



HAL
open science

Enseigner l'égalité filles-garçons à l'école maternelle : effets sur les choix pédagogiques, la posture verbale et gestuelle et la gestion du groupe classe de l'enseignant

Marie-Line Madelaine Catsoyannis

► To cite this version:

Marie-Line Madelaine Catsoyannis. Enseigner l'égalité filles-garçons à l'école maternelle : effets sur les choix pédagogiques, la posture verbale et gestuelle et la gestion du groupe classe de l'enseignant. Education. 2019. dumas-02447249

HAL Id: dumas-02447249

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02447249>

Submitted on 1 Apr 2020

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.

**Enseigner l'égalité filles-garçons à l'école maternelle.
Effets sur les choix pédagogiques, la posture verbale
et gestuelle et la gestion du groupe classe de
l'enseignant.**

**Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale 2ème
Année 2018-2019 :
MEEF mention 1er degré**

Soutenu publiquement par
MADELAINE CATSOYANNIS Marie-line

En présence d'un jury composé de
Tuteur ESPE : *Mme DIAS-CHIARUTTINI Ana*
Tuteur Éducation Nationale (*le cas échéant*) : *Mme HAM Emmanuelle*

Sommaire

Introduction générale :	3
I. Champ théorique.....	6
I.1 Genre et pratiques scolaires : historique.....	6
I.2 Définition des concepts étudiés.....	8
I.3 Objectif	9
II. Champ empirique.....	11
II.1 État des lieux.....	11
II.1.1 Représentations initiales des élèves	11
II.1.2 Construction et réalisation de l'entretien	11
II.1.3 Analyse et traitement croisé des entretiens	12
II.1.4 Conclusion	14
II.2 Cadre théorique	15
II.2.1 Choix des activités analysées	15
II.2.2 Élaboration des outils d'analyse.....	16
II.2.3 Réalisation des séances.....	16
II.2.4 Analyse et traitement des séances.....	16
II.2.5 Conclusion	20
II.3 Posture de l'enseignant.....	20
II.3.1 Prise de parole.....	20
II.3.2 Posture verbale de l'enseignante.....	21
II.3.3 Gestion de groupe.....	22
II.3.4 Choix didactiques	22
II.3.5 Conclusion	23
III Analyse comparative.....	23
III.1 Points de divergence	23
III.1.1 Temps de parole et nombre d'interactions.....	23
III.1.2 Interventions spontanées.....	24
III.1.3 Orientation professionnelle	25
III.2 Points de convergence.....	26
III.2.1 Occupation de l'espace	26
III.2.2 Pédagogie enseignante	27
III.2.3 Formation de binômes	27
III.3 Conclusion.....	28
Conclusion générale :	29
Bibliographie :	31
Sitographie :	33
Table des annexes :	35

"Alors que nous avons le courage d'élever nos filles comme nos fils, nous avons rarement le courage d'élever nos fils comme nos filles."

Gloria Steinheim, journaliste américaine.

Introduction générale :

Dans le cadre de la rédaction de ce mémoire professionnel de recherche, nous nous sommes penché sur la thématique de l'égalité filles-garçons à laquelle nous sommes particulièrement sensible. En effet, lors de notre licence de Sciences de l'Éducation, nous avons déjà étudié l'influence du genre dans les pratiques sportives chez les pré-adolescents, ce qui entrainait en corrélation avec notre milieu professionnel d'origine, celui d'éducatrice sportive en escalade. Enseignante en moyenne et grande section cette année, le choix de la poursuite de notre précédent travail a été conforté après seulement quelques semaines de prise en charge de notre classe, car plusieurs observations et postulats de départ ont pu être relevés. Pour l'analyse de notre pratique professionnelle actuelle, nous avons évidemment élargi notre étude à d'autres domaines que celui de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) même si, comme nous pourrions l'observer ci-après, des séances d'EPS servent également de support à notre auto-analyse.

Les stéréotypes de genre sont nombreux et bien présents dès la maternelle. En effet, si un garçon a les cheveux longs, nous entendons alors qu'il a des cheveux de fille. Pour certains élèves, les filles doivent être des princesses tandis que les garçons sont des super-héros. Les garçons n'ont pas le droit de pleurer. Les filles n'ont pas le droit de porter des pantalons larges. Les élèves ont donc déjà largement intégré des stéréotypes de genre qui peuvent malheureusement aller à l'encontre de leur épanouissement personnel et de leur acceptation de l'autre.

Cependant, ces considérations genrées ne sont pas présentes uniquement chez les élèves mais bien aussi chez les adultes, famille et professionnels de l'école qui les entourent.

Par exemple, pour certaines Agentes Territoriales Spécialisées des Écoles Maternelles (ATSEM), rencontrées lors d'une journée de stage d'observation, les hommes ne doivent pas se plaindre, ni être sensibles, ou encore tendres, ce qui correspond selon elles à des caractéristiques féminines. Ils doivent être travailleurs alors que les femmes, même si elles peuvent avoir du caractère, sont autorisées à rester à la maison pour s'occuper du foyer. Les adultes sont donc acteurs de la transmission des stéréotypes que ce soit à l'égard des filles ou des garçons. Ainsi, les stéréotypes de genre ne s'appliquent pas qu'aux filles, même si actuellement dans les médias qui nous entourent il s'agit de la partie la plus visible du combat pour atteindre l'égalité.

La mise en place de la mixité à l'école, dans les années 60/70, a pu laisser penser que de fait l'égalité entre les sexes serait établie. Cependant des travaux menés depuis les années 70 en

sociologie et d'autres plus récents ont montré que ce n'était pas le cas. Dans le rapport gouvernemental « lutter contre les stéréotypes filles-garçons » (janvier 2014), coordonné par Marie-Cécile Naves et Vanessa Wisnia-Weill, on note que si les filles ont de meilleurs résultats à l'école, elles sont pourtant moins nombreuses dans les filières d'excellence lors de la poursuite d'études : « La conclusion des auteurs de ce rapport est que la recherche d'égalité bute sur les attitudes et les rôles sociaux ». La formation des professionnels de l'éducation est l'une des solutions proposées pour permettre de pallier à ces inégalités de genre et de donner la chance à chaque élève de se réaliser indépendamment de son sexe biologique.

Or, qu'en est-il de notre pratique ? Les élèves et les ATSEM ne sont pas les seuls à véhiculer des stéréotypes, et les enseignants sont bien évidemment concernés. Ils sont concernés dans la mesure où l'une de leurs missions officielles est de travailler l'égalité filles-garçons à l'école. Dans « Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? » (2001), Nicole Mosconi nous alerte : si les professeurs ne diffusent pas explicitement les stéréotypes, ils ne leurs font pas systématiquement barrage dans leurs pratiques professionnelles. D'après les observations fines menées par Nicole Mosconi grâce à des enregistrements vidéos, des comportements enseignants peuvent retranscrire des stéréotypes implicites. En effet, on observe que malgré eux, les enseignants favorisent les interventions masculines au détriment de leurs homologues féminins et ne relèvent pas certaines situations qui révèlent pourtant des inégalités, l'occupation de l'espace ou les choix des domaines de sollicitation des élèves par exemple, tout simplement car ils n'en ont pas conscience. L'enjeu ici n'est donc pas seulement de travailler l'égalité filles-garçons avec les élèves mais bien de réfléchir sur sa façon d'enseigner. À ces fins il convient de relever ce que cela impose en termes de comportements verbaux et gestuels, tout autant que sur le choix de la nature des activités à proposer aux élèves. Si l'accent est souvent mis sur le cas des filles qui semblent avoir moins, il faut cependant veiller, lorsque l'on est sensible aux questions de genre, à ne pas créer de contre-stéréotypes.

