 100 = 60 %
2 filles (éloignées de moi)	44 <small>44/106 * 100 = 41,50%</small> <small>44/66 * 100 = 66,66%</small>	22 <small>22/59 * 100 = 32,28%</small> <small>22/66 * 100 = 33,33%</small>	66	66/165 * 100 = 40 %
TOTAL	106	59	165	

Tableau récapitulatif des résultats obtenus pour les interactions de l'enseignante le premier jour

J'ai plus interagi avec les garçons (60%) qu'avec les filles (40%), que ce soit au niveau de la communication verbale (58,49% avec les garçons contre 41,50% avec les filles) que de la communication non-verbale (62,71% avec les garçons et 32,28% avec les filles). Je pensais au départ plus interagir avec les filles par les gestes qu'avec les garçons ; l'hypothèse est ainsi infirmée. Aussi, l'écart est encore plus important entre la communication verbale et non-verbale avec les filles (respectivement 66,66% et 33,33%), qu'avec les garçons (respectivement 62,62% et 37,37%). J'interagi donc plus verbalement avec celles qui sont loin et me permets plus de gestes avec ceux plus proches de moi. Ces résultats peuvent s'interpréter en utilisant la logique : la parole permet de se faire entendre par les sujets les plus éloignés ; les gestes sont physiquement plus réalisables avec les sujets les plus proches.

A partir de ces résultats, je peux conclure que pour ce premier atelier, avec ses élèves et dans cette disposition spatiale, je me situe entre la théorie de Marie Duru-Bellat et la loi des « deux tiers - un tiers ». Comme l'a montré Karine Isabelle, même une enseignante sensibilisée aux stéréotypes de genre aura toujours plus d'interactions avec les garçons qu'avec les filles.

Ce résultat peut être interprété en relation avec le paramètre du placement des élèves : il est possible que le fait d'avoir les deux garçons plus proches de moi ait induit la quantité de mes interactions avec les uns et les autres.

Je ne me suis pas rendue compte de ce placement immédiatement lors de l'exécution de l'activité, mais une fois l'atelier terminé, je me suis dit que le lendemain je devais modifier cela. En effet, étant ici dans un dispositif d'atelier dirigé, donc plus proche et en contact direct avec les élèves, je me suis demandée si cela avait influencé la qualité et la quantité de mes interactions avec

eux. Il convient donc de voir ce qu'il se passe le deuxième jour dans une disposition différente des élèves. L'analyse de mon action lors de cette deuxième séance et la comparaison avec la première indiqueront alors si le paramètre du placement influe sur mon comportement.

*** DEUXIEME JOUR**

Le deuxième jour, les problèmes liés à la *patafix* ou aux chaussures trop petites pour être manipulées ont été éliminés. J'ai également rajouté des pantalons pour palier aux manques du premier jour. J'ai fait en sorte qu'il y en ait huit au moins au cas où les quatre enfants décideraient de mettre à leurs deux personnages un pantalon, et ainsi ne pas avoir le personnage garçon sans pantalon et me voir dire « ce n'est pas grave puisqu'il a son short » (ce qui renforce le stéréotype).

Pour ce deuxième atelier, j'étais toujours en bout de table comme le premier jour, mais cette fois, j'ai moi-même placé les élèves pour avoir un garçon et une fille plus près de moi ; l'autre garçon et l'autre fille étant assis l'un en face de l'autre, à côté des premiers et donc plus éloignés de moi. Voyons ici si cette disposition différente a influé sur mes interactions avec chacun.

	Interactions verbales	Interactions non-verbales	TOTAL	Pourcentages globaux
Garçon proche	45 $45/80*100 = 56,25\%$ $45/58*100 = 77,58\%$	13 $13/38*100 = 34,21\%$ $13/58*100 = 22,41\%$	58	GARCONS : $93/190 * 100 = 48,94 \%$
Fille proche	35 $35/80*100 = 43,75\%$ $35/60*100 = 58,33\%$	25 $25/38*100 = 65,78\%$ $25/60*100 = 41,66\%$	60	
Total élèves proches	80	38	118	
Garçon éloigné	23 $23/49*100 = 46,93\%$ $23/35*100 = 65,71\%$	12 $12/23*100 = 52,17\%$ $12/35*100 = 34,28\%$	35	FILLES : $97/190 * 100 = 51,05 \%$
Fille éloignée	26 $26/49*100 = 53,06\%$ $26/37*100 = 70,27\%$	11 $11/23*100 = 47,82\%$ $11/37*100 = 29,72\%$	37	
Total élèves éloignés	49	23	72	
TOTAL	129	61	190	

Tableau récapitulatif des résultats obtenus pour les interactions de l'enseignante le deuxième jour

Globalement, j'ai ici plus interagi avec les filles, bien que les deux résultats se rapprochent fortement de la moyenne (48,94% avec les garçons et 51,05% avec les filles). Nous sommes ici dans une configuration presque « moitié / moitié ». Il semble donc que lorsque la disposition des élèves par rapport à moi change, cela agisse sur mes interactions avec eux. Je m'éloigne alors ici des théories de Nicole Mosconi et de Marie Duru-Bellat. En tant qu'enseignante sensibilisée aux stéréotypes de genre concernant les échanges maître-élève à l'école, je peux donc conclure que le facteur placement m'influence sans m'en rendre compte. Quand la disposition par rapport à moi est paritaire, j'ai alors tendance à équilibrer mes interactions avec l'un et l'autre sexe.

Elèves proches

J'ai globalement plus communiqué avec les élèves qui étaient proches de moi (118 interactions avec la fille et le garçon plus proches) qu'avec ceux qui étaient loin (72 interactions), et ce, indépendamment de leurs sexes. Cela se vérifie autant pour les interactions verbales que les interactions non-verbales. L'interprétation de ce résultat se fait selon moi encore une fois par le biais de la logique : plus quelqu'un est proche de nous, plus les interactions en seront nombreuses.

Si l'on s'intéresse plus en détail aux échanges avec les élèves les plus proches de l'enseignante, l'écart se ressert encore un peu plus par rapport aux résultats globaux. Sur les 118 interactions, 58 sont avec le garçon et 60 avec la fille. Cependant, on peut constater, que j'ai plus d'interactions orales avec le garçons que la fille. En effet, sur 80 interactions verbales avec les élèves les plus proches de moi, 56,25% sont avec le garçon contre seulement 43,75% avec la fille. Cela s'inverse pour les interactions non-verbales. Sur 38 interactions de ce type, 34,21% sont avec le garçon et 65,78% avec la fille. Mon hypothèse de départ, selon laquelle j'interagirais plus avec les filles qu'avec les garçons par la gestuelle, se vérifie alors dans cette configuration, contrairement au premier jour, où les deux filles étaient éloignées et donc les interactions, quelles qu'elles soient, étaient toujours plus importantes avec les garçons (voir ci-dessus).

Pour deux élèves proches de moi et de sexe différent, je privilégie donc la parole avec le garçon et les gestes avec la fille. Pour expliquer ce résultat, je me réfère aux travaux de Marie Duru-Bellat qui dit que les enseignants interrogent plus les garçons et passent plus de temps à réagir à leurs interventions (donc communication verbale). Je conclus donc que le fait que je sois sensibilisée à la question des stéréotypes de genre ne change pas ce phénomène constaté pour la plupart des enseignants.

Elèves éloignés

Pour les deux élèves les plus éloignés, la part des interactions avec l'un et l'autre sont sensiblement les mêmes : 37 interactions avec la fille contre 35 avec le garçon. S'agissant de la distinction faite précédemment pour les deux élèves plus proches, on compte 26 interactions orales avec la fille contre 23 pour le garçon et respectivement, 11 et 12 pour les interactions non-verbales.

Lorsque les élèves sont éloignés, j'interagis donc gestuellement légèrement plus avec le garçon que la fille (respectivement 52,17% et 47,82%), et plus avec la fille concernant le dialogue. Ici, il semble que lorsque le garçon ne soit pas directement à côté de moi, j'ai tendance à vouloir l'encadrer par une gestuelle plus importante qu'avec la fille éloignée. Dans la poursuite des conclusions de Marie Duru-Bellat, citées plus haut, la situation est ainsi car les professeurs disent avoir peur des débordements des garçons et sont alors plus attentifs à leur comportement. J'interprète donc ce résultat comme le souhait de vouloir avoir un sentiment plus grand de contrôle sur le bon déroulement de l'atelier. Le fait d'aller plus vers le garçon dans mes gestes révèle alors que le stéréotype du garçon plus turbulent que la fille persiste encore inconsciemment chez moi.

Les résultats sont donc inversés par rapport à ceux des élèves les plus proches.

Comparaison filles / garçons

Pour mieux le comprendre, faisons alors une comparaison fille proche avec fille éloignée et garçon proche avec garçon éloigné :

- La fille qui était la plus proche de moi était une élève qui ne parlait pas beaucoup à cette époque ; elle ne comprenait pas tout à fait le jeu et s'amusait avec les personnages. J'ai donc dû à plusieurs reprises lui montrer pour la guider. C'est pourquoi sur le total des interactions avec elle, 41,66% sont gestuelles contre 29,72% avec la fille éloignée, qui elle avait déjà un langage plus développé (70,27% d'interactions orales avec moi, contre 58,33% avec l'autre).
- Le garçon le plus proche de moi quant à lui avait une certaine aisance orale. C'est pourquoi 77,58% de mes interactions avec lui ont été orales, contre 65,71% avec l'autre garçon. Bien que ce dernier soit aussi très réceptif aux échanges oraux avec moi, sa moyenne baisse au profit des interactions gestuelles pour les raisons exposées dans le paragraphe précédent.

En résumé, la disposition des élèves influe sur les interactions de l'enseignante avec eux. Lorsque deux garçons sont près d'elle, elle a tendance à se rapprocher de la loi des « deux tiers – un tiers » (60% - 40%) ; il n'y a donc pas de tentative de rééquilibrage concernant les échanges avec les filles. Lorsque la disposition est plus paritaire, il y a une légère tendance à communiquer plus avec les filles, mais les résultats vont plus dans le sens d'un équilibre des interactions (48,94% avec les garçons – 51,05% avec les filles).

2) La communication des élèves

* PREMIER JOUR

	Interventions verbales	Interventions non-verbales	TOTAL	Pourcentages globaux
Garçons	55 <small>55/98 * 100 = 56,12%</small> <small>55/63 * 100 = 87,30%</small>	8 <small>8/23 * 100 = 34,78%</small> <small>8/63 * 100 = 12,69%</small>	63	63/121 * 100 = 52,06 %
Filles	43 <small>43/98 * 100 = 43,87%</small> <small>43/58 * 100 = 74,13%</small>	15 <small>15/23 * 100 = 65,21%</small> <small>13/58 * 100 = 22,41%</small>	58	58/121 * 100 = 47,93 %
TOTAL	98	23	121	

Tableau récapitulatif des résultats obtenus pour les interventions des élèves le premier jour

Dans ce groupe, les garçons interviennent légèrement plus que les filles (respectivement 52,06% et 47,93%). Ces deux résultats finaux pour chaque sexe se rapprochent plus ou moins de la moyenne. Mais c'est en étudiant dans le détail les résultats pour les interventions verbales et non-verbales qu'apparaissent de plus grands déséquilibres.

Les interventions verbales se rapprochent elles plus ou moins des résultats finaux. S'agissant des interventions non-verbales, on constate que les filles utilisent plus ce mode de communication que les garçons (respectivement 65,21% contre 34,78%). Si l'on observe uniquement les résultats de la communication des garçons, on s'aperçoit qu'ils n'utilisent pas beaucoup la communication par les gestes (12,69%) mais privilégient plutôt le discours (87,30%). Cet écart est moins important chez les filles.

*** DEUXIEME JOUR**

	Interventions verbales	Interventions non-verbales	TOTAL	Pourcentages globaux
Garçons	128 $128/188 * 100 = 68,08\%$ $128/130 * 100 = 98,46\%$	2 $2/16 * 100 = 12,5\%$ $2/130 * 100 = 1,53\%$	130	$130/204 * 100 = 63,72 \%$
Filles	60 $60/188 * 100 = 31,91\%$ $60/74 * 100 = 81,08\%$	14 $14/16 * 100 = 87,5\%$ $14/74 * 100 = 18,91\%$	74	$74/204 * 100 = 36,27 \%$
TOTAL	188	16	204	

Tableau récapitulatif des résultats obtenus pour les interventions des élèves le deuxième jour

Dans ce deuxième groupe, les garçons interviennent toujours plus que les filles (respectivement 63,72% et 36,27%) mais l'écart est encore plus important que le premier jour.

Dans le détail, on constate bien que la parole est nettement monopolisée par les garçons (68,08% contre 31,91% pour les filles). Encore une fois, en comparaison avec le premier jour, les garçons sont plus bavards, faisant ainsi baisser la moyenne des filles sur ce paramètre. Cette différence entre les deux jours pourrait s'expliquer par le fait que le deuxième atelier a duré un peu plus longtemps, mais aussi que dans ce groupe se trouvait un des grands parleurs de la classe. Pour les interventions non-verbales, ici encore, ce sont les filles qui s'en servent le plus (87,5%) et encore plus que le premier jour (65,21%).

Concernant les interventions des garçons, ici ils délaissent presque totalement la communication gestuelle (1,53% de leurs interventions) et se focalisent totalement sur le langage oral (98,46%). Ces deux garçons ont été plus loquaces que les deux premiers (respectivement 128 et 55 tours de paroles). Pour les filles, l'écart entre interventions verbales et non-verbales est moins important et on peut aussi noter que ces-dernières ont été plus dans le langage oral que les premières (81,08% contre 74,13%).

Pour expliquer ces résultats sur les deux jours, je dirais tout d'abord que cela dépend bien évidemment du niveau de langage des élèves. A cet âge, de grandes disparités apparaissent dans une même classe et cela est notamment dû aux écarts entre les mois de naissance des élèves. Quoiqu'il en soit, on constate quand même que sur les deux jours, les interventions orales restent néanmoins le moyen de communication privilégié pour chaque sexe, ce qui est logique à la maternelle où le langage est au cœur des activités.

Pour tenter de comprendre ces résultats, nous pouvons également nous intéresser aux stéréotypes sur les comportements en classe souvent attribués aux filles et aux garçons. Celui attribuant aux filles une plus grande timidité que les garçons me semble ici confirmé en ce qui concerne les prises de paroles, et dans le même temps, celui qui contrairement dit que les filles sont pipelettes, est alors rejeté. Bien qu'il y ait des variations entre les deux groupes, ce sont ici les garçons qui sont les plus bavards. Ce stéréotype attribué aux filles semble donc être une fausse représentation, comme le dit Marie Duru-Bellat, qui constate que les filles parlent trois fois moins que les garçons.

En résumé, que ce soit le premier ou le deuxième jour et peu importe le types de communication, ce sont toujours les garçons qui interviennent plus que les filles dans cette étude.

B – Analyse qualitative des interactions

1) Les interventions de l'enseignante

J'ai comptabilisé les interactions verbales et non verbales dans la première partie de l'analyse, je vais ici maintenant tenter d'appréhender qualitativement ce qu'il ressort de ces deux catégories d'échanges.

Comme je l'ai expliqué dans la méthodologie de l'analyse des données, j'ai ici constitué un tableau en fonction de ce qui se retrouvait dans les verbatims des deux jours et j'ai fait émerger différentes classes qui seront le fil conducteur de mon analyse à suivre. Je citerai dans le tableau ainsi que dans le texte, des phrases tirées des verbatims à titre d'exemple pour illustrer les items et les constats.

