



HAL
open science

Utiliser les coins jeux afin de favoriser l'égalité filles-garçons à l'école préélémentaire

Lucie Seguin

► **To cite this version:**

Lucie Seguin. Utiliser les coins jeux afin de favoriser l'égalité filles-garçons à l'école préélémentaire. Education. 2018. dumas-01836315

HAL Id: dumas-01836315

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01836315v1>

Submitted on 12 Jul 2018

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.

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention premier degré

**Utiliser les coins jeux afin de favoriser l'égalité filles-garçons
à l'école préélémentaire**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

**soutenu par
Lucie Seguin
le 23/05/2018**

en présence de la commission de soutenance composée de :
Olivier Blond-Rzewuski, directeur de mémoire
Ginette Albert, membre de la commission

Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e *Sequin Lucie*

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la [charte anti-plagiat de l'Université de Nantes](#),
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : *27/04/18*

Signature :



REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier mes collègues de travail pour leurs propositions et leur ouverture d'esprit. Je remercie tout particulièrement la collègue avec qui je partage la classe. Elle a su prendre en considération mes idées et n'a pas hésité à contribuer au réaménagement de la classe, entraînant de fait une modification de l'organisation spatiale. Je remercie également l'ATSEM de la classe pour son adaptabilité, pour la qualité de ses interventions auprès des élèves.

Je souhaite aussi remercier M. Olivier Blond-Rzewuski, qui, en tant que directeur de mémoire, a su faire avancer ma réflexion et répondre à mes questions.

Enfin, je tiens à remercier Mme Ginette Albert, PEMF, pour sa bienveillance, ses conseils, son regard critique et ses suggestions de modification suite à l'envoi de certaines séquences d'enseignement utilisées dans le cadre du présent mémoire.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	6
PARTIE I – CADRE THEORIQUE DANS LEQUEL S’INSCRIT LA RECHERCHE	8
I- Des inégalités entre femmes et hommes persistantes.....	8
1- Origine et définition du concept d’égalité.....	8
2- Exemples d’inégalités entre les sexes en France.....	9
3- A l’origine de ces inégalités : la socialisation de genre.....	10
II- Des stéréotypes ayant des conséquences sur la construction sociale et identitaire de l’enfant.	11
1- Des valeurs et compétences transmises à travers des jouets « sex-typés »	11
2- Jouets d’enfants et métiers d’adultes : une suite logique ?.....	13
3- Transmission des stéréotypes et construction de l’identité sexuée.....	14
III-La question de l’égalité filles-garçons dans le cadre scolaire.....	16
1- Mixité scolaire et égalité des sexes au sein de la classe	16
2- Rôle de l’enseignant.e dans la construction des inégalités entre sexes	17
3- Rôle de l’institution dans la lutte contre ces inégalités	19
IV-Développer une pédagogie égalitaire.....	20
1- Remettre en cause sa pratique enseignante tout en proposant des activités afin de diffuser une culture commune de l’égalité.....	20
2- Prendre en compte la construction de l’identité sexuée afin de mener un travail fructueux	22
3- Faire évoluer les coins jeux dans la classe à l’école préélémentaire	24

PARTIE 2 - METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET RESULTATS.....	26
I- Préparation de la recherche.....	26
1- Contexte.....	26
2- Problématique et hypothèses	27
II-Présentation du projet et de la méthode de recherche	28
1- Analyse des coins jeux avant et après le projet	28
2- Mise en place d'une séquence d'enseignement sur le thème des métiers	29
III-Résultats de la recherche.....	31
1- Observation des coins jeux : y a-t-il présence ou non de stéréotypes ?.....	31
2- Retour sur les séances menées.....	33
3- Observation des coins jeux : y a-t-il eu une évolution des comportements ?.....	37
IV-Observations complémentaires et modification du dispositif suite aux résultats	42
1- Apports du projet.....	42
2- Observation des activités proposées sur les tables et pistes d'action	42
3- Modification du dispositif et nouvelles observations	44
CONCLUSION	45
BIBLIOGRAPHIE	46
ANNEXE 1 : Répartition entre filles et garçons dans la classe	49
ANNEXE 2 : Affichages et colliers utilisés au sein des coins jeux.....	50
ANNEXE 3 : Séquence d'enseignement.....	51
ANNEXE 4 : Photographies des coins jeux et des élèves en situation de jeu libre.	59
ANNEXE 5 : Extrait de l'imagier des métiers	62
ANNEXE 6 : Analyse des dessins réalisés par les élèves.....	63
ANNEXE 7 : Tableau de concordance entre les dates des observations et les phases de la recherche.	64
ANNEXE 8 : Tableaux regroupant l'ensemble des observations (17 observations)	65
RESUME.....	83

INTRODUCTION

Malgré de nombreuses mesures mises en place, la problématique de l'égalité entre les filles et les garçons reste toujours d'actualité. Le 22 février 2017, le Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes a publié son rapport « Formation à l'égalité filles-garçons : faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité ». La conclusion de ce rapport pose question : « *Le rôle de l'école — où les élèves passent environ 30 heures par semaine pendant les 18 ans que dure en moyenne leur scolarisation — est central pour construire aujourd'hui la société égalitaire de demain. Pourtant, des travaux de recherche menés depuis plus de 20 ans ont montré que les personnels enseignants et d'éducation sont aux prises, comme l'ensemble de la société, avec les stéréotypes sexistes et reproduisent des attentes différenciées vis-à-vis des filles et des garçons* »¹. Quant à l'enquête PISA réalisée en 2015, elle fait ressortir un choix d'orientation différencié entre filles et garçons². Elle montre que 23,6% des garçons envisagent d'exercer une profession scientifique en France contre 18,7% des filles, un taux qui se situe en-dessous de la moyenne des pays de l'OCDE.

L'aspiration à exercer un métier s'ancre dans des stéréotypes, eux-mêmes à l'origine d'inégalités entre femmes et hommes. Ces stéréotypes de sexe étant véhiculés dès le plus jeune âge, l'enjeu est de savoir comment les rendre moins opérants. Cette nécessité est soulignée par les textes institutionnels et se doit d'être prise en compte par les enseignant.e.s³. Pour cela, les ressources d'accompagnement présentes sur le site Eduscol proposent plusieurs pistes d'action, dont un travail autour du jeu symbolique qui « *tient une place privilégiée dans cet accès à une perception égalitaire des filles et des garçons* »⁴. De fait, la question qui se pose est la suivante : Par le biais des coins jeux, comment favoriser l'égalité entre les filles et les garçons dès l'école préélémentaire ?

Il convient tout d'abord de prendre conscience de ces inégalités pour mieux les combattre. Une réflexion autour de la socialisation de genre et la transmission des stéréotypes de sexe s'avère nécessaire, dans la mesure où c'est par ce biais que se créent les inégalités. Il s'agira

¹ Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes. (2017). *Formation à l'égalité filles-garçons : Faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité*. (Publication n°2016-12-12-STER-025). Repéré à http://haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hce_rapport_formation_a_l_egalite_2017_02_22_vf.pdf

² OCDE. (2016). *PISA 2015 Résultats à la loupe*. Repéré à www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf

³ Il sera fait usage dans ce mémoire d'une écriture inclusive, dont les normes sont détaillées au sein du Manuel d'écriture inclusive : Haddad, R. (dir.). (2017). *Manuel d'écriture inclusive. Faites progresser l'égalité femmes – hommes par votre manière d'écrire*. Repéré à <https://www.motscles.net/ecriture-inclusive>

⁴ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Ressources maternelle. Jouer et apprendre. Cadrage général*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid91995/jouer-et-apprendre.html>

ensuite d'affiner la compréhension de ces phénomènes dans le cadre scolaire. Enfin, après avoir évoqué les différentes mesures mises en place afin de tendre vers l'égalité filles-garçons, l'attention sera portée sur les actions que j'ai moi-même conduites en classe avec des élèves de moyenne et grande section.

PARTIE I – CADRE THEORIQUE DANS LEQUEL S’INSCRIT LA RECHERCHE

I- Des inégalités entre femmes et hommes persistantes

1- Origine et définition du concept d'égalité

Le terme d'égalité correspond à un « *principe fondamental selon lequel chaque être humain est investi des mêmes droits et des mêmes obligations que les autres. [...] On entend, par égalité entre les sexes, que les femmes et les hommes aient des conditions égales pour réaliser leurs pleins droits et leur potentiel et pour contribuer à l'évolution politique, économique, sociale et culturelle du pays, tout en profitant également de ces changements* »⁵. Ce concept d'égalité s'inscrit dans un processus historique débutant avec le christianisme, qui a posé le principe d'égalité des hommes devant Dieu. Par la suite, *L'Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert énonce que la nature humaine est commune à tous les hommes, ce qui nécessite que chacun traite l'autre comme son égal. De fait, « *l'égalité constitue à la fois un être et un devoir être* »⁶. Bien que les Lumières aient affirmé que la raison était propre aux êtres humains, on considère, au XIX^{ème} siècle, que les femmes sont pourvues d'une raison inférieure. En France, la Révolution a permis de tendre vers l'égalité, en ouvrant la voie aux revendications politiques des femmes et en corrigeant certaines discriminations à leur encontre. L'article premier de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen affirme le caractère juridique de l'égalité. Cependant, il importe de faire la distinction entre égalité formelle et égalité réelle. En effet, la loi a pu générer ou renforcer certaines inégalités. C'est pourquoi des mesures différenciées vis-à-vis de certains groupes désavantagés ont été mises en place afin d'atteindre une égalité réelle. Force est de constater que les inégalités, caractérisées par une différence d'accès à des ressources sociales, persistent. On peut par exemple noter l'inégalité salariale entre femmes et hommes. Celles-ci sont moins payées et obtiennent des postes moins élevés pour les mêmes diplômes. Selon l'INSEE, en 2013, à poste et conditions d'activité équivalents, l'écart salarial entre femmes et hommes est légèrement inférieur à 10 %⁷. Il convient de revenir sur ces inégalités pour mieux les combattre.

⁵ Conseil des communes et Régions d'Europe. (2005-2006). *Charte européenne pour l'égalité entre les femmes et les hommes dans la vie locale*. Repéré à www.ccre.org/docs/charte_egalite_fr.doc

⁶ Le Bras-Chopard A. (2005). Égalité. Dans Maruani M., *Femmes, genre et sociétés, l'état des savoirs* (p.76-84). Paris : La Découverte.

⁷ Chaput, H., Pinel, C. et Wilner, L.(2015). Salaires dans le secteur privé et les entreprises publiques. *Insee Première*,1565. Repéré à <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1370897>

2- Exemples d'inégalités entre les sexes en France

La différence entre hommes et femmes se construit à partir d'un principe de division. Historiquement, est généralement réservé aux hommes ce qui relève de l'extérieur, de l'officiel, du public. Les femmes sont quant à elles davantage reléguées à la sphère privée, celle des travaux domestiques⁸. En effet, elles effectuent la plus grande part du travail domestique et sont bien souvent celles qui s'arrangent en cas d'imprévu pour garder les enfants. Leurs métiers se situent bien souvent dans ce prolongement et relèvent des domaines du soin, de l'enseignement, des services. Bien que les femmes aient eu accès à un espace et des métiers auparavant réservés aux hommes grâce à l'éducation, elles restent bien souvent exclues des postes d'autorité et à responsabilité. Par ailleurs, « *seuls 17 % des métiers, représentant 16 % des emplois, sont mixtes, au sens où la proportion d'hommes (ou de femmes) y est comprise entre 40 % et 60 % ; Cette faible mixité touche particulièrement les métiers peu ou moyennement qualifiés* »⁹. De plus, l'insertion professionnelle est meilleure pour les garçons que pour les filles alors que ces derniers ont des diplômes moins élevés.

Cette différence marquée entre femmes et hommes concernant le choix des métiers se retrouve aussi concernant le choix des filières. Alors que les filles sont celles qui réussissent le mieux scolairement, elle se dirigent vers des orientations moins « rentables » professionnellement¹⁰. Les filières industrielles sont très majoritairement masculines alors que les filières tertiaires sont très majoritairement féminines. Les filles, minoritaires au sein de l'une de ces filières, sont souvent confrontées à des plaisanteries sexistes et une remise en cause de leurs compétences. Dans l'enseignement général, les filles sont majoritaires dans la section littéraire et minoritaires dans les sections scientifiques¹¹. Ces disparités se retrouvent aussi dans l'enseignement supérieur, où les femmes sont majoritaires en lettres et sciences humaines alors qu'elles sont minoritaires en sciences exactes et sciences de l'ingénieur. A l'origine de ces choix différenciés, P. Bourdieu affirme que « *les filles incorporent sous forme de schèmes de perception et d'appréciation [...] les principes de la vision dominante qui les portent à trouver normal, ou même naturel, l'ordre social tel qu'il est et à devancer en quelque sorte leur destin, refusant les filières ou les carrières d'où elles sont en tout cas exclues, s'empressant vers celles auxquelles elles sont en tout cas destinées* »¹². Comprendre la cause des inégalités semble donc primordial.

⁸ Bourdieu P. (1998). *La domination masculine*, Paris : Seuil.

⁹ Naves M-C., Wisnia-Weill V. (dir.). (2014). « Lutter contre les stéréotypes filles-garçons », Commissariat général à la stratégie et à la prospective. Repéré à <http://www.strategie.gouv.fr/publications/lutter-contre-stereotypes-filles-garcons>

¹⁰ Mosconi N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire, *Travail, genre et sociétés*, 11, 165-174. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2004-1-p-165.htm>

¹¹ Bereni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A. (2012). *Introduction aux études sur le genre*, Bruxelles : De Boeck.

¹² Bourdieu P. (1998), *La domination masculine*, Paris : Seuil.

3- A l'origine de ces inégalités : la socialisation de genre

Ces inégalités sexuées existent puisqu'elles s'enracinent dans un processus de socialisation de genre. On peut définir le genre comme « *système de bicatégorisation hiérarchisé entre les sexes (homme / femme) et entre les valeurs et représentations qui leurs sont associés (masculin / féminin)* »¹³. Ainsi, bien souvent, on associe aux femmes des traits de caractère tels que la sensibilité, l'altruisme. A l'inverse, la force, la rationalité, la compétitivité ou encore le surinvestissement professionnel sont attribués aux hommes. Ces traits de caractère attribués aux femmes sont dévalués par rapport aux hommes. Le genre relève donc d'une construction sociale et, tel que le souligne si bien S. De Beauvoir, « *on ne naît pas femme, on le devient* ». P. Bourdieu parle d'un « *travail collectif de socialisation du biologique et de biologisation du social* »¹⁴. De fait, on s'appuie sur les différences biologiques pour justifier l'ordre social et la relation de domination existante. De manière inconsciente, les individus ont incorporé « *les structures de l'ordre masculin* ». Le sociologue emploie le terme de « *domination masculine* », un effet de ce qu'il appelle « *la violence symbolique* » pouvant être illustrée par le fait qu'une femme souhaite souvent un conjoint plus âgé et plus grand qu'elle. La femme, sans s'en rendre compte, contribue alors à sa propre domination. La différence entre les sexes n'est donc pas naturelle. Elle s'enracine dans une perpétuation des stéréotypes de sexe, définis par N. Mosconi comme un « *ensemble de traits et de caractères que l'on attribue automatiquement d'une manière rigide aux membres des catégories filles et garçons* »¹⁵. Par quels biais ces stéréotypes sont-ils transmis ?

On peut lire, dans le rapport produit par le Commissariat général à la stratégie et à la prospective, que « *dès la période de socialisation précoce (de 0 à 6 ans), trois processus contribuent à l'intériorisation de stéréotypes de genre : la « catégorisation » du monde entre masculin et féminin ; la « prise d'exemple », l'observation par le jeune enfant de son environnement constituant en soi un apprentissage de la division des rôles sociaux entre hommes et femmes (livres, presse, dessins animés...) ; le « renforcement », quand l'enfant est encouragé dans les comportements conformes à son sexe* »¹⁶. Ces processus sont avant tout susceptibles de se produire au sein même de la famille. Cette socialisation différenciée en fonction du sexe de

¹³ Bereni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A. (2012). *Introduction aux études sur le genre*, Bruxelles : De Boeck.

¹⁴ Bourdieu P. (1998). *La domination masculine*, Paris : Seuil.

¹⁵ Mosconi N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire, *Travail, genre et sociétés*, 11, 165-174. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2004-1-p-165.htm>

¹⁶ Naves M-C., Wisnia-Weill V. (dir.). (2014). « Lutter contre les stéréotypes filles-garçons », Commissariat général à la stratégie et à la prospective. Repéré à <http://www.strategie.gouv.fr/publications/lutter-contre-stereotypes-filles-garcons>.

l'enfant « *émerge avant même la naissance d'un nouveau-né, par l'intermédiaire des projections parentales et familiales imaginaires et fantasmées* ». ¹⁷

Tout d'abord, la socialisation de genre va entraîner un travail de virilisation. Pour les garçons, cela passe par la coupe de leurs cheveux, la répression des pleurs, la posture du corps, c'est pourquoi « *la socialisation de genre produit des corpulences physiques (poids, musculature), des manières de se tenir, des tonalités vocales* » ¹⁸. Les garçons vont alors développer des dispositions qui « *rendent à la fois enclins et aptes à entrer dans les jeux sociaux les plus favorables au déploiement de la virilité : la politique, les affaires, la science, etc.* » ¹⁹. Une certaine *hexis* corporelle, va également être développée par le biais des loisirs, certains d'entre eux étant fortement sexués ²⁰. Par ailleurs, un même sport, prenons pour exemple le hip-hop, peut être pratiqué différemment : en tant que « danse de création » pour les filles ou « danse de compétition » pour les garçons. Il est important de noter qu'il est plus difficile pour un garçon de transgresser ces normes de genre, dans le sens où il s'abaisserait au rang des filles ²¹.

II- Des stéréotypes ayant des conséquences sur la construction sociale et identitaire de l'enfant

1- Des valeurs et compétences transmises à travers des jouets « sex-typés »

M. Zegai s'est intéressée aux jouets et à leurs espaces de commercialisation afin de rendre compte de la « *mise en scène de la différence des sexes* » à travers ces jouets ²². Elle a réalisé une enquête à partir des catalogues de jouets édités pour Noël et a analysé de façon statistique les arguments de vente adressés aux garçons et aux filles. Elle montre que les jouets destinés aux filles ne sont presque que des femmes, ils favorisent un esprit de coopération et des relations interpersonnelles qui se matérialisent, par exemple, par la relation d'amour qui unit une mère et son enfant. De plus, ils font davantage appel à l'oralité, au développement de compétences verbales et relationnelles. En effet, on propose aux filles de multiples jouets interactifs (dont des poupées qui « parlent »). A l'inverse, les jouets destinés aux garçons, qui ne sont quasiment que

¹⁷ Ferrière, S. et Morin-Messabel, C. (2013). Adhésion/transgression des stéréotypes de sexe dans un album de jeunesse : analyse en lecture offerte. *Psychologie et Education*, 2, 59-78.

¹⁸ Bereni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A. (2012). *Introduction aux études sur le genre*, Bruxelles : De Boeck.

¹⁹ *ibid*

²⁰ Combaz G., Hoibian O. (2011). La pratique des activités physiques et sportives : les inégalités entre les filles et les garçons sont-elles plus réduites dans le cadre scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 32, 167-185. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-2-page-167.htm>

²¹ *ibid*

²² Zegai M. (2012). La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation. *Cahiers du Genre*, 49, 35-54. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2010-2-page-35.htm>

des hommes, valorisent la compétition, la combativité, la prise de risque, le succès individuel. De plus, les voitures, très peu présentes dans l'univers des filles, « *sont constitutives de l'identité des garçons, puisqu'elles condensent en un petit objet les principales caractéristiques de la masculinité : vitesse, puissance, technique, danger et dépassement de soi* ». Les usages de ce jouet sont aussi très différents en fonction du sexe. Les filles se tournent vers le côté utilitaire (promener bébé, par exemple) tandis que les garçons l'utilisent comme un outil qui procure du plaisir, qui permet de tester ses limites. De fait, les jouets adressés aux garçons, notamment les véhicules, misent sur l'activité et l'extérieur. Ces derniers sont alors invités à investir l'espace public sous toutes ses formes. De plus, leurs jouets nécessitent le plus souvent une compréhension technique des objets matériels. Ce constat est aussi effectué par S. Vincent qui ajoute à cela le développement de compétences spatiales à travers les jouets dits « de garçon »²³. A. Leray remarque également que les jouets dits « de fille » ne proposent pas d'évolution de compétences. Elle prend l'exemple des Lego en montrant que la gamme pour fille est recommandée à partir de 4 ans tandis que la gamme pour garçons propose des choix différents selon l'âge, tout en étant d'une complexité croissante. Elle en conclut qu'« *en définitive, la technicité s'apprendrait à travers les jeux des garçons, auxquels les filles n'ont pas accès* »²⁴. A travers ces jouets, on peut alors relever plusieurs couples d'opposition : danger/sécurité, compétition/coopération, adversaires/partenaires.

Par ailleurs, L. Acherar affirme que l'investissement ludique permet à l'enfant « *de faire l'apprentissage de certains gestes dont le corps conserve la mémoire* ». C'est effectivement tout un rapport au corps qui est induit de par les postures des enfants mis en scène dans les catalogues et sur les boîtes de jouets. Tel que M. Zegaï l'a observé, les garçons représentés adoptent des poses « *qui connotent la virilité* » (debout, de face, jambes écartées). A l'inverse, les poses prises par les filles évoquent la légèreté, la douceur. De plus, elles sont systématiquement en train de sourire. L'auteure affirme que, malgré des évolutions dans le discours sociétal, les supports sont peu marqués par ces évolutions et restent emprunts de ces stéréotypes de sexe. L'univers des jouets encourage donc une séparation entre filles et garçons, cela étant une stratégie permettant de vendre davantage. On peut alors se questionner sur les conséquences à long terme de cette séparation. Par ailleurs, il est important de considérer le jouet comme faisant partie d'un univers beaucoup plus vaste et lui aussi porteur de représentations sexuées. Les médias, tout comme les livres pour enfants, jouent un rôle prépondérant dans la transmission des stéréotypes. En effet,

²³ Vincent, S., (2001). Le jouet dans la construction sociale de l'enfance. *Recherches et prévisions*, 64 (64), 5-18. Repéré à https://www.persee.fr/doc/caf_1149-1590_2001_num_64_1_947

²⁴ Jouanno C., Courteau R., (2014). Rapport d'information fait au nom de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes sur l'importance des jouets dans la construction de l'égalité entre filles et garçons, 183.

au sein de la littérature jeunesse, femmes et hommes sont représentés d'une manière ne correspondant pas à la réalité. C'est ce que prouve l'exemple des garçons (davantage représentés en tant que médecins) et celui des filles (davantage représentées en tant qu'infirmières) qui vient contredire la réalité puisque les femmes seront bientôt majoritaires dans la profession. Par ailleurs, les garçons sont « *plus fréquemment présentés que les filles dans des situations de colère ou en train de transgresser les règles* »²⁵. De fait, confrontés à toutes ces représentations sexuées, les enfants vont développer des goûts et des aspirations qu'ils vont mettre en pratique dans le monde ludique et dans le monde réel.

2- Jouets d'enfants et métiers d'adultes : une suite logique ?