Lors d'une séquence interdisciplinaire sur l'égalité filles et garçons à l'école, nous tenterons d'analyser notre pratique, à travers divers exercices proposés dans les différents domaines, en suivant le fil rouge de la problématique suivante :

Comment enseigner l'égalité filles-garçons à l'école maternelle ? Effets sur les choix pédagogiques, la posture verbale et gestuelle et la gestion du groupe classe de l'enseignant.

Nous formulons les hypothèses suivantes :

Hypothèse n°1 : - Les garçons prennent plus facilement la parole sans en avoir le droit.

Hypothèse n°2 : - L'enseignante interroge autant les filles que les garçons : en nombre d'interactions et en temps de parole.

Hypothèse n°3 : - Les interactions entre l'enseignante et les élèves, lors de l'observation d'une séance, présentent une égalité numérique de nature en proportion fille versus garçons (injonctions, conseils, encouragements).

Hypothèse n°4 : - Les garçons occupent plus l'espace que les filles lors des activités physiques.

Hypothèse n°5 : - Les groupes libres de travail (sans intervention de l'enseignante) ne respecteront ni la mixité ni la parité.

Hypothèse n°6 : - Les choix des élèves concernant les métiers correspondront aux stéréotypes de genre véhiculés par la société qui les entoure.

Pour répondre à nos objectifs, nous commencerons dans une première partie par définir le champ théorique de notre recherche. Dans une deuxième partie nous présenterons les données, les outils d'analyse et les conclusions liés au terrain. Enfin, dans une troisième partie nous confronterons le champ théorique et le champ empirique ainsi mis à jour afin d'en tirer des leçons pour notre enseignement.

I. Champ théorique

I.1 Genre et pratiques scolaires : historique

En France, l'égalité des filles et des garçons est un principe fondamental inscrit dans le Code de l'éducation et dans le référentiel de compétences communes à tous les professeurs et personnels de l'éducation : « *Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes* ». Différents textes - la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2013-2018, et la Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République - viennent définir le cadre de ce travail sur l'égalité filles-garçons. Enfin, dans les programmes de l'école maternelle, plus précisément du Bulletin officiel n°4 du 22 janvier 2015 et du Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, nous pouvons lire que la maternelle est « une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble » et qu'elle y « construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons ».

Dans « Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? » (2001), Nicole Mosconi met en garde sur les pratiques enseignantes non conscientisées mises en place par les professeurs. La loi des 2/3 1/3, selon laquelle 2/3 du temps de parole des élèves est laissé aux garçons au détriment de leurs homologues féminins qui ne disposent plus que de 1/3 du temps, interpelle sur la nature égalitaire des interactions entre l'enseignant et ses élèves en fonction de leur sexe . L'ensemble de son article interroge aussi sur le fond du discours que nous pouvons mettre en place avec nos élèves, notre façon de nous adresser à eux et nos attentes, toujours selon leur genre.

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la catégorisation des disciplines à travers le prisme d'étude que constitue le genre, comme par exemple Ana Dias-Chiaruttini dans « *De l'usage et de l'utilité de la catégorie genre en didactique du français* » (2018), Anne Monier dans « *l'Histoire de la discipline français en suisse romande à travers le prisme du genre. Le cas de la dissertation, 1880-1970* » (2018) et d'autres encore. C'est la finalité de l'éducation qui importe ici. L'évolution de cette finalité au fur et à mesure des époques appuie l'importance d'un tel champ de recherche. En effet, en France, lorsque la mixité n'est pas encore instaurée dans les classes, l'école affiche des enseignements bien différents entre les classes de filles et les classes de garçons. Le but est alors la professionnalisation des élèves et la société ne destine pas les élèves aux mêmes métiers selon qu'ils sont de sexe féminin ou masculin. Aujourd'hui,

l'Éducation Nationale prône l'égalité filles-garçons à travers les programmes, et affiche une volonté d'intégrer les femmes dans des domaines qui leur ont longtemps été fermés. Les supports et les disciplines elles-mêmes sont donc à étudier en tant qu'objets didactiques.

D'après Gérard Vergnaud dans « La théorie des champs conceptuels » (1990), un schème peut se définir par « l'organisation invariante de la conduite d'une personne dans une classe de situations données. Le schème est fonctionnel, il comporte à la fois l'organisation des gestes, des formes langagières, des opérations de pensées, des interactions sociales qui permettent de traiter une classe de situations ». De ce fait, les pratiques enseignantes ont pu garder des schèmes de fonctionnement d'une époque antérieure et ne plus être en adéquation avec les objectifs qu'elles poursuivent. Ainsi, malgré une finalité actuelle différente, atteindre l'égalité filles-garçons, des disciplines entières se retrouvent encore attribuées à la gente masculine (mathématiques, physique notamment) tandis que d'autres restent associées au genre féminin (littérature, éducation).

En ce qui concerne l'EPS, les travaux sur l'histoire du sport sont très récents et quasiment contemporains à ceux portant sur l'histoire des femmes au début des années 1970. Si les États-Unis et le Canada sont les pionniers dans la rédaction de thèses qui abordent le sujet, il faudra attendre les années 2000 pour assister aux premières soutenances en France sur l'influence du genre dans la pratique sportive.

Il faut bien noter qu'en France, la mixité dans les écoles ne se met en place qu'au cours des années 1960. Elle ne sera effective en Éducation Physique et Sportive (EPS) que dans les années 1975, après les lois Haby. Longtemps le sport a été considéré comme l'apanage du genre masculin, un domaine d'expression de la force et de la compétition, les femmes devant elles faire preuve d'autres qualités.

Le sport s'est donc largement défini comme un domaine exclusivement masculin. Et même si la place des femmes se fait de plus en plus importante, les stéréotypes ont toujours cours. La pression sociale sur les rôles prédéfinis et attendus culturellement est toujours d'actualité.

Ainsi le sport est une pratique sociale porteuse d'un marquage sexuel. Il est considéré de façon générale comme un domaine masculin (Davis & Louveau, 1991, 1998 ; Harry, 1995 ; Matteo, 1986, 1988 ; Messner, 1988, 1990 ; Ryckman & Hamel, 1995).

Comme pour d'autres pratiques sociales, et ce quelle que soit la culture de la population étudiée, il ne déroge pas à certaines règles explicites et implicites qui dictent très tôt les comportements appropriés pour un garçon ou pour une fille.

La discipline scolaire EPS ne se limite pas à la pratique elle-même mais bien à des compétences étendues au futur citoyen et non uniquement au futur sportif que l'élève deviendra. Il faut donc accorder une attention particulière aux interactions que l'enseignant peut mettre en place lors de ces moments d'activité et prendre garde au respect spontané de normes intériorisées, comme d'aller aider une fille en lui tenant la main parce qu'elle demande un soutien alors que si cela avait concerné un garçon nous nous serions limités à un encouragement verbal.