PREMIER JOUR	Garçons	Filles	Illustrations (phrases extraites des verbatims)
Questions ouvertes	16	9	« Pourquoi tu lui as mis ça ? »
Questions fermées ou guidantes	15	13	« Et les filles elles peuvent pas mettre un pantalon comme lui il a mis ? »
Evacue les remarques ou n'y porte pas attention	1	10	« C'est pas grave, on met juste les habits, les chaussures c'est pas grave ... y'en a pas ! »

Remarques ou gestes de discipline, recadrages dans la tâche, réprimandes	13	5	« Vous les laisser comme ça parce que vous aller les abimer »
Encouragements, valorisations	3	1	« Ah oui, ils sont très bien habillés »
Correction de la syntaxe, du vocabulaire, aide verbale ou matérielle	11	9	« Un papa on dit »
Rappel des consignes, demandes	3	2	« Tu habilles ton autre personnage »
Remarques sur le travail, explications	6	8	« Si elle a mis un tee shirt là »
DEUXIEME JOUR	Garçons	Filles	Illustrations (phrases extraites des verbatims)
Questions ouvertes	16	24	« Qu'est-ce que c'est ? »
Questions fermées ou guidantes	13	17	« Tu mets la fille à la balançoire ? »
Evacue les remarques ou n'y porte pas attention	3	1	« D'accord. »
Remarques ou gestes de discipline, recadrages dans la tâche, réprimandes	9	13	« Euh Gianni, c'est ici que ça se passe ! »
Encouragements, valorisations	11	1	« Oh, ils sont très beaux tes personnages ! »
Correction de la syntaxe, du vocabulaire, aide verbale ou matérielle	4	1	« Une jupe » (l'élève avait dit une robe)
Rappel des consignes, demandes	3	10	« Aller qu'est-ce que tu leur mets en haut ? »
Remarques sur le travail, explications	15	4	« Sur, il faut que tu colles sur une photo »
<u>Types d'interventions de l'enseignante lors des deux ateliers et avec chacun des deux sexes</u>			

* NATURE ET QUANTITES DES QUESTIONS / ATTENTION PORTEE AUX ELEVES

Les garçons se voient adressés plus de questions ouvertes que les filles le premier jour (sept de plus) alors que le deuxième jour, ce sont les filles qui en ont eu huit de plus. Cela peut s'expliquer par le fait que l'atelier a duré plus longtemps mais aussi que le premier jour, les deux filles étaient éloignées. Le deuxième jour, celle qui était près de moi, ne comprenait pas bien où elle devait placer ses personnages et utilisait beaucoup les réponses avec les signes de tête ou de la main, ce qui m'a conduit à plus la questionner pour vérifier sa compréhension et pour l'amener à parler. Concernant les questions fermées, le premier jour les garçons en ont eu deux de plus que les filles et le deuxième jour, ce sont ces-dernières qui en ont eu trois de plus.

Il ne semble pas y avoir ici de différences significatives, puisqu'entre les deux jours les résultats fluctuent sans être nettement en faveur ou défaveur de l'un ou l'autre sexe. Le premier jour, les deux garçons sont plus près de l'enseignante, ce qui a favorisé les échanges selon moi, mais le deuxième jour, lorsque le paramètre placement a changé, on voit que les formes de communication ne sont pas fixes et attribuées en particulier aux filles ou aux garçons.. L'enseignante ne privilégie pas ici un type de question à un sexe. On ne vérifie donc pas les recherches de Marie Duru-Bellat disant que les filles reçoivent moins de questions ouvertes. Cela est vrai lorsqu'elles sont éloignées de l'enseignante, mais lorsque la proximité est établie, elles en reçoivent même plus que les garçons dans un dispositif d'atelier dirigé.

Elle constate également que les enseignants interrogent plus les garçons et passent plus de temps à réagir à leurs interventions comme j'ai pu le dire précédemment. Concernant la première partie du constat, je peux dire que le premier jour, j'interroge plus les garçons (qui sont plus proches de moi) que les filles (respectivement 31 questions contre 22 questions), alors que le deuxième jour ce sont les filles qui sont le plus interrogées (41 questions pour les filles contre 29 pour les garçons). Il n'y a donc pas de tendances fixes d'un jour à l'autre et d'une disposition à l'autre.

Pour la deuxième partie du constat, je n'ai pas fait un relevé du temps, mais les données concernant les remarques vites évacuées ou non relevées est un début d'indicateur intéressant. En effet, le premier jour, je ne porte pas attention à une seule intervention d'un garçon, alors que je le fait dix fois pour les filles, ce qui signifie donc que je relève plus les commentaires des garçons que ceux des filles. Le deuxième jour les résultats sont inversés : je ne porte pas attention à une seule remarque des filles alors que je le fais trois fois pour les garçons. Dans une disposition plus paritaire, le résultat n'est pas le même mais l'écart reste cependant moindre par rapport à la première fois, ce qui signifie que si un garçon est plus éloigné, j'ai quand même

tendance à ajuster mon comportement, la vidéo ayant en plus durée plus longtemps la deuxième fois.

Cela montre alors clairement que lorsque les filles sont éloignées, j'ai tendance à creuser encore plus l'écart avec les garçons en ne réajustant pas mon attitude face au fait qu'elles soient plus loin de moi. De plus, dans ce groupe comme dans le deuxième, une des petites filles étaient aussi en grande difficulté à cette époque au niveau du langage oral et de la compréhension des consignes. Alors que le deuxième jour j'ai plus porté attention à celle qui était proche de moi, le premier jour, j'ai totalement délaissé cette élève, me laissant conditionner par l'éloignement physique. Bien que j'ai tenté de faire attention à mon comportement lors du tournage vidéo de ces séances, je constate quand même que, préoccupée par ma séance, mon projet, j'ai eu tendance à reproduire les schémas classiques concernant l'attention portée aux garçons et aux filles en classe.

Puisque par définition à chaque moment de sa journée de classe, l'enseignant est préoccupé par le bon déroulement des différentes activités, cela m'interpelle alors sur le fait que les focalisations propres à l'enseignant ne devraient pas venir parasiter la qualité de ses interactions avec ses élèves, et c'est ce que j'ai fait à mon plus grand étonnement ici. Il n'est donc pas évident, même sensibilisée aux conséquences que les attitudes des enseignants ont sur les élèves, de changer les représentations déjà ancrées chez nous, puisque transmises à nous aussi dès notre plus jeune âge. Ces comportements on le sait, vont transmettre aux élèves des messages et les contraindre inconsciemment à se comporter de telle ou telle manière. Par exemple, les garçons qui voient que les enseignants portent plus d'attention à ce qu'ils disent, vont être encouragés pour continuer à intervenir, alors que les filles qui sont plus délaissées vont se soumettre à cette mise de côté.

Nous avons vu dans l'analyse quantitative des interventions des filles et des garçons, que ces-derniers sont les plus bavards, et avons donc conclu que le stéréotype des filles pipelettes était rejeté pour confirmer celui de la timidité. On peut alors naturellement se demander si ici, ce n'est pas la qualité des interactions de l'enseignante avec ses élèves qui a conditionné leurs nombres d'interventions et la nature de ces interventions (plus de langage pour les garçons et plus de gestes pour les filles). On ne peut pas en être totalement certain, puisque les élèves ont eux aussi déjà été conditionnés dans leur environnement familial, mais ce qui indéniable, c'est que dans le cadre de cette petite étude, l'enseignante ne réforme pas ces conditionnements et va même dans leur sens.

*** REMARQUES DE DISCIPLINE / ENCOURAGEMENTS, VALORISATIONS**

S'agissant des réprimandes ou recadrages dans la tâche, Marie Duru-Bellat constate également que les enseignants réprimandent plus les garçons pour les pousser à réussir. Ici, le premier jour nous retrouvons effectivement cette tendance (5 pour les filles contre 13 pour les garçons), mais le deuxième jour, ce sont les filles qui reçoivent le plus de remarques de ce type (4 de plus que les garçons), celles comptabilisées pour les garçons étant principalement adressées au garçon le plus éloigné de moi, ce qui rejoint les constats précédemment effectués s'agissant du souhait qu'a l'enseignante d'encadrer les débordements des garçons et le désir d'avoir le contrôle, se laissant ainsi conditionnée par le stéréotype des garçons plus turbulents.

On voit ici que les résultats varient d'un jour à l'autre ; en fonction du placement des élèves, le total pour chaque sexe variera. On peut cependant noter, que les remarques de disciplines sont tout de même plus à destination des garçons : lorsqu'ils sont près de l'enseignante cela est flagrant, mais lorsqu'un d'eux se trouve plus loin, il y a quand même une tendance au rééquilibrage pour ce type de remarques (l'écart entre filles et garçons le deuxième jour est plus petit que le premier jour).

Je peux cependant dire, par rapport à l'analyse vidéo, que subjectivement, je constate que les paroles adressées aux filles sont plus agressives que celles adressées aux garçons. Je me trouve assez dure avec les filles, notamment, et à mon plus grand étonnement, avec celles qui ont des difficultés. A titre d'exemple, dans le verbatim du premier jour (annexe 4) :

116	Jessy	J'ai pas mis de veste à lui
117	M	Euh combien de pull tu lui mets toi ? Bon Jessy c'est bon, ça c'est bon, voilà. Tu n'y touche plus ! [<i>en mettant les personnages de côté</i>]
118	Jessy	J'ai pas mis la veste.
119	M	Non c'est bon c'est pas grave ! [<i>en ramassant les vêtements</i>]
120	Jessy	J'ai pas mis les chaussures.
121	M	Non c'est bon c'est pas grave !

128	M	Vassily c'est fini ?
117	Vassily	Non, non, non ! Il manque ça
118	M	Bin dépêche toi ! Il manque une chaussure ? [<i>je cherche et je la mets pour lui</i>]

On voit donc bien ici que pour deux types d'interventions de même catégorie, c'est la fille qui est plus frustrée, stoppée dans son travail, alors que j'aide moi-même le garçon pour que son personnage soit complètement habillé.

Ici je n'agis pas, comme la sociologue le dit concernant les paroles plus dures envers les garçons, pour pousser les filles à réussir mais c'est plutôt l'inverse qui se produit, par contrainte de temps. Ce paramètre est lui aussi préoccupant pour beaucoup d'enseignants dans leur pratique quotidienne et je constate alors que les préoccupations de l'enseignant par rapport au temps viennent alors parasiter la qualité des échanges. Entre en ligne de compte aussi selon moi le critère de la patience propre à chacun, et je ne peux pas dire que cela a été ma plus grande qualité lors de cette semaine que j'ai entamé en étant malade. Cela ne modifie en rien les résultats obtenus par ailleurs.

On est ici à l'opposé de ce que les recherches ont établi à savoir que les enseignants réprimandent plus durement les garçons. Je me situe ici plus dans la lignée des travaux de Karine Isabelle qui a constaté que lorsque l'enseignante avait été sensibilisée à la question des stéréotypes, au lieu d'ajuster son comportement, elle ne l'a non seulement pas modifié, mais a en plus renforcé le nombre d'interactions avec les garçons. Pour ma part, c'est ici au niveau de la qualité du discours que je privilégie les garçons, leur adressant plus de bienveillance qu'aux filles.

Nous avons donc vu que les recherches révèlent que les enseignants poussent plus les garçons à réussir, alors que les filles sont quant à elles moins stimulées. Nous allons voir que pour pousser les garçons à réussir, au lieu de les réprimander durement comme dans les tendances généralement observées, j'utilise pour ma part les encouragements. En effet, le premier jour les garçons obtiennent trois remarques de ce type lorsqu'une fille n'en reçoit qu'une ; le deuxième jour, l'écart se creuse, les garçons sont encouragés ou valorisés dans leur travail onze fois plus que les filles. Ces encouragements sont en plus adressés principalement au garçon le plus proche de moi, qui comme je l'ai précisé, est un très grand parleur. Effectivement, il a déjà de plus grandes facilités à parler que les autres, et au lieu de stimuler la fille en difficulté notamment, j'ai été plus agressive avec elle et plus valorisante avec les garçons. Par exemple, dans le verbatim du deuxième jour (annexe 6), je dis au tour 62 « C'est bien [*a Gianni*]. Bon les filles dépêchez vous ! Gianni et Romain ont fini, alors on se dépêche ! » puis au tour 71, « Bon aller on se dépêche, Nahla dépêche toi ! [*en tapant la main sur la table*] ». Je fait référence ici en plus au stéréotype des garçons plus rapides que les filles.

Pour les deux ateliers, je suis donc ici plus gratifiante avec les garçons, alors que j'adresse aux filles moins d'encouragements à trouver la bonne réponse. Et lorsqu'au tour de parole 304 et 305 (verbatim deuxième jour, annexe 6), je répond « Oui ! » à la fille qui me demande si elle

doit mettre « là ? » son personnage, c'est ici une validation plus proche du soulagement et de la lassitude face à l'explication, plus qu'un véritable encourageant.

Je me suis ici laissée monopoliser par le fait que le plus bavard soit en plus proche de moi, et je n'ai alors pas été vigilante à être plus neutre s'agissant de la distribution de mes encouragements pour les uns et les autres. Comme le dit Michel Fize, la norme implicite concernant le genre à l'école est celle d'une valorisation des garçons dans l'enseignement ; je me situe ici totalement dans cette tendance.

Il convient donc de porter plus d'attention à cette variable car les encouragements ou au contraire un comportement agressif, auront des conséquences redoutables dans la poursuite de la scolarité des élèves : ceux en difficultés n'oseront pas demander d'aides par peur d'embêter ou de « fatiguer » le maître ; la mise en avant des élèves ayant plus de facilités, rappellera aux premiers qu'ils ne sont pas au même niveau, ce qui n'est évidemment pas bénéfique pour leur estime d'eux-mêmes et par ailleurs l'envie de progresser.

*** AIDE MATERIELLE OU ORALE / RAPPEL DES CONSIGNES / EXPLICATIONS**

Le premier jour au niveau du rappel des consignes et des explications sur le travail, il n'y a pas de différences manifestes entre les filles et les garçons. S'agissant des aides, elles sont plus nombreuses par rapport au deuxième jour et légèrement plus à destination des garçons (2 de plus que les filles), car pour le premier atelier je n'avais pas mis de *patafix* pour coller les vêtements et les personnages sur les planches. J'ai donc dû dans l'atelier avoir plus d'interactions avec les élèves concernant ce paramètre matériel pour les aider à coller. Le premier jour ne révèle donc pas de mise en avant flagrante en faveur des filles ou des garçons.

Le deuxième jour au niveau des aides pour la correction de la syntaxe et du vocabulaire notamment, j'aide quatre fois les garçons et une fois les filles. Plusieurs interprétations peuvent être faites :

- les filles s'expriment mieux que les garçons ;
- les filles parlent moins, donc font quantitativement moins d'erreurs et ont alors moins besoin d'être reprises ;
- par rapport au constat fait précédemment s'agissant de l'attention portée aux interventions des élèves, si je m'intéresse moins aux interventions des filles ou au fait qu'elles s'expriment moins, je vais par conséquent être moins amenée à les corriger si elles ne disent pas correctement une phrase ou ne trouve pas un mot pour exprimer ce qu'elles veulent dire.

Concernant le rappel des consignes ou demandes, j'en fait pratiquement trois fois plus aux filles qu'aux garçons. Encore une fois, ici la difficulté de compréhension de la fille proche

de moi, en plus du fait que les autres aillent plus vite qu'elle, m'a amené souvent à lui rappeler ce qu'il fallait faire et donc à augmenter le total des filles concernant cet item. Ici, le but premier était de la recadrer dans la tâche lorsqu'elle n'était plus concentrée pour perdre le moins de temps possible, mais aussi de la pousser à faire pour aller au-delà de ces difficultés (même si comme on l'a vu, le ton sur lequel je lui parlais n'était pas encourageant) ; je ne voulais pas faire à sa place pour aller vite et j'ai donc répété à plusieurs reprises les consignes. Les deux garçons et l'autre fille avaient quant à eux été assez rapides et avaient compris le jeu, il n'y a donc pas de constat flagrant ou de déséquilibre pour ce type d'interactions en fonction du sexe ou de la disposition. C'est ici le paramètre de l'élève en difficulté qui entre en ligne de compte.

Pour les explications ou remarques sur le travail, c'est, à l'inverse du précédent item, les garçons qui en reçoivent le plus ; l'écart avec le premier jour est encore plus important. En effet, si lors du premier atelier les filles en ont reçu deux de plus, lors du deuxième ce sont les garçons qui en ont eu presque quatre fois plus. J'adresse donc plus d'explications aux garçons qu'aux filles. Ici cela est dû notamment à la grande curiosité du garçon proche de moi, qui me posait plein de questions sur le jeu (les noms des vêtements, les lieux, ce qu'on y fait, pourquoi on le fait, ...). Puisque, comme on l'a précédemment vu, je réagis plus aux interventions des garçons, je m'attarde donc plus sur les remarques et explications à leur destination, et de ce fait, délaisse celles pouvant être faites aux filles. Le fait que le garçon soit en demande conditionne donc mes interventions et m'amène à produire un déséquilibre, les filles me questionnant moins, certainement en conséquence de la qualité de mes interventions avec elles.

Les explications que je donnais ici, étaient certes adressées à l'élève qui posait les questions ou montrait qu'il n'avait pas compris au travers de ces interventions, mais étaient également à destination des autres élèves, puisque je faisais les remarques à haute voix. Par exemple, au tour de parole 257 et 258 (verbatim deuxième jour, annexe 6), lorsque cet élève souhaite que sa voisine mette encore un personnage sur le camion de pompier, j'interviens pour expliquer qu'on ne peut pas mettre tous les personnages sur la même image, qu'il faut changer, sous-entendu qu'il y en a déjà assez sur cette image et que le jeu n'a plus d'intérêt si on place tous les personnages au même endroit. C'est effectivement son intervention qui m'a amené à lui faire une remarque, mais celle-ci était une précision valable pour tous. Je l'ai cependant comptabilisé pour les garçons, puisque je répondais à son intervention directement et je n'ai pas fait comprendre aux autres élèves à chaque fois que je ne parlais pas qu'à lui.