A travers les jouets, nous pouvons observer une multitude de représentations sociales liées aux rôles et identités traditionnellement associés à chaque sexe. Tel que M. Zegai l'affirme, les jouets fonctionnent « *comme première initiation des filles et des garçons à de nombreux domaines de la vie sociale tels que la maternité, la mécanique, la tenue du corps, etc* »²⁶. Elle constate aussi que les jouets ne montrent que la partie la plus sexuellement différenciée de la réalité : « *ce ne sont que les métiers ultra-masculinisés ou ultra-féminisés qui sont proposés comme modèles aux enfants* ». En effet, on trouve les personnages représentés dans les espaces dédiés aux garçons en train d'exercer des métiers souvent très physiques, nécessitant un véhicule, parfois une arme et très souvent du courage (soldats, ouvriers de chantier, pompiers etc). Ces métiers sont valorisés pour leur technicité ou le risque qu'ils impliquent. Quant aux filles, elles sont parfois marchandes, caissières et sont davantage amenées à exercer le rôle de « petites mamans ». Décliner ces rôles sous la forme de métiers renvoie alors aux métiers visant à s'occuper d'enfants (puéricultrices, enseignantes...), effectuer le travail domestique (cuisinières, femmes de ménage...), se faire belles (mannequins, coiffeuses, esthéticiennes). Comme souligné dans le rapport d'information élaboré par deux sénateurs, « *le message qui semble en découler est que les filles n'ont pas à acquérir de compétences professionnelles pointues, car elles peuvent travailler dans des domaines où elles exercent des qualités féminines qu'elles auraient naturellement* »²⁷.

M. Zegai ajoute que « *les jouets ne font pas qu'exacerber les rôles traditionnels de genre, ils encouragent activement leur reproduction. La petite fille est ainsi exhortée à reproduire une*

²⁵ Ferrière, S. et Morin-Messabel, C. (2013). Adhésion/transgression des stéréotypes de sexe dans un album de jeunesse : analyse en lecture offerte. *Psychologie et Education*, 2, 59-78.

²⁶ Zegai M. (2012). La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation. *Cahiers du Genre*, 49, 35-54. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2010-2-page-35.htm>

²⁷ Jouanno, C. et Courteau, R. (2014). Rapport d'information fait au nom de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes sur l'importance des jouets dans la construction de l'égalité entre filles et garçons, 183.

situation inégalitaire en prenant comme modèle la situation inégalitaire qu'elle est censée pouvoir observer dans sa famille ». Les parents sont partie prenante du processus de transmission des stéréotypes : ils adoptent des stratégies de « renforcement » positifs ou négatifs en fonction de « l'adéquation entre la nature du jouet et le sexe de l'enfant »²⁸. Par ailleurs, ils peuvent constater très tôt des préférences pour des jouets en accord avec le sexe de leur enfant et ainsi naturaliser ces différences. Les parents ont bien entendu un impact sur les attitudes et comportements stéréotypés de leurs enfants, comme l'a montré l'étude menée par Weisner et Wilson-Mitchell. Le résultat de cette étude est le suivant : « *des enfants ayant des parents avec des valeurs égalitaires [...] ont eux-mêmes des représentations des objets et des occupations moins stéréotypées* »²⁹.

3- Transmission des stéréotypes et construction de l'identité sexuée

La construction de l'identité sexuée, définie comme le sentiment de se sentir fille ou garçon, découle de la socialisation de genre et d'une appropriation précoce des rôles de sexe. Elle relève, selon V. Rouyer, « *d'une véritable co-construction entre l'enfant et ses différents autrui significatifs* »³⁰. En effet, « *dès son plus jeune âge, l'enfant cherche à comprendre son appartenance à un groupe de sexe et les rôles qui y sont rattachés. Cette activité ne se réduit pas à une simple intériorisation des stéréotypes, car elle fait appel à différents processus psychosociaux (identification, imitation, catégorisation etc.) de signification* ».

C'est Kohlberg (1966) qui a, entre autres, étudié la question et défini plusieurs stades. Le premier stade (appelé identité de genre) se développe vers 2 ans. A cet âge, les enfants définissent le sexe d'un individu de manière socioculturelle, c'est-à-dire en se basant sur l'habillement, la coiffure, les attitudes et activités des individus. De fait, « *si un enfant a intégré qu'une personne avec des cheveux longs est une femme et qu'une personne avec des cheveux courts est un homme, il va estimer, en voyant un homme avec des cheveux longs, qu'il s'agit d'une femme* »³¹. Le deuxième stade (appelé stabilité de genre) apparaît vers 3 ou 4 ans. Les enfants ont compris qu'une fille/un garçon deviendra une femme/un homme et donc que le sexe est « *une donnée stable au cours du temps* ». Cependant, à ce stade, le sexe peut varier en fonction des situations.

²⁸ Morin-Messabel, C., Ferrière, S., Lainé, A., Mieyaa, Y. et Rouyer, V. (2016). Représentations liées aux catégories de sexe chez les enfants en contexte scolaire. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (160) <http://dx.doi.org/10.1590/198053143624>.

²⁹ *Ibid.*

³⁰ Rouyer, V., Mieyaa, Y. et Le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées : Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue Française de Pédagogie*, 187, 97-137.

³¹ Dafflon Nouvelle, A. (2010). Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman ? Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans. Dans S. Croity-Belz *et al.*, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (p.25-40). Toulouse : ERES.

Les enfants peuvent alors penser qu'« *un individu engagé dans une activité typique du sexe opposé peut changer de sexe. Par exemple, un garçon qui porte une robe et joue à la poupée devient une fille, mais s'il remet son pantalon et joue aux voitures, il redevient un garçon* ». Le dernier stade est celui de la constance de genre et apparaît, selon Kohlberg, vers 5-7 ans. Un enfant ayant atteint ce stade a compris que le sexe d'un individu est stable à travers le temps et les situations mais aussi qu'il est déterminé biologiquement par l'appareil génital.

A. Dafflon Nouvelle s'appuie sur ce chercheur en affirmant qu'à un moment de leur développement, entre 5 et 7 ans, « *les enfants deviennent très préoccupés par le fait de respecter les codes sexués en vigueur dans la société* ». Ils estiment « *que des violations des rôles de sexe sont inacceptables* », c'est pourquoi ils veillent à ce que les personnes qui les entourent respectent bien ces codes sexués. On parle aussi d'un « *pic de rigidité* » observable pour les enfants de cette tranche d'âge. Ces derniers vont « *dichotomiser leur environnement (matériel comme social) à travers le filtre du genre* ». Pour A. Dafflon Nouvelle, cette rigidité s'expliquerait en partie par le fait que les enfants n'ont pas atteint le stade de la constance de genre. Une fois ce stade atteint, filles et garçons comprennent que même s'ils adoptent des comportements socialement attribués aux enfants du sexe opposé, « *ils restent néanmoins des enfants de leur propre sexe* ». Ils seraient ainsi plus tolérants par rapport aux enfants ne respectant pas les codes sociaux. Cette flexibilité qui apparaît vers 5-7 ans peut aussi s'expliquer par « *« l'exposition » et la possibilité de se familiariser à des jouets différents (sous l'influence par exemple de la fratrie, des amie-s ou des personnels éducatifs)* »³².

Y. Mieyaa et V. Rouyer affirment qu'il faut prendre en compte « *à la fois le rôle des institutions et des milieux de vie de l'enfant, mais aussi de l'activité psychologique du sujet, qui, dans le cadre d'une socialisation plurielle et active, signifie et s'approprie les principales influences perçues dans son environnement* »³³. Le constat effectué est celui d'une différence de comportements entre filles et garçons dès la maternelle. Les auteurs ajoutent qu'il s'y développe aussi « *des dynamiques de ségrégation sexuée* ». De fait, l'enfant va davantage interagir avec des pairs de son propre sexe. Selon E. Goffman, cette ségrégation sexuée va contribuer à « *favoriser la mise en place d'un espace « ensemble-séparé » participant à l'expérience précoce de la différence des genres au sein de l'école* »³⁴. Il convient alors de se questionner sur le rôle de l'école dans la construction de ces différences.

³² Morin-Messabel, C., Ferrière, S., Lainé, A., Mieyaa, Y. et Rouyer, V. (2016). Représentations liées aux catégories de sexe chez les enfants en contexte scolaire. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (160) <http://dx.doi.org/10.1590/198053143624>.

³³ Mieyaa, Y. et Rouyer, V. (2015). L'expérience scolaire des jeunes enfants au cœur d'une socialisation plurielle et active : vers une co-construction de l'égalité des sexes à l'école. *Psychologie et éducation*, 3, 71-91.

³⁴ *ibid*

III-La question de l'égalité filles-garçons dans le cadre scolaire

1- Mixité scolaire et égalité des sexes au sein de la classe

Tel que G. Pezeu le souligne, le terme même de mixité, associé à l'idée de mixité scolaire n'est apparu que vers 1950. Les jeunes filles vont petit à petit accéder à l'enseignement secondaire bien que les contenus d'enseignement soient différents. Suite à la première guerre mondiale, davantage de femmes remplacent les hommes et intègrent le monde de l'éducation Nationale. C'est après la seconde guerre mondiale que la mixité se généralise, bien qu'elle ne soit pas réellement voulue et corresponde avant tout à une nécessité économique. En effet, « *les réponses à l'urgence de la reconstruction vont entraîner pour des raisons pratiques une mixité spatiale* »³⁵, c'est pourquoi « *diverses circulaires vont autoriser et donc organiser des lieux d'enseignement mixte, c'est plus pratique et moins cher* ». La mixité de l'enseignement primaire devient légale en 1957. Il faudra ensuite attendre la loi Haby de 1975 pour que la mixité soit obligatoire à l'école. Qu'en est-il aujourd'hui de la mixité au sein des classes ?

N. Mosconi a étudié cette question et a souligné la place prépondérante que certains garçons occupent au sein de la classe. Ces derniers ont tendance à monopoliser l'espace, à prendre la parole spontanément ou encore à se « faire remarquer ». Ainsi, « *les garçons apprennent à l'école à s'exprimer, à s'affirmer, à contester l'autorité et les filles à être moins valorisées, à se soumettre à l'autorité des enseignants, à se limiter dans leurs échanges avec eux, à prendre moins de place physiquement et intellectuellement, et à supporter, sans protester, la dominance du groupe des garçons* »³⁶. N. Mosconi en conclut donc que « *la mixité scolaire aujourd'hui expose les filles et les garçons à une dynamique relationnelle dominée par le groupe masculin : elle renvoie les filles à une contrainte de féminité qui implique une position d'infériorité, tout comme les garçons sont renvoyés à une contrainte de virilité et à une position de supériorité et de dominance, pas toujours compatible avec un rapport positif à l'école, d'où leurs échecs scolaires* ». Ce constat est confirmé par A. Jarlégan qui montre que les garçons interviennent beaucoup plus que les filles en classe de leur propre initiative, en répondant parfois à une question sans avoir été désignés³⁷.

La mixité scolaire s'est donc imposée sans pour autant conduire à une égalité de traitement entre filles et garçons. N. Mosconi ne remet pas en cause cette mixité, qui a permis

³⁵ Pezeu G. (2011). Une histoire de la mixité. Dans G. Pezeu G et I. Collet (dir.), *Filles et garçons à l'école, Cahiers pédagogiques*, 487.

³⁶ Mosconi N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire, *Travail, genre et sociétés*, 11, 165-174. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2004-1-p-165.htm>

³⁷ Jarlégan A. (2011). Qui prend la parole en classe ? Dans G. Pezeu G et I. Collet (dir.), *Filles et garçons à l'école, Cahiers pédagogiques*, 487.

aux filles d'obtenir des diplômes puis d'accéder à des professions leur permettant d'obtenir une indépendance économique. Elle souligne surtout le fait que « *la mixité ne signifie pas en soi l'égalité* »³⁸. Par ailleurs, le paradoxe suivant est soulevé : les filles « *qui ont « réussi » à l'école, accèdent à des positions sociales inférieures aux garçons* ». Tel que M. Duru-Bellat le souligne, il en résulte que le sexe dominant à l'école devient le sexe dominé dans la vie. Elle avance que l'école fonctionnerait comme « *une caisse de résonance d'inégalités prévalant dans la société* »³⁹. Elle serait donc « *sexiste par abstention* ». Tel qu'elle le souligne, l'école « *reçoit des élèves dont les comportements sont marqués précocement par les inégalités sexuées, ce qui produit, à court terme, des difficultés précoces chez les garçons et une meilleure réussite globale des filles – du fait notamment d'une divergence ou d'une convergence entre modèles de sexe et modèles de l'élève –, sans qu'il soit besoin d'invoquer une participation active de l'école en tant que telle à la construction de ces inégalités sexuées* ». Cependant, si on conçoit l'école comme une « *petite société* », au sein de laquelle les stéréotypes sont à l'œuvre, « *elle est aussi le lieu où, dans les classes mixtes, une compétition se joue et où l'arbitraire de la domination masculine peut apparaître au grand jour* ». Or, alors qu'une intervention de l'enseignant.e semble nécessaire, c'est le phénomène inverse qui semble se produire. En effet, ce dernier ou cette dernière, n'a généralement pas conscience des enjeux égalitaires et tend à conforter les inégalités.

2- Rôle de l'enseignant.e dans la construction des inégalités entre sexes

Les représentations et attentes des enseignant.e.s sont différentes en fonction du sexe de l'enfant. L'indiscipline des garçons est parfois tolérée alors qu'elle est réprimée chez les filles. Ces dernières sont socialisées de manière à être davantage en conformité avec les attentes de l'univers scolaire. Par ailleurs, beaucoup de travaux, dont ceux de N. Mosconi, soulignent le fait que les enseignant.e.s interagissent plus avec les garçons que les filles. Les filles font donc l'objet de moins d'attention de la part des enseignant.e.s, ce qui entraîne une moins grande confiance en elles.

En effet, elles ont « *tendance à intérioriser le fait que leur réussite est moins importante aux yeux des adultes. C'est l'inverse pour les garçons* »⁴⁰. Les filles ont donc tendance à se sous-estimer, notamment dans des domaines associés à une plus forte réussite des garçons, qui eux,

³⁸ Mosconi N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire, *Travail, genre et sociétés*, 11, 165-174. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2004-1-p-165.htm>

³⁹ Duru-Bellat M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ?, *Travail, genre et sociétés*, 19, 131-149. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2008-1-page-131.htm>

⁴⁰ Naves M-C., Wisnia-Weill V. (dir.). (2014). « Lutter contre les stéréotypes filles-garçons », Commissariat général à la stratégie et à la prospective. Repéré à <http://www.strategie.gouv.fr/publications/lutter-contre-stereotypes-filles-garcons>

ont tendance à se sur-estimer⁴¹. En se basant sur diverses recherches montrant une tendance des filles à sous-estimer leurs compétences en mathématiques, I. Régner et P. Huguet affirment que « *les stéréotypes ont la capacité de créer la réalité qu'ils ne prétendent que décrire* »⁴². P. Bourdieu parle quant à lui, d'« *impuissance apprise* »⁴³. Il ajoute que les filles ont une « *propension plus ou moins marquée à l'autodénigrement et à l'incorporation du jugement social sous forme de gêne corporelle ou de timidité* ». A l'inverse, les garçons sont davantage socialisés de manière à acquérir une « *certitude de soi* ». Aux Etats-Unis, certaines écoles non-mixtes prétendent que les filles auraient tendance à moins se dévaluer et à développer des compétences dans des domaines traditionnellement attribués aux garçons⁴⁴. L'enseignant.e a donc un rôle primordial à jouer mais il ou elle n'est pas seul.e à contribuer à la reproduction des stéréotypes de sexe. Cela s'effectue aussi par le biais des manuels scolaires, emprunts de beaucoup de stéréotypes. Selon une étude réalisée en 2012, les figures féminines seraient cinq fois moins nombreuses dans les manuels de mathématiques⁴⁵. De plus, peu de femmes sont mentionnées comme ayant joué un rôle majeur dans certains domaines tels que l'histoire, ce qui tend à invisibiliser le rôle des femmes dans la vie publique et la culture. Les filles ne peuvent donc pas s'identifier à des modèles.

M. Duru-Bellat souligne aussi que les enseignant.e.s utilisent parfois les comportements sexués des élèves dans leur intérêt. En prenant un exemple précis, elle écrit : « *suggérer aux filles de jouer un rôle d'auxiliaire et de pacifier les garçons est une voie tentante pour les enseignants, de même que leur consacrer une part importante de leur attention, car, quelles que soient leurs convictions (anti-sexistes ou plus conventionnelles), il faut « tenir » sa classe face à ces perturbateurs en puissance...* ». Elle ajoute : « *cette contrainte de « maintien de l'ordre » amène certes davantage les maîtres à « utiliser » les filles, mais il n'est pas exclu que dans certaines situations ou dans certaines disciplines (l'éducation physique et sportive par exemple), ils soient davantage portés à mobiliser le dynamisme « naturel » des garçons.* »⁴⁶ Suite à des entretiens réalisés avec des enseignant.e.s, B. Brunisso et K. Demuyne ont réalisé ce même constat en remarquant qu'ils et elles « *utilisent parfois le sexe comme principe organisateur pour des questions de facilité* »⁴⁷. Or, les chercheuses affirment qu'« *en utilisant le principe organisateur*

⁴¹ Mosconi N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire, *Travail, genre et sociétés*, 11, 165-174. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2004-1-p-165.htm>

⁴² Régner I. et Huguet P. (2011). Effets différentiels de l'évaluation en fonction du genre, Dans F. Butera (dir.), *L'évaluation, une menace ?* (p. 127-134), Presses Universitaires de France.

⁴³ Bourdieu P. (1998). *La domination masculine*, Paris : Seuil.

⁴⁴ Bereni L., Chauvin S., Jaunait A. et Revillard A. (2012). *Introduction aux études sur le genre*, Bruxelles : De Boeck.

⁴⁵ Naves M-C., Wisnia-Weill V. (dir.). (2014). « Lutter contre les stéréotypes filles-garçons », Commissariat général à la stratégie et à la prospective. Repéré à <http://www.strategie.gouv.fr/publications/lutter-contre-stereotypes-filles-garcons>

⁴⁶ Duru-Bellat M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ?, *Travail, genre et sociétés*, 19, 131-149. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2008-1-page-131.htm>

⁴⁷ Brunisso B. et Demuyne K. (2011). Filles et garçons à l'école maternelle : reconnaître les différences pour faire l'égalité. Liège : Gender at work

‘un garçon-une fille-un garçon-une fille...’ dans le seul but de calmer l’agitation de la classe, l’on risque de renforcer le stéréotype de la ‘fille sage’ et du ‘garçon bruyant’ ». Il est donc préconisé de tout simplement changer certain.e.s enfants plus turbulent.e.s de place.

3- Rôle de l’institution dans la lutte contre ces inégalités

Le code de l’éducation fait part du rôle de l’école qui se doit de « *favoriser la mixité et l’égalité entre les femmes et les hommes, notamment en matière d’orientation* » mais aussi de prévenir les préjugés sexistes et les violences faites aux femmes. Cela passe par une formation dès l’école élémentaire tel que le rappelle la loi du 8 juillet 2013. L’enseignement moral et civique fait maintenant l’objet d’un enseignement en tant que tel. Par ailleurs, suite à cette loi, les futur.e.s enseignant.e.s étudiant au sein des ESPE doivent être sensibilisé.e.s à ces questions de l’égalité entre les femmes et les hommes, de la lutte contre les discriminations. Plusieurs textes tels que la convention interministérielle pour l’égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, visent à faire évoluer les choses. Cette convention a été signée en 2013, pour une durée de cinq ans, par plusieurs ministères. Elle vise à « *modifier la division sexuée des rôles dans la société* »⁴⁸. De nombreux partenaires tels que des associations (« Femmes et mathématiques », « Elles bougent », « Réussir l’Egalité Femmes-Hommes »...) interviennent autour de cette problématique dans le cadre scolaire. D’ailleurs, ce cadre, défini par le bulletin officiel, est on ne peut plus clair : « *L’école maternelle construit les conditions de l’égalité, notamment entre les filles et les garçons* »⁴⁹. Il est fait mention de cette problématique dès les premières années de scolarisation. Tel que le bulletin officiel le mentionne, c’est par le biais de « *situations concrètes de la vie de la classe* » qu’il est possible d’amener un questionnement des stéréotypes. L’objectif est bien d’ « *apprendre ensemble et vivre ensemble* ». Par ailleurs, les ressources d’accompagnement sur le site Eduscol soulignent que le jeu symbolique peut amener à une perception égalitaire des filles et des garçons. L’enfant reproduit des modèles qu’il a pu observer, principalement au sein de son milieu familial mais « *l’école est aussi en mesure de proposer d’autres expériences* »⁵⁰. Il est conseillé de faire découvrir des modèles égalitaires par le biais de petits films, d’histoires, permettant à l’enfant « *de se familiariser avec une « égalité » qu’il n’aurait pas été en mesure d’imaginer auparavant* ». Pour

⁴⁸ Ministère de l’éducation nationale, ministère de l’enseignement supérieur et de la recherche, ministère du travail, de l’emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social, ministère des droits des femmes. (2013). Convention interministérielle pour l’égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid46856/egalite-filles-garcons.html#lien1>

⁴⁹ Ministère de l’Education Nationale. (2015). Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf

⁵⁰ Ministère de l’éducation nationale, de l’enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Ressources maternelle. Jouer et apprendre. Cadrage général*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid91995/jouer-et-apprendre.html>

l'école élémentaire, le bulletin officiel fait part de la nécessité d'éduquer au respect des différences, dans le but de prévenir le sexisme, par exemple. Il s'agit aussi de comprendre les valeurs de la République française, dont l'Égalité. Plusieurs outils afin de développer la réflexion critique sont proposés tels que la discussion à visée philosophique, pouvant également servir à questionner les stéréotypes. L'institution propose des pistes pour éviter une reproduction des stéréotypes de sexe, c'est pourquoi il convient de prendre en compte ces préconisations en les associant à celles des chercheur.e.s.

IV-Développer une pédagogie égalitaire

Pour I. Collet, ayant travaillé sur la pédagogie égalitaire, « *il s'agit d'abord d'entraîner les enseignant.e.s, grâce à des formations adaptées, à regarder leur environnement, leurs programmes, leurs classes, leurs élèves, à travers "les lunettes du genre" et faire évoluer leurs pratiques pour les débarrasser de tout sexisme* ». Elle ajoute qu'il s'agit ensuite « *de contribuer à diffuser une culture commune de l'égalité parmi les élèves, pour les aider à devenir des adultes libres de leur choix quel que soit leur sexe* »⁵¹.

1- Remettre en cause sa pratique enseignante tout en proposant des activités afin de diffuser une culture commune de l'égalité

Plusieurs conseils peuvent être donnés aux enseignant.e.s afin de leur permettre de développer une pédagogie égalitaire. Il est par exemple recommandé d'équilibrer l'utilisation des prénoms féminins/masculins dans les exemples fournis, de féminiser à l'oral comme à l'écrit les métiers, d'utiliser le masculin et le féminin pour s'adresser aux élèves ou encore de placer les élèves de façon mixte⁵². Tel que G. Pasquier le souligne, certaines stratégies (interroger alternativement un garçon et une fille, cocher sur une liste le nom des élèves qui prennent la parole, suivre l'ordre des rangées), constituent des « *compromis temporaires destinés à acquérir des automatismes* »⁵³. Par ailleurs, il faut prendre garde à ne pas complimenter uniquement les filles sur leur tenue et les garçons sur leur force.