Au-delà d'un principe à enseigner, l'égalité filles-garçons est donc un contenu à construire pour et avec ses élèves. Lutter contre les stéréotypes de genre, en s'appuyant sur des outils, c'est donner la même chance de réussite aux élèves qu'ils soient de sexe biologique masculin ou féminin et par là même instaurer un climat de classe serein dans lequel chacun est respecté et accepté avec ses goûts et son caractère. C'est en cela que l'égalité des filles et des garçons est une mission importante que se donne l'Éducation Nationale. Et c'est pour cela que, cette année, nous mènerons avec notre classe différents travaux qui permettront de construire ces notions avec les élèves et surtout de les leur faire vivre.

I.2 Définition des concepts étudiés

Attardons-nous donc tout d'abord à définir les différents concepts qui entreront en jeu ci-après.

Le genre : « Le concept du genre est une catégorie d'analyse qui rassemble en un seul mot un ensemble de phénomènes sociaux, historiques, politiques, économiques, psychologiques qui rendent compte des conséquences pour les êtres humains de leur appartenance à l'un ou à l'autre sexe », nous donne comme définition la politologue féministe suisse Lorena Parini (2006).

Le concept du genre permet d'analyser des phénomènes qui semblent naturels mais qui sont en fait le résultat de construits sociaux et donc aussi d'apprentissages. Ce concept est développé durant les années 70, il apparaît alors comme un nouveau champ de réflexion. C'est Christine Delphy (1998-2002) qui, la première en France, tente de montrer dans ses écrits que, tout comme l'âge et la catégorie socioprofessionnelle, le sexe doit être considéré comme une catégorie dans la recherche et plus particulièrement dans la sociologie. C'est à partir de 1980 que le mot « genre » venant d'Angleterre se répand. Auparavant, on trouve plutôt les termes de « sexe social », « différentiation sexuelle » ou encore « rapports sociaux de sexe ». Contrairement aux termes « sexe » et « femme », le terme « genre » permet d'ôter l'ambiguïté

de la référence biologique et d'affirmer une prise de position dans une réflexion spécifiquement sociale.

Cette démarche pose les bases d'une réflexion sur l'**égalité** homme-femme. L'égalité homme-femme, c'est recevoir un traitement égal sans discrimination d'appartenance à l'un des deux sexes. Pour l'atteindre, devons-nous tenter de gommer toutes les distinctions qui existent entre eux ? Ou au contraire, devons-nous mieux prendre en compte leurs différences ? Pour atteindre l'égalité filles-garçons, il semble que l'Éducation Nationale, à travers ses programmes, cherche à obtenir une égalité des chances plutôt que mettre en place une égalité de traitement stricte.

En sociologie, la masculinité et la féminité désignent les caractéristiques et les qualités attribuées socialement et culturellement, respectivement aux hommes et aux femmes. Ces caractéristiques sont à l'aune des compétences sexuées attribuées à chaque sexe et donc des **stéréotypes sexués**.

Dans le cadre de notre étude, le terme de **mixité** sera utilisé pour la désignation d'un groupe d'individus des deux genres.

I.3 Objectif

Dans l'article de Julie Delalande « *La socialisation sexuée à l'école, l'univers de filles* » (p73-80, 2003), nous pouvons lire : « On aurait pu imaginer que l'instauration de la mixité à l'école entraînerait un mélange des enfants des deux sexes dans leur quotidien. En fait, les enseignants sont les premiers à constater que les filles restent entre elles, de même que les garçons, quand elles se rangent par deux, choisissent leur place en classe et surtout quand elles jouent. L'exposé qui précède donne des éléments pour comprendre ce phénomène : si la mixité renforce la différence entre les sexes, c'est que leur promiscuité amène chacun d'eux à affirmer sa spécificité en se construisant dans la différence. Quand les filles sont entre elles dans une école qui n'accueille pas de garçons, elles construisent leur identité en se distinguant entre elles en fonction de critères nuancés et en formant des groupes sur ces critères. Quand elles sont face aux garçons, elles cherchent d'abord à marquer leur identité en se démarquant d'eux et véhiculent plus facilement des stéréotypes féminins ».

Nous tenterons dans notre étude d'analyser notre pratique lors d'un travail sur l'égalité filles-garçons au sein de notre classe: « comprendre et vivre l'égalité à l'école », afin de déterminer les clés d'un enseignement riche et porteur de compréhension chez les élèves. Il faudra accorder

une attention toute particulière aux capacités des enfants âgés de quatre à six ans selon leur stade de développement.

D'après Jean Piaget, biologiste, psychologue, logicien et épistémologue suisse, la construction des connaissances chez un individu se construit progressivement. Elle passe par différentes étapes caractéristiques avant d'atteindre le niveau de l'adulte. Ainsi les capacités de l'enfant sont à analyser en fonction du stade de développement qu'il a acquis. Les enfants de cinq ou six ans sont généralement dans le stade de l'intelligence préopératoire. Pour les plus avancés, ils entament le stade de l'intelligence opératoire.

Le stade préopératoire (2 à 6 ans) : il est divisé en deux sous-catégories, le stade de la pensée symbolique (2 à 4 ans) et celui de la pensée intuitive (4 à 6 ans). Dans le premier, les acquisitions de l'enfant reposent sur la fonction symbolique. C'est l'âge de l'intériorisation de l'action. L'enfant peut penser à ses gestes sans avoir besoin de les réaliser dans l'immédiat. Il est encore catégorisé comme « égocentrique ». Il conçoit donc difficilement les points de vue extérieurs. Dans le second stade, celui qui concerne plus particulièrement nos élèves, l'enfant effectue une transition vers le stade suivant. Il envisage de plus en plus les choses comme extérieures à lui-même. Sa représentation du monde se forme plus sur l'intuition que la logique. Il construit ses représentations sur un aspect de la réalité au détriment des autres, on parle de centration. C'est pourquoi le principe de conservation est encore difficile à appréhender. Il reste égocentré.

Le stade opératoire (6 à 12 ans) : il est possible à ce stade de se décentrer et de comprendre un point de vue extérieur au sien. Leur capacité d'abstraction est plus importante, les élèves sont capables de réaliser des opérations mentales (par exemple une addition). Cependant, pour construire leurs raisonnements, ils ont encore besoin de supports concrets.

De ce point de vue, l'enfant ne peut pas encore réaliser d'opérations abstraites. Ainsi dans notre volonté de travailler l'égalité filles-garçons, nous ne pourrions nous contenter de transmettre un contenu, ni même de formaliser des notions à l'oral avec les élèves. Il est donc essentiel que les activités que nous mettrons en place donnent un rôle prépondérant à l'élève et lui permettent de s'impliquer, de s'identifier aux situations proposées et de construire ses propres représentations à travers les données que nous mettrons à sa disposition.

II. Champ empirique

II.1 État des lieux

Le quartier de la Martinière compte 12 430 habitants aux revenus modestes (21 700 euros annuel par ménage) avec une majorité de travailleurs employés et ouvriers. C'est un quartier qualifié de populaire, nous pouvons donc supposer travailler sur un échantillon représentatif car varié.

L'école élémentaire du Gîte des lilas est localisée au 57 Boulevard de la Martinière 06000 Nice dans la circonscription Nice V. Elle se compose de sept classes de maternelle et de huit classes de primaire. Notre classe compte vingt-quatre élèves, dont quatorze filles et dix garçons. Il s'agit d'un double niveau composé de quatorze élèves de moyenne section et dix élèves de grande section.