Il est difficile d'équilibrer ce type d'interactions dans le mesure où c'est l'élève qui est en demande et nous allons donc bien évidemment répondre à ses demandes. Dans le même temps, il est difficile d'adresser des explications à ceux qui n'en manifestent pas le besoin. Il est cependant

possible, notamment par le biais du regard par exemple, de réagir non seulement à une remarque d'un élève mais dans le même temps, de faire comprendre aux autres que cela leur est également destiné. En effet, le risque serait ici, au-delà de l'appartenance à un sexe ou un autre et des stéréotypes de genre, que les autres élèves (filles ou garçons) plus éloignés ou plus en difficultés se sentent, comme je l'ai dit dans la conclusion de la partie précédente, lésés et inférieurs à celui qui est le plus bavard et curieux.

En résumé, il ne ressort pas de l'analyse de ce tableau une réelle tendance quant aux types de questions adressées aux filles et aux garçons. Néanmoins, concernant l'attention portée aux élèves, celle-ci est fortement dirigée vers les garçons au détriment des filles qui se voient également moins encouragées et, à l'inverse, plus durement réprimandées, notamment lorsqu'elles sont en difficultés. Ce dernier constat est relativement surprenant. Rappelons cependant qu'ici l'étude est très restreinte : seulement pour deux activités et huit élèves, dans un contexte particulier pour l'enseignante (recueil données pour sa formation personnelle).

2) Les stéréotypes de genre présents chez les élèves

Je vais maintenant analyser qualitativement les interventions des élèves et je vais me focaliser plus particulièrement sur les stéréotypes qui ont été évoqués par ces-derniers au cours du jeu. Je vais également tenter d'appréhender la stabilité de ces stéréotypes en analysant les réactions des élèves après des propositions de ma part ayant pour but d'interroger les représentations qui leur ont déjà été transmises par le biais de la famille ou des médias qu'ils fréquentent, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique concernant le genre et les enfants.

* DISTRIBUTION DES PERSONNAGES ET PREMIERES REACTIONS

Pour les deux jours, au début de chaque séance, à la distribution des personnages, il semble que les élèves les aient reconnus directement comme étant un garçon et une fille le premier jour, un papa ou une maman le deuxième jour, une maman et un petit garçon ou encore une identification à eux-mêmes en leur donnant leurs prénoms, le troisième jour.

Globalement, aucun élève n'a su expliquer pourquoi il disait que le personnage était un garçon ou une fille. Le premier jour, une des tentatives de justification a été une référence à la notion de normalité (verbatim du premier jour, annexe 4) :

14	M	Pourquoi tu dis que elle c'est une fille et que lui c'est un garçon ?
15	Vassily	Parce que c'est normal

Le troisième jour un élève a dit « c'est une fille parce qu'elle est plus grande » et a confirmé lorsque je lui ai dit « alors les filles sont plus grandes que les garçons ».

Il semble donc que, bien que les yeux et les cheveux soient de la même couleur, les personnages de la même taille, les cheveux de la même couleur et de longueurs relativement proches, les élèves aient déjà des représentations fixes concernant l'apparence que doivent obligatoirement avoir un garçon et une fille. Ici, ce qui les a peut être induit sont les sous-vêtements apparents lorsque les personnages ont été donnés sans habits, ou le fait que la fille ait un plus grand sourire que le garçon, en rapport au stéréotype « les filles sont plus gentilles, souriantes ». Selon, moi ce qui a le plus mis les élèves sur la voix ici, a été les coupes de cheveux : bien que les longueurs soient similaires, la coiffure au carré a dû être tout de suite inconsciemment attribuée à la fille.

*** STEREOTYPES CONCERNANT LES VETEMENTS DES PERSONNAGES**

Habillage libre

Tendances qui reviennent dans l'habillage	FILLES	GARCONS
une robe et/ou une jupe pour la fille	5/6	4/6
un pantalon pour le garçon	5/6 en pratique (mais 6/6 en théorie)	5/6 en pratique (mais 6/6 en théorie)
une robe pour un garçon	1/6	0/6
un pantalon pour la fille	2/6	3/6

Choix d'habillage fait par les élèves pour quatre items significatifs sur les trois ateliers
(6 filles et 6 garçons)

Ils ont dans l'ensemble attribué les vêtements généralement proposés aux filles au personnage fille et ceux proposés aux garçons au personnage garçon.

Les robes et jupes sont majoritairement attribuées par les deux sexes au personnage fille. On constate cependant en parallèle, que les garçons attribuent aussi plus que les filles le pantalon au personnage fille : alors que deux filles mettent un pantalon au personnage fille, la moitié des garçons lui mettent un pantalon. Ces résultats sont possibles car deux élèves ont combiné robe et pantalon pour la fille (ces résultats ont été obtenus comme nous le verrons par la suite après questionnements de la part de l'enseignante). S'agissant du pantalon au garçon, tous les élèves le lui

attribue. Deux élèves ont voulu le mettre le premier jour mais je n'en avais pas prévu assez et surtout je n'avais pas pensé qu'un élève pourrait prendre deux pantalons pour ces deux personnages, ce qu'a fait une des filles.

S'agissant de la justification de ces choix, comme pour la représentation des personnages, ils n'arrivent globalement pas à justifier pourquoi ils mettent un pantalon à un garçon et une robe à une fille. La seule justification est l'appartenance à l'un ou l'autre genre. Cela est cependant normal pour des élèves de trois à qui la société a véhiculé des images sans donner plus d'explications et de possibilités de nuances dans les choix. Plusieurs exemples apparaissent dans les verbatims :

- Louise (verbatim du premier jour, annexe 4)

59	M	Toi tu mets une robe à qui ?
60	Louise	A elle
61	M	A elle ? Pourquoi tu lui mets une robe ?
62	Louise	Parce que elle est une fille

Les deux filles à qui j'ai demandé des justifications (Louise le premier jour et Clémence le deuxième) ont eu cette même réponse. De même, deux garçons (Raphaël le premier jour et Gianni le deuxième jour) utilisent cette explication.

- Gianni (verbatim du deuxième jour, annexe 6)

32	M	Pourquoi tu lui as mis ça ? [<i>en montrant la robe</i>]
33	Gianni	Parce que c'est à elle

Cependant, on peut voir aussi que naturellement certains enfants attribuent un pantalon à la fille. Il semble qu'au niveau du stéréotype « la robe pour la fille », les élèves aient plus de modérations et facilités à varier. Nous verrons par la suite que cela est plus difficile pour le pantalon au garçon.

- Romain (verbatim du deuxième jour, annexe 6)

22	Romain	Le pantalon là i faut ... Est-ce que y'a un autre pantalon pour la maman ?
----	---------------	----------------------------------------------------------------------------

Ici ce garçon n'a pas directement attribué la jupe ou la robe à la « maman » mais a préféré sans problème lui mettre un pantalon.

J'ai choisi uniquement ces items avec jupe, robe et pantalon car ce sont selon moi les plus significatifs des représentations du genre au niveau des vêtements. De plus, lorsqu'on regarde les résultats (annexes 5, 7 et 8), on constate que les hauts (pulls, chemises, tee shirt) sont attribués aléatoirement et il n'y a pas de tendance qui en ressort.

En observant les résultats en image, on peut relever deux faits intéressants :

- Dans le premier groupe, une élève a habillé ses deux personnages de la même façon (pull et pantalon) ; c'est la seule fille qui, comme le montre les résultats du tableau, n'a pas mis une robe ou une jupe à la fille ; ce stéréotype n'est donc pas ancré chez elle, elle a conscience que la robe n'est pas l'habit obligatoire pour une fille.
- Dans le deuxième groupe, un élève a attribué une robe mais aussi une jupe en dessous à la fille ; il semble que cet enfant ait voulu absolument mettre les deux habits caractéristiques d'une fille dans la société actuelle pour bien marquer que ce personnage est une fille.

Alors que les habits des garçons semblent faire l'unanimité et être fixés pour tout le monde, ceux des filles sont susceptibles d'être modifiés après questionnements. C'est ce que nous allons voir dans la seconde partie.

Questionnements / propositions de l'enseignante et réactions des élèves

J'ai repris dans ce tableau les deux items qui peuvent être remis en cause selon moi et qui sont susceptibles d'amener les élèves à se poser des questions sur leurs représentations. J'ai donc recensé les remarques faites aux élèves, ainsi que leurs réactions pour pouvoir ensuite les analyser. En pratique, je ne l'avais pas fait pour chaque élève.

une robe ou jupe pour un garçon	
FILLES	GARCONS
Annexe 4 (verbatim du premier jour) : → LOUISE 102 : Les garçons ça a pas de jupe. 103 : Les garçons ça n'a pas de jupe ? 104 : [<i>non de la tête</i>] 105 : Ok. T'as jamais vu un garçon qui avait une jupe ? 106 (VASSILY) : Non c'est pour la fille 107 : [<i>non de la tête</i>] 108 : Et est-ce que tu as déjà vu une fille qui avait un pantalon ? 109 : [<i>oui de la tête</i>]	Annexe 4 (verbatim du premier jour) : → VASSILY 39 : Pas une robe ? 40 : [<i>non de la tête</i>] 41 : Pourquoi ? 42 : Parce que j'ai pas envie 43 : T'as pas envie de lui mettre une robe ? 44 : Non. Parce qu'il a un pantalon

	<p>Annexe 6 (verbatim du deuxième jour) → GIANNI ET ROMAIN 34 : Ca tu peux pas le mettre à lui ? [<i>au sujet de la robe</i>] 35 : Non ! Lui il a pas ... c'est une prince 36 : Bé ... c'est un papa 37 : Et alors ? [...] 39 : Eh bin alors qu'est-ce qui a ? Le papa il met pas ça ? 40 : Les papas ça mette pas ça. C'est que les mamans 41 : Pourquoi ? 42 : Parce que c'est pas à eux ... parce que c'est pas à les papas</p>
un pantalon pour la fille	
FILLES	GARCONS
<p>Annexe 4 (verbatim du premier jour) : → LOUISE 63 : Ah et les filles elles mettent pas de pantalon ? 64 : si !</p> <p>Annexe 6 (verbatim du deuxième jour) → CLEMENCE 54 : Et les filles elles peuvent pas mettre un pantalon comme lui il a mis ? 55 : Mais j'avais ... je lui met un pantalon [...] 58 : Tu préfères lui mettre un pantalon ? 59 : oui ... et une robe</p>	<p>Annexe 4 (verbatim du premier jour) : → RAPHAEL 33 : Et les filles elles peuvent pas mettre de pantalon ? 34 : Et bin si. Bin parce que ma sœur elle met vraiment des pantalons ma sœur. [<i>il met un pantalon sous la robe</i>] 35 : Tu mets un pantalon et une robe ?</p>
<p><u>Questionnements et propositions conduits par l'enseignante avec quelques élèves</u> pour deux items significatifs sur les deux premiers ateliers</p>	

Deux conclusions peuvent être tirées ici s'agissant de la stabilité ou non des stéréotypes par rapport à ces deux catégories :

- la robe n'est admise pour le garçon par aucun élève, que ce soit fille ou garçon ;
- les filles comme les garçons acceptent le fait de mettre un pantalon à une fille.

Ces résultats étaient prévisibles pour des enfants baignant dans la culture de la société française actuelle. Les garçons ne mettent pas de jupe ou le type de robe proposé ici, alors que dans l'histoire ou dans d'autres civilisations cela a été fait ou est encore fait (ex : le kilt).

Les représentations sont plus stéréotypées que la réalité elle-même. Ils ont l'habitude dans les médias, jouets, livres, ... de voir certains attributs toujours dévolus au même sexe. Ce sont ces différents éléments qui vont faire penser aux élèves que les modèles sont fixes (pour les robes), ou qu'il peut y avoir des adaptations en réalité (toutes les filles qui ont fait les ateliers portaient un pantalon). Lorsqu'on fait le parallèle avec leur propre réalité, ils admettent que cela est variable.

Il faut également prendre en compte le paramètre de la représentation de l'enseignant pour les élèves : certains élèves ont peut être changé leur avis car c'est la maîtresse qui l'a suggéré et non parce que c'est ce qu'ils pensaient réellement.

Une seule fille, le troisième jour, a attribué une robe au personnage garçon. Lorsque je lui ai demandé en premier lieu si on pouvait mettre une robe au garçon, elle m'a dit « non ». Puis a changé d'avis dans les secondes suivantes. C'est une élève qui habituellement ne veut pour elle que du rose et fait référence aux princesses. Plusieurs interprétations peuvent alors être faites :

- le fait qu'elle soit très influencée par les stéréotypes féminins, l'entraîne alors à accepter ceux-ci pour les garçons ;
- elle a voulu réaliser fictivement ce qui n'arrive jamais dans la réalité pour s'amuser ;
- elle a voulu faire plaisir à la maîtresse qui lui a demandé si les garçons pouvaient mettre des robes ;
- elle a voulu simplement se démarquer et ne pas faire comme tout le monde (c'est une élève très têtue et qui aime que la maîtresse la remarque).

Comme Anne Dafflon Nouvelle le dit, les enfants identifient le genre par les caractéristiques physiques, les vêtements. Cependant, le fait qu'ils acceptent de changer, par exemple un pantalon pour une fille au lieu de la robe, montre qu'ils prennent conscience que ce n'est pas en changeant de vêtement que le sexe va changer, c'est toujours une fille même si elle porte un pantalon. La robe pour le garçon n'est en revanche pas du tout envisagée, ni par les garçons, ni par les filles comme nous l'avons vu.

Le deuxième et troisième jour pour questionner encore leurs représentations, j'ai proposé aux élèves des personnages que j'avais moi-même habillé. Ainsi, je souhaitais constater leurs réactions face à des codes vestimentaires atypiques.

Modèles d'habillement des personnages proposé aux élèves par l'enseignante



Le deuxième jour les élèves n'ont pas vraiment réagi à cette proposition. Un seul élève m'a fait la remarque sur la chemise du garçon ; il aurait préféré à la place un tee shirt. La jupe pour le garçon, bien qu'on ait vu précédemment qu'ils ne l'admettaient pas dans l'habillement de leur propre personnage, n'a cependant pas été relevé. Il semble donc que lorsque c'est quelqu'un d'autre qui habille le personnage, cela ne leur pose pas de problème. C'est aussi peut être que les enfants ne l'ont pas vu, les personnages étant assez petits, ou encore certainement, parce qu'on reste ici dans le fictif.

Le troisième jour, bien que je n'ai pu retranscrire le verbatim, j'ai pu relever un échange intéressant avec un élève (garçon) concernant cet habillement. Ce même élève avait précédemment justifié le fait qu'un garçon ne puisse pas mettre de robe par « mon papa il a dit de pas mettre des robes à les garçons » et « parce que c'est pas bien, parce que i sont pas des filles ».

M	Tu as vu Sacha ? Ils sont bien habillés ? Maxime ?
Adam	Mais y'a pas y'a pas de patalon
M	Non il a une jupe ...
Adam	[il observe un moment]
M	C'est pas joli ?
Adam	Moi y'a un patalon, y'a une chemise, y'a un tee shirt et un patalon
M	Et ça c'est bien ? Comment je l'ai habillé là ?
Adam	Oui
M	Oui ? Tu aimes bien ?

Adam	[oui de la tête]
M	Tu aimerais bien t'habiller comme ça ?
Adam	Euh, bin non parce que on peut bouger quand même
M	Oui mais ... oui, non mais les habits, une chemise et une jupe, tu aimerais bien t'habiller comme ça ?
Adam	Et bin non parce que c'est des filles i met ça

Nous voyons bien ici que pour ne pas « contredire » la maîtresse, l'enfant lui dit que son personnage est bien habillé (conception de la maîtresse qui a toujours raison, qui détient le savoir et ne se trompe jamais). Cependant, lorsqu'on le questionne sur la mise en œuvre en réalité de ce code pour lui, il ne l'accepte pas et dit qu'il ne peut pas le mettre car ce sont uniquement les filles qui peuvent mettre ça. Ici, raisonne une forme d'interdit, référence à un modèle (le papa) qui a dit que ce n'était « pas bien » ; il ne veut donc pas aller contre.

Comme l'a montré Albert Bandura, docteur en psychologie, dans sa théorie de « l'Apprentissage social », l'enfant peut construire son identité sexuée sur la base de l'observation et de l'imitation du comportement des individus de son environnement ou en se conformant aux comportements approuvés ou non par ces même individus. Pour le code vestimentaire, c'est donc ce qu'il se passe dans les familles qui est déterminant. Les enfants vont toujours se baser sur les explications (ou non-dits) de leurs référents.