⁵¹ Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes. (2017). *Formation à l'égalité filles-garçons : Faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité*. (Publication n°2016-12-12-STER-025). Repéré à http://haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hce_rapport_formation_a_l_egalite_2017_02_22_vf.pdf

⁵² Houadec, M. et Babillot, M. (2008). *50 activités pour l'égalité filles/garçons*. SCEREN CRDP Midi-Pyrénées

⁵³ Pasquier, G. (2010). Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire. *Nouvelles Questions Féministe*, 29, 60-71.

C. Marro souligne qu'un écueil est à éviter, à savoir celui d'activer la bi-catégorisation de sexe fille/garçon, par le biais des activités proposées par les enseignant.e.s. Le but est avant tout de rendre la distinction de sexe moins opérante au sein de la classe⁵⁴. Elle affirme : « travailler à l'égalité des sexes à l'école peut alors être formalisé comme travailler à l'indépendance à l'égard du genre ». En tant qu'enseignant.e, il s'agit, d'une part, de prévenir l'intériorisation des stéréotypes et, d'autre part, de réduire la prégnance des stéréotypes en mettant en valeur « des compétences individuelles et non pas groupales ». ⁵⁵ S. Ferrière et C. Morin-Messabel soulignent également cette nécessité de prendre en compte « l'existence d'une variabilité interpersonnelle et intercatégorielle »⁵⁶. L'enseignant.e doit avant tout considérer l'enfant comme un.e élève et non comme une fille ou un garçon. B. Brunisso et K. Demuynck, ayant mené une enquête auprès d'enseignant.e.s montrent que l'important est de ne pas généraliser certaines différences perçues entre filles et garçons et d'éviter de les enfermer dans des schémas stéréotypés. Les auteures proposent notamment d'amener les élèves à réfléchir sur les activités qu'ils choisissent habituellement pour les inciter à découvrir d'autres activités. De fait, « ces différentes activités leur permettront d'élargir leur champ de compétences et, plus tard, de faire des choix plus libres »⁵⁷.

Diffuser une culture commune de l'égalité revient à prêter une attention particulière aux stéréotypes. Ceux-ci agissant souvent de manière inconsciente, il est nécessaire de développer l'esprit critique des élèves. Le débat réflexif ou le débat à visée philosophique apparaissent comme des moyens privilégiés pour permettre la confrontation d'idées et la construction du jugement personnel. En effet, tel que P. Tharrault l'affirme, il s'agit d'« œuvrer à l'émergence d'un individu autonome, critique, capable de réflexion personnelle et collective »⁵⁸. L. Acherar recommande la pratique de la discussion à visée philosophique dès la maternelle.

Il a été montré que dès l'école préélémentaire, il est possible d'agir pour amener les élèves à être plus flexibles vis-à-vis des normes de genre⁵⁹. Des observations menées auprès d'enfants âgés entre 3 et 5 ans montrent que les filles « vont jouer à des jouets associés aux garçons lorsqu'elles sont en groupe mixte ». Par ailleurs, « les garçons vont jouer avec des jouets associés

⁵⁴ Marro C. (2011). Repérer les inégalités que masquent les différences. Dans G. Pezeu G et I. Collet (dir.), *Filles et garçons à l'école, Cahiers pédagogiques*, 487.

⁵⁵ Ferrière, S. et Morin-Messabel, C. (2013). Adhésion/transgression des stéréotypes de sexe dans un album de jeunesse : analyse en lecture offerte. *Psychologie et Education*, 2, 59-78.

⁵⁶ *ibid*

⁵⁷ Brunisso B. et Demuynck K. (2011). Filles et garçons à l'école maternelle : reconnaître les différences pour faire l'égalité. Liège : Gender at work

⁵⁸ Tharrault P. (2016), *Pratiquer le débat-philo à l'école*, Retz.

⁵⁹ Morin-Messabel, C., Ferrière, S., Lainé, A., Mieyaa, Y. et Rouyer, V. (2016). Représentations liées aux catégories de sexe chez les enfants en contexte scolaire. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (160) <http://dx.doi.org/10.1590/198053143624>.

au féminin lors d'interactions avec des enseignant.e.s ». Proposer un éventail plus large de jouets peut permettre de favoriser l'égalité entre les filles et les garçons « *même si les dynamiques de domination entre les groupes de sexe ne sont pas forcément gommées* ». Ces derniers adoptent néanmoins des comportements plus flexibles. En tant qu'enseignant.e, il s'agit de faire attention au choix du matériel pédagogique, en optant notamment pour des jouets « *neutres* » : jeux de cartes, peinture, puzzles... L'idée sous-jacente est bien celle de réduire les « *indices de stéréotypie* » afin de favoriser une certaine mixité. Dans ce cadre, les observations menées « *tendent à montrer une plus grande flexibilité des enfants lorsqu'ils sortent de cet « entre-soi »* »⁶⁰. Le contexte scolaire, en proposant des jeux divers et en les rendant mixtes, peut donc permettre de favoriser des expériences plus hétérogènes et ainsi contribuer à une certaine distanciation vis-à-vis des stéréotypes⁶¹. Le rapport réalisé par deux sénateurs mentionne le lien direct entre les stéréotypes véhiculés par les jouets et le modèle de société que nous souhaitons⁶². Pour réduire l'influence de ces stéréotypes, il propose de montrer filles et garçons jouant ensemble. Il s'agit d'« *ouvrir le potentiel de créativité des filles* » mais aussi de « *libérer les garçons du modèle de conquête, de performance et de réussite* ». De plus, il s'agit « *de préparer, dès l'enfance, une représentation égalitaire et ouverte de la société, permettant à chacun, homme ou femme, de développer librement son potentiel* ». Un dispositif est mentionné : la mise en place de kits de jouets pour les écoles maternelles et élémentaires (jeux d'imitation, jeux de société...) utilisés dans le cadre périscolaire. Selon les observateurs, cela permet davantage de mixité et « *la frontière entre les jeux de filles et de garçons s'estompe lorsque les enfants sont certains de ne pas être observés ni jugés* ».

2- Prendre en compte la construction de l'identité sexuée afin de mener un travail fructueux

Face à l'apparition et l'utilisation en classe d'albums contre-stéréotypés, S. Ferrière et C. Morin-Messabel se sont posées la question suivante : « *ce type d'albums, particulièrement chez les plus jeunes, a-t-il l'impact attendu, à une période de construction d'une identité genrée ?* »⁶³ La question sous-jacente est bien celle de la déconstruction des stéréotypes. En effet, par le biais de ces lectures, il s'agit de proposer aux filles et aux garçons des modèles identificatoires divers.

⁶⁰ *ibid*

⁶¹ Ferrière, S. et Morin-Messabel, C. (2013). Adhésion/transgression des stéréotypes de sexe dans un album de jeunesse : analyse en lecture offerte. *Psychologie et Education*, 2, 59-78.

⁶² Jouanno, C. et Courteau, R. (2014). Rapport d'information fait au nom de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes sur l'importance des jouets dans la construction de l'égalité entre filles et garçons, 183.

⁶³ *ibid*

La recherche menée s'appuie sur d'autres recherches (Ashton, 1983) qui ont montré que les enfants à qui l'on avait lu des albums stéréotypés entre 2 et 5 ans se dirigeaient plus vers des jouets stéréotypés. A l'inverse, ils s'orientaient vers des jouets neutres suite à la lecture d'albums « neutres ». Les chercheuses affirment donc qu'« *il y a bien un effet d'exposition qui influence les comportements a posteriori* ».

Leur recherche exploratoire a porté sur l'analyse d'une séance de lecture offerte d'un album contre-stéréotypé dans deux classes de grande section. Le constat est le suivant : l'espace sonore est dominé par les filles, qui prennent davantage la parole spontanément. Quant aux garçons, ils montrent plus de problèmes de compréhension ou refusent de répondre lorsqu'ils sont interrogés. Ce désintérêt manifeste de la part des garçons ainsi que le fait que les filles s'emparent des stéréotypes forts peuvent s'expliquer, en partie, par l'âge des élèves. Les chercheuses déconseillent donc l'utilisation de lectures contre-stéréotypées mais relèvent tout de même un point positif, à savoir « *la prise de parole par les filles, qui optent pour des comportements plus souvent attribués aux garçons dans l'espace scolaire* ». Elles nuancent leur propos en ajoutant que « *ce type d'albums permet effectivement la valorisation et la participation des filles, mais au détriment des garçons* ». En effet, il y a une inversion des situations stéréotypées et l'on passe « *à côté d'une situation d'équité fille / garçon* ». De plus, le débat est peu présent, n'étant pas non plus initié par les enseignantes. Or, ces chercheuses soulignent bien qu'« *en contexte de lecture offerte en maternelle, le rôle de l'adulte est prépondérant* ». Lors d'une autre recherche, les chercheuses ont analysé les dessins réalisés par des élèves de grande section suite à une lecture contre-stéréotypée. La dictée à l'adulte leur a permis de voir s'il y avait un écart entre les explications données par les garçons et celles données par les filles. Le constat est le suivant : « *dans trois des quatre histoires, les élèves filles restent particulièrement sensibles (et ce quelle que soit la présentation) à tout ce qui touche aux amoureux, au couple. Les garçons se souviennent quant à eux plutôt de personnages stéréotypés « masculins » (Tarzan, le dragon) mais aussi et ce plus que les filles, des situations neutres* »⁶⁴.

Les auteures affirment donc que l'utilisation de ce type d'albums pour des élèves de cet âge n'est pas forcément bénéfique : « *cela tend paradoxalement à maintenir des comportements stéréotypés genrés dans le rapport à l'histoire à court terme chez les enfants* ». Elles émettent l'hypothèse selon laquelle « *ce type d'albums serait plus efficace plus tard, ou au moins un peu moins perturbant, lorsque les garçons et les filles ont acquis la constance du genre, permettant alors une discussion sur les contre stéréotypes* ». Par ailleurs, les albums contre-stéréotypés

⁶⁴ Ferrière, S., Morin-Messabel, C. (2013). Albums contre-stéréotypés et lecture offerte en Grande Section de Maternelle : mesure de l'impact sur les élèves à travers le dessin et la dictée à l'adulte. Dans Morin-Messabel C., Salle M. (2013). *A l'école des stéréotypes : Comprendre et déconstruire*. Paris : l'Harmattan.

peuvent utiliser l'ironie, la caricature, procédés difficiles à comprendre pour de jeunes enfants. En jouant trop sur des personnages contre-stéréotypés, ces albums peuvent entraîner un rejet ou une déstabilisation, ce qui ne permet pas une évolution des représentations sexuées. A-M Mercier-Fauvre, fait part d'autres ouvrages qui « *optent pour le neutre* ». Cependant, elle affirme que c'est un choix « *qui rabat tout sur les caractéristiques du masculin* », risquant alors de « *stigmatiser un peu plus les goûts et les conduites jugées jusqu'ici « féminines »* ». Elle conseille une voie qui « *se placerait sous l'angle du jeu, donc de la liberté* ». Il s'agit, à travers la fiction, de jouer avec les couleurs, les activités, les personnages. Elle affirme : « *aider les enfants à grandir, c'est leur montrer tous les possibles humains qu'ils vont rencontrer dans la vie, qu'ils veuillent les expérimenter ou non, leur montrer que l'on peut penser ces possibles et jouer – donc vivre – avec les autres, tous les autres.* »⁶⁵

Le type d'album à privilégier est alors celui d'un album ni trop stéréotypé, ni trop contre-stéréotypé, qui ne se centre pas sur les différences et qui n'induit pas une opposition ou « *une catégorisation filles / garçons, qui renforce la dimension groupale* ». A l'inverse, il serait intéressant de se centrer sur les similitudes entre les sexes ou de jouer sur des variations endogroupes. Les histoires égalitaires, n'amorçant pas de stéréotypes, sont donc à privilégier auprès des élèves même si l'objectif est bien de leur proposer divers modèles identificatoires. Puisque les albums contre-stéréotypés ne semblent pas adaptés, il convient de trouver d'autres moyens afin de contribuer à l'égalité filles-garçons.

3- Faire évoluer les coins jeux dans la classe à l'école préélémentaire

L'espace, à l'école préélémentaire, est très souvent divisé en « coins ». On peut, par exemple, y trouver le coin « maison » ou celui « transports et construction ». Les coins jeux sont considérés par D. Golay comme « *des territoires de jeu identifiés et identifiables* »⁶⁶. Les observations menées montrent une occupation et des usages différenciés des espaces en fonction du sexe de l'élève. Le constat est le suivant : les garçons fréquentent tous les espaces alors que les filles sont très peu présentes dans les coins « transports et construction ». Pour l'auteure, « *les pratiques ludiques tendent à installer des frontières invisibles* », remettant en cause une certaine « égalité » d'accès à l'ensemble des coins jeux. Les filles, concentrées au sein de l'espace maison, développent leurs capacités langagières mais font beaucoup moins l'expérience de la motricité

⁶⁵ Mercier-Fauvre, A-M. (2013). Corps en jeu dans la littérature de jeunesse. Dans C. Morin-Messabel C. et M. Salle, *A l'école des stéréotypes : Comprendre et déconstruire*. Paris : l'Harmattan.

⁶⁶ Golay D. (2015). Des corps et des jeux : réflexion autour de l'incorporation du genre, *Revue [petite] enfance*, 117. Repéré à <http://www.revuepetiteenfance.ch/?p=982>

large, leurs déplacements étant plus limités. D. Golay en conclut que *« de ce fait, leur appropriation de l'espace institutionnel est plus circonscrite tant du point de vue physique que sonore »*. Elle ajoute que les filles créent des scénarios plus élaborés et sont souvent *« plus fidèles à la symbolique du coin »*, en reproduisant des scènes qui s'appuient sur la vie familiale. A l'inverse, les garçons *« ne produisent que rarement des fictions reproduisant des scènes de maternage entre eux. Ainsi, le jeu de la poupée, dans le cadre d'un collectif, est un jeu de filles ou un jeu mixte, mais pas un jeu de garçons »*.

Concernant ces coins jeux, B. Brunisso et K. Demuynck montrent qu'une faible mixité au sein d'un espace est corrélée à un espace très stéréotypé, de type « voiture », par exemple. Elles soulignent la nécessité d'amener les élèves à jouer dans tous les espaces, ces derniers développant des compétences différentes en fonction des espaces dans lesquels ils se trouvent. Elles ajoutent : *« Une préférence pour l'un ou l'autre espace n'est pas un problème, mais stimuler les enfants à explorer tous les espaces est important pour leur développement global »*⁶⁷. Certain.e.s enseignant.e.s interrogé.e.s dans le cadre de leur étude privilégient des espaces plus neutres et moins stéréotypés, tels que, par exemple, *« un espace « transports » au lieu d'un espace « voiture » ou un espace « maison » avec des voitures afin que les filles s'y intéressent également »*. Certain.e.s transforment l'espace « maison » en « hôpital » tandis que d'autres varient ce qui est vendu au sein du « magasin » pour inciter filles et garçons à investir ce coin. Par ailleurs, *« la tournante des différents espaces jeux est également une pratique qui permet à chaque enfant de jouer et tester chacun des espaces. De cette manière, découvriront-ils/elles, peut-être, des jeux avec lesquels ils/elles n'auraient même pas pensé jouer auparavant ? »*. Les enseignant.e.s soulèvent la nécessité d'une incitation extérieure, quitte à obliger l'enfant à participer à l'ensemble des activités. Dans le cadre de ma recherche, j'ai pris en compte à la fois les pratiques d'autres enseignant.e.s, qui se veulent égalitaires, tout en tenant compte des apports scientifiques.

⁶⁷ Brunisso B. et Demuynck K. (2011). Filles et garçons à l'école maternelle : reconnaître les différences pour faire l'égalité. Liège : Gender at work

PARTIE 2 - METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET RESULTATS

I- Préparation de la recherche

1- Contexte

Un travail portant sur l'égalité filles-garçons s'inscrit nécessairement dans un contexte plus ou moins marqué par la présence de stéréotypes. En tant que professeure des écoles stagiaire au sein d'une classe de moyenne section – grande section, située en REP, j'ai particulièrement prêté attention à la présence de ces stéréotypes. Dans la classe, en raison de certains départs d'élèves et de certaines arrivées, le nombre de garçons a oscillé entre 12 et 13 tandis que le nombre de filles a oscillé entre 9 et 10. Les garçons étaient donc légèrement plus nombreux (Annexe 1 : Répartition entre filles et garçons dans la classe). J'ai observé les élèves dans le cadre d'une observation participante et j'ai pris note de comportements, de propos d'élèves, sur le vif ou a posteriori. J'ai tout d'abord été interpellée par la fréquentation des coins jeux lors de l'accueil. Les garçons investissaient massivement le coin jeux de construction, tandis que les filles se dirigeaient davantage vers le coin dînette-poupée ou vers les jeux proposés sur les tables. Les colliers que prenaient les élèves pour pouvoir jouer me questionnaient dans leur forme. A titre d'exemple, seules une mère et sa fille étaient représentées sur l'étiquette « cuisine » (Annexe 2 : Affichages et colliers utilisés au sein des coins jeux).

Par ailleurs, lors d'un atelier au sein duquel les élèves étaient amenés à compter un certain nombre d'accessoires correspondant au nombre de « mathoeufs » qu'ils avaient, j'ai pu constater que le choix de la couleur des accessoires n'était pas neutre. Certaines filles prenaient uniquement des pantalons roses, tandis que certains garçons prenaient uniquement des pantalons verts ou bleus. De plus, lors d'une séance de danse, un élève a refusé de prendre le foulard rose que je lui tendais. On peut donc constater que déjà, à cet âge, les stéréotypes sont intériorisés et certaines couleurs semblent réservées aux filles, d'autres aux garçons.

Il m'a également semblé intéressant de vérifier au sein de ma classe ce qui avait été montré par les chercheur.e.s. En reprenant la méthodologie proposée par S. Ferrière et C. Morin-Messabel, j'ai lu un album contre-stéréotypé, *Quand Lulu sera grande*⁶⁸, puis j'ai ensuite demandé aux élèves de dessiner le moment de l'histoire qu'ils préféraient. Je leur ai également demandé pourquoi ils préféraient ce moment et l'ai écrit en dictée à l'adulte. Les auteures ont montré, par rapport à ce livre, que garçons comme filles avaient principalement dessiné l'héroïne, l'héroïne et des personnages d'arrière-plan, ou les péripéties. Par ailleurs, elles ont montré que

⁶⁸ Fred, L.. (2005). *Quand Lulu sera grande*. Italie : Talents hauts.

« dans 25% des cas, les filles ont représenté Lulu et son amoureux qui se font des bisous »⁶⁹. Sur les 15 élèves ayant réalisé l'activité, deux filles ont effectivement dessiné Lulu et son amoureux, un garçon a dessiné le dragon et les autres ont principalement dessiné l'héroïne et le bâtiment coloré présent dans l'histoire. Lors de la réalisation de ce dessin, des échanges intéressants se sont produits. L'héroïne de l'histoire ayant des cheveux longs, certain.e.s élèves ont réagi au sein même du groupe dans lequel ils étaient :

« Thaïs : ça se peut pas un gars avec des cheveux longs.

Bastien : bah si, le papa de maman il a les cheveux longs et il a un chouchou aussi.

Thaïs : mais ça se peut pas d'avoir des boucles d'oreille. »

Cet échange montre à quel point il peut y avoir une volonté d'opérer une distinction entre filles et garçons, entre ce que les uns ont et ce que les autres n'ont pas. En effet, Thaïs est restée enfermée dans un schéma de pensée malgré le contre-exemple proposé par l'autre élève. En lien avec la construction de l'identité sexuée de l'enfant à cet âge, il ne semble pas fructueux de proposer des temps de débat suite à la lecture d'albums contre-stéréotypés. De fait, il ne semble pas judicieux de questionner les stéréotypes de manière explicite.

2- Problématique et hypothèses

Suite à ces constats, je me suis alors posée les questions suivantes : Comment faire en sorte que filles et garçons investissent tous les espaces de la classe ? Comment apporter davantage de mixité dans ces espaces et ainsi favoriser les interactions entre filles et garçons ? Comment permettre le « jouer ensemble » et ce, dès le plus jeune âge ? Il s'agit aussi de savoir comment se saisir de ces espaces, comment les faire évoluer afin de permettre à tous les élèves, filles et garçons, de développer des compétences propres à chaque espace. J'en suis donc arrivée à la problématique que voici : **Par le biais des coins jeux, comment favoriser l'égalité entre les filles et les garçons dès l'école préélémentaire ?**

En me basant sur les études déjà menées, j'ai défini plusieurs hypothèses de recherche :

H1 : Rendre les coins jeux moins stéréotypés permettra davantage de mixité.

⁶⁹ Ferrière, S., Morin-Messabel, C. (2013). Albums contre-stéréotypés et lecture offerte en Grande Section de Maternelle : mesure de l'impact sur les élèves à travers le dessin et la dictée à l'adulte. Dans Morin-Messabel C., Salle M. (2013). *A l'école des stéréotypes : Comprendre et déconstruire*. Paris : l'Harmattan.

Il s'agit d'éviter la présence de coins jeux fortement stéréotypés. En effet, « *plus les espaces thématiques sont typés « garçons » - par exemple, l'espace « voiture » – ou typés « filles » – par exemple, l'espace « poupée » – plus ils seront stéréotypés et moins les filles et les garçons s'y mélangent* »⁷⁰. Afin de rendre ces coins moins stéréotypés, plusieurs dimensions doivent être prises en compte : le terme utilisé pour nommer le coin ainsi que le choix et la couleur des objets proposés au sein du coin. En effet, il est tout à fait pertinent de proposer des objets « neutres » mais il peut également être intéressant de proposer un objet principalement utilisé par les filles (un poupon, par exemple) dont les habits visent à « brouiller » les stéréotypes (habits bleus).

H2 : Proposer des séances menées par l'enseignant.e au sein même des coins jeux peut permettre aux garçons de jouer avec des jouets associés au féminin et aux filles de jouer avec des jouets associés au masculin.

Les jouets et activités associés au féminin et au masculin s'appuient, en partie, sur l'outil créé par Tostain⁷¹.

Jouets et activités associés au féminin	Perles	Poupées	Dînette		
Jouets et activités associés au masculin	Pistolet	Jeux de construction	Voitures	Épées	Outils de bricolage

II-Présentation du projet et de la méthode de recherche

1- Analyse des coins jeux avant et après le projet

Les élèves ont d'abord été filmés sur le temps d'accueil (8h35-8h55), en situation de jeux libres, afin d'objectiver les constats que j'ai pu réaliser. Une grille d'observation, reportant également les échanges entre élèves, a été complétée a posteriori. Lors de cette phase, les coins jeux observés furent ceux déjà présents dans la classe et mis en place par l'enseignante titulaire. Il s'agissait du coin dînette-poupée, du coin magasin ainsi que du coin jeux de construction. Ensuite, ont été menées plusieurs séquences reliées entre elles par un thème commun : la ville.

⁷⁰ Brunisso B. et Demuynck K. (2011). Filles et garçons à l'école maternelle : reconnaître les différences pour faire l'égalité. Liège : Gender at work

⁷¹ Mieyaa, Y. (2012). *Socialisations de genre familiale et scolaire, identité sexuée et expérience scolaire : dynamiques d'acculturation et de personnalisation chez le jeune enfant scolarisé en grande section de maternelle* (Thèse de doctorat, Université du Mirail, Toulouse). Repéré à <http://www.theses.fr/2012TOU20112>

Une séquence menée dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », détaillée ci-dessous, a pris particulièrement en compte la problématique de l'égalité filles-garçons (Annexe 3 : Séquence). Suite à ces séances, les coins jeux ont à nouveau été filmés afin de voir si filles et garçons les occupaient différemment. L'un des objectifs de cette recherche est donc de mesurer l'impact d'un travail mené en classe par l'enseignant.e sur la fréquentation des coins jeux.