D'après le graphique ([annexe 1](#)), les filles sont un peu plus présentes en quantité numérique puisqu'il y a presque trois filles pour un garçon dans notre classe.

II.1.1 Représentations initiales des élèves

Lors d'entretiens avec les élèves nous recueillerons leurs représentations initiales.

Afin de permettre aux élèves de s'exprimer plus souvent, plus longuement, et de leur laisser le temps de construire une réflexion approfondie, nous avons choisi de mener des entretiens en petits groupes.

Ces entretiens nous ont permis par la suite de déterminer où en étaient les élèves dans leurs connaissances sur le genre, les différents stéréotypes qu'ils ont déjà intégrés et ainsi de décider comment mener la suite de la séquence sur le travail de l'égalité filles-garçons.

L'analyse a posteriori de notre propre pratique lors de ces entretiens nous permet de répondre à différentes hypothèses émises dans la partie I du mémoire.

II.1.2 Construction et réalisation de l'entretien

Nous formons des petits groupes de quatre élèves respectant la parité. Nous analyserons les entretiens d'un groupe mélangé de deux Moyenne Section (une fille, un garçon) et deux Grande Section (une fille, un garçon), d'un groupe de Grande Section uniquement (deux filles, deux garçons) et d'un groupe de Moyenne Section uniquement (deux filles, deux garçons).

Les questions posées aux élèves de chaque groupe étaient identiques et suivaient cet ordre :

1. Comment reconnaît-on une fille ou un garçon ?
2. Y a-t-il des choses que les filles n'ont pas le droit de faire ? Les garçons ?
3. Y a-t-il des choses que les papas n'ont pas le droit de faire ? Les mamans ?
4. Y a-t-il des choses pour lesquelles les filles sont meilleures ? Les garçons ?
5. Et pour le sport ?

Au début des entretiens, nous avons rappelé les règles de prise de parole. On parle à tour de rôle uniquement lorsque l'on est interrogé, donc on lève la main. Il n'y a pas de mauvaises réponses, on va juste échanger pour savoir ce que chacun pense.

Les entretiens avec les élèves ont été réalisés le 08 janvier 2019 à partir de 15h31min. Chacun aura duré un peu moins de 10 minutes (annexe 2).

II.1.3 Analyse et traitement croisé des entretiens

Question 1 : Comment reconnaît-on une fille ou un garçon ?

Nous considérerons ici les caractéristiques anatomiques comme les structures du corps (organes) et les caractéristiques physiques, morphologiques ou culturelles comme des caractères évolutifs (longueur de cheveux, barbe, bijoux...).

D'après les entretiens menés, aucun élève ne fait ressortir les différences anatomiques entre filles et garçons, qu'il s'agisse de la poitrine, du sexe féminin ou masculin. Seul Mathis, qui répond "Je l'ai déjà vu" et qui nous confirmera par la suite lors d'un dessin libre savoir que les garçons ont un "zizi" et les filles une "zézette", semble ne pas avoir répondu par gêne. Il semble gêné par le sujet : "Roouoh". Pour les autres, la question reste complexe. Dans chaque interview les élèves proposent des caractéristiques physiques : "cheveux" (x3), barbe (x1), moustache (x1), visage (x1), maquillage (x1), boucle d'oreille (x1). Dans tous les cas une discussion amène la présentation de contre-exemples et les élèves arrivent facilement sur l'acceptation des possibles. Oui un garçon peut avoir les cheveux longs, on connaît Rémi, oui un garçon peut avoir des boucles d'oreilles...

Question 2 : Y a-t-il des choses que les filles n'ont pas le droit de faire ? Les garçons ?

Dans les trois groupes, la notion subtile de savoir ce que l'un a le droit de faire et l'autre pas est trop compliquée à percevoir. Ainsi les propositions des enfants reviennent sur les interdits "taper" (x3), "se bagarrer" (x1), "se battre" (x1), "faire des bêtises" (x1), "décider" (x1). Mais concluent finalement que ces interdits sont valables pour les deux sexes.

Question 3 : Y a-t-il des choses que les papas n'ont pas le droit de faire ? Les mamans ?

Les enfants décrivent ce qui se passe dans leur famille, par exemple : "venir chercher les enfants à l'école", "faire la vaisselle", "regarder la télé", "conduire un bateau". Ces exemples leur permettent de se questionner sur ce que l'on peut faire ou pas car chacun confronte ses idées à celles de ses pairs et voit ainsi que le champ des possibles est ouvert. Ce qui fonctionne particulièrement ce sont les contre-exemples donnés par les élèves eux-mêmes : "Mon père il se bagarre pas" nous dit Rémi et aussi "A la piscine y avait des filles qui nageaient", quant à Alicia : "Mon papa il a le droit de regarder la télé".

Question 4 : Y a-t-il des choses pour lesquelles les filles sont meilleures ? Les garçons ?

Le groupe de Moyenne Section est plus ouvert sur la question car ils admirent à la fois leur père et leur mère qui représentent l'ensemble filles et l'ensemble garçons et qui sont capables de tout. Pour les Grande Section, les garçons ont une image d'eux-mêmes très valorisée "Les garçons sont meilleurs" nous dit Rémi, "Oui pour tout" ajoute Léon dans son groupe. Les filles, elles, ont déjà une image plus mitigée de leurs capacités, elles donnent des exemples "Pour lancer un ballon" nous dit Lara. Julie dans son groupe analyse même que les garçons répondent qu'ils sont meilleurs car ils sont des garçons mais elle annonce que les uns et les autres peuvent être tour à tour meilleurs, en fait que cela dépend de la personne concernée.

Question 5 : Et pour le sport ?

Concernant le sport, contrairement à ce qu'on pourrait penser, les élèves font ressortir des interdits pour les filles et pour les garçons mais pas dans les sports habituellement stéréotypés (saut, basket). Les idées sont plus arrêtées que pour les autres thématiques. Ainsi Roméo nous dit : " Les filles, elles peuvent faire zéro sport." Julie, pourtant ouverte sur les performances possibles dans les questions précédentes, nous annonce que même si les filles et les garçons peuvent pratiquer une discipline sportive, certains sports ne sont pas faits pour les filles car "Les filles elles ne peuvent pas courir. Et si elles se font mal ! Elles sont fragiles quand même." Il est plus difficile au vu de leur âge de les faire se sentir concernés par les sportifs de haut niveau féminins et masculins même s'ils acceptent facilement leur existence.

II.1.4 Conclusion

On peut relever une différence notable entre l'interview du groupe de Grande Section et celui de Moyenne Section. En effet, les Moyenne Section éprouvent des difficultés à comprendre les questions posées par l'enseignante malgré de nombreuses reformulations et un étayage plus important. Ils ne semblent pas réussir à organiser leur réflexion pour produire une réponse cohérente. Ils arrivent tout de même à expliquer comment les choses se passent dans leur famille et les représentations qu'ils en retirent. On peut attribuer ce mode de fonctionnement au stade de développement de Piaget énoncé précédemment.

Pour les deux groupes on note une absence de connaissance de la structure anatomique du corps et plus particulièrement des organes génitaux, même si l'on peut supposer que pour quelques élèves il peut éventuellement déjà s'agir d'un tabou. Une autre hypothèse serait la formulation de la question qui tend à demander des arguments de différenciation des filles et des garçons dans la vie de tous les jours. Or, dans cette vie quotidienne les organes sexuels sont cachés, les élèves peuvent donc être tentés de chercher d'autres caractères qu'ils peinent à trouver.