*** STEREOTYPES CONCERNANT LES ROLES DES PERSONNAGES DANS LA SOCIETE**

Placements libres

J'ai, dans ce tableau, recensé les résultats finaux obtenus à l'issus du placement libre des personnages ; je ne prend pas en compte les changements ou placement induits par mon intervention, mais bien uniquement les choix libres des élèves. Les résultats sont à retrouver en image dans les annexes 5, 7 et 8. Pour le troisième jour, j'ai retranscrit quelques passages de la vidéo bien qu'il n'y ait pas de verbatim entier pour toute la séance.

JOUR 1	Placements		Paroles extraites du verbatim
	Personnage fille	Personnage garçon	
Louise	balançoire	stade de foot	
Raphaël	ballon de football	garage	Annexe 4 (verbatim du premier jour) : 192 : Je le mets à réparer la voiture
Vassily	supermarché	camion de pompier	
Jessy	cuisine	vaisselle	

JOUR 2			
Nahla	planter des fleurs	ballon de football <i>puis placement induit par l'enseignante</i>	Annexe 6 (verbatim du deuxième jour) : 298 : A la fleur
Clémence	bébé	balançoire	Annexe 6 (verbatim du deuxième jour) : 239 : Parce que, elle s'occupe du bébé elle aussi [...] 241 : bin lui non 242 : Pourquoi ? 243 : Parce qu'il a pas envie
Gianni	voiture	voiture	Annexe 6 (verbatim du deuxième jour) : 283 : C'est elle qui veut conduire [...] 287 : Lui il va derrière
Romain	<i>placement induit par l'enseignante (voir ci-après)</i>	camion de pompier	→ Réaction de Romain par rapport à la voiture 267 : [...] euh non le papa ! Il est très fort lui ! Annexe 6 (verbatim du deuxième jour) : 227 : Il va essayer d'éteindre le feu
JOUR 3			
Sacha	camion de pompier	supermarché	« il fait les magasins » / « elle conduit la voiture de police »
Adam	à la balançoire	tondeuse à gazon	→ Réaction de Adam par rapport au choix de Sacha : - « c'est pas les filles i conduit la voiture des pompiers » - « parce que c'est les garçons les filles aussi hin » - « si et aussi les garçons »
Maxime	repassage	ballon de football	« elle est au sale » / « il joue au foot »
Aya	bébé	<i>placement induit par l'enseignante</i>	« elle s'occupe de son bébé »

Choix de placements des personnages sur les planches
par les douze élèves

Comme je l'ai expliqué dans l'élaboration matérielle de l'enquête, les images ont été choisies selon ma propre représentation des activités généralement attribuées aux garçons (tondre la pelouse, le garage, le stade de football, le camion de pompier, le ballon de football), aux filles (faire les courses au supermarché, la vaisselle, la cuisine, le repassage, s'occuper du bébé) et aux activités ou fonctions pouvant être mixtes dans le cadre de l'évolution de la société actuelle (le parc de jeux, la balançoire, conduire la voiture, le jardinage).

Rôles attribués au personnage fille par les élèves

- Les filles placent le personnage fille à la balançoire, à la cuisine, sur le bébé (à deux reprises) ou les fleurs. Une seule fille choisit de son plein gré de placer son personnage fille à un endroit qui n'est habituellement pas véhiculé par les stéréotypes de genre pour les filles : le camion de pompier. Il semble ici qu'elle veuille aller au-delà du stéréotype du garçon pompier ; elle conçoit tout à fait qu'une fille puisse faire aussi ce métier.
- Les garçons placent le personnage fille au supermarché, au repassage, à la balançoire, à conduire la voiture et un seul la place à sur le ballon de foot (stéréotype habituellement attribué aux garçons). Je vois ici deux interprétations possibles : soit il a été influencé par le fait que j'ai dit « et elle ? Ou il ? Enfin ce personnage là ? » et ne savait donc plus trop quel genre était représenté par le personnage (habillé avec une robe et un pantalon), soit il a placé en fonction de ce que lui aime faire sans se soucier du genre, soit il a dans son entourage une fille qui fait du football (cet enfant a une grande sœur qui peut être joue avec lui).

Rôles attribués au personnage garçon par les élèves

- Les filles placent le personnage garçon au stade de foot, à la balançoire, sur le ballon de foot. Deux élèves choisissent de mettre le garçon à la vaisselle et au supermarché. Cela est bien le reflet de l'évolution des rôles sociaux ; ces élèves l'ont observé et intégré dans leurs choix personnels.
- Les garçons placent le personnage garçon au garage, sur le camion de pompier (à deux reprises), sur la voiture, sur la tondeuse à gazon ou encore le ballon de foot.

Alors qu'on a vu que certaines filles acceptaient d'aller au delà des stéréotypes concernant leur genre et que les garçons étaient également susceptibles d'attribuer d'autres rôles au genre féminin que ceux véhiculés par les stéréotypes, ici concernant leur propre rôle, les garçons sont tous dans les stéréotypes. Aucun garçon ne va vers un rôle stéréotypé féminin pour placer son personnage garçon. Il semble donc que, comme l'a dit Anne Dafflon Nouvelle, la tendance serait qu'un garçon ait plus de mal à aller vers quelque chose de féminin, qu'une fille vers quelque chose étiqueté masculin.

Rôles considérés comme mixtes pour les élèves

Les placements qui reviennent aussi bien pour la fille que pour le garçon, sans susciter de réactions d'opposition par les élèves (ce qui est le cas pour la voiture et le camion de pompier), sont ici le ballon de football, le supermarché et la balançoire. En effet, peu importe le genre du personnage, la balançoire est considérée comme étant un lieu mixte. Le ballon de football pour la fille et le garçon au supermarché ne posent eux aussi de problème à aucun élève. Cela traduit donc bien l'évolution des stéréotypes de genre chez les élèves. Mes prévisions initiales en sont également enrichies, dans la mesure où je n'avais prévu que la balançoire comme activité mixte et qu'il s'avère donc que le ballon de football et le supermarché le soit également pour les élèves.

Questionnements / propositions de l'enseignante et réactions des élèves

Le premier jour je n'ai pas pensé à plus les questionner sur leurs choix, j'ai plutôt laissé le placement libre sans trop demander d'explications. Les résultats ont donc apporté une connaissance sur les stéréotypes de genre qu'ont les élèves, comme nous l'avons vu précédemment. Mais le deuxième jour, je me suis dit que pour que cela soit intéressant au niveau de la recherche sur la stabilité de ces stéréotypes, je devais essayer de leur proposer d'autres choix pour voir s'ils accepteraient ou non et quelles remarques ils feraient par rapport à ces suggestions.

S'agissant du placement de mes personnages (que j'ai proposé uniquement le deuxième et troisième jour), la première fois j'ai choisi de mettre le garçon sur l'image du bébé, puis après un échange avec un garçon, j'ai mis la fille sur le camion de pompier. Bien que mon personnage masculin ait une jupe, les élèves continuaient à dire que c'est le « papa » ; il semble donc ici que la coupe de cheveux soit le critère déterminant et que les élèves aillent au-delà du code vestimentaire pour attribuer l'un ou l'autre genre au personnage. Le troisième jour, j'ai placé le garçon sur l'image de la vaisselle et la fille sur l'image de la voiture.

Le garçon qui fait la vaisselle et s'occupe du bébé, tout comme la fille qui conduit la voiture, n'a pas entraîné de réaction particulière chez les élèves. La fille sur la camion de pompier a cependant suscité une discussion que nous allons analyser ensuite.

J'ai voulu établir deux catégories, rôles attribués aux filles et rôles attribués aux garçons, et recenser les échanges ayant eu lieu avec les filles et avec les garçons au sujet de ces deux items pour ensuite les analyser. Cependant, en observant le matériel obtenu avec le verbatim, je me suis rendue compte que le deuxième jour, j'avais presque uniquement questionner que sur les rôles attribués aux filles (ce thème d'étude qui me tient à cœur a donc influencé mon objectivité) ;

de plus, chaque proposition que j'ai faite s'adressait particulièrement aux garçons, et même quand j'ai tenté de questionner une fille, ce sont les garçons qui ont réagi. On peut donc dire que l'excès d'implication de l'enseignante dans la problématique, ainsi que la tendance des garçons à monopoliser la parole et ne pas vouloir partager les modèles stéréotypés masculins avec filles, puisque modèles qui les avantages (force, courage, sportivité, ...), a fortement orienté le questionnement. Nous allons tout de même analyser quelques passages qui me semble significatifs au sujet de l'ancrage des stéréotypes chez les élèves, notamment garçons.

Questionnements sur les rôles attribués aux filles

- Extrait n° 1 : **Annexe 6** (verbatim du deuxième jour)

245	Romain	Mets le dans le camion de pompier ! Comme ça, parce que parce que il a besoin deux pompiers, parce que sinon parce que sinon il veut pas, il coule tout seul.
246	M	Bin moi je peux mettre, je peux mettre la mienne ici. Elle va éteindre le feu aussi. [<i>en mettant mon personnage fille sur l'image camion de pompier</i>]
247	Romain	Oui tous les deux
248	M	Tous les deux ils vont éteindre le feu.
249	Romain	Oui mais i nous faut 3 pompiers !
250	M	Pourquoi 3 ?
251	Romain	Parce que, parce qu'i en a un derrière, un derrière les autres pompiers et...
252	M	Bin donc tu peux mettre le tien alors [<i>en lui montrant son personnage fille</i>] s'il faut 3 pompiers, tu mets là ? [<i>en lui montrant l'image pompier</i>]
253	Romain	Et voilà, le pompier i vont éteindre le feu.

Ici, on constate que l'élève justifie ses choix en se basant sur le critère du nombre. Il insiste bien que c'est « tous les deux ». Le stéréotype selon lequel, la fille ne peut pas éteindre le feu toute seule mais qu'il faut bien le garçon, semble être ici très fortement ancré. Puis, il revient sur le nombre pour évoquer que le fait qu'il n'y ait qu'un garçon ne le satisfasse pas. Il admet donc que les femmes peuvent être dans le camion de pompier mais qu'il faut quand même plusieurs garçons pour réaliser correctement le travail. Il justifie cela en passant par le nombre sans jamais dire par exemple « parce que les hommes sont plus forts ». Il semble y avoir une certaine retenue quant à la formulation du stéréotype, mais il est tout même clair qu'il est intégré. Par ailleurs, il accepte de mettre son personnage fille sur le camion de pompier, mais c'est ici je pense à contre-cœur car je l'induis fortement et comme je l'ai dit, les enfants à cet âge ont le soucis de bien faire pour faire

plaisir à la maîtresse en écoutant ce qu'elle leur dit, surtout en dispositif atelier dirigé.

256	M	A toi Clémence ?
257	Romain	Lui, alors tu tu vas le mettre avec les pompiers !

Il voit qu'il reste à sa voisine un garçon et revient alors sur le placement de celui-ci sur le camion de pompier. Bien qu'il ait utilisé auparavant le critère du nombre, on voit bien ici que lorsqu'il y en a trois comme il le voulait au départ, il tient à ce qu'un garçon rejoigne encore ce groupe, sous entendu que deux filles et un garçon n'est pas équilibré pour le rôle de pompier.

- Extrait n° 2 : **Annexe 6** (verbatim du deuxième jour)

265	Romain	Et c'est qui qui s'occupe de la voiture là ?
266	M	Ah on sait pas. Peut être elle, elle va s'occuper la voiture [<i>en montrant le personnage féminin de Gianni</i>]
267	Romain	Occupe toi ... euh non le papa ! Il est très fort lui !
268	M	Pardon ?
269	Romain	Il sait conduire le papa.

[...]

274	M	Non mais elle, elle s'occupe de la voiture ?
275	Romain	Oui et le papa aussi, parce qu'il y en a deux qui conduit la voiture.

Le stéréotype du papa fort est évoqué pour justifier le fait que c'est lui qui doit s'occuper de la voiture. Bien qu'il accepte que la maman s'occupe de la voiture, il insiste quand même sur la présence du papa. Cela rejoint les conclusions tirées pour l'extrait précédent, à savoir que ce garçon accepte d'intégrer la fille à un « rôle de garçon » mais insiste pour le garçon conserve quant à lui sa place dans ce rôle. Il justifie toujours son choix par le nombre pour peut être éviter de répéter l'allusion au stéréotype de la force faite précédemment.

283	Gianni	C'est elle qui veut conduire.
284	M	C'est elle qui va conduire ? Bin tu la mets là-bas alors. [<i>je montre l'image voiture</i>]
285	Romain	Non. Et i nous faut un autre ici [<i>en parlant du camion de pompier</i>]

Il voit que Gianni a placé son personnage fille sur la voiture et qu'il lui reste le garçon, alors Romain revient encore une fois sur le manque de garçons pour l'image du camion de

pompier ; il reste fixé sur le stéréotype qu'il semble avoir du mal à remettre en cause.

- Extrait n° 3 : **Annexe 6** (verbatim du deuxième jour)

315	M	Et elle elle peut pas jouer au foot ? [<i>je déplace son personnage féminin qu'elle a mis sur les fleurs et je le pose à côté du personnage masculin sur le ballon de foot</i>]
316	Romain	Et bin si ! Parce que [<i>inaudible</i>] de deux football
317	M	Et si par exemple lui on l'enlève ? [<i>j'enlève le personnage garçon qu'elle a mis sur le ballon</i>]
318	Romain	Non ! On peut pas ! Parce qu'il nous faut 2, pas que 1 football, 2 football.

Il accepte que la fille joue au football mais n'accepte pas qu'on enlève le garçon. Il justifie toujours ses choix par l'argument de la quantité (il en faut deux, la fille ne peut pas être seule sur le ballon de foot), alors que lorsque sa camarade avait mis le personnage garçon seul au début sur le ballon, il n'avait rien dit. Ici encore, il semble qu'il soit y réticent ou n'arrive pas à formuler clairement les stéréotypes. On peut donc imaginer :

- soit que dans son environnement habituel, il a, à un moment ou un autre, été fait référence à l'égalité entre les sexes ou la possibilité qu'une fille assure une fonction ou fasse une activité habituellement masculine ;
- soit qu'il a les stéréotypes ancrés en lui mais ne s'en rend pas compte, puisque transmis implicitement (non formulés), et ne trouve pas d'autres moyens de justifier ses représentations que par le recours à la quantité.

- Extrait n° 4 : **Annexe 6** (verbatim du deuxième jour)

326	M	Et elle elle joue au football ? Oui ...
327	Nahla	[<i>oui de la tête</i>]
328	M	... ou non ? Tu peux changer si tu veux hin.

[...]

334	M	Tu veux le mettre où ?
335	Nahla	Là [<i>elle montre la cuisine</i>]
336	M	Et lui tu le laisses là ? [<i>en montrant son personnage garçon à la cuisine</i>] Tu la laisses pas au foot elle ? [<i>en montrant son personnage fille</i>]
337	Nahla	Non

[...]

342	Nahla	Là [<i>montre l'image vaisselle</i>]
343	M	A la vaisselle ?
344	Nahla	[<i>elle montre la cuisine puis reviens sur la vaisselle</i>] Oui là. [<i>elle place son personnage féminin à la vaisselle</i>]

La fille ne veut pas ici que le personnage fille soit sur le ballon de foot. Elle lui attribue alors l'image de la vaisselle après l'avoir au début placée sur l'image des fleurs. On peut dire que chez cette enfant, les stéréotypes sont marqués, et ici cela va en l'encontre de ce que l'on a constaté précédemment, c'est-à-dire que les filles acceptent plus de changer les rôles qui leur sont généralement attribués pour aller vers des rôles stéréotypés masculins. Ici, elle souhaite les confirmer et semble être déranger par des changements.

- Extrait n° 5 : Verbatim du troisième jour (retranscrit partiellement ici)

M	Et elle elle peut jouer au football ?
Maxime	[<i>non de la tête</i>]
M	Pourquoi ?
Maxime	Parce que
M	Parce que quoi ?
Maxime	parce que il a pas besoin, c'est que les garçons
M	c'est que les garçons qui jouent au football ?
Maxime	ouai parce c'est les filles i s'occupe des bébés

Ici les références aux stéréotypes sont claires et faciles pour l'enfant. Ces rôles prédéfinis sont ancrés chez lui et cela ne lui pose pas de problème de les formuler à haute voix. Il n'y a plus cette retenue ou incompréhension des représentations comme chez le premier élève ; il ne cherche pas à justifier par d'autres moyens.

Questionnements sur les rôles attribués aux garçons

- Extrait n° 6 : Verbatim du troisième jour (retranscrit partiellement ici)

M	Est-ce que lui il peut aussi s'occuper des vêtements sales ?
Maxime	[<i>non de la tête</i>]

On peut alors imaginer que dans l'environnement fréquenté par cet élève, il n'a jamais été fait référence à une certaine égalité ou partage des tâches entre les sexes ; les rôles sont ainsi définis et fixes pour lui.