2- Mise en place d'une séquence d'enseignement sur le thème des métiers

Afin de vérifier les hypothèses énoncées ci-dessus, le dispositif suivant a été mis en oeuvre : réaménager la classe sous forme de centre-ville en associant chaque espace à un lieu ou à un commerce que l'on trouve en ville. Ainsi, l'espace dînette-poupée s'est transformé en restaurant (Annexe 4 : Photographies des coins jeux et des élèves en situation de jeu libre). L'espace jeux de construction s'est transformé en chantier et l'espace magasin, en proposant divers objets à « vendre » (billes, noix, animaux en plastique, voitures etc.) a fait l'objet d'une séquence dans le domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée ». La bibliothèque est restée telle qu'elle mais le lieu a également pu faire l'objet d'une séance dirigée. Lors de la période suivante, le coin restaurant a été déplacé dans le couloir et le cabinet médical ainsi que la pharmacie sont apparus. Plusieurs espaces étaient définis : la salle d'attente, le secrétariat, la salle de consultation et la pharmacie. Des séances dirigées ont également eu lieu au sein de ces espaces. Les élèves ont été amenés à imiter les adultes en exerçant un métier spécifique en fonction du coin dans lequel ils se trouvaient. En tant qu'enseignante, j'ai choisi ces rôles afin d'éviter que les élèves reproduisent les stéréotypes et j'ai endossé moi-même un rôle afin de favoriser les interactions entre filles et garçons. Ce sont de réelles séances d'apprentissage qui ont été menées au sein de ces coins jeux. Mettre en place une séquence sur le thème des métiers c'est, dans le cadre d'une éducation à l'égalité des sexes, proposer aux élèves des modèles identificatoires divers. V. Rouyer, Y. Miéyaa et A. Le Blanc soulignent que certains dispositifs mis en place dans le cadre de l'égalité filles-garçons « *participent à promouvoir une égalité trop souvent « à sens unique » », dans le sens où ce sont les filles qui se doivent « d'intérioriser la norme de masculinité relative à la compétitivité et à la*

productivité »⁷². Dans le cadre de cette séquence, il s'agissait donc d'ouvrir le champ des possibles en proposant des modèles féminins et masculins pour chaque métier.

Cette séquence s'inscrivait dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Elle avait pour objectif l'acquisition d'un vocabulaire et de structures syntaxiques spécifiques. A partir de photographies prises lors d'un déplacement en ville, les élèves ont été amenés à les décrire, à définir les métiers qui s'y rattachaient et à lister d'autres métiers. Je leur ai ensuite demandé de dessiner un métier qu'ils aimaient afin de voir si leur choix était stéréotypé. Par ailleurs, un travail de catégorisation (lieux, personnes, outils) a été mené lors de cette séquence. Par ce biais, l'objectif était de banaliser le fait qu'hommes et femmes pouvaient effectuer un même métier, en proposant des photographies ou dessins d'une femme faisant de la maçonnerie (maçonne) et d'un homme lui aussi faisant de la maçonnerie (maçon). Un extrait de l'imagier des métiers est proposé en annexe (Annexe 5 : Extrait de l'imagier des métiers). L'objectif est bien de développer une culture égalitaire en proposant divers modèles aux élèves.

Cette séquence était liée à d'autres séquences prenant en compte la thématique de la ville et celle de l'égalité filles-garçons. L'une réalisée dans le cadre du domaine « Explorer le monde » avait pour but d'amener les élèves à construire des stratégies communes afin de réaliser un défi collectif (construire, à l'aide de planchettes en bois, un pont qui enjambe une boîte, construire un pont qui relie deux boîtes, construire une maison...). Une autre, réalisée en graphisme, avait pour objectif le tracé de ponts à l'endroit et à l'envers tandis que celle en arts a visé, entre autres, à créer une ville avec de la mousse végétale. Ces séquences étaient donc liées et construites dans le but de donner du sens aux apprentissages tout en étant reliées à un projet commun mené au niveau de l'école : la construction d'une ville en Kapla. Il faut donc considérer la séquence présentée dans le cadre de la recherche comme faisant partie d'un ensemble plus large pouvant lui aussi impacter les résultats de cette recherche. Afin d'analyser les réactions des élèves, les séances menées au sein des coins jeux ont été enregistrées et parfois filmées.

Par ailleurs, tel que conseillé par S. Ferrière et C. Morin-Messabel, j'ai privilégié la lecture d'albums égalitaires plutôt que la lecture d'albums contre-stéréotypés⁷³. Elles ont cité, entre autres, l'album *Sophie la vache musicienne*⁷⁴, album qui a été travaillé avec certain.e.s élèves lors du temps d'Activités Pédagogiques Complémentaires (APC). L'objectif de cette séquence, menée avec quatre élèves, était de rendre les élèves capables de raconter l'histoire au

⁷² Rouyer, V., Mieyaa, Y. et Le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées : Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue Française de Pédagogie*, 187, 97-137. Repéré à <https://journals.openedition.org/rfp/4494>

⁷³ Ferrière, S. et Morin-Messabel, C. (2013). Adhésion/transgression des stéréotypes de sexe dans un album de jeunesse : analyse en lecture offerte. *Psychologie et Education*, 2, 59-78.

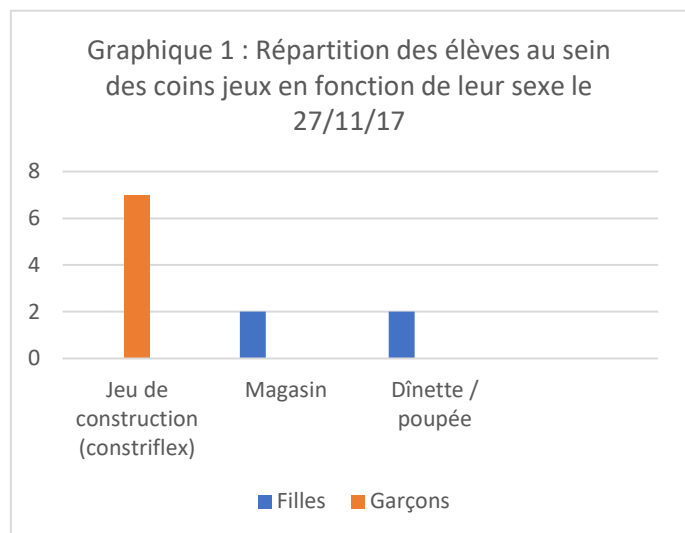
⁷⁴ De Pennart, G. (1999). *Sophie la vache musicienne*. Italie : Kaléidoscope.

reste de la classe, à l'aide de marottes. D'autres albums sur le thème de la différence et du vivre ensemble ont été lus tels que *Quatre petits coins de rien du tout*⁷⁵ ou encore *La catcheuse et le danseur*⁷⁶.

III-Résultats de la recherche

1- Observation des coins jeux : y a-t-il présence ou non de stéréotypes ?

Plusieurs observations ont été effectuées (Annexe 7 : Tableau de concordance entre les dates des observations et les phases de la recherche ; Annexe 8 : Tableau regroupant l'ensemble des observations). Je me suis centrée dans mon analyse sur trois coins jeux en particulier : le coin magasin, le coin dînette-poupée ainsi que le coin jeux de construction. La première observation a été réalisée le 27/11/2017 sur le temps d'accueil (graphique 1). Un nouveau jeu de construction était proposé : le constriflex. Une fille est entrée dans le coin jeux de construction et est ressortie aussitôt pour aller voir sa mère. Je ne l'ai donc pas comptabilisée.



J'ai pu relever plusieurs propos d'élèves par rapport à la difficulté à emboîter les pièces sur le support :

« Kayden : il faut avoir de la force.

Vianney : moi j'ai de la force mais ça me fait mal sur les doigts.

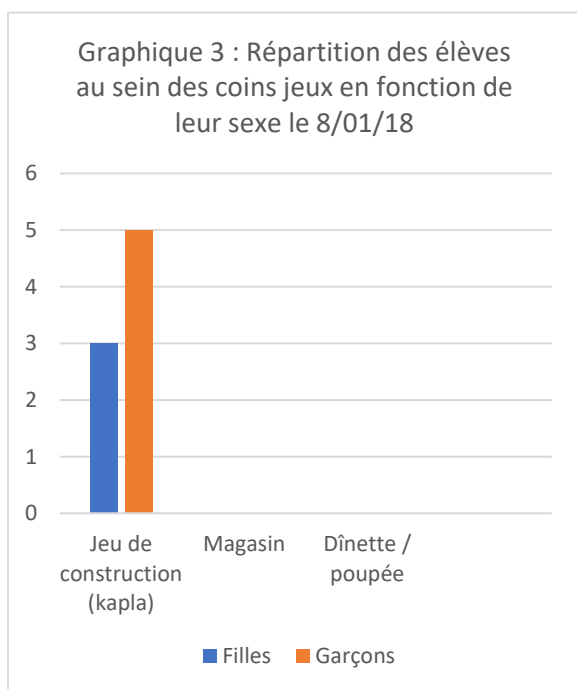
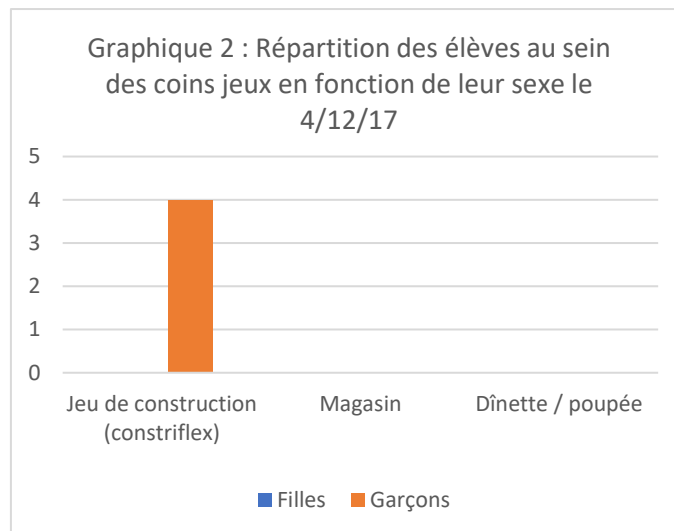
Kayden : moi ça me fait pas mal. »

Leurs propos sont révélateurs d'un certain rapport à la force, en lien avec la virilité, que l'on retrouve chez beaucoup de garçons en raison de stéréotypes véhiculés par l'environnement. Parmi les sept garçons ayant investi le coin jeux de construction, cinq se sont directement dirigés vers ce coin sans même regarder ce qui était proposé sur les tables. Il est important de noter également qu'un autre jeu de construction (katamino géant), proposé sur l'une des tables, a attiré 5 garçons et une fille.

⁷⁵ Ruiller J. (2004). *Quatre petits coins de rien du tout*. Italie : Bilboquet.

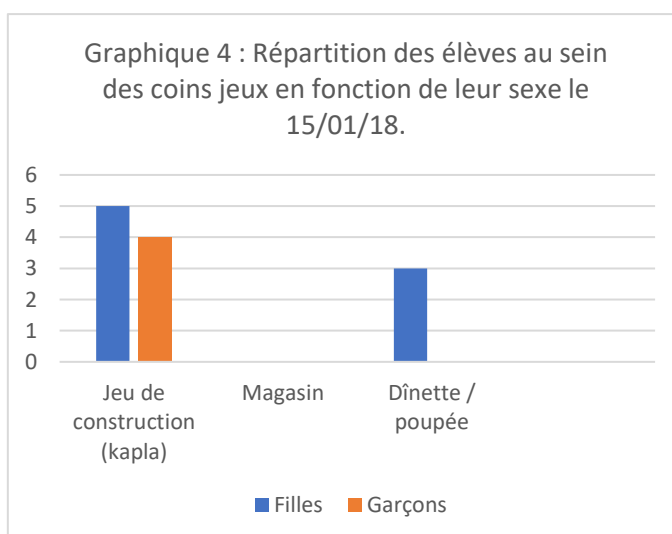
⁷⁶ Billon-Spagnol E. (2010). *La catcheuse et le danseur*. Talents Hauts.

Une autre observation a été effectuée le 4/12/17 (graphique 2). Le même jeu de construction était proposé et seuls des garçons ont investi ce coin. Les nouveaux jeux proposés sur les tables ont eu beaucoup de succès d'où une faible présence des élèves au sein des coins jeux.



Lundi 8/01/2018, un nouveau jeu de construction était proposé : les Kapla (graphique 3). Une élève est entrée dans le coin et est ressortie aussitôt. Elle est ensuite revenue à la fin du temps d'accueil car elle était attirée par une tour qui avait été construite par un groupe de garçons. Cependant, elle n'a pas du tout participé à une construction et a simplement observé, en se déplaçant dans le coin. Elle a fini par sortir du coin pour aller s'asseoir à une autre table. L'autre fille ayant investi ce coin est arrivée en deuxième, alors qu'il n'y avait qu'un garçon dans le coin. Parmi les cinq garçons, quatre se sont directement dirigés vers ce coin.

La dernière observation filmée le 15/01/18 a mis en évidence des comportements différents car les planchettes en bois n'étaient pas mises en évidence au centre du coin regroupement comme habituellement (graphique 4). Elles étaient dans un bac, en retrait, ce qui laissait le doute quant à la possibilité de jouer avec. J'ai alors pu noter des comportements très intéressants. Un



garçon qui se rend dans ce coin de manière systématique est arrivé et ne savait que faire. Il n'a pas osé s'emparer des planchettes en bois. Sa mère a essayé de lui proposer d'autres activités

mais il n'était pas intéressé. Pendant ce temps, un autre garçon ayant l'habitude de se rendre dans ce coin a hésité puis est reparti pour aller découvrir un jeu sur une table. Le premier élève a attendu pendant un certain temps, devant le banc du coin regroupement, puis sa mère est venue me voir pour me demander s'il était possible de jouer aux Kapla. Suite à mon autorisation, l'élève en question s'est précipité vers le jeu. Il a été rejoint par une fille occupant très rarement cet espace. L'une de ses copines est venue jouer avec elle, puis une autre. Est apparu alors une sorte d'effet « boule de neige ».

Cette situation laisse supposer que les filles ont osé investir le coin car peu de garçons y étaient présents au départ. Cela rejoint l'observation précédente qui montre qu'une fille s'est dirigée vers le coin alors qu'il n'y avait qu'un garçon présent. En effet, ces derniers avaient l'habitude d'investir massivement ce coin aussitôt arrivés, ce qui a sûrement freiné certaines filles. Ces observations montrent également que seules les filles ont investi l'espace magasin et celui dînette / poupée. Elles ont joué de manière conforme à la spécificité du coin en préparant le repas et en s'attribuant des rôles : « *c'est qui la maman ?* » (*Thaïs*). En dehors de ces temps d'observation filmés, j'ai pu observer deux garçons de moyenne section investir le coin cuisine-poupée. Cependant, les garçons de grande section n'y sont jamais allés et se sont dirigés quasi systématiquement vers le coin jeux de construction. Il s'agit alors d'amener les garçons à investir d'autres espaces et à permettre à d'autres filles de s'intéresser également aux jeux de construction

2- Retour sur les séances menées

Les séances analysées ci-dessous sont celles qui ont été menées en ma présence. Est donc exclu le coin magasin qui a fait l'objet de séances menées par l'ATSEM. Les séances ont été précédées d'un travail autour du lexique et de différentes activités associant l'écrit. Les groupes formés étaient mixtes et les élèves de moyenne section étaient avec ceux de grande section.

Séances menées au sein du coin restaurant

Il est important de relever que tou.te.s les élèves sont entré.e.s dans l'activité et se sont investi.e.s dans le jeu. Ainsi, grâce à une incitation extérieure, les élèves ont pu exercer des rôles divers et se sont volontiers prêté.e.s au jeu. Pour certain.e.s d'entre eux.elles, leur volonté de participer a fait qu'ils.elles ne se sont pas forcément tenu.e.s au rôle qui leur avait été attribué. Par exemple, certains élèves ayant été définis comme « cuisiniers » étaient tentés d'occuper le rôle de « serveurs ». Deux difficultés ont donc pu être relevées : une difficulté à tenir son rôle

ainsi qu'une difficulté à identifier le rôle que l'on doit jouer. En effet, les colliers étant réalisés par les élèves, il était parfois difficile pour eux.elles d'identifier à quoi ils correspondaient (Annexe 2 : Affichages et colliers utilisés au sein des coins jeux). Une même image aurait pu être présente sur les colliers, celle d'un restaurant, par exemple, mais cela aurait amené les élèves à devoir se répartir les rôles entre eux. Cela n'a pas empêché les élèves de s'investir dans le jeu puisque même lors de la phase de jeu libre qui a suivi la phase de jeu structuré, tou.te.s les élèves du groupe étaient impliqué.e.s. A titre d'exemple, un garçon a proposé aux autres élèves de manger tou.te.s ensemble. Trois élèves se sont assis.e.s et il les a servi.e.s. Au moment de ranger, tou.te.s avaient envie de continuer à jouer (Annexe 4 : Photographies des coins jeux et des élèves en situation de jeu libre. Scène de jeu libre le 6/02/18). Par ailleurs, il est arrivé à certain.e.s élèves de perturber le jeu en ne respectant pas les règles appliquées à l'espace. Dans un des cas, je suis intervenue en disant : « *Si tu ne veux pas jouer, tu donnes ton collier à quelqu'un d'autre* ». L'élève en question avait très envie de participer au jeu et a alors endossé le rôle qui lui était attribué. J'ai également pu observer que lors de situations de jeu libre, les élèves se sont corrigé.e.s, contribuant ainsi à une meilleure acquisition du vocabulaire :

« *Shony : En fait, tu entoures tout ce que tu veux comme dessert. D'abord c'est le manger.*

Thaïs : Non, d'abord, c'est l'entrée ».

Comme nous pouvons donc le constater, ces séances ayant des objectifs langagiers précis ont permis de réels apprentissages tout en favorisant les interactions entre filles et garçons.

Cependant, le fait de travailler autour des métiers a amené à faire une distinction entre femmes et hommes. Les colliers réalisés par les élèves mentionnaient, à titre d'exemple, « serveur » ou « serveuse » (Annexe 2 : Affichages et colliers utilisés au sein des coins jeux). Il m'a fallu reprendre les élèves en leur expliquant qu'en fonction de leur sexe, le nom du métier ne se disait pas de la même manière. Voici un exemple d'échange qui a pu se produire :

« *PE : Est-ce que tu veux être cuisinier, Alexandre ?*

Alexandre : Non, serveuse ».

Lors de cet échange, l'élève en question n'a pas perçu le fait qu'en raison de son sexe masculin, le nom de métier associé est celui de « serveur ». Une contradiction peut alors être soulevée : un des objectifs de l'éducation à l'égalité filles-garçons est de rendre la distinction de sexe moins opérante. Or, le travail mené a précisément nécessité cette distinction. Dans ce cas, elle semble nécessaire et va de pair avec l'idée de langage comme outil de pouvoir. Si, encore aujourd'hui, certains métiers ne sont pas féminisés, c'est parce qu'il existe, ou a existé, un monopole des hommes au sein de ces métiers. En effet, le guide pratique pour une communication sans

stéréotype de sexe précise bien qu'« *une langue qui rend les femmes invisibles est la marque d'une société où elles jouent un rôle second* »⁷⁷. Il est donc important de faire cette distinction plutôt que d'utiliser le « masculin neutre » ou « masculin générique ». Une recherche portant sur les albums de jeunesse réalisée en 2007 a montré que « *la grande majorité des métiers (82 %) étaient énoncés au masculin* »⁷⁸. Il est précisé que cela ne facilite pas une projection des filles au sein de ces métiers et qu'à l'inverse, cela tend à invisibiliser le travail des femmes. Reconnaître les différences permet de ne pas les ignorer. En effet, prétendre être « neutre » à l'égard des filles et des garçons, c'est laisser faire des comportements, des paroles, qui mériteraient d'être relevées afin de tendre vers l'égalité filles-garçons. L'observation du 12/02/18 montre également que les termes ne sont pas forcément pensés en lien avec le sexe de la personne :

« PE : *Qui veut être un cuisinier parmi les garçons ?* »

Chaïma : *Moi.*

PE : *Toi, il faudrait une cuisinière* »

Certain.e.s élèves ont compris que les termes utilisés dépendent du sexe de la personne et m'ont questionnée afin de savoir. A titre d'exemple, lorsque j'ai proposé le rôle de serveur, une élève, Lina, a demandé : « *c'est un garçon ou une fille ?* ». Cette même élève a semblé très préoccupée par le fait d'avoir un rôle conforme à son propre sexe et a répété à deux reprises : « *j'veux avoir la fille, hein* ». Pensant que tous les colliers correspondant aux filles avaient été distribués, un autre élève a dit : « *alors, Thaïs, t'es un gars, toi (sourire)* ». Lors du changement de rôle, la référence au sexe de l'élève fut également présente : « *Tiens, c'est toi la fille maintenant, Thaïs* ». Cet autre échange, impliquant Lina, montre à quel point le travail autour des métiers a entraîné une réaffirmation de son propre sexe :

« PE : *Il va y avoir un cuisinier, c'est Noël, et une cuisinière c'est Lina.* »

Lina : *Moi j'suis une fille.*

PE : *Oui c'est pour ça que c'est une cuisinière.*

Noël : *Moi j'suis un garçon* ».

⁷⁷ Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes. (2015). Guide pratique pour une communication sans stéréotype de sexe. Repéré à <http://haut-conseil-egalite.gouv.fr/stereotypes-et-roles-sociaux/actualites-3/article/lancement-du-guide-pratique-pour>

⁷⁸ Naves, M-C., Wisnia-Weill, V. (dir.). (2014). *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*. Commissariat général à la stratégie et à la prospective. Repéré à <http://www.strategie.gouv.fr/publications/lutter-contre-stereotypes-filles-garcons>

Séances menées au sein du coin cabinet médical

Une séance de jeu structuré en ma présence a eu lieu au sein du coin cabinet médical. Dans la première partie de la séance, je jouais le rôle de la personne dont le bébé était malade tandis que les élèves occupaient les autres rôles (médecin, pharmacien.enne, secrétaire, patient.e, (Annexe 2 : Affichages et colliers utilisés au sein des coins jeux). Dans la seconde partie de la séance, les rôles étaient modifiés : le rôle de médecin était attribué à une fille, celui de secrétaire à un garçon et le rôle de père était proposé à un garçon :

« PE : *Il va y avoir un papa qui est très inquiet pour son bébé.*

Ermina : Et moi une maman.

Bastien : Pas moi.

PE : Pourquoi pas toi, Bastien ? Pourquoi tu n'as pas envie ?

Bastien : Si.

PE : Alors je te le confie ».

Nous pouvons d'abord constater une volonté de jouer la maman pour une des élèves présentes. A l'inverse, Bastien a fait preuve d'une certaine réticence à s'occuper du poupon, et ce, malgré ses traits neutres et la couleur de ses habits (bleus). Cet élève a finalement pris le poupon et est allé dans la salle d'attente. Cependant, il est parti prendre rendez-vous sans le bébé :

« PE : *N'oublie pas ton bébé. Si tu pars sans ton bébé, ça ne va pas aller.*

Bastien : C'est moi qui est malade.