Dans les deux groupes les enfants sont centrés sur leurs expériences, les situations qu'ils connaissent et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. On peut supposer que chez les élèves de Grande Section, l'intériorisation des catégories filles-garçons est ancrée depuis plus longtemps et c'est pourquoi, en fonction de la catégorie à laquelle ils pensent appartenir, ils donnent des réponses plutôt dans un sens ou dans l'autre. Très souvent, ils se prennent eux-mêmes en exemple. Ils sont donc bien égocentrés. Les Moyenne Section quant à eux, ont une capacité plus grande à revenir sur leurs stéréotypes, même si comme nous avons pu le voir certains domaines restent plus hermétiques que d'autres à un retour.

Toutes ces constatations mènent à organiser une séquence présentant les caractéristiques suivantes :

- Être acteur de ses apprentissages.
- Vivre des situations d'égalité. Construire l'égalité dans la classe.
- Travailler sur les stéréotypes, les reconnaître, les déconstruire.

II.2 Cadre théorique

Les activités choisies pour analyser notre pratique se déroulent dans le cadre d'une séquence interdisciplinaire liant le domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, le domaine 2 : Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique, et le domaine 5 : Explorer le monde.

Comme nous l'avons vu avec le recueil des stéréotypes, l'apprentissage de l'égalité filles-garçons pour des élèves de maternelle demande des supports concrets pour leur faire vivre cette égalité. Or travailler cette notion de façon décontextualisée ne permet pas de leur faire ressentir l'égalité.

La difficulté réside dans le fait que les stéréotypes sont évidemment présents mais pas tous, et pas intégrés de la même façon par tous. Ainsi, il faut veiller à ne pas en créer et à ne pas créer de contre-stéréotypes. C'est pour cela que nous avons choisi de faire varier les supports que nous présentons aux élèves.

II.2.1 Choix des activités analysées

Pour le domaine 1, nous travaillons sur des albums de jeunesse. Ce support est connu des élèves, il permet de rencontrer des situations stéréotypées et/ou contraire aux stéréotypes et donc d'ouvrir le débat sur le domaine des possibles. A l'aide des albums étudiés nous travaillerons plus précisément les personnages et pourrons ainsi découvrir les personnages archétypes et leurs opposés.

⇒ Repérer des situations d'égalité ou d'inégalité et s'exprimer sur celles-ci, hypothèse n°2.

Pour le domaine 2, nous observerons des situations lors d'activités de Danse, expression corporelle afin d'analyser comment notre posture enseignante peut s'intégrer dans une recherche d'égalité filles-garçons.

⇒ Partager un espace, hypothèse n°4.

Enfin dans le domaine 5, nous ferons construire aux élèves un album des métiers. Au-delà de l'aspect ludique que cela peut avoir, c'est également l'occasion pour les élèves de vivre une situation d'égalité, peu importe que l'on soit une fille ou un garçon, chacun est libre de choisir le métier qu'il veut exercer.

⇒ Avoir la liberté de choisir son avenir professionnel indépendamment de son genre, hypothèse n°6.

II.2.2 Élaboration des outils d'analyse

Afin de réaliser notre étude, nous disposons de films des séances d'EPS et de littératures. Nous avons également retranscrit de mémoire, avec le plus d'objectivité possible, des débats ouverts par les élèves eux-mêmes sur des sujets liés au genre. Enfin, nous avons conservé les traces de travaux d'élèves et la réalisation de l'album collectif.

II.2.3 Réalisation des séances

La séquence de danse aura été réalisée en période 3, sur 9 séances de 40 minutes chacune. Les albums de jeunesse étudiés ici ont été utilisés entre la période 3 et la période 4. La création de l'album des métiers a été réalisée lors de la période 4.

II.2.4 Analyse et traitement des séances

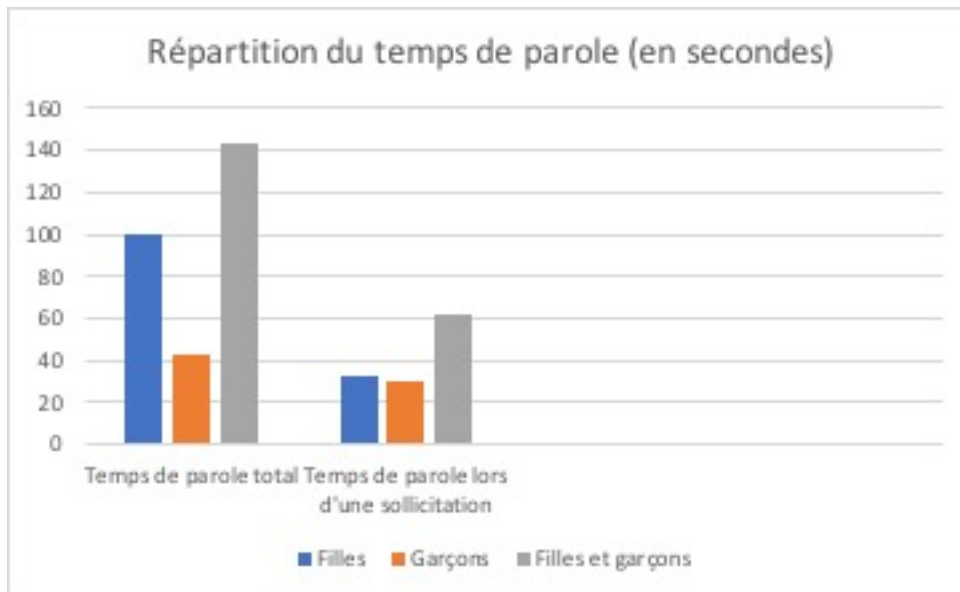
Pour valider ou invalider l'hypothèse n°2 : - L'enseignante interroge autant les filles que les garçons : en nombre d'interactions et en temps de parole, nous avons choisi d'analyser le verbatim (annexe 3) de la première séance de littérature sur La princesse et le Dragon de Robert Munsch et Michael Martchenko.

Lors de la première séance nous pouvons observer que les filles ont beaucoup plus tendance à s'exprimer que les garçons. Sur 69 interactions verbales, on peut dénombrer 51 prises de parole par les filles contre seulement 18 pour les garçons, soit en pourcentage 74% contre 26% (annexe 4).

Cependant, il faut se pencher un peu plus sur le type d'interactions produites pour analyser plus précisément notre pratique. En effet, les productions orales analysées correspondent à l'intervention de douze élèves qui, pour la plupart, s'expriment plusieurs fois au cours de la séquence. Il s'agit de sept filles et de cinq garçons soit, mis en rapport avec le nombre d'élèves dans la classe, exactement la moitié du groupe filles et la moitié du groupe garçons. La récurrence de la prise de parole par deux élèves filles en particulier peut être notée. Or ces interactions ne sont pas sollicitées par le professeur. Il s'agit de prises de parole spontanées qui peuvent donc davantage traduire une facilité à prendre la parole devant le groupe classe et une

difficulté à intégrer la règle de la demande de la prise de parole qu'une réelle distinction due au genre. Ainsi, si l'on prend en compte les sollicitations de l'enseignante, on s'aperçoit que les filles et les garçons sont interrogés le même nombre de fois (dix fois chacun). Sur 69 prises de parole seulement 20 sont sollicitées par le professeur et équitablement réparties entre filles et garçons.