- Extrait n° 7 : **Annexe 6** (verbatim du deuxième jour)

319	M	[...] et par exemple lui on peut lui mettre euh ...
320	Nahla	[elle me remontre le ballon de foot]
321	Romain	Dans la cuisine
322	M	Dans la cuisine ?
323	Romain	Oui
324	M	On le met dans la cuisine ? [à Nahla]
325	Nahla	Oui

Le garçon propose ici que le personnage garçon soit dans la cuisine. L'interprétation la plus plausible est que dans son environnement proche, il a vu des hommes faire la cuisine, ce qui est de plus en plus courant dans la société actuelle et se démocratise avec des émissions culinaires par exemple. Bien qu'elle aurait préféré qu'il reste sur le ballon de foot, la fille accepte finalement par défaut ce placement proposé par son camarade et validé par l'enseignante très guidante, certainement par peur de s'opposer à elle.

En résumé, s'agissant des codes vestimentaires, les enfants acceptent de modifier leurs choix pour les filles mais restent totalement fermés à l'attribution d'un vêtement stéréotypé féminin à un garçon. Sur ce point, on peut donc dire qu'à trois ans, les idées des élèves, que ce soit filles ou garçons, sont déjà dans l'ensemble bien arrêtées.

Pour les rôles et activités dans la société, une fille sur six et un garçon sur six acceptent d'attribuer un stéréotype masculin (respectivement camion de pompier et ballon de football) au genre féminin. Deux filles sur six attribuent une activité stéréotypée féminine au garçon (vaisselle et supermarché), alors qu'aucun garçon ne le fait. Je ne comptabilise pas ici la voiture et la balançoire car comme je l'ai dit dans mon postulat, ces activités ont été considérées comme étant mixtes dans cette étude. Pour les élèves questionnés sur ces rôles, certains sont fermes et font tout de suite référence aux stéréotypes de genre qui sont donc explicites dans leur esprit. Un autre, les a intégré inconsciemment mais n'arrive cependant pas à les formuler clairement et tente alors de les justifier par le biais de la quantité, bien que des incohérences apparaissent.

V) Enseignements à tirer pour la poursuite de la pratique professionnelle

Tout au long de cette étude a été mis en exergue des faits constatés pour l'enseignant et les élèves à plusieurs niveaux. Il convient maintenant d'exposer ce qu'il est possible d'en retirer dans l'optique de la poursuite de la pratique professionnelle.

Premièrement, il m'a semblé intéressant de baser mon étude sur deux dispositions différentes d'ateliers. Cela m'a en effet permis de constater à quel point le facteur placement physique des élèves par rapport à l'enseignant était important. Comme on l'a vu, les résultats des analyses sont différents, notamment s'agissant du nombre d'interactions avec les élèves de chaque sexe, en fonction de l'éloignement ou du rapprochement de chacun d'entre eux. Il est donc important en classe d'essayer de ne pas se laisser influencer par la proximité pour ne pas favoriser les échanges avec les uns et ainsi déséquilibrer la communication avec les autres, bien que l'on ait vu que lorsque les garçons sont éloignés, une tendance au rééquilibrage apparaît. Il convient alors d'y veiller pour ne pas mettre en désavantage les filles et ainsi leur donner le sentiment qu'elles « méritent » moins d'intérêt que les garçons. Dans la mesure où il ne sera pas possible physiquement d'avoir une proximité avec chacun en fonction des dispositifs de travail choisis et variant tout au long de la journée de classe, il ne faudra pas délaissier certains élèves sous prétexte qu'ils soient éloignés.

A l'inverse de ce qu'il s'est passé dans cette étude, l'enseignant dans un dispositif de travail en petit groupe, doit se mouvoir pour pouvoir avoir une proximité à un moment donné avec chaque élève présent à l'atelier. Cela permettra de favoriser les échanges, eux-mêmes logiquement induits par le rapprochement.

Au-delà des stéréotypes de genre et des messages véhiculés aux enfants par les comportements des enseignants, il convient de veiller à ce rééquilibrage notamment pour ne pas délaissier les élèves en difficulté. Bien qu'il soit préoccupé par la tenue de sa classe, le bon déroulement de sa séance et surtout le temps réservé à celle-ci, l'enseignant ne doit pas pour autant négliger les difficultés des élèves avec qui il travaille. C'est à lui d'observer dans le déroulement de l'atelier, ceux qui sont en difficulté dans la compréhension de la tâche demandée notamment, et d'ajuster son placement, son comportement, mais aussi le ton de son discours.

En effet, il ressort de l'étude qualitative des interventions de l'enseignante, que la patience doit être de mise dans ce métier, et ce en dépit des humeurs personnelles ou état physique propre à l'enseignant. Il faut faire attention à agir à l'inverse de ce qu'il s'est passé ici à mon plus grand regret : encourager les élèves les plus en difficulté pour qu'ils se sentent en confiance et osent plus intervenir pour faire part de leurs interrogations, suggestions, demandes ... Bien sûr qu'il est aussi important d'encourager même les plus à l'aise, mais il ne faut pas en parallèle être agacée ou

impatiente avec ceux qui avancent plus doucement. Ce comportement ne conduira pas à tirer les élèves vers le haut, bien au contraire. De plus ici, les élèves en difficulté étaient des filles et nous savons, par le biais de nombreuses recherches, que c'est elles qui sont le plus désavantagées dans la relation pédagogique. Si en plus elles sont moins bien prises en charge pour palier à leurs difficultés, tout cela n'amènera pas à plus de réussite pour elles.

Ensuite, il s'agit également ne pas se laisser influencer par l'aisance orale de certains élèves et creuser encore plus le déséquilibre. Ici, à l'inverse de ce que disent les recherches sur la réussite des garçons et des filles à l'école, ce sont les garçons qui étaient le plus débrouillard à l'oral et ce dans les trois groupes ; les élèves en difficulté était dans chaque groupe une fille. Si en plus d'être privilégiés dans la relation avec l'enseignant, celui-ci se laisse en plus séduire par la réussite des garçons, ou au-delà de ce cas clinique, guider par les stéréotypes avec l'envie de plus pousser les garçons en difficultés pour qu'ils réussissent à tout prix, le déséquilibre n'en sera qu'alimenté.

L'enseignant doit donc veiller à être le plus neutre possible et prendre en compte les capacités et difficultés de chaque membre du groupe classe afin de soutenir la réussite de tous.

CONCLUSION

Cette recherche-action se basant sur un cas clinique avait pour objectif de voir dans quelle mesure des élèves de petite section à l'école maternelle étaient soumis aux stéréotypes de genre, mais aussi par le questionnement et la remise en question de l'enseignant, voir si ces stéréotypes étaient fermement ancrés ou si les élèves laissaient entrevoir la possibilité qu'ils ne soient pas immuables. L'hypothèse de travail était alors que les stéréotypes sont déjà présents dans les représentations qu'ont certains élèves de petite section sur le genre.

Il a été question dans un premier temps d'analyser quantitativement les interactions de l'enseignante avec les élèves, puis les interactions des élèves. Il en ressort que le placement des élèves influe sur la quantité d'interactions de l'enseignante avec l'un ou l'autre sexe. Lorsque deux garçons sont à proximité d'elle, elle se rapproche de la loi des « deux tiers – un tiers » dégagée par Nicole Mosconi et lorsqu'elle a une fille proche d'elle, elle interagit avec les filles légèrement plus qu'avec les garçons ; l'écart n'est cependant pas aussi important que dans la première configuration. On peut dire qu'elle a une tendance à rééquilibrer avec les garçons alors qu'elle ne le fait pas avec les filles éloignées. S'agissant des interventions des élèves, ce sont toujours les garçons qui interviennent le plus sur les deux jours (le deuxième encore plus que le premier). En effet, bien que les recherches aient montrées que les garçons sont en plus grande difficulté scolaire que les filles, ici au niveau du langage oral, élément fondamental à l'école maternelle, on peut dire qu'on constate totalement l'inverse.

Cette monopolisation du temps de parole par les garçons a fortement été induite par l'enseignante comme le montre l'analyse de la qualité de la communication de celle-ci. Elle a en effet une forte tendance à valoriser les garçons et mettre en avant leur travail (rapidité, esthétique, bonne réponse) alors qu'en parallèle, elle réprimande les filles durement sur leur incompréhension ou les dévalorise par rapport à leur lenteur.

Concernant les stéréotypes de genre présents chez les enfants, dans l'habillement on peut constater que le code vestimentaire des filles est changeant et que celui des garçons est fixe et n'accepte d'être changé par pratiquement aucun élève (une seule fille met une robe au garçon non de son plein gré, mais après suggestion de l'enseignante). Concernant les rôles dans la société, les filles acceptent plus que les garçons de les voir changer par rapport aux conceptions habituelles pour l'un et l'autre sexe. Les garçons ont plus de réticences, notamment pour les rôles sociaux dévolus aux garçons : si les filles peuvent elles aller vers des fonctions connotées masculines, les garçons eux doivent rester dans leurs fonctions et ne peuvent pas aller vers des rôles connotés

féminins.

Pour observer ces faits, il est donc important que l'enseignant, d'une part, questionne les représentations initiales des élèves sur les stéréotypes de genre et d'autre part, propose des alternatives, changements pour amener les élèves à remettre en cause leurs représentations et faire petit à petit, que le déterminisme se réduise, que les conceptions soient moins figées.

Ce travail de recherche est cependant très limité. Il apporte ces résultats uniquement pour un échantillon infime d'élèves et une seule enseignante. J'ai mis en place cette recherche, en plus d'être également l'objet au coeur de l'observation. Ces deux positions semblent être contradictoires dans la mesure où, dans l'idée de réussir ma recherche, j'ai parfois fait des choses qui ne se produisent certainement pas tout le temps en classe, comme par exemple presser les élèves pour finir le travail et que j'obtienne le matériel nécessaire pour ma recherche, rester à une place fixe dans le but de rester dans le champ de la caméra, me focaliser sur l'élève qui s'exprime le mieux car il dit des choses intéressantes pour ma recherche, alors que j'ai d'habitude tendance à stopper ceux qui donnent toutes les bonnes réponses et ne laissent pas aux autres le temps de s'exprimer, ... On voit donc ici clairement que la sensibilisation de l'enseignante aux stéréotypes ne l'a pas emporté sur son désir de « réussir » son recueil de données.

Des comparaisons avec les théories de Marie Duru-Bellat, Nicole Mosconi ou encore Karine Isabelle ont été établies, bien que nous ne soyons pas ici forcément dans les mêmes configurations et avec les mêmes paramètres entrant en jeu. La parité est le seul élément commun certain dans ces recherches. En théorie les comparaisons ont été possibles, mais une comparaison est par définition l'action de rapprocher deux éléments de caractéristiques strictement identiques, ce qui n'était pas totalement le cas ici.

Concernant les alternatives sur la réalisation de l'enquête-jeu, je dirais que pour le choix des images, il aurait été également possible de travailler uniquement sur les métiers ou les sports par exemple, éléments que l'on peut partiellement retrouver sur les planches que j'ai proposé (garagiste, pompier, jardinier/jardinière, nounou pour les métiers et football pour le sport). Les recherches montrant que les filles ont plus de facilités à aller vers les « choses de garçons », il aurait été alors intéressant de proposer une planche avec des images plus connotées filles pour voir la réaction des garçons. Pour la représentation des personnages, la présentation tout nu aurait été aussi enrichissante.

Pour la disposition des élèves, il aurait été intéressant le troisième jour de placer deux filles proches de l'enseignante et les deux garçons plus loin. Cela aurait permis une analyse plus complète dans trois configurations différentes.

J'aurais aimé mettre en place des lectures d'albums aux élèves (éditions Talents Hauts) modifiant les conceptions stéréotypées, afin de poursuivre l'étude de leurs réactions, ici en passant par la littérature jeunesse où ils ont souvent l'habitude de voir des personnages dans des rôles stéréotypés.

Gesell et Wallon, dans leurs travaux sur les concepts de stades chez les enfants, disent qu'il est primordial à ce stade (trois ans) d'offrir la possibilité aux jeunes enfants d'expérimenter à travers plusieurs situations (jeu, sport ...) ce qui est habituellement attribué à l'autre sexe, pour qu'ils se rendent compte qu'ils en sont capable autant les uns que les autres, et que telle ou telle chose n'est pas réservée uniquement aux garçons ou uniquement aux filles. Ils démontrent aussi que l'enseignant a intérêt à veiller à ne pas toujours proposer à tous les mêmes activités. Il serait donc intéressant de mettre en place en classe ou en sport des jeux ou situations stéréotypées, et ensuite d'inciter les uns et les autres à aller vers ce qu'ils n'ont pas l'habitude de faire pour observer les différentes réactions.

La question des stéréotypes de genre fait toujours débat dans le domaine de l'éducation, dans la mesure où la mixité des classes, des écoles, n'apporte pas une véritable égalité entre les genres, comme le mettent en évidence toutes les recherches sur cette thématique. Il convient donc encore de rechercher des dispositifs innovants pour tendre vers cet idéal, loin d'être atteint, qu'est l'égalité.

BIBLIOGRAPHIE

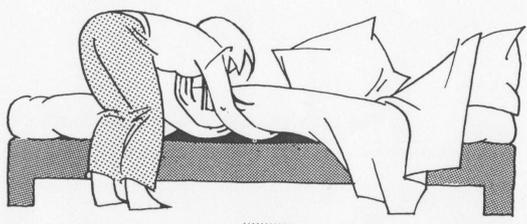
- Association Citoyennes Maintenant. (2009). *Alertes à stéréotypix*, CD Rom.
- Auduc, J-L. (2011). Au secours des garçons ?, *Les cahiers pédagogiques*, n°487
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Chiland, C. (1998). *Le sexe mène le monde*. Paris : Calmann-Lévy
- Dafflon Nouvelle, A., (2006). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble : PUG
- Dafflon Nouvelle, A. (2011). La littérature enfantine au prisme du genre, *Les cahiers pédagogiques*, n°487.
- Daréoux, E. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, n°65. [en ligne] <<http://www.cairn.info/revue-empan-2007-1-page-89.htm>>, consulté le 03 Avril 2012.
- Duru-Bellat, M. (2010-2012). Ecole de garçons et écoles de filles, *Tréma*, n°32.
- Duru-Bellat, M. (1999). Une éducation non sexiste, une gageure, *Les cahiers pédagogiques*, n°372.
- Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris : Presses de la Renaissance.
- Gesell, A. et L. Ilg, F. (2008). *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*. Paris : Presses Universitaires de France
- Gianini Belotti, E. (1974). *Du côté des petites filles*. Paris : Editions des Femmes.
- Green, Richard, (1974). *Sexual Identity Conflicts in Children and Adults*. Duckworth, New York.
- Isabelle, K. (2010-2012). Pourquoi la mixité dans les classes ne provoque-t-elle pas spontanément l'égalité de traitement entre les filles et les garçons ?, *Tréma*, n°32.
- Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris : Dunod
- Marro, C. (2011). Repérer les inégalités que masquent les différences, *Les cahiers pédagogiques*, n°487.
- Montardre, H. (1999). Livres jeunesse: peut mieux faire!, *Les cahiers pédagogiques*, n°372.
- Mosconi, N. (2010-2012). De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire, *Tréma*, n°32.
- Mosconi, N. (2011). Le chantier reste ouvert, *Les cahiers pédagogiques*, n°487.
- Tran-Thong. (1992). *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin

- Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation, *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne], <<http://osp.revues.org/3388>>, consulté le 20 Avril 2013.
- Zancarini-Fournel, M. (2010-2012). Fausse route: « Les pièges de la mixité scolaire » de Michel Fize, *Tréma*, n°32.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Exemples de stéréotypes de genre trouvés dans les manuels scolaires


 — place les étiquettes sous le dessin.
 — lis.
 — devine le mot nouveau.



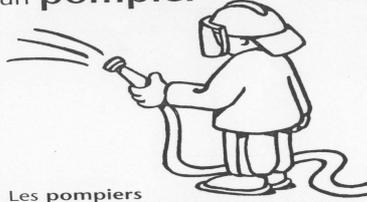
maman fait le lit.

•
 • •
 • • •
 • • • •


 — lis les phrases ci-dessous.
 — devine, apprend les mots nouveaux et découpe les
 — colorie le dessin.




le petit garçon joue au ballon.
 la petite fille ne joue pas au ballon.
 elle se balance.