PE : Ah non, c'est ton bébé qui est malade, il est très malade.

Bastien : Non.

PE : Vas-y, prends-le.

Bastien : Non. (silence) J'ai envie que ce soit moi qui sois malade.

PE : Là, c'est lui. Vas-y, demande au secrétariat si tu peux avoir un rendez-vous ».

L'élève a fini par prendre le bébé et dire au secrétaire : « *Mon bébé, il est très malade. Il a mal aux yeux* ».

Cet échange montre à quel point les stéréotypes peuvent être prégnants. Un élève, Amin, a eu une réaction similaire quand je lui ai proposé ce rôle. Il a accepté mais en faisant la moue. Un autre élève s'est mis à chanter une berceuse à ce même moment : « *fais dodo, Colas mon p'tit*

frère ». Amin a réagi en disant : « *moi j' voulais être le docteur* », ce qui exprime une volonté de changer de rôle.

Des réticences ont donc émergé lors de ces séances mais le travail mené semble avoir, en partie, porté ses fruits. En effet, Amin a réutilisé le poupon lors d'une situation de jeu libre prévue sur un temps défini. L'hypothèse selon laquelle proposer des séances menées par l'enseignant.e au sein même des coins jeux peut permettre aux garçons de jouer avec des jouets associés au féminin, est donc en partie vérifiée.

Séances menées au sein du coin chantier

Par manque de temps, un seul groupe d'élèves a bénéficié d'une séance de jeu structuré au sein de cet espace. Ce coin n'a pas été assez exploité et peut difficilement faire l'objet d'une analyse. Cela dit, une élève, Lina, s'est vue attribuer le rôle de « conductrice de tractopelle ». Elle a manifesté de l'étonnement et s'est convaincue qu'effectivement, des filles pouvaient faire cela : « *oui, c'est possible* ». Nous pouvons donc supposer que le fait d'imposer un rôle à cette élève lui a permis d'envisager un métier comme possiblement féminin alors qu'elle ne l'aurait pas forcément envisagé sans mon intervention.

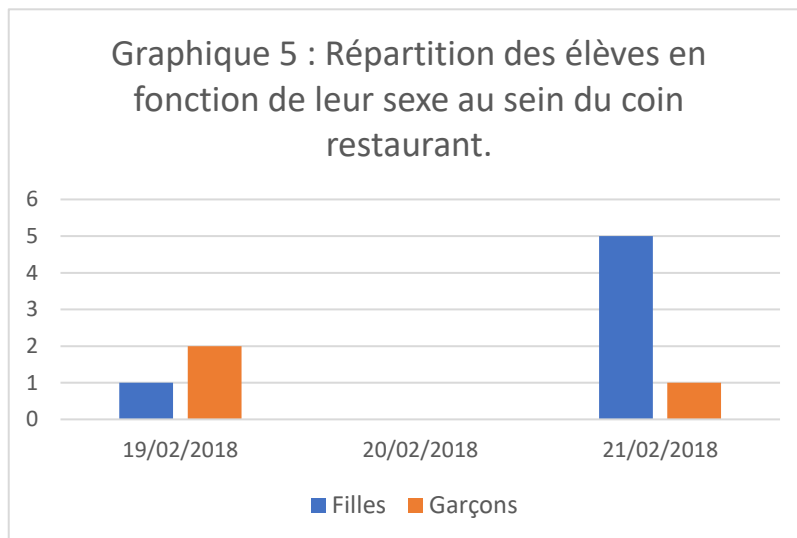
Ces séances menées au sein des coins jeux ont donc remporté l'adhésion des élèves. Elles leur ont permis d'occuper des rôles divers tout en favorisant l'apprentissage d'un lexique et de structures syntaxiques spécifiques. L'enjeu est maintenant de savoir si cela leur a donné envie d'investir ces coins de façon spontanée lors du temps d'accueil.

3- Observation des coins jeux : y a-t-il eu une évolution des comportements ?

Le coin restaurant

Suite aux séances menées dans le coin restaurant, je n'ai pas pu observer une forte participation des élèves lors du temps d'accueil. Une explication possible peut être l'organisation spatiale du coin, laissant peu de place pour s'installer à une table et commander un repas. De fait,

j'ai disposé des couverts sur une plus grande table n'étant pas spécifiquement dédiée au coin jeu, afin d'inciter les élèves à investir cet espace. L'observation du 19/02 montre une plus forte participation des élèves. En effet, parmi les deux premiers élèves arrivés en classe, une élève m'a demandé : « *Est-ce qu'on peut jouer dans la*



dînette ? » tandis que l'autre enfant a renchéri en disant : « *On peut aller au restau ?* ». Tous deux se sont donc mis à jouer ensemble :

« Bastien : En entrée, alors... des œufs ! Des œufs, Lucie.

Lucie : un œuf ou deux œufs ?

Bastien : Trois œufs ».

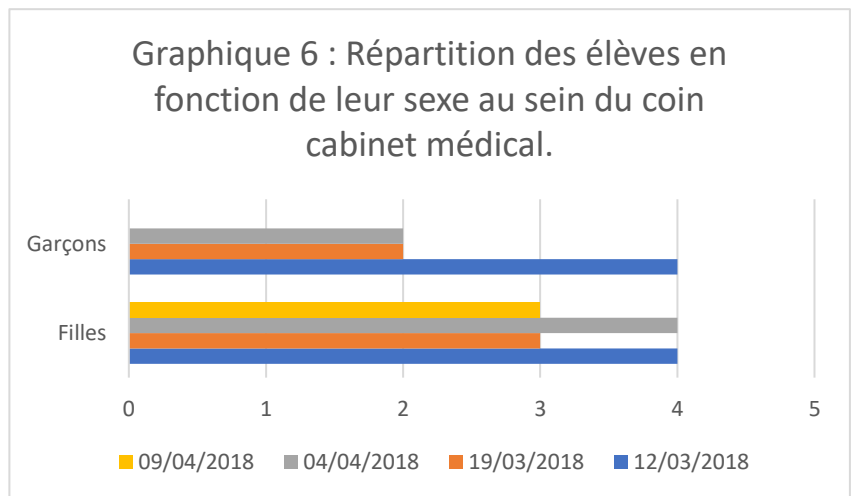
Dans ce cas, des interactions entre une fille et un garçon ont pu se produire au sein du coin jeu. Par ailleurs, la mère d'une élève s'est prêtée au jeu et a commandé un petit déjeuner. Le jeu a été perturbé à partir du moment où un autre élève est entré dans le coin, non pas pour y jouer un rôle mais pour lancer la nourriture. Quant à l'observation du 21/02 représentée ci-dessus, elle a montré une réelle envie d'investir cet espace. Une élève m'a demandé si elle pouvait y jouer. Cependant, elle était seule et n'a pas osé demander à d'autres élèves de jouer avec elle. De fait, elle est restée dans le coin sans l'investir pleinement puis elle s'est dirigée vers un autre espace de la classe. Lors de cette même matinée, une autre élève s'est d'abord déplacée plusieurs fois autour de la table où étaient assises une mère et sa fille en face des couverts sans oser s'exprimer. L'échange s'est ensuite produit mais ces deux cas illustrent une certaine difficulté à entrer en contact avec les autres élèves pour jouer ensemble.

L'investissement de ce coin est donc mitigé. Il a pu permettre des échanges particulièrement riches entre une fille et un garçon ainsi qu'entre une élève et une autre élève accompagnée de sa mère. Cependant, certain.e.s élèves n'ont pas du tout occupé ce coin lors du temps d'accueil, et ce, malgré les séances de jeu structuré en ma présence. Il paraît donc important de prévoir des temps de jeu libre pour un groupe d'élèves défini. Dans cette configuration, la mixité du groupe est prise en compte, les élèves exercent des rôles divers et les interactions entre filles et garçons sont présentes. Ces temps permettent un réinvestissement du

vocabulaire et des structures syntaxiques et contribuent à l'égalité filles-garçons par le biais des rôles attribués aux élèves. De fait, la première hypothèse (rendre les coins jeux moins stéréotypés permet davantage de mixité) est difficilement vérifiable suite à l'observation de ce coin jeu après les séances, puisque deux garçons uniquement, ont investi cet espace en y jouant réellement un rôle, l'un d'entre eux ayant joué exclusivement avec son AESH (observation du 21/02/18).

Le coin cabinet médical

L'apparition du cabinet médical a attiré de nombreux élèves (4 filles et 4 garçons le 12/03/18, 3 filles et 2 garçons le 19/03/18). C'est un temps de langage au sein duquel les parents ont été associés. En effet, une élève s'est emparée d'un collier et a tendu un autre collier à sa mère. Une autre maman, en voyant des



élèves qui se pesaient a demandé à son fils : « *Et toi, Bastien, tu pèses combien ?* ». Il y a eu des interactions entre filles et garçons : une élève a par exemple pris le rôle de la secrétaire et un autre élève est venu prendre un rendez-vous. On peut cependant constater que la part de filles a été souvent plus importante que la part de garçons.

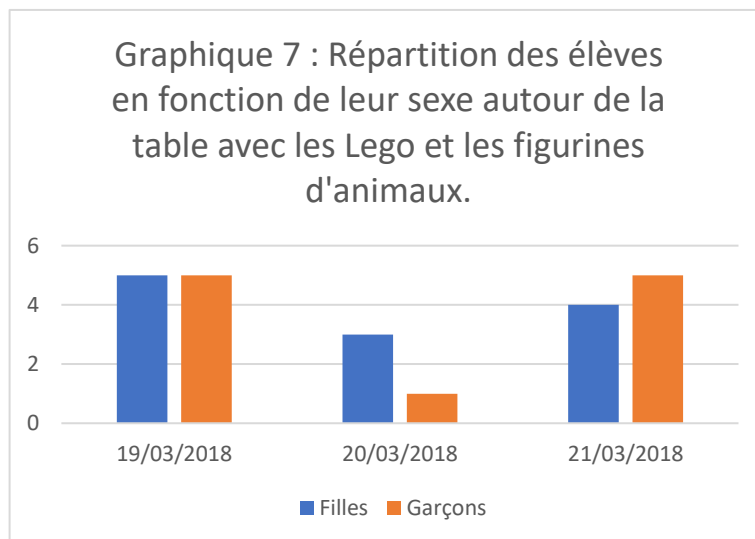
Par ailleurs, suite à l'intervention de l'ATSEM qui, en tendant la blouse blanche, a demandé : « *Qui fait le médecin ?* », un élève, Samory, s'est précipité pour ranger son dessin et venir dans le coin jeu. Le poupon fut utilisé par une élève dès le premier temps d'occupation du coin jeu. S'en est suivi toute une période où le coin cabinet médical était quelque peu délaissé pendant le temps d'accueil. Ainsi, sur huit observations, il n'a été occupé que quatre fois. L'attrait pour ce coin est réapparu le 4/04/18 : « *maîtresse, est-ce que je peux faire le coin docteur ?* ». Une autre élève s'est dirigée vers le coin en voyant l'élève en question y aller. Le rôle de médecin fut très prisé et a pu être source de conflits. L'adulte doit donc être présent, si nécessaire, pour répartir les rôles et permettre un changement de rôles. Un garçon, Bastien, s'est montré particulièrement intéressé par le jeu : « *eh les filles, eh les filles, chui le patient* ». Ce sont, là encore, les filles qui ont utilisé le poupon. Cependant, Bastien ayant changé de rôle et étant devenu médecin, il a ausculté le poupon allongé sur un tapis (Annexe 4 : Photographie des coins

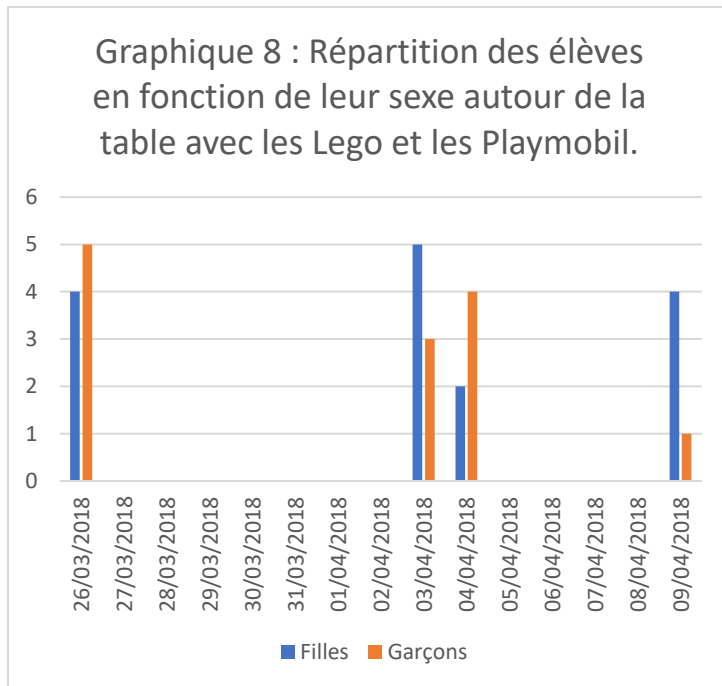
jeux et des élèves en situation de jeu libre). L'introduction du cabinet médical semble donc avoir apporté davantage de mixité au sein du coin. Nous pouvons également émettre l'hypothèse que c'est sûrement l'attrait pour la nouveauté qui a d'abord contribué à une forte occupation de l'espace. Les garçons furent plus nombreux à investir cet espace en comparaison au coin dînette-poupée ou au coin restaurant. Cependant, le constat est le même pour certain.e.s élèves qui n'ont pas du tout investi ce coin de manière spontanée, préférant s'orienter vers un jeu proposé sur les tables.

Le coin jeux de construction

Le coin jeux de construction, dans le coin regroupement, attirait principalement des garçons et a donc fait l'objet d'évolutions. Dans un premier temps, ces jeux ont été enlevés du coin regroupement. Un diaporama avec les photographies des élèves était diffusé en ce lieu. Malgré l'absence des jeux de construction, les garçons ont massivement investi le coin (8 garçons pour 1 fille le 20/02/18) puis cette occupation masculine s'est estompée.

La seconde modification fut de déplacer les jeux de construction (Lego) sur une table. On ne pouvait donc plus réellement parler de « coin jeux de construction » L'objectif était d'éviter que les garçons s'emparent d'un espace pour jouer. Par ailleurs, des figurines d'animaux ont été ajoutées sur cette même table. L'objectif était d'associer des jeux connotés masculins (jeux de construction) avec des jeux plus neutres (figurines d'animaux). Dans cette configuration, on a pu considérer l'activité comme mixte, attirant autant de garçons que de filles (19/03/18 ; 21/03/18). Comme nous pouvons le voir sur le graphique, il est même arrivé aux filles d'occuper majoritairement l'activité (20/03/18).





L'ajout de « Playmobil » aux « Lego » a également suscité un engouement équivalent de la part des filles et des garçons, même si un écart de participation pouvait parfois être noté pour l'un ou l'autre sexe. Une baisse importante de participation des garçons a pu être notée le 9/04/18, jour où a été introduit le coin transports avec la présence de voitures. Ces derniers ont également énormément investi le jeu « Dobble ».

Deux variables peuvent donc être prises en compte pour permettre une mixité entre filles et garçons : le lieu de l'activité ainsi que l'ajout d'éléments extérieurs associés aux jeux de construction. Ces changements furent bénéfiques dans le sens où ils ont permis à certaines filles de jouer avec des jeux de construction, certaines y ayant très peu joué de manière spontanée depuis le début de l'année. Cependant, certaines filles ont utilisé uniquement les « Playmobil », cela n'a été le cas d'aucun garçon. Néanmoins, on peut faire l'hypothèse que ces objets les ont incitées à utiliser les « Lego » par la suite. En effet, ce qu'elles ont construit était lié à l'univers domestique (une maison dans laquelle elles plaçaient les « Playmobil ») mais certaines ont aussi repris des constructions qui ont été présentées au groupe classe (« un vaisseau spatial avec du feu »). Toutes les filles ont utilisé les « Playmobil » alors que certains garçons ne les ont pas utilisés du tout. Parmi les constructions réalisées par les garçons, on a pu trouver : un vaisseau spatial, une épée, un pistolet, un canon, un bateau de pirates. Ces constructions sont caractéristiques d'un univers masculin au sein duquel les élèves ont parfois été amenés à faire semblant de se battre. Les stéréotypes sont donc toujours à l'œuvre mais la mixité est une première étape indispensable afin de tendre vers des rapports plus égalitaires.

Il est également important de faire une remarque concernant la disposition spatiale des élèves autour de la table. Les observations montrent que les filles se sont très souvent positionnées d'un côté de la table et les garçons, de l'autre. Cela a entraîné, de fait, des échanges plus nombreux entre pairs du même sexe, même si des échanges entre une fille et un garçon ont

pu être notés. On retrouve donc une certaine ségrégation sexuée et la présence d'un espace « *ensemble-séparé* » dont parle Goffman⁷⁹.

IV-Observations complémentaires et modification du dispositif suite aux résultats

1- Apports du projet

Chaque matin, les élèves étaient amené.e.s à découvrir un « objet mystère » correspondant à un métier. Grâce au travail réalisé, les élèves ont cherché l'équivalent masculin et féminin. Par exemple, l'objet à découvrir était une truelle et une élève a proposé d'y associer « *un maçon et une maçonne* ». Ainsi, le fait d'avoir utilisé à l'oral les deux termes a permis à certains élèves de réinvestir ce vocabulaire. Dans le coin cabinet médical, une élève, Erda, a repris mon expression et s'est adressée à un élève patient en disant : « *vous allez voir la docteur* ». L'objectif de banalisation du masculin et du féminin semble avoir été atteint pour certains élèves et aucune remarque n'a pu être relevée concernant le fait qu'un homme ou une femme puisse exercer un métier atypique au vu de son sexe. D'ailleurs, les dessins réalisés par les élèves font apparaître peu de choix stéréotypés (Annexe 6 : Analyse des dessins réalisés par les élèves). Ces derniers étaient amenés à choisir un métier qui leur plaisait après en avoir évoqués plusieurs. Certain.e.s élèves ont repris le métier exercé par leurs parents et la plupart ont repris un métier qui avait été cité par le groupe. Tandis que deux garçons ont choisi un métier valorisant la force physique (catcheur), en accord avec les stéréotypes de sexe, deux filles ont quant à elles représenté des policières, un métier davantage connoté masculin. Le travail mené aura donc permis de faire découvrir aux élèves une diversité de métiers. Bien qu'aucun autre recueil de données n'ait été réalisé concernant les métiers, une élève, après les séances menées au sein du coin cabinet médical, m'a affirmé qu'elle voulait exercer le métier de médecin. Loin de considérer ce choix comme définitif, il est révélateur d'un goût qui a sûrement été amené grâce à l'instauration de ce coin dans la classe.

2- Observation des activités proposées sur les tables et pistes d'action

Même si des exceptions ont pu être notées, les observations ont montré que les garçons ont eu tendance à former ou rejoindre un groupe de garçons. Le constat a été le même pour les

⁷⁹ Miyyaa, Y. et Rouyer, V. (2015). L'expérience scolaire des jeunes enfants au cœur d'une socialisation plurielle et active : vers une co-construction de l'égalité des sexes à l'école. *Psychologie et éducation*, 3, 71-91.

filles. En effet, prenons le jeu du « Lynx » : il a suscité l'adhésion à la fois des filles et des garçons. Cependant, le 20/02/18, c'est un groupe de garçons qui y a joué tandis que le 21/02/18, ce fut un groupe de filles. Il en va de même pour le jeu « Dobble », pour lequel un groupe de garçons de grande section y a joué à deux reprises. Comme nous pouvons le constater, des affinités, basées essentiellement sur le sexe des élèves, se sont créées dans la classe. Cela vient confirmer ce que M. Tostain affirme : « *les enfants vont préférer des jouets associés à leur groupe de sexe et vont interagir davantage avec des enfants du même sexe qu'eux* »⁸⁰.

La question s'est donc posée de savoir comment rendre une activité plus mixte. Par exemple, l'activité dessin mobilisait principalement des filles (20/02/18, 21/02/18). Le fait d'ajouter des pochoirs a permis une mixité au sein du groupe. L'activité a mobilisé 50% de filles et 50% de garçons le 12/03/18 et le 20/03/18. Les garçons furent, à deux reprises, majoritaires sur l'activité. De fait, l'ajout d'un élément peut permettre l'investissement des garçons au sein d'une activité parfois connotée féminine. Cependant, ce qui est dessiné à l'aide des pochoirs reste stéréotypé. Une élève a affirmé : « *moi je suis en train de faire un château de prince en noir parce que les châteaux de garçon c'est noir* ». Par ailleurs, les pochoirs qui ont été utilisés par les garçons étaient les suivants : la ferme, le chevalier, le cheval, le train, l'avion et la moto. Cela entraîne un questionnement sur la manière dont on peut utiliser les stéréotypes (pochoirs stéréotypés) afin d'amener les garçons à réaliser une activité très prisée par les filles.

Par ailleurs, certains jeux ou certaines activités peuvent être recommandés car ils favorisent la mixité. Sur les quatre observations pour lesquelles le « Klickado » (ou « jeu du hérisson », découvert à la ludothèque) était à disposition, garçons et filles étaient présent.e.s à chaque fois (observations des 3, 4, 9 et 10/04/18). Il s'agit d'un jeu d'adresse dont le but est de positionner tous ses bâtonnets, en évitant de faire tomber les bâtonnets des autres. Le « Triomino » a également attiré garçons et filles à chaque fois, même si la part de garçons était toujours supérieure à la part de filles (observations des 19, 20, 21/03/18). L'activité dans laquelle il s'agit d'enfoncer des clous pour constituer des figures (26/03/18), permet aussi une certaine mixité au sein du groupe. Cependant, la mixité, notamment concernant cette dernière activité, ne garantit pas les interactions entre filles et garçons. C'est une fois cette mixité acquise qu'il serait pertinent de trouver des moyens visant à favoriser ces interactions. Il conviendrait de s'intéresser davantage aux jeux de société qui semblent être de bons moyens pour favoriser les échanges.

⁸⁰ Tostain, M. (2010). L'origine des différences entre sexes selon les enfants. Dans S. Croity-Belz et al., *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (p. 41-50). ERES Hors collection.

3- Modification du dispositif et nouvelles observations

La présence de coins jeux que l'on peut dire « neutres » n'attirant pas tous les élèves, un autre dispositif a été envisagé. Un coin généralement fortement stéréotypé : le coin garage ou voitures a été introduit. Cependant, le terme utilisé pour définir le coin fut celui de « coin transports », afin de le rendre plus neutre. Seuls quatre élèves maximum pouvaient investir ce coin et il était indispensable pour eux.elles d'avoir un collier. L'hypothèse était la suivante : utiliser un stéréotype (la couleur rose pour les filles) permettra d'en contrer un autre (la voiture est un jouet « de garçon »). De fait, trois voitures roses et une camionnette bleue étaient présentes. Lors de la première observation le 9/04/18, seulement des garçons ont investi le coin et ils ont joué en priorité avec les voitures roses. Un élève ayant la camionnette bleue m'a demandé s'il pouvait avoir « *la voiture de course jaune* ». C'est l'aspect vitesse qui est recherché dans le choix du véhicule. En effet, quand j'ai demandé aux élèves pourquoi ils préféraient les voitures roses qu'ils avaient entre les mains, l'un d'entre eux m'a répondu qu'elles étaient plus belles et qu'elles allaient plus vite.