En ce qui concerne le temps de parole total on observe la répartition suivante:



D'après le graphique, les filles s'expriment presque deux fois plus longtemps que les garçons (100 secondes pour les filles au total, contre seulement 40 pour les garçons lors de la séance étudiée). Cependant, si nous observons le temps de parole réservé à chacun des groupes lors de la sollicitation de l'enseignant, nous nous apercevons que les filles comme les garçons utilisent un temps de parole d'environ 30 secondes. Chaque prise de parole, chez les filles comme chez les garçons, dure entre 1 et 7 secondes. Il s'agit donc de temps très courts, en corrélation avec la capacité de nos élèves à produire une réponse orale. Cette analyse nous permet d'observer que notre pratique laisse l'opportunité à chaque groupe élève de s'exprimer de façon équitable, qu'il soit fille ou garçon. Elle nous informe également sur la nécessité de laisser plus de temps de parole aux élèves, sachant qu'un temps irréductible est celui de la lecture de l'histoire, et de solliciter les petits ou non parleurs.

Pour valider ou invalider l'hypothèse n° 4 : - Les garçons occupent plus l'espace que les filles lors des activités physiques, nous avons choisi d'analyser l'échauffement et les exercices

d'entraînement de la séance 2 : le violon en danse, 18min40 (annexe 5), lors de laquelle 9 élèves garçons sont présents et 11 élèves filles. Nous observerons aussi les représentations finales des groupes constitués de 6 élèves (3 filles, 3 garçons) de la dernière séance, la séance 7. Pour cela, nous avons observé les déplacements des élèves et comptabilisé, lors des représentations finales, le temps où une majorité de garçons étaient présents à l'avant de la scène et celui où une majorité de filles étaient présentes à l'avant de la scène. Nous considérons, puisque les groupes sont constitués de six élèves, que le genre dominant est celui qui est le plus représenté parmi les trois élèves les plus à l'avant de la scène.

L'activité se déroule dans une salle de dojo où certains élèves ont l'habitude de venir pratiquer le judo en activité périscolaire.

En ce qui concerne leur occupation corporelle de l'espace (annexe 6), nous pouvons noter différentes organisations. Lors des exercices d'échauffement et d'entraînement, qui ne donnent pas d'axe à la scène ou obligent le travail des déplacements avant/arrière et droite/gauche, les élèves évoluent dans l'espace et cherchent à l'occuper pleinement, qu'ils soient filles ou garçons. Lors des représentations finales, où cette fois la présence des spectateurs donne l'orientation de la scène, nous observons que ce sont les garçons qui se placent plus régulièrement en avant et que les filles restent plus volontiers en second et dernier plan.

En effet, si la part de temps des garçons semblent légèrement supérieure à la moitié du temps total, on décompte 5% du temps où l'utilisation de la scène est mixte ou non déterminée. Ainsi le temps véritable de présence des filles sur le devant de la scène équivaut seulement à $\frac{2}{3}$ du temps total. Dans le cadre d'une activité où la place détermine la visibilité, les garçons semblent prendre plus volontiers le premier rôle. Cependant, pour savoir si cet écart minime est réellement dû aux élèves ou plutôt à l'activité pratiquée, il faudrait réaliser ces analyses sur d'autres sports marqués par le genre dans notre société, comme par exemple le football ou d'autres jeux d'opposition collective.

Ces constatations soulignent un point important pour l'enseignant : une pratique marquée par un genre n'empêche pas l'autre genre de s'y impliquer, c'est le cas du groupe garçons. Il est important de se poser la question de savoir si la présence relativement importante des filles sur le devant de la scène est dû au fait qu'elles s'y sentent autorisées de par la nature de la pratique sportive ou dans tous les cas. D'où l'intérêt de confronter ces résultats avec ceux que nous observerions pour un autre sport. Cela nous laisse penser que cette occupation de l'espace est

due aux consignes données par l'enseignante qui ne permettent pas de pallier à la prédominance des garçons.

Pour valider ou invalider l'hypothèse n°6 : - Les choix des élèves concernant les métiers correspondront aux stéréotypes de genre véhiculés par la société qui les entoure dans le domaine explorer le monde, les élèves ont construit leur album des métiers (annexe 7).

Afin de répondre à cette hypothèse, nous nous reposerons sur une étude du gouvernement menée par DARES Analyses (2013) qui répertorie la part des femmes par familles professionnelles et la part des métiers dans l'emploi total en 2011. Ainsi, l'armée, la police et les pompiers ne comptent que 14,8% de femmes, les marins 14,2% et les cuisiniers et aides de cuisine 37,2%. Il s'agit donc de métiers considérés comme masculins. L'activité de médecins ou assimilés présente 48,4% de femmes, il semble donc s'agir d'un métier que nous pouvons considérer comme mixte. Enfin, dans les arts du spectacle, le pourcentage de femmes est de 41,1%, cependant nous pouvons supposer qu'en élargissant la catégorie art à la danse celui-ci deviendrait beaucoup plus important. La danse, et plus particulièrement les outils qu'elle utilise (costumes, décors, compétences) sont de façon générale associés à la féminité. A l'inverse, la part de femmes professionnelles dans le domaine de l'éducation sportive est moindre, il s'agit d'un milieu masculin.

Dans les propositions données par les enfants (annexe 8) les stéréotypes sont mis à mal (annexe 9). En effet, on retrouve la moitié des choix des filles à la fois chez les policiers, les pompiers et les marins qui sont des métiers attribués au genre masculin. Elles sont en supériorité numérique chez les médecins et assimilés (dentistes et docteurs) puisqu'on y retrouve un seul garçon pour sept filles. Cependant, les deux domaines concernant le sport restent marqués par le genre, avec trois élèves filles qui veulent être danseuses et deux garçons éducateurs sportifs. Ainsi, les filles semblent capables de sortir des stéréotypes de genre des métiers en maternelle, ce qui n'est pas le cas des garçons qui ont des choix en complète adéquation avec leur genre, avec pour plus de la moitié des garçons un choix de métier masculin. Seuls deux choisissent un métier dit mixte.

La construction de l'égalité filles-garçons semble, dans ce cas concret, être la déconstruction des stéréotypes masculins, c'est à dire l'ouverture du champ des possibles aux garçons. Il faut leur montrer que leurs choix ne sont pas limités par leur genre.

Nous pouvons noter qu'une élève a choisi le métier de marin. Il s'agit de la même qui, lors du recueil de stéréotype, affirme qu'une maman ne peut pas conduire un bateau. Le débat ouvert sur ce sujet lui a-t-il permis d'affirmer ses goûts ? Dans une discussion ultérieure à ces deux activités, elle annonce qu'elle sera marin avec deux enfants et que son mari gardera ceux-ci à la maison.

II.2.5 Conclusion

Nos choix didactiques et pédagogiques ont pu provoquer chez nos élèves différentes réactions. Si plusieurs éléments nous permettent de dire que notre façon de fonctionner a pu leur permettre de revenir sur des stéréotypes intégrés et d'élargir leur champ des possibles, il semble que ces constatations concernent plus facilement les filles que les garçons, qui campent sur des positions et des attitudes stéréotypées. Il serait intéressant d'affiner notre analyse afin de comprendre si ces choix sont motivés par le genre ou par un manque d'information du côté des garçons. Nous allons pour cela analyser notre posture enseignante afin d'observer si, malgré notre implication dans cette thématique, certains de nos comportements ne pourraient pas être à l'origine d'un non barrage ou d'un contrôle conscientisé de ces stéréotypes.