<p>une infirmière <input type="checkbox"/></p>  <p>À l'hôpital, l'infirmière qui s'est occupé de moi était très gentille.</p>	<p>un miroir <input type="checkbox"/></p>  <p>Claire se regarde dans le miroir de la salle de bain.</p>
<p>un uniforme <input type="checkbox"/></p>  <p>L'agent porte un uniforme.</p>	<p>un pompier <input type="checkbox"/></p>  <p>Les pompiers ont réussi à éteindre l'incendie.</p>

ANNEXE 2 : Le modèle d'inspiration pour les personnages et les vêtements



ANNEXE 3 : Fiche de préparation des séances filmées

GROUPE ROUGE	GROUPE BLEU	GROUPE VERT
<ul style="list-style-type: none"> - Raphaël - Louise - Jessy - Vassily 	<ul style="list-style-type: none"> - Clémence - Romain - Nahla - Gianni 	<ul style="list-style-type: none"> - Maxime - Adam - Aya - Sacha

7 min	<p>Premier temps : Habiller les personnages (2 par élèves) → 4 garçons → 4 filles</p>	<p>Consigne : <i>Voici deux personnages et voici différents vêtements.</i> <i>Qu'est-ce qu'on a comme habits ? (faire nommer les vêtements et les couleurs)</i> <i>Vous allez habiller vos personnages comme vous avez envie avec ces habits là.</i></p>
7 min	<p>Deuxième temps : Jeu</p> <p><i>Dans la ville</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Stade de foot 2) Tondre la pelouse 3) Le parc 4) Une balançoire 5) Conduire la voiture 6) Faire des courses au supermarché 7) Le garage pour réparer la voiture 8) Un camion de pompier <p><i>A la maison</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 9) Un ballon de foot 10) Planter des fleurs 11) Faire la vaisselle 12) La cuisine 13) S'occuper du bébé 14) Faire le repassage 	<p>Consigne : <i>Maintenant, nous allons faire un petit jeu. Voici différents endroits que l'on peut trouver dans la ville ou à la maison.</i> → Faire décrire les différentes images, dire ce qu'on y voit pour que tout soit clair et qu'il n'y ait aucune ambiguïté pour les élèves. <i>Vous allez placer vos 2 personnages à l'endroit où vous le voulez, où vous pensez qu'ils peuvent aller et expliquer ce qu'ils peuvent faire à la maison ou dans la ville.</i></p> <p>Images pouvant faire naître des questionnements, des débats entre élèves : 3 - 4 - 5 - 10</p>

ANNEXE 4 : Verbatim du premier jour (Louise, Raphaël, Jessy, Vassily)

1	M	Alors je vais vous donner deux ptits personnages à chacun. (<i>distribution</i>)
2	Raphaël	C'est un garçon (<i>en comparant avec sa voisine et en rigolant</i>)
3	M	C'est un garçon ?
4	Raphaël	Oui
5	M	Comment tu le sais ?
6	Raphaël	Eh bin parce que (<i>puis inaudible</i>)
7	Vassily	Ça c'est une fille.
8	M	C'est une fille ? Comment tu sais qu'elle est une fille ?
9	Raphaël	Et moi aussi c'est une fille.
10	M	Comment tu sais ?
11	Vassily	Et ça c'est un garçon !
12	M	Mais comment tu le sais ? Explique moi comment tu fais pour savoir ça ?
13	Vassily	Parce que ...
14	M	Parce que quoi ? Qu'est-ce qui différencie les deux ? (<i>en montrant les personnages</i>) Pourquoi tu dis que elle c'est une fille et que lui c'est un garçon ?
15	Vassily	Parce que c'est normal
16	M	Parce que c'est normal ? Jessy toi tu penses que c'est une fille et un garçon ?
17	Jessy	(<i>non de la tête</i>)
18	M	Non ?
19	Jessy	(<i>non de la tête</i>)
20	M	C'est quoi alors ... ces deux personnages ?
21	Jessy	(<i>observe les deux, les touche, sans parler</i>)
22	M	Tu ne le fait pas tomber (<i>à Raphaël</i>)
23	Louise	Peut-être ils ont perdu sa maman ... et son papa.
24	M	Ah bon ? Alors je vais vous donner ... Qu'est-ce que c'est ça ? (<i>en mettant les petits vêtements découpés sur la table</i>)
25	Louise	C'est les habits.
26	M	C'est des habits pour les deux personnages. Très bien. Donc vous allez posez vos deux personnages comme ça, à plat (<i>en montrant avec ceux de Raphaël</i>), vous les touchez plus et vous allez les habillez comme vous avez envie.

		(à Vassily) Non non non non, tu les poses à plat, tu les habilles (<i>je repose ses personnages</i>)
27	M	Alors Jessy. Bin tu mets tous ces habits là ! Tu mets un pull ... (<i>elle enlève la robe qu'elle avait mit</i>) Voilà un pull et une jupe pour la fille, d'accord. (<i>Chacun habille ses personnages</i>) Non Vassily qu'est-ce que j'ai dit ! (<i>à Vassily qui s'amuse avec les personnages ; je le touche pour qu'il repose à plat ses personnages</i>) Je mets de la <i>patafix</i> dessous au moins ça colle bien. (<i>à Jessy</i>)
28	Vassily	Et moi j'ai pas de la <i>patafix</i>
29	M	(à Raphaël) Tu lui mets une robe à elle ... à ce personnage là ? (<i>je lui montre le personnage fille</i>)
30	Raphaël	(<i>oui de la tête</i>)
31	M	Pourquoi tu lui mets une robe ?
32	Raphaël	Parce que c'est une fille.
33	M	Parce que c'est une fille ! Et les filles elles peuvent pas mettre de pantalon ?
34	Raphaël	Et bin si. Bin parce que ma sœur elle met vraiment des pantalons ma sœur. (<i>il rajoute un pantalon sous la robe</i>)
35	M	Tu mets un pantalon et une robe ?
36	Vassily	Non, mais moi, je veux me mettre euh un pantalon au garçon.
37	M	Tu veux mettre un pantalon au garçon ?
38	Vassily	Oui
39	M	Pas une robe ?
40	Vassily	(<i>non de la tête</i>)
41	M	Pourquoi ?
42	Vassily	Parce que j'ai pas envie.
43	M	T'as pas envie de lui mettre une robe ? (<i>je lui colle le pantalon sur le personnage garçon</i>)
44	Vassily	Non. Parce qu'il a un pantalon.
45	M	Parce qu'il a un pantalon, ok.
46	Vassily	Et des chaussures aussi. Où l'autre chaussure que ça ?
47	Louise	Tiens ce pantalon.
48	Vassily	Mais j'ai déjà !
49	Vassily	Je lui mets une petit robe.
50	M	A qui tu mets une robe ?
51	Vassily	A elle.
52	M	A elle ?

		C'est une jupe ça.
53	Vassily	Eh bin oui c'est ...
54	M	C'est une jupe. Tu veux lui mettre une jupe ? (<i>je mets de la pâte à fix sur la jupe et la colle pour lui</i>)
55	Vassily	(<i>oui de la tête</i>)
56	Jessy	Et là aussi ... je veux (<i>en me tendant son personnage</i>)
57	M	(<i>je mets de la patafix à Jessy</i>)
58	Louise	Tu peux mettre de la pâte à fix ?
59	M	(<i>je mets de la patafix à Louise</i>) Toi tu mets une robe à qui ?
60	Louise	A elle.
61	M	A elle. Pourquoi tu lui mets une robe ?
62	Louise	Parce que elle est une fille.
63	M	Ah et les filles elles mettent pas de pantalon ?
64	Louise	Si
65	M	Si !
66	Raphaël	Tu peux me mettre de la <i>patafix</i> ?
67	M	(<i>je mets de la patafix à Raphaël</i>)
68	Jessy	Les chaussures ...
69	Vassily	Tu peux me mettre de la <i>patafix</i> ?
70	Louise	Je peux pas la mettre ! C'est (<i>puis inaudible, en mettant la robe sur son personnage</i>)
71	Vassily	(<i>au même moment</i>) C'est pour les garçons.
72	M	Tiens (<i>mets de la patafix pour un élève mais on ne voit pas qui à la vidéo</i>)
73	Louise	C'est quoi ça ?
74	M	Une chaussure. Allez, vous vous dépêchez d'habiller vos petits personnages, parce qu'après on va faire un autre jeu. C'est bon ? (<i>en prenant un des personnages de Raphaël</i>)
75	Jessy	C'est pas bon.
76	M	Alors tu lui a mis quoi ? (<i>en montrant son personnage à Raphaël</i>)
77	Louise	Est-ce que tu peux la mettre la <i>patafix</i> ?
78	M	Une robe, avec un pantalon ? (<i>en montrant chaque vêtement</i>)
79	Raphaël	Oui
80	M	D'accord.
81	Louise	(<i>en même temps</i>) Est-ce que tu peux mettre de la <i>patafix</i> ?

82	Vassily	Je veux mettre ça (<i>en prenant un pull</i>)
83	Raphaël	Les filles aussi elles peuvent mettre ...
84	Louise	(<i>en même temps</i>) Est-ce que tu peux mettre de la <i>patafix</i> ?
85	Vassily	(<i>en même temps</i>) Tu peux mettre de la <i>patafix</i> ?
86	M	Les filles qu'est-ce qui a euh ... Raphaël ? Tu allais dire quoi ? (<i>en mettant de la patafix pour Vassily</i>) Tu habilles ton autre personnage (<i>en reposant sur la table le personnage fille et en montrant le personnage garçon</i>)
87	Jessy	Les chaussures
88	Raphaël	(<i>inaudible</i>) ... sont trop rikiki
89	M	(<i>je regarde ce que Jessy a fait, je cherche ce que Louise me tendait, je regarde ce qu'a fait Vassily et touche un vêtement du personnage fille pour bien le coller</i>)
90	Vassily	Il lui manque un, il lui manque ça là (<i>en montrant les pieds du personnage fille</i>)
91	M	Celui là ? (<i>à Louise</i>)
92	Vassily	Oui
93	M	Non c'est pour elle (<i>en donnant une jupe à Louise</i>)
94	Vassily	Et moi je veux ça (<i>en me tendant un vêtement pour la patafix</i>)
95	Louise	(<i>elle essaye de la mettre</i>) Mais y peut pas, elle a déjà une robe
96	M	Ah bon. Bin si tu veux pas celui là tu le mets pas. (<i>en donnant à Vassily son vêtement sur lequel j'ai mis de la patafix</i>) Ah mince, je vais le faire (<i>met de la patafix pour les vêtements du personnage garçon de Jessy – Raphaël prend le pantalon</i>)
97	Vassily	Je peux pas, je peux pas ! (<i>au sujet d'un vêtement qu'il n'arrive pas à mettre</i>)
98	M	Tu peux pas ? (<i>à Vassily</i>) Non non c'est le pantalon de Jessy, elle avait pris pour son personnage (<i>à Raphaël</i>). Tu choisis un autre.
99	Vassily	Je peux pas !
100	M	Bon bin si tu peux pas, tu laisses (<i>en reposant le vêtement le vêtement que Vassily me tendait</i>) (<i>Je redonne à Jessy son personnage garçon</i>) Ça tu veux pour toi ? (<i>en donnant une jupe à Raphaël qui cherche un pantalon</i>)
101	Raphaël	(<i>il la prend, regarde ces personnages et ne met pas la jupe</i>)
102	Louise	Les garçons ça a pas de jupe.
103	M	Les garçons ça n'a pas de jupe ?
104	Louise	(<i>non de la tête</i>)

105	M	Ok. T'as jamais vu un garçon qui avait une jupe ?
106	Vassily	Non c'est pour la fille.
107	Louise	<i>(non de la tête)</i>
108	M	Et est-ce que tu as déjà vu une fille qui avait un pantalon ? <i>(en donnant à Vassily un vêtement sur lequel je lui ai mis de la patafix)</i>
109	Louise	<i>(oui de la tête)</i>
110	M	Oui
111	Jessy	Je veux chaussures.
112	Louise	Bin moi j'ai déjà un pantalon
113	M	Bin oui toi tu as un pantalon.
114	Yaël	<i>(à un autre atelier extérieur au groupe de travail)</i> Et bin moi à ma maison j'ai une jolie, j'ai une gomme avec des cœurs et maman elle a la même.
115	M	D'accord. Bon alors c'est finit là, vos petits personnages ils sont habillez ? Vassily il te manque un tee-shirt pour lui ? Enfin, un haut. Non c'est pas la bonne chaussure <i>(en montrant)</i>
116	Jessy	<i>(en même temps)</i> J'ai pas mis la veste à lui.
117	M	Euh combien de pull tu lui mets toi ? <i>(à Jessy)</i> Bon Jessy c'est bon, ça c'est bon, voilà. Tu n'y touche plus ! <i>(en mettant les personnages de côté)</i>
118	Jessy	J'ai pas mis la veste.
119	M	Non c'est bon c'est pas grave ! <i>(en ramassant les vêtements)</i>
120	Jessy	J'ai pas mis les chaussures.
121	M	Non c'est bon c'est pas grave !
122	Louise	Et moi j'ai pas mis un pantalon à çui là.
123	M	Bin tu cherches. Y'en a plus ? <i>(je cherche)</i> Et bin non puisqu'elle a pris deux pantalon <i>(en parlant de Jessy)</i>
124	Jessy	<i>(tend une jupe à Louise)</i>
125	Louise	Ça c'est une jupe <i>(elle la repose)</i>
126	M	Tu lui mets pas une jupe ?
127	Louise	Non. Les garçons elle a jamais d'jupe.
128	M	Les garçons n'ont jamais de jupe, ok. C'est pas grave tu le laisses comme ça, il a son petit short. Vassily c'est fini ? <i>(en touchant ses personnages)</i>
129	Vassily	Non non non ! Il manque ça
130	M	Bin dépêche toi ! Il manque une chaussure ? Attends, attends ! <i>(je cherche et je la met pour lui)</i>

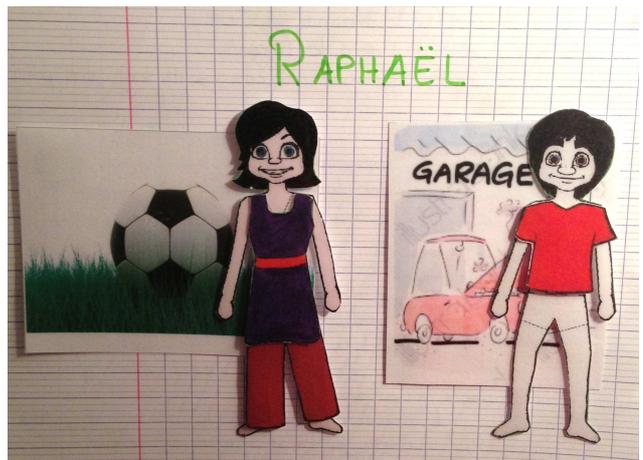
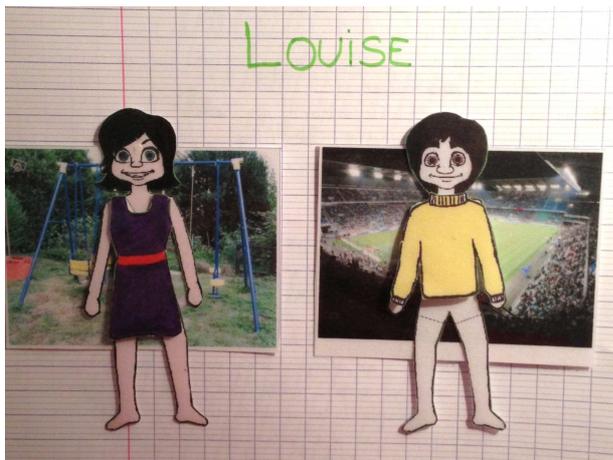
131	Raphaël	Et moi je ne trouve pas de pantalon.
132	M	C'est pas grave, il va rester avec son petit short (<i>je montre à Raphaël le short</i>) Qu'est-ce que ... attends ! (<i>je m'occupe de Vassily pour mettre la dernière chaussure</i>) Voilà tous les personnages sont habillés.
133	Raphaël	Et on va dire que ... (<i>en montrant le sous-vêtement de son personnage</i>)
134	M	Lui il a son short. (<i>à Raphaël</i>)
135	Raphaël	On va dire que euh ... (<i>ne fini pas</i>)
136	Vassily	Mes personnages sont habillés.
137	M	Oui, mais tu les laisses, c'est très joli. Tu les laisses ... là (<i>en reposant les personnages de Vassily et Jessy sur la table pour qu'ils ne jouent pas avec</i>). On ne les touche plus, on s'assoit. (<i>tous les autres se rassoient</i>) Tu veux de la <i>patafix</i> pour tes chaussures ? (<i>à Raphaël – je la lui met</i>) Tiens. (<i>prend les planches de jeu pour l'étape suivante</i>) Alors on va mettre une petite <i>patafix</i> derrière le personnage numéro 1 de Jessy et derrière le deuxième. Pour l'instant vous ...
138	Vassily	Et moi alors !
139	M	Attends ! (<i>je mets la patafix au dos des personnages de Vassily et Jessy</i>)
140	Raphaël	Pour le garçon on va dire que ce qui est blanc, on va dire que c'est un pantalon.
141	M	C'est un short (<i>à Raphaël</i>). Tu n'y touche plus, tu n'y touches plus (<i>à Vassily</i>), tu ne touches pas à ça (<i>à Jessy</i>). Voilà, on attend. (<i>à Raphaël en lui donnant deux boules de patafix</i>) Tu mets de la <i>patafix</i> derrière tes deux personnages. (<i>à Louise</i>) Toi aussi, tu mets derrière. (<i>à Raphaël</i>) Voilà, et là. Alors, maintenant, on va voir des grandes affiches. Qu'est-ce qu'il y a sur ces grandes affiches ? Ici c'est écrit « A la maison ». Ici qu'est-ce qu'on voit ?
142	Louise	La vaisselle
143	M	Quelqu'un qui fait la vaisselle. Ici ?
144	Louise	On joue au ballon.
145	M	Un ballon de foot. Et ici ? Jessy ?