Ce coin jeu a suscité un réel engouement. Les colliers pour pouvoir jouer au sein du coin furent très vite pris et une élève, Lucie, m'a demandé si elle pouvait quand même y aller malgré l'absence de colliers. A différents moments de la journée, des élèves, filles et garçons m'ont demandé s'ils pouvaient « *jouer aux voitures* ». Dans la classe, le coin transports a été investi par les filles comme par les garçons (observation du 10/04/18). Cette observation montre également la présence d'interactions entre Nour et Alexandre : « *Alexandre, regarde, elle va arriver dans le bac* ». Une autre élève, Erda, a cherché à capter l'attention des garçons alors que Lina était également présente : « *Eh, les garçons, venez, on joue dans la piscine. Venez, on fait du toboggan. Regardez ce que je vais faire, les garçons* ». L'observation du 16/04/18 montre que les premiers élèves à arriver dans la classe, tous des garçons, se sont emparés des colliers pour pouvoir jouer dans ce coin. Le terme de « *puissance maximale* » a été utilisé par l'un des élèves et tous n'ont pas hésité à réaliser des acrobaties avec leur voiture. Deux filles avaient très envie d'investir l'espace, l'une d'elles a réussi à obtenir un collier mais pas l'autre. Sous son influence, elle a donc donné son collier à un autre élève. Cela va à l'encontre des observations qui ont pu être menées par des chercheur.e.s. Nous pouvons faire l'hypothèse que deux facteurs ont pu permettre une plus grande participation de la part des filles. Il y a, d'une part, la couleur des voitures (roses) ainsi que l'attrait pour la nouveauté. Cet attrait pour la nouveauté est à prendre en compte et l'on peut tout à fait envisager une école dans laquelle les coins jeux circulent de classe en classe en fonction des périodes. D'ailleurs, les ressources d'accompagnement sur Eduscol proposent de programmer une rotation des espaces avec jeux symboliques une à deux fois par période.

CONCLUSION

En s'appuyant sur les recherches évoquées ci-dessus, un constat peut être établi : les stéréotypes de sexe contribuent aux inégalités entre femmes et hommes. De fait, le présupposé est le suivant : construire l'égalité entre filles et garçons permettra de construire l'égalité entre femmes et hommes. Pour cela, il s'agit tout d'abord, en tant qu'enseignant.e, d'adopter une posture réflexive par rapport à sa propre pratique. C'est avant tout par nos paroles, nos actes, nos choix pédagogiques, que nous pouvons être acteur.trice.s. La prise en compte de cette thématique est nécessaire dès l'école préélémentaire, bien qu'elle passe davantage par l'instauration d'un contexte égalitaire. En effet, en raison de l'âge des élèves, la remise en cause explicite des stéréotypes peut être confrontée à des réticences. Ce travail pourra être effectué plus tard, en amenant les élèves à porter un regard critique sur les albums de littérature jeunesse, les œuvres d'art, les publicités ou encore les dessins animés.

Avec des élèves de cycle 1, c'est, entre autres, par le biais des coins jeux, au sein desquels la mixité est loin d'être acquise, qu'un travail peut être mené. L'enseignant.e peut inciter filles et garçons à jouer avec des objets qu'ils et elles n'ont pas l'habitude d'utiliser. Cette intervention semble primordiale, d'une part, afin d'éviter que les élèves ne reproduisent des modèles stéréotypés qu'ils pourraient constater dans leur environnement et, d'autre part, pour permettre aux élèves d'envisager d'autres possibles. Il s'agit également d'utiliser des ruses pédagogiques, en faisant varier la couleur des objets, par exemple, qui permettront aux élèves de s'ouvrir à d'autres jeux. Cependant, ne perdons pas de vue l'affirmation de N. Mosconi : « *La mixité ne signifie pas en soi l'égalité* »⁸¹. Les rapports de domination entre les sexes peuvent tout à fait apparaître dans le cadre de situations de jeux mixtes. La mixité est une condition sine qua non de l'égalité mais il est illusoire de se contenter, dans le cadre de la présente recherche, d'une occupation des coins jeux avec davantage de mixité. Une chose est sûre : il en va du rôle de l'école, elle-même porteuse de valeurs telles que l'Égalité, que de contribuer à ce travail d'éducation à l'égalité entre les sexes. Mettre en place une réelle culture de l'égalité entre les filles et les garçons, c'est réaliser un pari sur le long terme : ouvrir les possibles, casser les barrières invisibles pour permettre aux élèves d'effectuer des choix plus libres.

⁸¹ Mosconi N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire, *Travail, genre et sociétés*, 11, 165-174. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2004-1-p-165.htm>

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et publications gouvernementales

- Bereni L., Chauvin S., Jaunait A. et Revillard A. (2012). *Introduction aux études sur le genre*, Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu P. (1998). *La domination masculine*, Paris : Seuil.
- Conseil des communes et Régions d'Europe. (2005-2006). *Charte européenne pour l'égalité entre les femmes et les hommes dans la vie locale*. Repéré à www.ccre.org/docs/charte_egalite_fr.doc
- Dafflon Nouvelle, A. (2010). Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman ? Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans. Dans S. Croity-Belz *et al.*, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (p.25-40). Toulouse : ERES Hors collection.
- Ferrière, S., Morin-Messabel, C. (2013). Albums contre-stéréotypés et lecture offerte en Grande Section de Maternelle : mesure de l'impact sur les élèves à travers le dessin et la dictée à l'adulte. Dans Morin-Messabel C., Salle M. (2013). *A l'école des stéréotypes : Comprendre et déconstruire*. Paris : l'Harmattan.
- Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes. (2017). *Formation à l'égalité filles-garçons : Faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité*. (Publication n°2016-12-12-STER-025). Repéré à http://haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hce_rapport_formation_a_l_egalite_2017_02_22_vf.pdf
- Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes. (2015). Guide pratique pour une communication sans stéréotype de sexe. Repéré à <http://haut-conseil-egalite.gouv.fr/stereotypes-et-roles-sociaux/actualites-3/article/lancement-du-guide-pratique-pour>
- Houadec, M. et Babillot, M. (2008). *50 activités pour l'égalité filles/garçons*. SCEREN CRDP Midi-Pyrénées
- Jouanno, C. et Courteau, R. (2014). Rapport d'information fait au nom de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes sur l'importance des jouets dans la construction de l'égalité entre filles et garçons, 183.
- Le Bras-Chopard A. (2005). Égalité. Dans Maruani M., *Femmes, genre et sociétés, l'état des savoirs* (p.76-84). Paris : La Découverte.
- Mercier-Fauvre, A-M. (2013). Corps en jeu dans la littérature de jeunesse. Dans C. Morin-Messabel C. et M. Salle, *A l'école des stéréotypes : Comprendre et déconstruire*. Paris : l'Harmattan.
- Ministère de l'éducation nationale, ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social, ministère des droits des femmes. (2013). Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid46856/egalite-filles-garcons.html#lien1>

- Ministère de l'Education Nationale. (2015). Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Ressources maternelle. Jouer et apprendre. Cadrage général*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid91995/jouer-et-apprendre.html>
- Naves, M-C., Wisnia-Weill, V. (dir.). (2014). *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*. Commissariat général à la stratégie et à la prospective. Repéré à <http://www.strategie.gouv.fr/publications/lutter-contre-stereotypes-filles-garcons>
- OCDE. (2016). *PISA 2015 Résultats à la loupe*. Repéré à www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf
- Régner I. et Huguet P. (2011). Effets différentiels de l'évaluation en fonction du genre, Dans F. Butera (dir.), *L'évaluation, une menace ?* (127-134), Presses Universitaires de France.
- Tostain, M. (2010). L'origine des différences entre sexes selon les enfants. Dans S. Croity-Belz et al., *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (p. 41-50). Toulouse : ERES Hors collection.

Albums de jeunesse

- Fred, L.. (2005). *Quand Lulu sera grande*. Singapour : Talents hauts.
- De Pennart, G. (1999). *Sophie la vache musicienne*. Italie : Kaléidoscope.
- Ruiller, J. (2004). *Quatre petits coins de rien du tout*. Italie : Bilboquet.
- Billon-Spagnol, E. (2010). *La catcheuse et le danseur*. Talents Hauts.

Articles

- Pezeu G. (2011). Une histoire de la mixité. Dans G. Pezeu G et I. Collet (dir.), *Filles et garçons à l'école, Cahiers pédagogiques*, 487.
- Chaput, H., Pinel, C. et Wilner, L.(2015). Salaires dans le secteur privé et les entreprises publiques. *Insee Première*,1565. Repéré à <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1370897>
- Golay D. (2015). Des corps et des jeux : réflexion autour de l'incorporation du genre, *Revue [petite] enfance*, 117. Repéré à <http://www.revuepetiteenfance.ch/?p=982>
- Combaz G. et Hoibian O. (2011). La pratique des activités physiques et sportives : les inégalités entre les filles et les garçons sont-elles plus réduites dans le cadre scolaire ?. *Carrefours de l'éducation*, 32, 167-185. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-2-page-167.htm>
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ?, *Travail, genre et sociétés*, 19, 131-149. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2008-1-page-131.htm>
- Ferrière, S. et Morin-Messabel, C. (2013). Adhésion/transgression des stéréotypes de sexe dans un album de jeunesse : analyse en lecture offerte. *Psychologie et Education*, 2, 59-78.

- Jarlégan A. (2011). Qui prend la parole en classe ? Dans G. Pezeu G et I. Collet (dir.), *Filles et garçons à l'école, Cahiers pédagogiques*, 487.
- Marro C. (2011). Repérer les inégalités que masquent les différences. Dans G. Pezeu G et I. Collet (dir.), *Filles et garçons à l'école, Cahiers pédagogiques*, 487.
- Mieyaa, Y. et Rouyer, V. (2015). L'expérience scolaire des jeunes enfants au cœur d'une socialisation plurielle et active : vers une co-construction de l'égalité des sexes à l'école. *Psychologie et éducation*, 3, 71-91.
- Morin-Messabel, C., Ferrière, S., Lainé, A., Mieyaa, Y. et Rouyer, V. (2016). Représentations liées aux catégories de sexe chez les enfants en contexte scolaire. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (160) <http://dx.doi.org/10.1590/198053143624>.
- Mosconi N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire, *Travail, genre et sociétés*, 11, 165-174. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2004-1-p-165.htm>
- Pasquier, G. (2010). Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire. *Nouvelles Questions Féministe*, 29, 60-71.
- Rouyer, V., Mieyaa, Y. et Le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées : Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue Française de Pédagogie*, 187, 97-137.
- Rouyer, V., Mieyaa, Y. et Le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées : Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue Française de Pédagogie*, 187, 97-137. Repéré à <https://journals.openedition.org/rfp/4494>
- Vincent, S., (2001). Le jouet dans la construction sociale de l'enfance. *Recherches et prévisions*, 64 (64), 5-18. Repéré à https://www.persee.fr/doc/caf_1149-1590_2001_num_64_1_947
- Zegaï M. (2012). La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation. *Cahiers du Genre*, 49, 35-54. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2010-2-page-35.htm>

Sites internet

- Brunisso B. et Demuynck K. (2011). Filles et garçons à l'école maternelle : reconnaître les différences pour faire l'égalité. Liège : Gender at work
- Haddad, R. (dir.). (2017). *Manuel d'écriture inclusive. Faites progresser l'égalité femmes – hommes par votre manière d'écrire*. Repéré à <https://www.motscles.net/ecriture-inclusive>

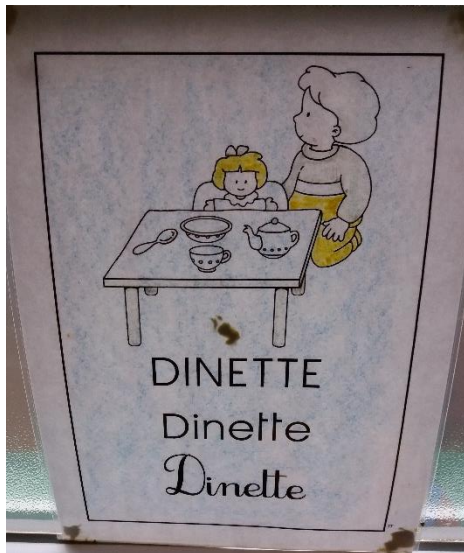
Thèses

- Mieyaa, Y. (2012). *Socialisations de genre familiale et scolaire, identité sexuée et expérience scolaire : dynamiques d'acculturation et de personnalisation chez le jeune enfant scolarisé en grande section de maternelle* (Thèse de doctorat, Université du Mirail, Toulouse). Repéré à <http://www.theses.fr/2012TOU20112>

ANNEXE 1 : Répartition entre filles et garçons dans la classe

Sexe	Filles	Garçons
Prénoms	Mélissa	Charles
	Lina	Vianney
	Lucie	Samory
	Nour	Mohamed
	Zouhoure (est partie le 23/03/18)	Shony
	Erda	Kayden
	Ermina	Alexandre
	Hannah	Amin
	Thaïs	Leo (est parti le 05/04/18)
	Chaïma	Bastien
	Halimé (est partie le 22/12/18)	Sayfulla
		Imam
		Noël
Total	Entre 9 et 10	Entre 12 et 13

ANNEXE 2 : Affichages et colliers utilisés au sein des coins jeux



Affiche présente dans le coin dînette-poupée

Colliers présents dans le coin restaurant



Colliers présents dans le coin cabinet médical



ANNEXE 3 : Séquence d'enseignement

Cycle 1 : MS-GS	LES METIERS DE LA VILLE
Domaine	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
Compétences	<p>Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage en se faisant comprendre</p> <p>S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.</p> <p>Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue</p> <p>Participer verbalement à la construction d'un écrit. <i>Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle</i></p>
Objectif	Amener les élèves à catégoriser, à développer leur vocabulaire et les structures syntaxiques qu'ils emploient.
Objectifs égalité filles-garçons	Ouvrir le champ des possibles en proposant des modèles féminins et masculins pour chaque métier. Amener les élèves, filles ou garçons, à investir les coins jeux de la classe et à jouer avec des jouets atypiques au vu de leur sexe.
Rituels en regroupement	<p>-objet correspondant à un métier à découvrir chaque jour « A quel métier cet objet vous fait-il penser ? Pourquoi ? » Objets : casque de protection (ouvrier/ouvrière sur un chantier), clé à molette (mécanicien/mécanicienne), scie / marteau / tournevis / clous (menuisier/menuisière), carré de carrelage (carreleur/carreleuse), enveloppe (postier/postière), boîte de médicament (pharmacien/pharmacienne)...</p> <p>-Apporter une valise thématique « restaurant » comprenant : nappe, menus, serviettes, toque, portefeuille, sac à main, pièces →Demander à un.e élève de venir prendre un objet et de le montrer aux autres « A quel métier cet objet vous fait-il penser ? Pourquoi ? »</p> <p>-devinettes : Objectif : Consolider la conceptualisation But : Retrouver un mot à partir d'une définition (attributs)</p> <p><i>Progression :</i> 1-donner les caractéristiques : c'est / ce n'est pas... Ex : c'est un nom de métier ; celui qui le fait porte..., il utilise..., il fait..., il travaille dans... C'est un nom d'outil, il est..., il est utilisé par... C'est un nom de lieu, on y fait..., celui ou celle qui y travaille s'appelle... 2-« Posez-moi des questions pour essayer de deviner ce à quoi je pense » (ou l'outil caché) 3-Un élève fait deviner aux autres élèves en piochant une étiquette dans la boîte à mots</p> <p>→Boîte à mots dans laquelle on rajoute des mots nouveaux travaillés et dans laquelle on puise, régulièrement, au hasard, des mots à faire deviner pour réactiver les anciens concepts travaillés</p>
Vocabulaire et structures travaillés	<p>CL métiers et lieux de la ville</p> <p><u>Noms</u> : magasin / marchand.e ; caissier.ère, charcuterie / charcutier.ère, boulangerie / boulanger.ère, pâtisserie / pâtissier.ère, studio / photographe, magasin d'optique / opticien.ne, bibliothèque / bibliothécaire ; restaurant / cuisinier.ère, serveur.euse, pharmacie / pharmacien.ne, cabinet dentaire / dentiste ; salon de coiffure / coiffeur.euse, magasin de fleurs / fleuriste, poste, facteur / factrice ; Caserne de pompiers, pompier / pompière ; Garage / mécanicien.enne; Ecole, Maître / Maîtresse ou Enseignant.e ;</p>

	<p>Clinique vétérinaire, Vétérinaire ; Cabinet médical, hôpital, docteur.e, infirmier.ère ; Caserne, gendarme / gendarmette ; chantier / ouvrier.ère du bâtiment ; maison / plombier.ière, chantier / peintre, atelier de menuiserie / menuisier.ière, usine / ouvrier.ière, chantier / maçon.ne ; clinique vétérinaire / vétérinaire ; parc / paysagiste</p> <p>-aliments (légumes, fruits, viande, poisson, fromage, pain, gâteaux...), service, culture, loisir, trottoir, rue piétonne, vitrine, caisse, ticket, balance, enseigne, commerce / commerçant.e, boutique, panier, sac, porte-monnaie, liste de courses, prix</p> <p>-outils associés à chaque métier</p> <p><u>Verbes</u> : acheter, faire les courses, vendre, payer, compter, essayer, choisir, peser, prendre rendez-vous, commander, récupérer la monnaie</p> <p><u>Adjectifs</u> : beau, bien agencé, attirant, éclairé, appétissant, cher.</p> <p><u>Syntaxe</u> : formules de politesse : bonjour, au revoir, s'il vous plaît, merci</p> <p>C'est un ... ; cela sert à ; c'est pour...</p> <p>C'est un ... qui</p> <p>Jeu du portait : forme interrogative : qui est-ce qui ... ? est-ce qu'il est ? est-ce qu'il a ... est-ce qu'il porte ? Est-ce qu'il utilise... ?</p> <p><u>CL quartier</u></p> <p><u>Noms</u> : immeuble, maison, bâtiment, fenêtre, toit, étage, appartement, sonnette, hall, numéro, balcon, escalier, rue, allée, avenue, chemin, trottoir, caniveau, bouche d'égouts, plaque de rue, terrain de jeux, pelouse, espace vert, massifs de fleurs, jardin, portail, portillon, clôture, grillage, haie, banc, abri de bus, poubelle, lampadaire, panneaux de signalisation, feux tricolores, garage, parking, voiture, circulation, car, vélo, moto, camion, camionnette, remorque, tondeuse, boîte aux lettres, bouche d'incendie,</p> <p><u>Verbes</u> : marcher, traverser, circuler, avancer, reculer, rouler, manœuvrer, faire un créneau, se garer, tourner, se promener, faire attention</p> <p><u>Adjectifs</u> : vert, rouge, orange, dangereux, haut, grand, petit, en haut, en bas</p>		
Séance	Objectif	Matériel	Déroulement
<p>Vécu : promenade découverte</p>	<p>-Découvrir les différents commerces et relever des indices sur leurs activités.</p> <p>-savoir nommer quelques magasins en vue d'un compte rendu collectif en classe.</p>	<p>-Appareil photo pour prendre des photos des lieux (opticien, chantier) et des outils utilisés (chantier : tractopelle)</p>	<p>« On va sortir pour aller au dojo. Sur le chemin, on va essayer de repérer les endroits où il y a des personnes qui travaillent. Si vous en voyez un, je le prendrai en photo »</p> <p>→Prendre des photos</p>
<p>Langage à partir des photographies prises lors de la sortie et évocation de métiers</p> <p>En petits groupes – le matin</p>	<p>-Décrire les images (métiers, lieux, actions, habits, outils)</p> <p>-Raconter ce qu'on a vu</p> <p><u>Lexique</u></p> <p><u>Verbes</u> : planter, creuser, construire, avancer, reculer, conduire, vendre</p> <p><u>Noms</u> : tracto-pelle, pelleteuse, chantier, ouvrier.ère de chantier,</p>	<p>-images prises lors de la sortie</p>	<p><u>Phase 1</u> : Description de photographies</p> <p>Proposer à chaque groupe 2 images différentes (une image d'un lieu et une image d'un métier) :</p> <p>« Quand a-t-on pris cette photo ? Que voyez-vous ? » « A votre avis, quelles sont les personnes qui travaillent dans ce lieu ? » « Avec quels outils travaillent ces personnes ? »</p> <p><u>Phase 2</u> : Evocation de métiers</p> <p>« Connaissez-vous des personnes qui travaillent ? » « Que font-elles ? »</p> <p>→Dictée à l'adulte</p>

	<p>opticien.enne, magasin d'optique, lunettes, pharmacie, crèche, pharmacien.enne, médicaments</p> <p><u>Syntaxe</u> : J'ai vu, on a vu... qui</p> <p><u>Objectif égalité filles-garçons</u> : évaluation diagnostique : le métier dessiné est-il stéréotypé ?</p>		<p><u>Phase 3</u> : Choix et dessin d'un métier « Vous allez choisir un métier que vous aimez bien et le dessiner » → Dictée à l'adulte : « quel métier as-tu dessiné ? »</p>
<p>Catégorisation - Tri d'images</p> <p>En petits groupes - le matin</p>	<p>-Décrire des images -Identifier des propriétés communes à plusieurs objets, pour effectuer des classements</p> <p><u>Objectif égalité filles-garçons</u> : banaliser le fait qu'hommes et femmes peuvent exercer un même métier</p>	<p>-images représentant des lieux (magasin, crèche, caserne de pompier...) -images représentant des personnes exerçant leur métier -images représentant des outils</p> <p>-images en plus petit pour constituer l'affiche</p> <p>-pâte à fixer</p>	<p><u>Phase 1</u> : Description d'images</p> <p>-donner une image à chaque élève -à tour de rôle, demander : « qu'est-ce que ça représente ? Est-ce que tu sais comment ça s'appelle ? » → Faire décrire l'image « la poste, c'est un lieu et un facteur, qu'est-ce que c'est ? » -regarder ensemble toutes les autres cartes</p> <p><u>Phase 2</u> : Tri « Vous allez essayer de faire des familles »</p> <p><i>Réponses possibles :</i> -lieux ensemble -lieu associé aux personnes qui exercent leur métier au sein de ce lieu -personnes (hommes et femmes) ensemble -lieux, outils et personnes</p> <p><u>Phase 3</u> : Réalisation de la fleur du vocabulaire -recherche d'un pictogramme de catégorisation : « tout ce que tu as mis ensemble, comment ça s'appelle ? Quel dessin pourrait-on faire pour le représenter ? »</p> <p>« Je dessine ce que tu me dis et je le mets sur ce pétale de fleur. J'écris en dessous le mot que vous avez trouvé »</p> <p>« On va réaliser une très grande fleur. (prénom et prénom), vous devez compléter ce pétale avec les petites images qui sont dans cette barquette. Vous mettez de la pâte à fixer derrière les images et vous les mettez dans le pétale de fleur ».</p>