II.3 Posture de l'enseignant

Les activités précédentes nous servent également de support d'analyse. D'autres critères observables seront choisis afin cette fois de nous analyser en tant que porteur de savoirs.

II.3.1 Prise de parole

Pour valider ou invalider l'hypothèse n°1 : - **Les garçons prennent plus facilement la parole sans en avoir le droit**, nous reviendrons sur l'analyse de la première séance sur La princesse et le Dragon de Robert Munsch et Michael Martchenko (**diagramme en bâtons page 26**). D'après le diagramme, dans notre classe, les filles s'expriment plus sans demander l'autorisation que les garçons, avec 41 prises de parole spontanées pour les filles contre seulement 8 pour les garçons. Si l'on se penche un peu plus concrètement sur l'analyse de ces prises de parole, nous pouvons tout de même observer que quatre des cinq garçons qui prennent la parole le font sans autorisation et au moins une fois. De l'autre côté, toutes les filles ont pris la parole de façon spontanée au moins une fois, mais deux d'entre elles le font au moins 15 fois chacune, ce qui

nous amène à penser que cet écart important a priori entre fille et garçon semble finalement peu significatif au regard du caractère répétitif des deux grandes parleuses (34 prises de parole à elles deux). Même si, contrairement à nos suppositions, les filles de notre classe semblent plus à l'aise à parler devant le groupe et ce même lorsqu'elles ne sont pas sollicitées par l'enseignante.

II.3.2 Posture verbale de l'enseignante

Les constatations précédentes nous servent à rebondir sur l'analyse de notre attitude envers les élèves au regard de ces interactions.

Pour valider ou invalider l'hypothèse n°3 : - Les interactions entre l'enseignante et les élèves, lors de l'observation d'une séance, présentent une égalité numéraire de nature en proportion fille versus garçons (injonctions, conseils, encouragements) nous allons poursuivre l'analyse de la séance de littérature précédente. Les questions de type "invitation à une réponse" sont comptabilisées dans les encouragements.

D'après les graphiques (annexes 10 et 11), en littérature, l'enseignante interagit de façon équitable en termes de conseils et encouragements pour les filles comme pour les garçons. Même si l'on retrouve un peu plus de conseils pour les filles et d'encouragements pour les garçons, cela ne semble pas significatif. Pour ce qui concerne les injonctions de comportement, on décompte quatre fois plus d'interactions de ce type envers les filles qu'envers les garçons. Il semble que les filles sont plus dissipées lors des séances de lectures que les garçons, ou bien que l'enseignante est plus exigeante envers elles.

En EPS, à l'inverse, les remarques de comportements concernent prioritairement les garçons (neuf sur quatorze) et les encouragements les filles (cinq sur six). Lors de l'échauffement et des passations de consignes, les garçons sont les seuls à se jeter par terre. Il s'agit plus particulièrement des quatre mêmes élèves masculins. Alors que quatre des filles ont plutôt tendance à vouloir démontrer la consigne demandée, les quatre garçons continuent de s'agiter. Le reste des élèves se tient correctement, de façon plus ou moins attentive. Ainsi, il semble que la moitié du groupe garçons s'autorise un comportement inapproprié dans le milieu scolaire en EPS tandis qu'aucune des filles n'ose le faire. Ceci rejoint le stéréotype des petits garçons plus dynamiques et moins calmes que leurs homologues féminins.

II.3.3 Gestion de groupe

Pour valider ou invalider l'hypothèse n° 5 : - Les groupes libres de travail (sans intervention de l'enseignante) ne respecteront ni la mixité ni la parité, nous avons choisi de revenir sur un exercice d'échauffement étudié dans la séance de danse d'EPS précédente (le piano, 18 élèves). Lors de la mise en place de l'exercice, nous avons analysé les choix libres des élèves (annexe 12). Tous les élèves se déplacent dans la salle, et au signal de l'enseignante, chacun doit aller dire bonjour à un camarade.

Sur 9 binômes formés (deux élèves restent seuls) trois groupes sont mixtes et six groupes sont genrés (trois groupes de garçons et trois groupes de filles), soit les deux tiers. Au-delà de cette constatation, seuls deux groupes sont mélangés en terme de niveaux (moyenne section, grande section). Les élèves ont donc tendance à choisir un pair non seulement de leur sexe mais également de leur âge, quitte à traverser l'espace de danse pour aller le retrouver. Dans une volonté de travailler l'égalité avec les élèves, l'enseignante doit donc tenter en jouant sur les consignes de prendre garde aux situations qui font ressortir les inégalités.

II.3.4 Choix didactiques

Enfin, le travail en séances de la notion d'égalité filles-garçons a donné lieu à de nombreux échanges entre les élèves. Ainsi plusieurs débats ont été soulevés : les garçons peuvent-ils avoir les cheveux longs ? Ont-ils le droit de pleurer ? Les filles peuvent-elles aimer le bleu ? Les garçons peuvent-ils s'occuper des bébés ?

Afin de répondre à ces questionnements nous avons tenté de faire échanger les élèves entre eux, sur des contre-exemples qu'ils pouvaient donner, ce qui a parfois suffi à faire accepter la possibilité, le droit de choisir (le bleu, les cheveux, les bébés).

Nous avons aussi utilisé les bandelettes de "Maman Rodarde" (annexe 13) qui correspondaient aux questions posées par les élèves et que ces derniers pouvaient aller consulter lors de temps libre. Enfin, pour le sujet des "pleurs" auquel un élève était particulièrement imperméable malgré des échanges avec les camarades, la maîtresse et la bandelette, nous avons dû profiter d'un temps de récréation où il a pu constater que des élèves garçons pleuraient dans la cour.

L'égalité filles-garçons passe donc par des discours mais également des actes. À leur âge, il faut vivre les situations pour mieux les accepter.

II.3.5 Conclusion

Comme nous avons pu le voir à travers l'étude de ces hypothèses, même en étant sensibilisée au sujet, nous ne sommes pas toujours capables de faire barrage aux stéréotypes. En tant qu'enseignante, il ne faut donc pas se fier aux a priori et réaliser une étude approfondie de nos élèves. Où en sont-ils dans leurs représentations ? Les stéréotypes ont-ils réellement cours dans notre classe ?

Les situations proposées par l'enseignante devront mettre l'accent sur l'acceptation de l'autre, de sa différence de genre mais aussi et particulièrement sur tout ce qui les rapproche.

III Analyse comparative

Dans cette dernière partie, nous confronterons les idées exposées dans la première partie du mémoire et la pratique que nous avons pu mettre en place dans notre classe.