146	Jessy	... Une fleur
147	M	Un pot de fleur. On voit quelqu'un qui plante des fleurs. Ici ? (<i>en regardant vers Raphaël qui ne répond pas</i>) Vassily ça, c'est quoi ?
148	Vassily	La cuisine
149	M	Très bien Vassily, la cuisine. Ici ? Euh, Louise, là.
150	Louise	Euh ... on fait le linge.
151	M	On repasse le linge. Et là ?
152	Louise	Y'a un bébé.
153	M	Voilà, là on s'occupe d'un bébé, on le change. Ok. Sur cette affiche là ? C'est écrit « dans la ville ».
154	Raphaël	Moi, moi je vois un parc.
155	M	Un parc
156	Raphaël	Des balançoires
157	M	Un parc. Ici ? Jessy, Jessy ?
158	Louise	Une voiture
159	M	Ici ? (<i>à Jessy</i>)
160	Louise	Une voiture
161	Jessy	Une voiture
162	M	Quelqu'un qui conduit une voiture. Ici ? Qu'est-ce que c'est ? Vassily ?
163	Vassily	Mm.. je sais pas
164	M	Tu sais pas ? Vous savez ? (<i>en montrant aux autres</i>) Non vous avez jamais vu ça ? Là c'est une tondeuse, pour tondre la pelouse. D'accord ? Ici ? Tu as dit Raphaël.
165	Louise	Des balançoires.
166	M	Des balançoires. Ici qu'est-ce qu'on fait ?
167	Louise	On va au magasin.
168	M	On fait les courses au supermarché. Et là ? C'est écrit ...
169	Vassily	La voiture elle est crevée.

170	M	Elle est en panne. Elle est au garage. Et là qu'est-ce que c'est ?
171	Vassily	Le foot !!
172	Louise	Le tennis !
173	M	Le foot. Le tennis. C'est un stade. Avec des lumières et une pelouse. Et ici ?
174	Vassily	Le camion d' pompier.
175	M	<i>(en montrant aux autres)</i> Vous êtes d'accord ?
176	Raphaël	Oui oui parce que y'a du feu.
177	M	Y'a du feu. Bon, vous laissez les personnages sur la table, vous ne touchez pas, vous ne jouez pas avec, sinon vous allez les abimer <i>(en reposant sur la table les personnages de Vassily)</i> Alors Louise, tu vas placer un de tes personnages à l'endroit où tu veux, dans la ville et dans la maison. <i>(en disposant les deux affiches devant elle)</i> . Tu choisis où est-ce que tu veux mettre tes personnages.
178	Louise	<i>(place le personnage fille au milieu de la feuille dans une partie blanche)</i>
179	M	Sur il faut que tu colles sur une une photo <i>(je lui montre)</i> <i>(à Vassily)</i> J'ai dit Louise pour l'instant, pas Vassily <i>(je repose ses personnages sur la table)</i>
180	Louise	<i>(elle place son personnage fille sur la photo de la balançoire)</i>
181	M	Tu mets là fille à la balançoire ? <i>(en l'aidant à la coller)</i>
182	Louise	<i>(oui de la tête)</i>
183	M	D'accord. Enfin la fille, ce petit personnage là. Et celui là tu le mets où ? <i>(je touche son personnage)</i>
184	Louise	<i>(cherche et montre la photo du stade)</i>
185	M	Au stade de foot ?
186	Louise	<i>(oui de la tête et place le personnage garçon sur l'image « stade de foot »)</i>
187	M	<i>(à Raphaël)</i> A toi <i>(je le touche)</i> ! Tu vas mettre où tes personnages ?
188	Raphaël	<i>(regarde l'affiche « dans la ville »)</i>
189	M	Y'a la maison aussi hin <i>(je lui montre l'affiche)</i>
190	Raphaël	<i>(place son personnage garçon au garage)</i>
191	M	Tu le mets au garage ?
192	Raphaël	Je le mets à réparer la voiture.
193	M	Pardon ?
194	Raphaël	Je le mets à réparer la voiture.
195	M	Tu mets à réparer la voiture. D'accord. Et elle ? <i>(en montrant le personnage)</i> Ou il ? <i>(il cherche)</i> Ce personnage là ?

196	Raphaël	Mmm... Joue au foot ! (<i>en plaçant le personnage fille sur la photo du ballon</i>)
197	M	Il joue au foot. Ok. A Vassily (<i>en tournant l'affiche vers lui</i>).
198	Vassily	(<i>il place son personnage garçon sur le camion de pompier</i>)
199	M	Tu le mets où ?
200	Vassily	Là
201	M	Oui là c'est quoi ? (<i>je montre</i>)
202	Vassily	Le camion de pompier
203	Louise	(<i>en même temps</i>) Les pompiers
204	Jessy	Et moi ?
205	M	Attends (<i>à Jessy en lui faisant un signe de la main</i>) (<i>à Vassily qui cherche</i>) Et ce personnage tu le mets où ? (<i>en montrant</i>)
206	Vassily	(<i>place son personnage fille au supermarché</i>)
207	M	Au supermarché ! D'accord. A toi Jessy ! Tu vas mettre où tes personnages ?
208	Jessy	(<i>regarde l'affiche en face d'elle</i>)
209	M	Y'a ceux là aussi hin. Y'a ici aussi tu peux mettre. (<i>je lui montre</i>)
210	Jessy	(<i>met le personnage garçon à la vaisselle</i>)
211	M	D'accord. Tu le mets où ? (<i>elle ne répond pas</i>) C'est quoi là ? (<i>je lui montre l'image</i>) Qu'est-ce qu'on avait dit que c'était ?
212	Louise	La vaisselle
213	M	La vaisselle.
214	Jessy	(<i>met le personnage fille dans la cuisine</i>)
215	M	Et ce personnage tu le mets où ? (<i>je touche le personnage</i>)
216	Jessy	Oui à la maison.
217	Vassily	A la cuisine.
218	Jessy	A la cuisine.
219	M	A la cuisine ! D'accord. Ok, très bien !

ANNEXE 5 : Résultats du premier jour (habits + placements)



ANNEXE 6 : Verbatim du deuxième jour (Gianni, Nahla, Romain, Clémence)

1	M	Je te donne deux petits personnages (<i>a Gianni</i>) Voilà pour toi Nahla (<i>a Nahla, puis Romain et Clémence</i>)
2	Gianni	C'est un papa et une maman !
3	M	C'est un papa est une maman ?
4	Gianni	Oui
5	Nahla	C'est un papa et une maman !
6	M	Pourquoi tu dis que c'est un papa et une maman ?
7	Romain	Lui c'est un papa et lui c'est une maman
8	M	Bin comment tu sais ?
9	Romain	Parce que
10	Clémence	Ç'est un papa et une maman
11	M	Oui mais comment vous le savez ? Expliquez moi comment vous savez que c'est un papa et une maman ?
12	Nahla	Ça c'est une maman et ça c'est une papa
13	M	Un papa on dit (<i>en reposant les personnages de Nahla qui joue avec</i>)
14	Gianni	Des papas
15	M	Vous les laissez comme ça parce que vous allez les abimer (<i>repose les personnages de Gianni et encore Nahla</i>) Je vais vous donner des petits habits ... Nahla (<i>qui jouent avec ses personnages</i>) ... et vous allez les habiller comme vous en avez envie !
16	Romain	Oui mais d'abord on a pas les chaussettes
17	M	C'est pas grave on met juste les habits les chaussures c'est pas grave ... y'en a pas
18	Romain	Allez maintenant, on met les chaussures
19	M	Y'a pas de chaussures
20	Romain	On met le pantalon ou le tee shirt ?
21	M	Ah c'est comme tu veux. Tu l'habilles comme tu veux !
22	Romain	Le pantalon là i faut ... Est-ce que y'a un autre pantalon pour la maman ? Ah y'a un là ! J'en avais besoin pour (<i>inaudible</i>) Voilà le pantalon !
23	M	D'accord + (<i>regarde à Nahla</i>)
24	Nahla	Et sa aussi hin
25	Romain	Et voilà l'autre pantalon ! voilà
26	Clémence	Je vais l'habiller en rouge

27	Romain	Et voilà celui là il est bien collé. J'l'ai collé. (<i>inaudible</i>)... la maman.
28	Nahla	(<i>en même temps</i>) Et la euh ... tu vas pas mettre euh ... si tu veux y'en a là ! (<i>probablement à Gianni</i>)
29	Romain	Et voilà ils sont bien habillés !
30	M	Ah oui ils sont très bien habillés.
31	Gianni	Regarde ils sont bien habillés !
32	M	Montre toi (<i>a Gianni</i>) Pourquoi tu lui as mis ça ? (<i>en montrant la robe mise au personnage fille</i>)
33	Gianni	Parce que c'est à elle.
34	M	Ça tu peux pas le mettre à lui ? (<i>en montrant le personnage garçon</i>)
35	Romain	Non ! Lui il a pas ... c'est une prince.
36	Gianni	Bé ... c'est un papa.
37	M	Et alors ?
38	Romain	Et sa c'est mon papa, ça c'est mon papa et ça c'est ma maman.
39	M	(<i>a Gianni</i>) Eh bin alors qu'est-ce qui a ? Le papa il met pas ça ? (<i>en montrant la robe</i>)
40	Gianni	Les papas ça mette pas ça. C'est que les mamans.
41	M	Pourquoi ?
42	Gianni	Parce que c'est pas à eux ... parce que c'est pas à les papas.
43	M	Ah bon.
44	Romain	Et voilà !
45	M	C'est très bien Romain. Tu les laisses. Tu les touche plus. (<i>en touchant les personnages de Romain</i>) Nahla c'est fini ?
46	Nahla	Euh oui, voilà je met ...
47	M	Tu habilles celui là. (<i>en montrant à Nahla</i>)
48	Nahla	Oui celui là
49	M	Clémence pourquoi tu lui as mis ça ? (<i>en montrant la robe mise au personnage fille</i>)
50	Romain	Oh non ! Elle a pas mis...
51	Clémence	Parce que c'est pour les filles !
52	M	Pardon ?
53	Clémence	Parce que c'est pour les filles euh ça.
54	M	Et les filles elles peuvent pas mettre un pantalon comme lui il a mis ? (<i>en montrant le personnage fille de Romain habillé par un pantalon</i>)
55	Clémence	Mais, j'avais ... je lui met un pantalon.
56	M	Ah non si tu veux une robe, tu lui mets sa robe, mais je t'ai juste demandé

		pourquoi tu avais mis ça sur elle (<i>en montrant la robe</i>). Mais tu sais qu'on peut lui mettre aussi un pantalon ?
57	Clémence	Je suis en train de lui mettre un p...
58	M	Tu préfères lui mettre un pantalon ?
59	Clémence	Oui ... et une robe.
60	M	Bon vous vous dépêchez parce que Romain il a terminé ... et il vous attend pour faire la suite du jeu. Toi tu as fini ? (<i>a Gianni</i>)
61	Gianni	Oui
62	M	C'est bien. Bon les filles dépêchez vous ! Gianni et Romain ont fini, alors on se dépêche !
63	Romain	Ils ont tous les deux un pantalon. Alors tu les trouves comment ?
64	M	Oh ils sont très beaux tes personnages !
65	Romain	J'ai mis le tee shirt rouge, mais j'ai enlevé, parce que lui il a une veste, un pull et puis un pantalon, parce que il a un pantalon et elle ... hé c'est quoi ça ?
66	M	C'est un pull (<i>en touchant le pull pour montrer</i>)
67	Romain	Un pull. Et ça, des pantalons !
68	M	Oui
69	Gianni	Ils sont beaux mes personnages aussi.
70	Romain	Les miens aussi.
71	M	Bon aller on se dépêche, Nahla dépêche toi ! (<i>en tapant la main sur la table à côté d'elle</i>)
72	Gianni	Dépêchez-vous les filles ! Romain et ... moi et Clémence, on a fini.
73	Romain	Elle aussi (<i>en regardant Clémence</i>)
74	M	C'est fini Clémence ?
75	Clémence	Oui
76	M	Alors, tu les, non tu les pose, tu laisses là (<i>en reposant les personnages de Clémence</i>)
	Romain	(<i>en même temps</i>) Mahla, c'est pas fini Malha.
77	M	Vous avez-vu comment ... non ! (<i>en reposant les personnages de Gianni</i>) Romain il les laisse bien ici. (<i>je montre les personnages de Romain pour exemple</i>) Alors comment tu les as habillé tes personnages ? (<i>à Clémence</i>)
78	Clémence	Ça c'est en robe.
79	M	En robe c'est tout, y'a que une robe là ? Ça c'est quoi ? (<i>en montrant le pantalon du personnage fille</i>)

80	Gianni	C'est ça une robe !
81	Clémence	Un pantalon !
82	M	Une robe avec un pantalon ?
83	Clémence	Oui
84	M	D'accord. Et l'autre personnage ?
85	Clémence	J'l'ai fait avec un pantalon et un tee shirt. (<i>personnage garçon</i>)
86	M	D'accord. Assieds toi. On n'y touche plus, on attend Nahla qui finit. (<i>à Clémence</i>) (<i>à Nahla</i>) Qu'est-ce que tu fais ? Tu ne joue pas avec ça. (<i>je retire un vêtement de ses mains</i>) Tu habilles tes personnages et tu te dépêche ! On t'attend.
87	Romain	Oui parce que nous on a déjà tout fini !
88	M	Aller qu'est-ce que tu leur mets en haut ? (<i>je montre le haut des personnages</i>)
89	Gianni	Romain ... et moi et Clémence on a fini.
90	M	Qu'est-ce que tu lui as mis là ? (<i>en montrant la petite jupe rose mise pour le haut du personnage fille</i>) (<i>elle regarde dehors</i>) Hé c'est ici que ça se passe. (<i>je la touche</i>) Alors comment tu as habillé ton petit personnage Nahla ? Dis moi qu'est-ce que tu lui as mis ? C'est bon c'est pas la peine d'appuyer fort comme ça ! (<i>j'enlève sa main</i>)
91	Gianni	J'ai fait un pétou.
92	M	Qu'est-ce que tu lui as mis ?
93	Romain	Hé mais ! Je mens ! Elle a pas mis le tee shirt la maman ! C'est quoi l'tee shirt alors Mahla ? C'est quoi ?
94	Nahla	C'est ça, un tee shirt euh ... jaune. (<i>en montrant le personnage garçon</i>)
95	Romain	Oui et pour la maman ?
96	M	Jaune. Et là ? (<i>en remontrant la petite jupe rose mise pour le haut du personnage fille</i>)
97	Nahla	La maman elle est là. (<i>en montrant le personnage fille</i>)
98	M	Mais c'est quoi ça ? (<i>en montrant encore la jupe rose</i>)
99	Gianni	C'est une robe.
100	M	Une jupe. Elle a fait, elle a fait un p'tit, une p'tite jupe en haut et une grande jupe en bas. (<i>en montrant les différents éléments</i>) Ok.
101	Romain	Et pourquoi elle a pas mis le panta ... le tee shirt à le papa ?
102	M	Si elle a mis un tee shirt là (<i>je montre</i>). Ok.
103	M	Alors moi je vais vous montrer les petits personnages que j'ai habillé. (<i>garçon : chemise blanche + jupe violette – fille : pull jaune + pantalon marron</i>) Ils sont jolis mes petits personnages ?