			« Je reviendrai vous voir quand vous aurez terminé »
Présentation d'un métier par un parent regroupement	<u>Objectif égalité filles-garçons :</u> proposer aux élèves de découvrir un métier atypique au vu du sexe de la personne qui l'exerce	-photos du lieu de travail -tenue de travail	Un parent vient présenter son métier -présentation de photos de son lieu de travail -présentation de sa tenue de travail, de ce qu'il / elle fait
Présentation des métiers de la restauration regroupement	-Décrire une vidéo	-vidéo restaurant -bons pour aller au restaurant	-Diffuser une vidéo sur le restaurant : « qu'avez-vous vu ? » -Proposer 2 devinettes sur les métiers → Les 2 gagnants se voient offrir des bons pour aller au restaurant
Installation des coins de la classe atelier dirigé – groupes hétérogènes	-réinvestir le vocabulaire dans l'installation des coins jeux <u>Objectif égalité filles-garçons :</u> amener les élèves, filles et garçons, à investir tous les espaces de la classe		Regroupement « Nous avons travaillé sur les métiers dans la ville. Je vous lance un défi : nous allons transformer la classe en centre-ville. Il y aura différents lieux. Avec moi, le premier lieu que nous allons installer est le restaurant ». Chaque groupe installe un coin de la classe.
	<u>Lexique :</u> -nom des aliments présents -nom de la vaisselle présente (ex : assiette, verre, pichet, couverts, bol, tasse, cuillère, fourchette, couteau, serviettes) -adjectifs : excellent, délicieux, appétissant -adverbes : maintenant, plus tard, tout à l'heure -verbes : cuire, rôtir, laver, rincer, préparer, souhaiter, désirer, commander, manger, boire, aimer, détester, se régaler <u>Syntaxe :</u> - Formules de politesse : « je voudrais.... » -Utilisation de l'impératif pour la commande au cuisinier -sujet / verbe / complément -Formules courantes en restauration : « vous avez choisi ? Le repas était bon ? »	-photographies de serveurs pour aider au dessin -photographies de restaurants avec nom du restaurant lisible -ardoise -feutre pour ardoise -feutres -flashcards : cuisinier/cuisinière ; serveur / serveuse ; restaurant	RESTAURANT <u>Phase 1 : description d'images</u> « Quelle est cette photo ? » « Qu'est-ce que ça représente ? » « Quelles sont les personnes qui sont présentes dans un restaurant ? » -présentation des flashcards et description « Sur cette photo, comment sait-on que c'est un restaurant ? » (→ observation du nom du restaurant) -observation de plusieurs devantures de restaurants ayant des noms différents : « quel est le mot que l'on trouve sur toutes ces images ? » (restaurant) <u>Phase 2 : écriture des noms de métier et dessin</u> → A plastifier pour constituer des colliers <u>Phase 3 : jeu encadré</u> « (prénom), tu es le serveur, tu mets les couverts sur la table ». → Mise en place des couverts → Mise en place des différents rôles (prénom, prénom et moi), nous sommes les clients du restaurant et nous venons pour manger. (prénom et prénom) vous êtes les cuisiniers » → Commander différents plats au serveur qui doit transmettre aux cuisiniers <u>Phase 4 : jeu libre</u>

	<p>-Phrase interrogative : Avez-vous.... ? Aimez-vous ... ? Est-ce que ... ?</p>		
	<p>LEXIQUE</p> <p><u>Outils</u> : marteau, tournevis, scie, pelle, brouette, truelle, seau, <i>marteau-piqueur, clous</i>, planches, <i>casque de protection</i>, différentes scies, <i>caisse à outils, échelle, mètre</i></p> <p><u>Matériaux</u> : bois, sac plâtre, <i>sac ciment, brique</i>, ardoise, tuile, <i>gravier</i>, sable, parpaings, béton, eau,</p> <p><u>Verbes d'action</u>: construire, <i>percer</i>, taper, <i>trouer</i>, fabriquer, découper, démolir, casser, creuser, <i>cimenter</i>, avancer, reculer, tourner, conduire</p> <p><u>véhicules</u> : <i>grue, benne, pelleuse, tracto-pelle, bétonnière</i>, camion toupie</p> <p><u>métiers de la construction</u></p> <p>plombier, <i>peintre</i>, menuisier, ouvrier, <i>maçon</i></p> <p><u>Matériel du chantier</u>: <i>échafaudage</i>, cabane de chantier, barrières</p>	<p>-casque de protection -papier pour poncer le bois -mètre pour mesurer -pinceau pour peindre</p> <p>-flashcards : truelle, scie, mètre, marteau-piqueur, maçon / maçonne, peintre, menuisier / menuisière, ouvrier / ouvrière de chantier</p> <p>-image tracto-pelle</p> <p>-livre : Tous les vendredis et Rhino des villes</p> <p>-1 demi-feuille blanche / élève</p>	<p>CHANTIER</p> <p><u>Phase 1 : description d'images</u> -observation de la page avec le chantier dans le livre « Tous les vendredis » et dans le livre « Rhino des villes » -flashcards : truelle, scie, mètre, marteau-piqueur, maçon / maçonne, peintre, menuisier / menuisière, ouvrier / ouvrière de chantier</p> <p><u>Phase 2 : jeu encadré</u></p> <p>Définir plusieurs rôles (idées pouvant émerger des élèves) :</p> <p>« Vous êtes dans la ville d'Angers »</p> <p>-conducteur / conductrice de tractopelle : creuser pour faire une tranchée pour faire passer le prochain tramway, avancer, reculer, tourner</p> <p>-maçon / maçonne : construire une école avec les kapla, cimenter</p> <p>-menuisier / menuisière : faire les portes, les fenêtres, le parquet de la nouvelle école, réaliser des meubles qui vont aller dans la nouvelle école / utilise une scie, a besoin d'un casque de protection, a besoin de prendre des mesures avec le mètre</p> <p>-ouvrier / ouvrière de chantier : fabriquer un bac à sable pour la nouvelle école, creuser avec une pelle, transporter du sable avec une brouette</p> <p>-peintre</p> <p>→Se poser des questions : « est-ce que tu peux me donner tel outil ? »</p> <p><u>Phase 3 : jeu libre</u></p>
	<p><u>Lexique</u> :</p> <p>Verbes : emprunter, réserver</p> <p><u>Syntaxe</u> :</p> <p>formules de politesse Formulation de questions</p>	<p>-Photographies de différentes bibliothèques -Livre : Le Roi de la Bibliothèque</p>	<p>BIBLIOTHEQUE</p> <p><u>Phase 1 : description d'images</u> -observation de photographies de bibliothèques -observation des illustrations du livre : le Roi de la bibliothèque « Que voyez-vous ? Que fait-on dans une bibliothèque ? » « Que font les bibliothécaires ? » →Faire le lien avec les sorties réalisées à la bibliothèque.</p>

			<p>« Comment sait-on que le bâtiment que l'on voit est une bibliothèque ? » → C'est écrit</p> <p><u>Phase 2 : jeu encadré :</u> -lecteur.trice.s : emprunter des livres -bibliothécaires : ranger les livres à leur place, effectuer les réservations.</p> <p><u>Phase 3 : jeu libre</u></p>
	<p>SYNTAXE -Les formules de politesse -question, réponse : phrase simple -pour + inf</p> <p>LEXIQUE des aliments</p>	<p>-liste de courses (photographie de l'aliment + prix) -photographies de magasins -flashcards associées -aliments -recettes -pions pour symboliser la monnaie -porte-monnaie</p>	<p>MAGASIN</p> <p><u>Phase 1 : description d'images</u> -observation de photographies de magasins « Que voyez-vous ? Que fait-on dans un magasin ? » « Quelles personnes trouve-t-on dans un magasin ? »</p> <p><u>Phase 2 : catégorisation</u> « Que va-t-on mettre dans le magasin ? » « Comment va-t-on le mettre ? » → Faire justifier le rangement → Catégoriser</p> <p><u>Phase 3 : jeu encadré</u></p> <p>(prénom et prénom) vous êtes les cuisinier.ère.s du restaurant. Vous allez au magasin pour acheter des produits avec une liste de courses (prête sur fiche pour chaque recette). « (prénom et prénom), vous êtes les caissier.ère.s ».</p> <p>Fiches de liste de commission avec : NIVEAU 1 : Images en nombre NIVEAU 2 : chiffre écrit et image NIVEAU 3 : chiffre et mot</p> <p><u>Phase 4 : jeu libre</u></p>
<p>EVALUATION</p> <p>→ Filmer les saynètes, les visionner avec les élèves afin de faire évoluer leur langage oral.</p> <p>→ Leur demander d'être critique et d'enrichir leurs échanges.</p> <p>→ Permettre plusieurs essais</p>			

Recette	-Suivre les étapes d'une recette -Lire des quantités		Regroupement : « Nous allons prendre une recette qui est dans le restaurant et nous allons la faire » De quoi avons-nous besoin pour faire cette recette ?
Ecriture : réalisation de menus pour le coin restaurant	-Copier des mots en capitale afin de réaliser des menus pour le restaurant	-cartes aliments -menu de la cantine -autres menus -papier / crayon -feuille : entrées / plats / desserts -ardoises -feutre pour ardoise	-montrer des images de menus : « qu'est-ce que c'est ? » « A quoi ça sert ? » → Regarder comment est composé le menu : une entrée, un plat, un dessert « Vous aussi, vous allez créer un menu que vous souhaitez proposer dans le restaurant » « Vous pourrez vous aider de ces images » → les nommer « (prénom), as-tu une idée d'entrée que tu aimerais proposer aux clients du restaurant ? » → Éventuellement écrire le modèle sur un papier « Vous dessinez ce que vous avez choisi à côté de ce que vous avez écrit »
Langage et réinvestissement lexical au sein du coin restaurant	<u>Lexique :</u> -nom des aliments présents -nom de la vaisselle présente (ex : assiette, verre, pichet, couverts, bol, tasse, cuillère, fourchette, couteau, serviettes) -adjectifs : excellent, délicieux, appétissant -adverbes : maintenant, plus tard, tout à l'heure -verbes : cuire, rôtir, laver, rincer, préparer, souhaiter, désirer, commander, manger, boire, aimer, détester, se régaler <u>Syntaxe :</u> - Formules de politesse : « je voudrais.... » -Utilisation de l'impératif pour la commande au cuisinier -sujet / verbe / complément -Formules courantes en restauration : « vous avez choisi ? Le repas était bon ? »	-dînette, vaisselle -aliments : fruits, légumes -menus réalisés la veille -accessoires rôles Cuisinier.ère : tablier + toque serveur.euse : tablier + torchon client.e : sac + porte monnaie + pions pour symboliser la monnaie -caisse enregistreuse	« (prénom), tu es le serveur, tu mets les couverts sur la table ». → Mise en place des couverts → Mise en place des différents rôles « (prénom et moi), nous sommes les clients du restaurant et nous venons pour manger. (prénom et prénom) vous êtes les cuisiniers » Scénario : « est-ce qu'on pourrait avoir une table pour 2 ? » Le serveur propose plusieurs menus réalisés par les élèves (avec dessins et noms correspondants) <i>Exemple de dialogue :</i> - Bonjour Monsieur, Madame. Voici la carte des menus. - Que désirez-vous ? Que voulez-vous manger ? Qu'est-ce que vous voulez manger ?... Introduire les cartes menus réalisées par les élèves « Qu'est-ce que c'est ? » / « A quoi cela sert-il ? » « Chacun va lire à son tour une carte menu. » → Distribuer une carte menu à un.e enfant, la faire lire et ainsi de suite. <i>Exemple de dialogue :</i> - Je souhaiterais, voudrais manger ... en entrée, ... en plat, ... en dessert s'il vous plaît. - Est-ce que vous avez du poisson ? Avez-vous du poisson ? → les clients « lisent » les menus et choisissent → Le serveur/la serveuse note la commande : il/elle coche ou entoure ce que le client/la cliente désire (notion de quantité : 1 ou plusieurs croix)

	-Phrase interrogative : Avez-vous.... ? Aimez-vous ... ? Est-ce que ... ?		→ Il / elle transmet aux cuisinier.ère.s qui doivent « lire » le menu → Les cuisinier.ère.s préparent le repas → Le serveur/la serveuse mémorise et distribue le bon plat Bilan : « <i>Qu'est-ce que faisaient les clients <u>pendant que</u> le serveur mettait la table ?</i> » <u>Différenciation</u> : -Le serveur note le nombre d'aliments voulus - Le serveur établit l'addition et les clients la lisent - Paiement des aliments (simplifié : 1 aliment = 1 pièce) - Paiement plus complexe : chaque aliment a une valeur différente
Réinvestissement du vocabulaire -regroupement	-Se rappeler des lieux où sont allés Shaun et ses amis -Placer ces lieux dans l'ordre chronologique	-images extraites de Shaun le mouton	« Vous êtes allés voir le film Shaun le mouton au cinéma vendredi dernier. Est-ce que vous aimez ce film ? Pourquoi ? » « Vous rappelez-vous des lieux où sont allés Shaun et ses amis ? » « Je vais vous montrer des images, si vous savez-comment s'appelle le lieu, vous levez le doigt »
Imprégnation - Memory	-Travailler le vocabulaire <u>Objectif égalité filles-garçons</u> : banaliser l'emploi de termes au masculin et au féminin pour un même métier	-Boîte à mots	<u>Phase 1</u> : But : associer un homme et une femme effectuant le même métier et être capable de les nommer (ou un lieu avec un métier) « Vous devez trouver l'homme et la femme qui font le même métier » « On gagne les cartes que si on dit le mot qui correspond à l'image » <u>Phase 2</u> : Jeu en autonomie <u>Différenciation</u> : 1-Apparier la photo du lieu d'exercice à la photo du métier 2-Apparier la photo du métier à son étiquette 3-Apparier l'étiquette du lieu à celle du métier (photo du lieu : replacer l'étiquette du nom du commerce puis au nom du commerce le nom du commerçant / de la commerçante) 4-Apparier une image avec le mot en capitale / script / cursive
<u>Prolongements</u>	-écrire une devinette d'un métier rencontré		

Retour sur les séances :

Ecriture du menu : les élèves étaient amenés à choisir une entrée, un plat et un dessert à partir d'un référentiel. Cependant, les aliments présents dans le référentiel ne correspondaient pas aux aliments présents dans le coin jeu. Les élèves passaient une commande à partir du menu écrit par les élèves mais les serveur.euse.s ne pouvaient apporter les aliments commandés : « *on n'a pas de ...* ». Il serait plus intéressant de partir directement des aliments présents dans le coin jeu. Penser à utiliser un référentiel pour aider à la lecture du menu.

ANNEXE 4 : Photographies des coins jeux et des élèves en situation de jeu libre

Photographies du coin dînette-poupée



Photographies du coin restaurant, les couverts et menus étant disposés sur une plus grande table.



Scène de jeu libre le 21/02/18



Scène de jeu libre le 6/02/18

Photographies du coin cabinet médical



Scène de jeu libre le 4/04/18

Photographies du coin jeux de construction au sein du coin regroupement



Déplacement des jeux de construction sur une table et ajout de « Playmobil »



Photographie du coin transports.

ANNEXE 5 : Extrait de l'imagier des métiers



POMPIER
pompiier
pompier



POMPIÈRE
pompière
pompière



MÉCANICIEN
mécanicien
mécanicien



MÉCANICIENNE
mécanicienne
mécanicienne

ANNEXE 6 : Analyse des dessins réalisés par les élèves

Seuls les élèves ayant été capables de nommer ce qu'ils ou elles avaient dessiné sont inscrits dans ce tableau.

Garçons	Métier choisi	Filles	Métier choisi
Vianney	<i>Vendeuse : « c'est ma maman »</i>	Lina	<i>Policrière : « ce sont deux filles policières »</i>
Samory	<i>Constructeur de globes (en référence au globe terrestre présent dans la classe)</i>	Lucie	<i>Dompteuse</i>
Mohamed	<i>Réparateur de tablettes : « c'est mon papa »</i>	Nour	<i>Maitresse</i>
Shony	<i>Catcheur</i>	Zouhoure	<i>Factrice</i>
Kayden	<i>Catcheur</i>	Erda	<i>Policier et policière</i>
Alexandre	<i>Pêcheur</i>	Ermina	<i>Maitresse</i>
Amin	<i>Cuisinier</i>	Hannah	<i>Boulangère</i>
Sayfulla	<i>Maitre</i>		
Noël	<i>Conducteur de tractopelle</i>		

ANNEXE 7 : Tableau de concordance entre les dates des observations et les phases de la recherche

Dates des observations	Phases de la recherche
27/11/17 4/12/17 8/01/18 15/01/18	Les coins jeux sont stéréotypés : dînette/poupées, jeux de construction
19/02/18	Le coin jeux de construction est supprimé.
19/02/18 20/02/18 21/02/18	Les coins jeux sont plus neutres : restaurant, jeux de construction
12/03/18 jusqu'au 16/04/18	Le coin restaurant change de place (dans le couloir) et le coin cabinet médical apparaît. Une attention est portée au choix du poupon et à la couleur des habits (bleus) afin de brouiller les stéréotypes. <u>Objectif</u> : Inciter les garçons à jouer avec les poupons et à investir le coin cabinet médical.
20/03/18 21/03/18	Les jeux associés au masculin (jeux de construction) et ceux plus neutres (animaux en plastique) sont mélangés sur une table.
26/03/18 3/04/18 4/04/18 9/04/18 10/04/18	Les jeux associés au masculin (jeux de construction) et ceux plus neutres (Playmobil) sont mélangés sur une table.
9/04/18 10/04/18 16/04/18	Le coin transports apparaît. Une attention est portée à la couleur des voitures (roses) afin de brouiller les stéréotypes. Le nombre de places est limité à 4 élèves (obligation d'avoir un collier). <u>Objectif</u> : Inciter les filles à jouer avec les voitures et à investir le coin transports.

ANNEXE 8 : Tableaux regroupant l'ensemble des observations (17 observations)

Mercredi 27/11/2017 – introduction du jeu de construction « constriflex »

	Jeu de construction : Constriflex (proposé pour la première fois)	Magasin	Dînette / poupée	Jeu de construction sur table (spirale, katamino)	Table avec carré bleu	Ovale orange Halli Galli : cartes sur la table	Table avec carré rouge Dessin	Bibliothèque
Filles	Nour (repart et va voir sa mère)	Chaïma Halime	Chaïma (8h40, regarde pendant quelques minutes autour d'elle, ne se décide pas tout de suite, reste devant le coin jeu de construction en regardant, difficulté à jouer seule, navigue entre le coin cuisine et magasin) Halimé	Erda	Lina Nour (20'25) Lina		Lucie (25) Erda (25)	Thaïs
Garçons	Kayden (arrivée à 8h35 « il faut avoir de la force » : il est difficile d'emboîter les pièces « est-ce que c'est dur à mettre ? » « il faut avoir de la force » « moi j'ai de la force mais ça me fait mal sur les doigts » (vianney) « moi ça me fait pas mal » « on dirait un extraterrestre ») Vianney (s'est directement dirigé vers le coin jeu de construction) « Qu'es-tu en train de construire ? » « un truc avec des tuyaux, l'eau elle sort ici » Noël (s'est directement dirigé vers le coin) Sayfulla (s'est directement dirigé vers le coin jeu) Amin (s'est directement dirigé vers le coin) Mohamed (22 :11, se rend aux jeux de construction lorsque son père part) Alexandre (22 :40 ; « maîtresse, j'ai fait une oreille »)			Imam (arrivée à 8h35) Charles Bastien (25) Noël (25) Sayfulla (25)	Shony	Mohamed (s'installe car son père s'assoie directement sur la chaise)	Samory	

	Jeux de construction : Constriflex (proposé pour la première fois)	Magasin	Dînette / poupée	Jeu de construction sur table (spirale, katamino)	Table avec carré bleu	Ovale orange Halli Galli : cartes sur la table	Table avec carré rouge Dessin	Bibliothèque
Filles	0	2		1	3		2	1
Garçons	6			5	1	1	1	

Lundi 4/12/17

5'22 : 8h36

	Constriflex	Rond jaune : jeu des pingouins	Ovale orange : Cartes nombres + katamino géant	Magasin	Cuisine / poupée	Autres tables (carré rouge + carré bleu)
Filles		Erda (12') Nour (12'21) Halimé (15') Lina (15'43)	Ermina (12'45) Nour (12'45) Melissa (16'50)			Chaïma (15') Nour (16) Ermina (16)
Garçons	Amin (10'33, se dirige directement vers le coin jeux de construction) Mohamed (11'27) Vianney (16'52) Shony (16'59)	Noël (6', puis vient voir la bataille et retourne aux pingouins) Charles (8'12)	Sayfulla (13'07) Bastien : nombres : jeu de la bataille (5'22) Alexandre (Katamino, 19')			Samory (16'07)

	Constriflex	Rond jaune : jeu des pingouins	Ovale orange : Cartes nombres + katamino géant	Magasin	Cuisine / poupée	Autres tables (carré rouge + carré bleu)
Filles	0	4	3			3
Garçons	4	2	3			1

Lundi 8/01/18

	Coin regroupement Kapla (proposé pour la première fois)	Magasin	Dînette	Ovale orange Piky	Rond jaune Pâte à modeler	Carré bleu + carré rouge Autres
Filles	Erda : entre et ressort directement Lucie (2 ^{ème} à entrer dans le coin après Amin) Melissa Erda (revient à la toute fin du temps d'accueil en voyant la tour qui a été construite mais ne participe pas du tout : elle observe seulement, se déplace, finit par sortir du coin pour s'installer à la pâte à modeler)				Thaïs Hannah Ermina Lina Erda	Chaïma Erda (dessin) Zouhoure (dessin) Nour (dessin)
Garçons	Amin (se dirige directement) Kayden (se dirige directement) Vianney (se dirige directement) Mohamed (se dirige directement) Shony			Bastien Leo Noël Alexandre	Charles Samory	

	Coin regroupement Kapla	Magasin	Dînette	Ovale orange Piky	Rond jaune Pâte à modeler	Carré bleu + carré rouge Autres
Filles	3				5	4
Garçons	5			4	2	

Lundi 15/01/18

	Coin regroupement Kapla	Magasin	Dînette	Ovale orange Jeu du lynx	Rond jaune Jeu des formes	Carré bleu + carré rouge Autres
Filles	Ermina (arrive en 2 ^{ème} , après Vianney) Lina : rejoint sa copine Ermina Melissa Nour Lucie : rejoint ses copines déjà présentes (Ermina, Nour, Lina)		Thaïs : « y'a pas de colliers ? » Chaïma : « y'a plus ? » (Noël : « non y'a plus de colliers ») Chaïma (à moi) : « y'a plus de colliers » « c'est pas grave vous pouvez jouer comme ça dans le coin » Thaïs à Chaïma : « c'est qui la maman ? » Thaïs : « tu bois ton café et ton eau ? » Hannah -préparent le repas	Thaïs Chaïma	Hannah	
Garçons	Vianney : veut jouer aux kapla mais hésite car ils ne sont pas installés au milieu du coin. La mère essaie de proposer d'autres activités mais il n'est pas intéressé. Il attend devant le banc du coin regroupement. Sa maman vient me demander : « est-ce qu'il peut jouer aux kapla ? » Shony arrive et hésite lui aussi, il repart. Vianney, suite à mon autorisation, se dirige en marchant vite vers le coin. Kayden (se dirige directement vers le coin) Charles : arrive et casse tout ce qu'avait fait Ermina Mohamed Bastien			Bastien Noël Shony Leo Samory	Imam	Charles

→ Attrait pour les nouveaux jeux sur les tables (piky, lynx). Les premiers élèves arrivés s'installent directement à la table ovale orange.