104	Les enfants	Oui oui !
105	M	Ils sont jolis ?
106	Romain	Oui mais tu peux m'écouter un tee-shirt ?
107	M	Pourquoi ?
108	Romain	T'en avais pas mis
109	M	Bin il a une chemise (<i>en lui montrant la chemise</i>)
110	Romain	Une chemise ?
111	M	Elle, elle a un pull et un pantalon et ce personnage a une chemise et une petite jupe (<i>je lui montre</i>).
112	Romain	Oui mais il a pas le tee-shirt, y'a ... comme ça (<i>il montre une chemise qu'il a mis à son personnage masculin</i>)
113	M	Oui mais c'est une chemise ça (<i>en lui montrant sur son personnage</i>). Bon
114	Romain	Ah bin ils sont magnifiques tes personnages !
115	M	Ils sont magnifiques ? Ah c'est gentil !
116	Les enfants	Ils sont magnifiques tes personnages !
117	Nahla	Et tu ... (<i>inaudible en montrant les personnages de Gianni</i>)
118	Gianni	Là c'est une jupe
119	Nahla	Une jupe là ? (<i>Gianni regarde</i>) Non c'est pas une ! Ça c'est une jupe, ça c'est une princesse (<i>en montrant sur son personnage fille une petite jupe rose et une longue jupe violette</i>) ça c'est une princesse ça ! Ça c'est une jupe et ça c'est une princesse (<i>en montrant sur les personnages de Gianni la même longue jupe violette et une robe</i>)
120	Gianni	Non !
121	Nahla	Si
122	Gianni	C'est une jupe pour ...
123	M	Bon alors
124	Nahla	Ça c'est la jupe et ça c'est la princesse ! (<i>en montrant les éléments</i>)
125	M	Hey hey, c'est ici que ça se passe (<i>à Gianni qui regarde les enfants en récréation dehors</i>) Alors ici on a une grande affiche avec différents endroits ...
126	Romain	De photos
127	M	... de la ville
128	Nahla	Moi je vois la voiture moi
129	M	Ici qu'est-ce qu'on voit ?
130	Nahla	Moi je voulais jouer
131	Gianni	Un tobogan !

132	M	Euh un parc.
133	Gianni	Un parc !
134	M	Ici ?
135	Nahla	Des camions
136	Gianni	Une voiture
137	M	Une voiture, quelqu'un qui conduit une voiture Ici ? Clémence tu regardes.
138	Romain	Une dépanneuse
139	Clémence	Une dépanneuse
140	M	Non c'est une tondeuse à gazon.
141	Clémence	Une tondeuse
142	Romain	Une tondeuse comme Roméo et Juliette
143	M	Chut (<i>à Romain</i>) pour tondre la pelouse. Ici, dessous, là ?
144	Nahla	Et là y'a y'a y'a ...
145	Romain	Un grand toboggan
146	M	Là là là là ?
147	Nahla	Un toboggan
148	M	C'est quoi ça ? Euh Gianni c'est ici que ça se passe ! Là c'est quoi ça ?
149	Gianni	Là c'est une balançoire.
150	Nahla	Moi je aime la balançoire.
151	Clémence	Une balançoire
152	M	Ici ?
153	Nahla	Ça c'est balançoire
154	M	Qu'est-ce que c'est là ?
155	Nahla	Balançoire
156	M	<i>(je touche Nahla pour qu'elle regarde ce que je montre)</i>
157	Romain	Le magasin
158	M	Celui là ?
159	Gianni	Un magasin
160	M	On fait ses courses
161	Romain	Les courses de quoi ?
162	M	Ah on sait pas, des courses au supermarché ! Ici qu'est-ce que c'est ?
163	Gianni	Une voiture !
164	M	Comment elle est là ?

165	Romain	Qui est cassée
166	M	Cassée, donc elle est où ?
167	Romain	A le réparateur
168	M	Au réparateur c'est-à-dire au garage. Ici qu'est-ce c'est ?
169	Romain	Un foot
170	M	Un stade
171	Romain	Un stade, quand quand ...
172	Gianni	C'est pour faire le foot !
173	Romain	Oui
174	Gianni	C'est pour lancer le ballon
175	M	D'accord. Et là ?
176	Romain	C'est pour lancer une balle
177	M	Et là ?
178	Gianni	Ça c'est un camion de pompier
179	Romain	qui va éteindre le feu
180	M	Très bien
181	Nahla	Un camion de pompier
182	M	Donc ça c'est dans la ville. Et ensuite, on a une autre grande affiche où on voit des endroits de la maison. Alors ici qu'est-ce qu'on voit ?
183	Gianni	Euh des bulles
184	M	Des bulles, et qu'est-ce qu'on est en train de faire là Clémence ?
185	Gianni	On fait la vaisselle.
186	Clémence	On fait la vaisselle.
187	M	Très bien, la vaisselle. Ici ?
188	Gianni	On fait du du foot
189	Romain	Du foot avec un ballon avec des tâches noires
190	Gianni	On fait du rugby. Mon papa i fait du rugby toujours.
191	M	Et ta maman elle fait du rugby ?
192	Gianni	Non
193	M	Non pourquoi ? Elle aime pas ?
194	Gianni	Non elle aime pas le rugby
195	M	Ah.

196	Romain	Et bin moi avec mon papa jsui tallé au rugby mais j'l'ai regardé faire le foot.
197	M	Ta maman elle est venue aussi au rugby ?
198	Romain	Oui mais mais elle a pas joué, elle voulait pas
199	M	Elle a pas joué ? Pourquoi ?
200	Romain	Parce que moi j'avais joué.
201	M	Et pourquoi ta maman elle a pas joué ?
202	Romain	Parce qu'elle veut pas, elle aime pas le foot.
203	M	D'accord. Et ici qu'est-ce qu'on voit ?
204	Clémence, Gianni	Un jardin
205	M	Un jardin et là qu'est-ce qu'on est en train de faire ? On ...
206	Gianni	... fait des arbres.
207	M	On plante des fleurs
208	Romain	Et après quand (<i>inaudible</i>) les fleurs y'a plein trucs qui vont pousser ... à manger.
209	M	Oui. (<i>à Romain</i>) Ici ?
210	Gianni	Ça on fait la, on fait à manger
211	Romain	Une cuisine
212	M	Très bien ! (<i>à Romain</i>) Une cuisine, pour faire à manger.
213	Nahla	Pour faire à manger
214	M	Ici qu'est-ce qu'on fait ? Ça s'appelle comment Nahla ça ?
215	Romain	On nettoie, on nettoie les habits.
216	Gianni	On nettoie les habits.
217	M	C'est nettoyé sa ? C'est ... repasser ! Faire du repassage. On repasse ses habits.
218	Romain	Pourquoi ? pour ...
219	M	Pour qu'il ne soit plus froisser, parce que quand ils sortent de la machine ils sont froissés alors on les repasse. Et ici qu'est-ce qu'on fait ? Clémence !
220	Clémence	On fait ...
221	Romain	Un bébé
222	Gianni	Un bébé
223	M	On s'occupe d'un bébé, on le change

224	M	Donc, je vais vous montrer c'qu'i faut faire. Vous allez prendre vos petits personnages et vous allez les placer un dans la ville et un dans la maison. Moi par exemple, je vous montre, je vais placer mon petit personnage ... Celui par exemple je vais le mettre ici, il s'occupe du bébé. Moi je dis, il s'occupe du bébé.
225	Romain	Le mien je vais le mettre ici (<i>il place son personnage garçon sur le camion de pompier</i>)
226	M	Toi tu le mets là, qu'est-ce qu'il va faire ?
227	Romain	Il va essayer d'éteindre le feu.
228	M	D'accord. Clémence toi tu mets où tes personnages ?
229	Clémence	Il s'occupe du bébé.
230	Romain	Non ! mais y'en a déjà !
231	M	Non ! elle peut le remettre si elle veut.
232	Romain	J'en ai pris un. C'est ça l'autre jeu ?
233	M	Tu le places où tu veux (<i>à Clémence, en l'aidant à décoller son personnage de la table</i>)
234	Gianni	Ils veulent pas partir (<i>en rapport à des élèves qui nous regardaient et à qui j'avais déjà demander d'aller plus loin</i>)
235	M	Chut, c'est pas grave (<i>a Gianni</i>) Attends, attends ! A Clémence. (<i>à Romain, qui voulait placer son personnage fille, en repoussant sa main</i>) Clémence à toi (<i>je la touche</i>) tu la met où ?
236	Clémence	(<i>place le personnage fille sur le bébé à côté de mon personnage garçon placé au début</i>)
237	Romain	A côté du papa
238	M	Pourquoi tu l'as mis là ?
239	Clémence	Parce que, elle s'occupe du bébé elle aussi.
240	M	Et lui non il s'occupe pas du bébé ? (<i>en montrant son personnage garçon</i>)
241	Clémence	Bin lui non.
242	M	Pourquoi ?
243	Clémence	Parce qu'il a pas envie.
244	M	Il a pas envie. Et elle tu penses qu'elle a envie ? (<i>en montrant le personnage fille qu'elle vient de mettre sur l'image « bébé »</i>)
245	Romain	Mets le dans le camion de pompier ! Comme ça, parce que parce que il a besoin deux pompiers, parce que sinon parce que sinon il veut pas, il coule tout seul.
246	M	Bin moi je peux mettre, je peux mettre la mienne ici. Elle va éteindre le feu

		aussi. (<i>en mettant mon personnage fille sur l'image « camion de pompier »</i>)
247	Romain	Oui tous les deux
248	M	Tous les deux ils vont éteindre le feu.
249	Romain	Oui mais i nous faut 3 pompiers !
250	M	Pourquoi 3 ?
251	Romain	Parce que, parce qu'i en a un derrière, un derrière les autres pompiers et...
252	M	Bin donc tu peux mettre le tien alors (<i>en lui montrant son personnage fille</i>) s'il faut 3 pompiers, tu mets là ? (<i>en lui montrant l'image « pompier »</i>)
253	Romain	Et voilà, le pompier i vont éteindre le feu.
254	M	Voilà, donc on a 3 pompiers, c'est bien. (<i>je replace correctement son personnage</i>)
255	Clémence	Et lui ?
256	M	A toi Clémence ?
257	Romain	Lui, alors tu tu vas le mettre avec les pompiers !
258	M	Non on met pas tous sur les pompiers.
259	Gianni	Lui on le met à la balançoire [<i>il montre à Clémence la balançoire</i>]
260	M	Non tu la laisse chercher. [<i>je repousse la main de Gianni</i>] Tu le mets à la balançoire ? (<i>à Clémence</i>)
261	Clémence	Oui
262	M	Pourquoi ? Qu'est-ce qu'i va faire à la balançoire ?
263	Clémence	Il va se balancer.
264	M	D'accord.
265	Romain	Et c'est qui qui s'occupe de la voiture là ?
266	M	Ah on sait pas. Peut être elle, elle va s'occuper la voiture [<i>en montrant le personnage féminin de Gianni</i>]
267	Romain	Occupe toi ... euh non le papa ! Il est très fort lui !
268	M	Pardon ?
269	Romain	Il sait conduire le papa.
270	M	Pas elle ? Elle s'occupe pas de la voiture ?
271	Romain	Elle, elle a enlevé sa robe.
272	M	Pardon ?
273	Romain	Elle a enlevé sa robe.
274	M	Non mais elle, elle s'occupe de la voiture ?
275	Romain	Oui et le papa aussi, parce qu'il y en a 2 qui conduit la voiture.

276	M	Les 2 ils conduisent la voiture ?
277	Romain	Oui. Y'en a un qui conduit à l'intér ... et y'en a un qui est derrière la maman qui conduit
278	M	C'est qui qui conduit ?
279	Gianni	C'est les mam ... c'est les grands, c'est pas les petits.
280	M	Mais c'est lui où elle qui va conduire ? (<i>en montrant chacun des personnages</i>)
281	Gianni	Elle
282	M	C'est qui ?
283	Gianni	C'est elle qui veut conduire.
284	M	C'est elle qui va conduire (<i>je touche son personnage fille</i>), bin tu la mets là-bas alors. (<i>je montre l'image</i>)
285	Romain	Non. Et i nous faut un autre ici.
286	M	(<i>je colle bien le personnage que Gianni vient de placer</i>)
287	Gianni	Lui il va derrière (<i>il met le personnage masculin à côté de l'autre qu'il vient de placer</i>)
288	M	Lui il va derrière
289	Gianni	Voilà
290	M	Nahla à toi, tu vas mettre où tes personnages ? (<i>je place les deux planches devant elle</i>) Aller tu places tes personnages ? Tu veux les mettre où ?
291	Romain	Ici, mais mais il nous faut un truc qui colle qui fait ça (<i>il fait un geste</i>)
292	Nahla	(<i>elle me montre l'espace vide à côté de l'image de la vaisselle</i>)
293	M	Où ça ?
294	Nahla	(<i>elle continue à montrer sans parler</i>)
295	M	Bin aller. Non il faut mettre sur les images hin. (<i>en montrant</i>) Alors elle tu la mets où ? (<i>en montrant son personnage fille</i>)
296	Nahla	(<i>elle met son personnage dans un espace blanc de la feuille</i>)
297	M	Il faut mettre sur les images ? (<i>je remontre</i>) Laquelle tu choisis, quelle image tu choisis ?
298	Nahla	A la fleur
299	M	Elle sur la fleur ?
300	Nahla	Oui
301	M	Qu'est-ce qu'elle va faire ? Elle va planter ?
302	Nahla	Oui (<i>elle met son personnage à côté de l'image</i>)
303	M	Non il faut mettre dessus, dessus. (<i>je remontre</i>)
304	Nahla	Là ? [<i>elle place son personnage filles sur la fleur</i>]

305	M	Oui !
306	Romain	Et l'autre personnage où tu l'mets ?
307	M	Tu vois pas comment nous on a fait, on a mis dessus. (<i>je montre les autres personnages placés ; je colle bien son personnage</i>) Aller, et l'autre ?
308	Nahla	Oui l'autre
309	M	Tu le mets où ?
310	Nahla	Euh sur le ballon
311	M	Pourquoi ?
312	Nahla	Parce que
313	M	Qu'est-ce qu'il va faire avec ce ballon ?
314	Gianni	Il va jouer au foot.
315	M	Et elle elle peut pas jouer au foot ? (<i>je déplace son personnage féminin qu'elle a mis sur les fleurs et je le pose à côté du personnage masculin sur le ballon de foot</i>)
316	Romain	Et bin si ! Parce que (<i>inaudible</i>) de 2 football
317	M	Et si par exemple lui on l'enlève ? (<i>j'enlève le personnage garçon qu'elle a mis sur le ballon</i>)
318	Romain	Non ! On peut pas ! Parce qu'il nous faut 2, pas que 1 football, 2 football.
319	M	Non mais on peut mettre 1, et par exemple lui on peut lui mettre euh ...
320	Nahla	(<i>elle me remontre le ballon de foot</i>)
321	Romain	Dans la cuisine
322	M	Dans la cuisine ? (<i>je place le personnage garçon dans la cuisine</i>)
323	Romain	Oui
324	M	On le met dans la cuisine ? (<i>à Nahla</i>)
325	Nahla	Oui (<i>elle recolle bien son personnage</i>)
326	M	Et elle elle joue au football ? (<i>à Nahla, en montrant son personnage fille</i>) Oui ...
327	Nahla	(<i>oui de la tête</i>)
328	M	... ou non ? Tu peux changer si tu veux hin.
329	Nahla	Je veux là. (<i>elle me montre la cuisine</i>)
330	M	Où ?
331	Nahla	Là (<i>elle continue à montrer</i>)
332	M	Qui ça ? Celui là ? (<i>en remontrant son personnage féminin</i>)
333	Nahla	Oui ça
334	M	Tu veux le mettre où ?

335	Nahla	Là (<i>elle montre toujours la cuisine</i>)
336	M	Et lui tu le laisses là ? (<i>en montrant son personnage garçon à la cuisine</i>) Tu la laisses pas au foot elle ? (<i>en montrant son personnage fille</i>)
337	Nahla	Non
338	M	Non, pourquoi ?
339	Nahla	(<i>elle prend son personnage</i>)
340	Romain	Est-ce que maintenant je peux arrêter ? Le jeu est djà bientôt terminer.
341	M	C'est fini là.
342	Nahla	Là (<i>montre l'image « vaisselle »</i>)
343	M	A la vaisselle ?
344	Nahla	(<i>elle montre la cuisine puis reviens sur la vaisselle</i>) Oui là. (<i>elle place son personnage féminin à la vaisselle</i>)
345	Romain	Aller maintenant est-ce que je peux aller lire des livres moi ?
346	Nahla	Voilà
347	Romain	Et voilà
348	M	(<i>à Nahla</i>) Donc y'a personne au football ? (<i>je montre l'image</i>)
349	Romain	Non parce que les football y'a, c'est trop tard, c'est dans (<i>inaudible</i>) Bin moi tu sais j'avais joué au football avec mon frère
350	Gianni	Hey, avec mon papa aussi !
351	M	Qu'est-ce que tu as fait ?
352	Gianni	J'ai fait du foot !!
353	M	Ah, d'accord. Ok c'est bon, vous pouvez y aller.

ANNEXE 7 : Résultats du deuxième jour (habits + placements)



ANNEXE 8 : Résultats du troisième jour (habits + placements)