	Coin regroupement Kapla	Magasin	Dînette	Ovale orange Jeu du lynx	Rond jaune Jeu des formes	Carré bleu + carré rouge Autres
Filles	5		3	2	1	
Garçons	4			5	1	1

Lundi 19/02/18 – suppression des jeux de construction pour la première fois

	Coin regroupement : diaporama	Ovale orange : jeu du lynx	Rond jaune : restaurant : les couverts sont posés sur la table	Carré rouge : ponts ou dessin	Carré bleu : rythmes formes et couleurs	Bibliothèque
Filles	18' : Lucie -parle surtout avec la mère de samory 21' : Lina	6' : Nour 14' : Erda	4' Lucie : « est-ce qu'on peut jouer dans la dinette ? »	20' : Zouhoure	11' Chaïma 11' : Nour 13' : Ermina Lina	
Garçons	10' : Kayden : décontenancé car il n'y a pas de jeux de construction. Il regarde partout autour de lui 11' : Vianney 12' : Imam 14' : alexandre 19' : Samory	13' : Noel 14' : Sayfulla 15' : Imam	4' Bastien : « on peut aller au restau ? » « En entrée, alors... des œufs ! Des œufs, Lucie » L : « un œuf ou 2 œufs ? » B : « 3 œufs » B : met les œufs dans l'assiette : « c'est bon » → La maman de Nour joue le jeu. Elle commande un petit déjeuner : « un croissant s'il vous plaît » PE : « qu'est-ce que vous proposez en entrée ? » B : « c'est ça ? » PE : « Quoi donc ? » B : « Des œufs et de la pizza » 10' : Alexandre -n'est pas vraiment dans le jeu Bastien et Alexandre se lancent la nourriture Bastien : sert de l'eau	15' : Shony 15' : Amin 19' : Mohamed		

19/02/18	Diaporama coin regroupement	Ovale orange : jeu du lynx	Rond jaune : restaurant : les couverts sont posés sur la table	Carré rouge : ponts ou dessin	Carré bleu : rythmes formes et couleurs	Bibliothèque
Filles	2	2	1	1	4	
Garçons	5	3	2	3		

Mardi 20/02/18

	Diaporama coin regroupement	Ovale orange : lynx	Rond jaune : restaurant	Carré rouge : ponts ou dessin	Carré bleu : rythmes formes et couleurs	bibliothèque
Filles	3' : nour			9' nour Lina ermina		13' :thais
Garçons	5'59 : kayden -reste tout un moment debout, se questionne, ne sait pas où aller, fait mine de réfléchir en tapotant ses doigts sur son menton Sa mère lui dit : « eh oui » car elle a bien vu qu'il n'y avait pas les jeux de construction. 6'46 : amin, rejoint kayden 7'10 : charles 10'48 Mohamed Shony : regarde s'il n'y a pas une activité qu'il préfèrerait faire 11' : bastien 12' : vianney	3'05 : Noël 7' : leo 10' : imam Alexandre 18' : amin				

20/02/18	Diaporama coin regroupement	Ovale orange : jeu du lynx	Rond jaune : restaurant : les couverts sont posés sur la table	Carré rouge : ponts ou dessin	Carré bleu : rythmes formes et couleurs	Bibliothèque
Filles	1			3		1
Garçons	8	5				

Mercredi 21/02/18

	Coin regroupement : diaporama + réglottes en bois	Ovale orange : lynx	Rond jaune : restaurant : couverts disposés sur la table	Carré rouge : ponts ou dessin	Carré bleu : puzzles difficiles	Bibliothèque
Filles	16' : Erda Lucie Hannah Chaïma	11'48 : Chaïma 13' : Lucie 15' : Nour Ermina	10'47 : Lucie : « est-ce que je peux jouer au coin restaurant ? » PE : « bien-sûr, il y a les couverts sur la table, en plus » -est toute seule donc ne sait pas quoi faire 14' : Lucie Chaïma -n'entrent pas réellement dans le jeu, n'utilisent pas les couverts sur la table 18' : Erda Thaïs Lina (cliente), assise à la table + sa mère également assise -Erda prépare et fait le service	15' : Zouhoure 20' : Hannah Thaïs	17' : Mélissa -joue avec Noël	17' : Hannah
Garçons	18' : Bastien 15' : Charles 20' : Alexandre ; « Alexandre le plus fort »		25' : Charles : joue avec son AVS		0' : Samory « yes chui tout seul, j'vais faire le puzzle à 100 pièces » 5' : Noël 8' : Kayden : aide Samory 11' : Leo 16' : Shony	

21/02/18	Coin regroupement : diaporama + réglottes en bois	Ovale orange : lynx	Rond jaune : restaurant : couverts disposés sur la table	Carré rouge : ponts ou dessin	Carré bleu : puzzles difficiles	Bibliothèque
Filles	4	4	5	3	1	1
Garçons	3		1		5	

Lundi 12/03/18 – introduction du coin cabinet médical

Table avec le rond jaune : écriture de son prénom (l'ensemble des élèves est concerné).

	coin regroupement : puzzles	Ovale orange : pâte à modeler	Cabinet médical + pharmacie	Carré bleu : piky	Carré rouge : dessin + pochoirs	bibliothèque
Filles	18'35 : Thaïs 18'47 : Erda : « ça va, Noël ? »	2'34 : Lucie 10'34 : Zouhoure 19' : Mélissa	12' : Nour : prend un collier et en donne un à sa mère -écrit dans le carnet de rendez-vous -monte sur le pèse-personne 13' : Lucie -se sert du téléphone : « allô » 17' : Ermina Lina -Nour et Lucie échangent leurs colliers Sylvie : « qui fait le médecin ? » (tend la blouse) -Samory entend et se dépêche de ranger son dessin -Lina : « eh, les garçons, vous savez quoi ? Regardez » -Lucie s'installe à la table de la secrétaire, Alexandre prend rendez-vous Nour : « Bonjour madame » Nour : prend le poupon, Lina est la femme médecin	19' : Chaïma	11'15 : Zouhoure 13' : Hannah 20' : Ermina	
Garçons	6'27 : Leo 7'48 : Noël 18' : Charles 20' : Sayfulla 23' : Samory	5'19 : Kayden : « la pâte à modeler, elle est méga dure » 10'50 : Samory 13' : Amin	22' : Samory -se pèse 23' : Bastien, Alexandre -Bastien se pèse car sa mère lui demande : « et toi, Bastien, tu pèses combien ? » 25' : Leo -se pèse		10' : Mohamed 14' : Samory 21' : Kayden	

Mohamed : cherche à entrer au coin regroupement mais constate qu'il n'y a pas de jeux de construction donc repart.

12/03/18	coin regroupement : puzzles	Ovale orange : pâte à modeler	Cabinet médical + pharmacie	Carré bleu : piky	Carré rouge : dessin + pochoirs	bibliothèque
Filles	2	3	4	1	3	
Garçons	5	3	4		3	

Lundi 19/03/18 (observation directe et non filmée)

	Coin regroupement Puzzles / puissance 4	Rond jaune Triomino	Ovale orange Feuilles + pochoirs	Carré rouge Lego + figurines animaux	Carré bleu Pâte à modeler	Cabinet médical	Bibliothèque
Filles		Chaïma	Nour Hannah Thaïs	Lina Lucie Ermina Erda Mélicca	Lucie Erda	Lucie Lina Ermina	
Garçons	Shony : puzzles	Bastien Imam Noël Sayfulla	Vianney Samory Kayden Amin Shony	Mohamed Kayden Imam Vianney Shony ; puzzles		Alexandre Charles	

19/03/18	Coin regroupement Puzzles / puissance 4	Rond jaune Triomino	Ovale orange Feuilles + pochoirs	Carré rouge Lego + figurines animaux	Carré bleu Pâte à modeler	Cabinet médical	Bibliothèque
Filles		1	3	5	2	3	
Garçons	1	4	5	5		2	

Mardi 20/03/18

	Coin regroupement Puissance 4 Puzzles	Rond jaune Triomino	Ovale orange Feuilles + pochoirs	Carré rouge Lego + figurines animaux	Carré bleu Pâte à modeler	Cabinet médical	Bibliothèque
Filles		Nour	Lucie : « moi je suis en train de faire un château de prince en noir parce que les châteaux de garçon c'est noir » Erda Ermina Hannah	Mélissa Lina Lucie	Chaïma Thaïs		
Garçons	Puissance 4 : Leo Sayfulla Vianney Puzzles : Shony Vianney	Bastien Imam Samory	Kayden Shony Amin Noël	Charles			Alexandre

20/03/18	Coin regroupement Puissance 4 Puzzles	Rond jaune Triomino	Ovale orange Feuilles + pochoirs	Carré rouge Lego + figurines animaux	Carré bleu Pâte à modeler	Cabinet médical	Bibliothèque
Filles		1	4	3	2		
Garçons	5	3	4	1			1

Mercredi 21/03/18

	Coin regroupement Puissance 4 Puzzles	Rond jaune Triomino	Ovale orange Feuilles + pochoirs	Carré rouge Lego + figurines animaux	Carré bleu Pâte à modeler	Cabinet médical	Bibliothèque
Filles	10' : Erda : « Alexandre, on a gagné » 10' : Thaïs (reste très peu de temps, observe) 20' : Thaïs 23' : Hannah Mélissa	Nour	10' : Thaïs	10' : Nour 11' : Melissa 12'43 : Lucie 14' : Chaïma : joue avec les animaux	3' : Lucie 12' : Lina 12' : Ermina Mélissa		
Garçons	7' : Imam – puissance 4 9' : Alexandre 12'21 : Amin – puzzle astronaute 16' : Amin + enseignante qui joue avec les élèves 24' : Amin -jeu puissance 4 mixte : f et g	5' : Bastien « je vais t'expliquer le but du jeu » 3' : Noel 10' : Sayfulla Imam Vianney	11'53 : Kayden 12'28 : Vianney 13'28 : Mohamed – décore son bateau en origami 21' : Shony Kayden : chevalier + ferme Vianney : cheval + ferme, train Shony : ferme Mohamed : décore son bateau Vianney (à K) : « Essaie, Kayden, c'est un avion » K : « Je cherche la moto ».	10' : Samory Alexandre : joue avec les animaux Amin Noël Sayfulla	13' : Samory 21' : Alexandre 24' : Bastien -communication entre F et G		Noël

21/03/18	Coin regroupement Puissance 4 Puzzles	Rond jaune Triomino	Ovale orange Feuilles + pochoirs	Carré rouge Lego + figurines animaux	Carré bleu Pâte à modeler	Cabinet médical	Bibliothèque
Filles	4	1	1	4	4		
Garçons	4	5	4	5	3		1

Lundi 26/03/18

	Coin regroupement Puissance 4	Rond jaune clous	Ovale orange Rythmes, formes et couleurs	Carré rouge Lego + playmobil	Carré bleu Géomosaïc + bata waf	Cabinet médical
Filles		8' : Lina Ermina 10' : Nour	11' : Lucie : se déplace, observe 11'43 : Erda 13'44 : Thaïs	14' : Lucie : utilise les playmobil 22' : Erda, Thaïs : intéressées par les playmobil -Erda reste, s'assoit et utilise les playmobil uniquement	9' : Chaima (géomosaïc) 13'30 : Melissa 14' : Hannah (rejoint Chaima)	
Garçons	4' : Amin 10' : Leo Mohamed 10' : Noël 12' : Mohamed : « leo, je peux jouer avec toi ? » -jeu entre Leo et Mohamed	5' : Charles 12'53 : Bastien	3' : Noël 4' : Leo 7'56 : Imam 13'16 : Sayfulla 24' : Bastien -échanges entre filles et garçons	5' : Noël -prend des playmobil 7' 34 : Vianney -n'utilise pas les playmobil 10' : Amin -n'utilise pas les playmobil 13'47 : Samory -n'utilise pas les playmobil 19' : Noël	4' : Noël 11' : Imam 11'54 : Noël 15' : Alexandre	

26/03/18	Coin regroupement Puissance 4	Rond jaune clous	Ovale orange Rythmes, formes et couleurs	Carré rouge Lego + playmobil	Carré bleu Géomosaïc + bata waf	Cabinet médical
Filles		3	3	3	3	
Garçons	4	2	5	4	4	

Mardi 3/04/18

	Coin regroupement Jeu de coopération	Rond jaune Jeu du hérisson (équilibre)	Ovale orange Dobble	Carré rouge Lego + playmobil	Carré bleu Œuvres réalisées par les élèves à placer pour constituer une œuvre collective	Cabinet médical
Filles		3'23 : Chaïma 3'50 : Nour 9'18 : Erda -montre son vernis à Mohamed et nomme les couleurs.	11' : Thaïs : s'assoit, ne joue pas et s'en va.	0' : Lucie 9'18 : Chaïma 10'12 : Melissa -Lucie montre à Thaïs qui arrive les playmobil. 12'32 : Ermina 13' : Thaïs Hannah et Thaïs restent debout, jouent ensemble et utilisent uniquement les playmobil. Lucie a reconstitué une chambre avec le mobilier qui était dans la boîte et les playmobil. Pas d'utilisaiton des lego.		
Garçons	5'20 : Kayden 6'44 : Charles	4'54 : Noël 8'25 : Mohamed 10'50 : Amin	8'42 : Leo 11'45 : Vianney 14'40 : Kayden 17'19 : Samory	4'18 : Noël 9'10 : Alexandre 10'46 : Imam -Alexandre se lève, utilise son épée en lego et fait les bruitages associés au combat		

3/04/18	Coin regroupement Jeu de coopération	Rond jaune Jeu du hérisson (équilibre)	Ovale orange Dobble	Carré rouge Lego + playmobil	Carré bleu Œuvres réalisées par les élèves à placer pour constituer une œuvre collective	Cabinet médical
Filles		3		5		
Garçons	2	3	4	3		

Mercredi 4 / 04 / 18

	Coin regroupement Jeu de coopération	Rond jaune Jeu du hérisson (équilibre, adresse, concentration)	Ovale orange Dobble	Carré rouge Lego + playmobil	Carré bleu Œuvres réalisées par les élèves à placer pour constituer une œuvre collective	Cabinet médical
Filles	3'3 : Lucie 5' : Nour 9'17 : Hannah 11' : Lina 12'40 : Hannah Thaïs 22' : Nour	0' : Lucie « j'ai fait une étoile filante » 11' : Ermina 15' : Nour 24' : Chaïma	11'48 : Chaïma (avec sa mère) 20' : Nour	12'54 : Mélissa (vaisseau spatial) 22' : Erda	15' : Lucie Erda 16' : Lina 17' : Hannah	22' : Lucie : « maitresse, est-ce que je peux faire le coin docteur ? » -met les gants 22'10 : Ermina, se dirige vers le coin en voyant Lucie y aller. -met l'autre gant -prend la blouse de médecin -inversion des rôles : Lucie devient médecin et Ermina secrétaire 25' : Nour 25' : Chaïma : joue le rôle de secrétaire Ermina devient patiente : elle prend le poupon Lina s'intéresse Lucie devient patiente
Garçons	10' : Imam 10' : Mohamed	4' : Samory 21' : Imam	4'46 : Kayden 8' : Samory 8'43 : Amin 13'42 : Bastien	4' : Noël -a construit un pistolet, joue avec Alexandre, s'amuse à se battre avec des lego -construit un vaisseau spatial avec Mélissa 7' : Alexandre		23'11 : Bastien « eh les filles, eh les filles, chui le patient » Je dois intervenir pour régler un conflit : Ermina et Lucie veulent toutes les deux être médecin. Je propose le rôle de secrétaire. B : « eh moi, j'suis le patient » B (à Ermina) : « J'ai mal à la tête » E utilise le sthétoscope, la seringue

				-fait de grands mouvements, se déplace, joue avec les playmobil en interaction avec Noël qui a un vaisseau spatial. « moi j'ai fait un canon » 9' : Charles 12' : Vianney		25' : Imam, joue le rôle du patient 26' : Bastien prend le rôle de médecin
--	--	--	--	--	--	---

4/04/18	Coin regroupement Jeu de coopération	Rond jaune Jeu du hérisson (équilibre, adresse, concentration)	Ovale orange Dobble	Carré rouge Lego + playmobil	Carré bleu Œuvres réalisées par les élèves à placer pour constituer une œuvre collective	Cabinet médical
Filles	5	4	2	2	4	4
Garçons	2	2	4	4		2

Utilisation des playmobil + lego ensemble : Mélissa (vaisseau spatial), Noël (vaisseau spatial), Mohamed, Vianney, Bastien

Utilisation uniquement des playmobil : Erda, Lucie, Thaïs

Lundi 9/04/18 – introduction du coin transports

	Coin regroupement Coin transports : 3 voitures roses, une camionnette bleue	Rond jaune Jeu du hérisson (équilibre, adresse, concentration)	Ovale orange Dobble	Carré rouge Lego + playmobil	Carré bleu Clous	Cabinet médical
Filles		20' : Lucie Nour 23' : Ermina		13' : Erda Thaïs 14' : Hannah 16' : Mélissa Mélissa joue avec Noël. Nombreuses interactions et construction commune : vaisseau spatial. Erda, Thaïs et Hannah jouent toutes les 3.	7' :Nour 11'17 : Ermina	24' : Nour Lucie Nour : « Lucie, viens, on joue au docteur » Nour : « chui le docteur » 24'15 : Ermina -se tient dans la salle d'attente et prend le poupon
Garçons	8'21 : Charles 10'20 : Mohamed 12'59 : Imam 13'56 : Sayfulla 19' : Bastien	12' : Vianney	7'56 : Kayden 8' : Shony 9'58 : Amin 11' : Samory 17'44 : Vianney	4' : Noël	6'51 : Alexandre	

Lucie : regarde le coin transports, reste devant et se rend compte qu'il n'y a plus de colliers. Elle me demande et je lui répond qu'il n'y a plus de colliers.

9/04/18	Coin regroupement Coin transports : 3 voitures roses, une camionnette bleue	Rond jaune Jeu du hérisson (équilibre, adresse, concentration)	Ovale orange Dobble	Carré rouge Lego + playmobil	Carré bleu Clous	Cabinet médical
Filles		3		4	2	3
Garçons	5	1	5	1	1	

Mardi 10/04/18

10/04/18	Coin regroupement Coin transports : 3 voitures roses, une jaune	Rond jaune Jeu du hérisson	Ovale orange Dobble	Carré rouge Lego + playmobil	Carré bleu Peinture	Cabinet médical
Filles	3' : Nour 9'18 : Erda 11'19 : Lina	16' : Mélissa	10'12 : Nour « j'ai envie de jouer » 11' : Ermina	17' : Mélissa	14' : Thaïs 17' : Lina	
Garçons	5'39 : Alexandre Echanges entre Nour et Alexandre A : Est-ce que elle va rouler ? N : Oh y'a un chemin, A, elle est remise dans le bac. A, regarde, elle va arriver dans le bac. A, regarde, ça va tomber. A : Regarde, elle va arriver dans le bac. 1, 2, 3, partez ! Yaaa ! N : Elle va laver sa voiture 10'34 : Sayfulla : Moi aussi j'ai envie de jouer 10'50 : Imam 11'11 : Mohamed Erda : « eh, les garçons, venez, on joue dans la piscine » « venez, on fait du toboggan » « regardez ce que je vais faire, les garçons » alors que lina est également présente.	11' : Charles 14' : Sayfulla 15' : Alexandre	4'57 : Kayden 9'28 : Shony 13' : Vianney 15' : Amin -présence de Kimberley sur l'atelier	5'03 : Noël 13' : Charles	16' : Bastien	

Alexandre : se dirige vers le coin cabinet médical et touche aux colliers. Il fait demi-tour pour aller au coin transports. Il avait gardé une voiture dans sa main.

La mère de Bastien lui fait une réflexion en lui disant qu'il n'a pas de colliers et qu'il ne peut pas jouer dans le coin. Il vient me voir en me demandant : « maitresse, j'peux avoir un collier ? »

10/04/18	Coin regroupement	Rond jaune	Ovale orange	Carré rouge	Carré bleu	Cabinet médical
Filles	3	1	2	1	2	
Garçons	4	3	4	2	1	

Lundi 16/04/18

16/04/18	Coin regroupement Coin transports : 3 voitures roses, une jaune	Rond jaune Jeu sur les formes	Ovale orange Dobble	Carré rouge Kapla + playmobil	Carré bleu Coloriage et invention de nouveaux animaux (syllabozoo)	Cabinet médical
Filles	12'50 : Thaïs entre dans le coin mais n'a pas de collier 22' : Thaïs 24' : Hannah entre dans le coin (sans collier) : « Thaïs, viens » (en montrant les coloriages du syllabozoo) →Thaïs quitte le coin jeu Hannah reste tout un moment dans le coin en observant les élèves qui y jouent	10'46 : Nour 14' : Lina 21' : Thaïs Hannah	12' : Mélissa 18' : Nour	10'26 : Ermina 11'33 : Erda : rejoint Ermina 18' : Lina	13'11 : Thaïs 14' : Hannah 20' : Lucie 22' : Lina	
Garçons	4'19 : Noël « aïe » « puissance maximale » 6'36 : Alexandre (voiture jaune), fait faire des acrobaties à sa voitures, « 1,2, 3 eh, regardez, je l'ai fait tourner » « pistolet » 8'45 : Mohamed 9'48 : Imam 13'10 : Sayfulla entre dans le coin mais n'a pas de collier 21'41 : Vianney (collier donné par Mohamed) -les élèves étant dans le coin utilisent les bancs pour faire des acrobaties avec leur voiture. Vianney et Kayden : restent à l'extérieur du coin en observant les élèves qui y sont Mohamed parle avec eux puis repart jouer dans le coin.	17' : Amin	13'22 : Shony 14' : Sayfulla 15'45 : Samory 18' : Amin 22'49 : Kayden 23' : Vianney	4'44 : Kayden 7'17 : Mohamed 9'20 : Charles 15' : Sayfulla 16'36 : Bastien		

16/04/18	Coin regroupement	Rond jaune	Ovale orange	Carré rouge	Carré bleu	Cabinet médical
Filles	1	4	2	3	4	
Garçons	6	1	6	5		

RESUME

Ce mémoire interroge la manière dont on peut utiliser les coins jeux afin de favoriser l'égalité entre les filles et les garçons dès l'école préélémentaire. Grâce à l'observation filmée des élèves, l'objectif est de mesurer l'impact de certains choix pédagogiques ainsi que l'impact d'un travail réalisé en classe sur la fréquentation de ces espaces. En effet, une séquence d'enseignement sur le thème des métiers a été menée, permettant aux élèves de dépasser certaines représentations stéréotypées. L'implication de l'enseignante au sein même des coins jeux avait pour objectif d'amener les élèves à utiliser des jouets atypiques au vu de leur sexe. En l'occurrence, cela s'est montré être une piste intéressante pour favoriser l'égalité entre les sexes, tout comme l'instauration de coins jeux plus neutres. La recherche gagnerait à être approfondie en s'intéressant à la manière dont on peut utiliser les stéréotypes, notamment par le biais de la couleur des jouets, pour davantage de mixité parmi les élèves, au sein de coins jeux fortement stéréotypés.

Mots-clés : stéréotypes – sexe – coins jeux – égalité filles-garçons – école préélémentaire

SUMMARY

This research questions the way we can use the play areas to promote equality between girls and boys from nursery school. Using the filmed observations of the pupils, we can measure the impact of educational choices as well as the impact of a work done with children on the attendance of these areas. A work on professions was led with pupils. It helped them go beyond stereotyped representations. The aim of the teacher within the play areas was to lead children to use atypical toys according to their sex. It was an interesting way to promote gender equality, as it was for the more neutral play areas. The research could be pursued by using the stereotypes (the colours of the games for example) in order to instaurate diversity within very stereotyped play areas.

Keywords : stereotypes – sex – play areas – equality between girls and boys – nursery school