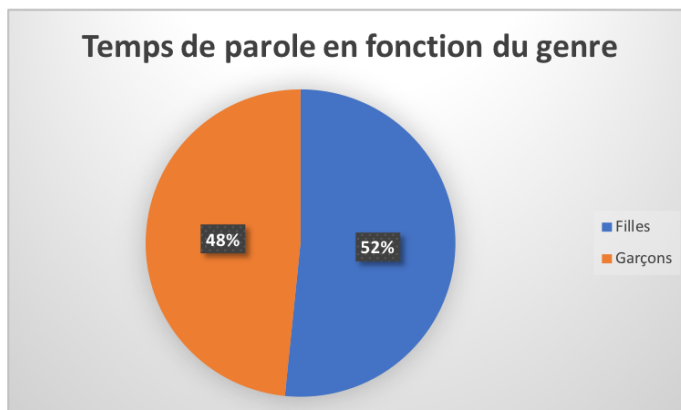
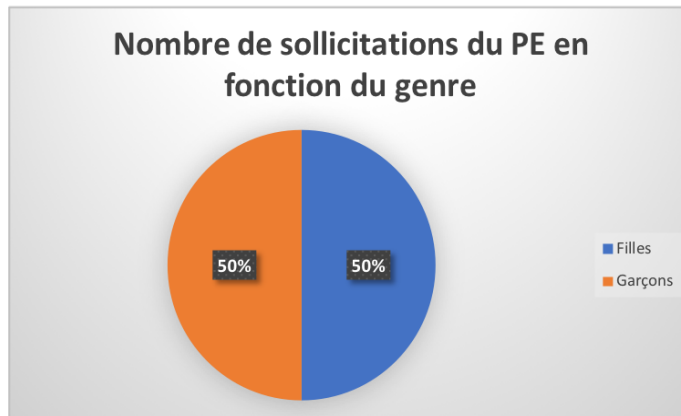
III.1 Points de divergence

Nous commencerons tout d'abord par confronter les points de divergence entre la théorie et notre pratique.

III.1.1 Temps de parole et nombre d'interactions

Dans notre partie théorique nous avons pu relever que, d'après Nicole Mosconi dans « *Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ?* » (2001), les pratiques enseignantes favorisaient les garçons au détriment de leurs homologues féminins en terme de temps de parole et de nombre d'interactions. Ces résultats sont à comparer avec ceux de notre hypothèse n°2 : - **L'enseignante interroge autant les filles que les garçons : en nombre d'interactions et en temps de parole.**

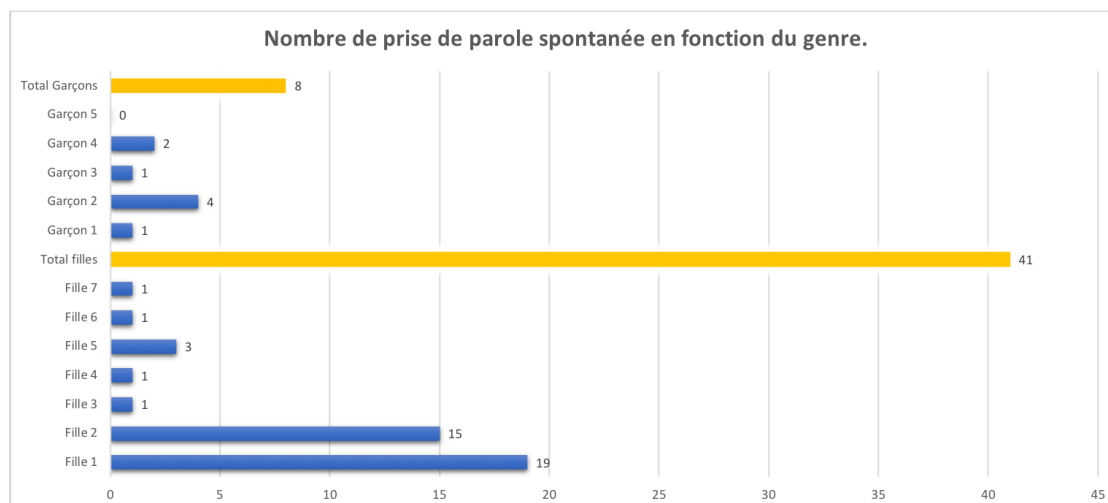
Par rapport à notre pratique, nous pouvons remarquer que les analyses ne vont pas dans le sens de la théorie. En effet, la répartition du nombre de sollicitations et également du temps d'intervention de chaque groupe genre semble équilibrée dans notre pratique sur cette séance analysée.



Nous pouvons supposer que ce point de divergence est lié au niveau de nos élèves, les études de N. Mosconi ayant été réalisées pour des élèves plus âgés. Nous pouvons nous demander si la pratique professionnelle enseignante, sous-tendue à des stéréotypes de plus en plus marqués avec la progression dans les niveaux et difficiles à déconstruire, ne se mettrait pas en adéquations avec cette demande implicite des élèves de correspondre à ce qu'on attend de lui en fonction de son genre.

III.1.2 Interventions spontanées

En continuité avec ce que nous avons énoncé précédemment, nous aurions pu penser que les garçons auraient plus de facilité à prendre la parole. Il s'agit de l'[hypothèse n°1](#) : - [Les garçons prennent plus facilement la parole sans en avoir le droit](#). Or dans notre classe, il n'en est rien.



Dans notre pratique nous avons pu observer qu'à première vue, il semblerait que ce soit l'inverse. Or après une analyse plus fine de nos résultats, nous avons vu qu'il était difficile de définir un genre plus à l'aise que l'autre à prendre la parole devant le groupe classe. En effet, si nous comparons les résultats des filles 3, 4, 5, 6 et 7 avec ceux des garçons 1, 2, 3, 4 et 5, les résultats sont sensiblement égaux. De même, en terme de proportionnalité, 50% des garçons et 50% des filles interviennent à l'oral pendant la séance. Cependant, sur notre graphique, deux filles prennent la parole de façon extrêmement récurrente. Cette aptitude à parler devant le groupe ne semble pas être due au genre, puisque nous avons des garçons non parleurs en même proportionnalité que les filles, mais serait plutôt liée à une aisance personnelle. Nous pouvons donc penser que les stéréotypes en maternelle se dessinent plus sur l'apparence (les cheveux longs, les couleurs...) que sur des caractères féminins ou masculins déjà établis (bavard, dynamique, réservée, sage...).

III.1.3 Orientation professionnelle

Ici encore nos analyses s'éloignent de la théorie. Nous travaillons sur l'hypothèse n°6 : - **Les choix des élèves concernant les métiers correspondront aux stéréotypes de genre véhiculés par la société qui les entoure.** Rappelons que, si les filles ont de meilleurs résultats à l'école, elles sont pourtant moins nombreuses dans les filières d'excellence lors de la poursuite d'études. Puisque les stéréotypes sont déjà nombreux et bien présents dès la maternelle, nous aurions pu penser que les choix de nos élèves concernant leurs futurs métiers se dirigeraient tout naturellement vers des choix stéréotypés. Or du côté des filles les "a priori" sur les métiers masculins ne semblent pas être intégrés puisqu'elles se dirigent essentiellement vers des métiers

masculins ou mixtes (annexe 10). La théorie semble plus rejoindre la pratique du côté des garçons. Les choix des garçons se portent presque exclusivement sur des métiers typés masculins, comme éducateurs sportifs, policiers ou pompiers. Ces observations pourraient se justifier par l'acceptation de plus en plus importante des trajectoires "atypiques" féminines, par exemple ici devenir pompiers, dentiste, marin ou encore policier, c'est à dire la tolérance plus élevée concernant une femme qui aurait des choix considérés comme masculins que celle d'un homme qui aurait des choix dits féminins. Les caractéristiques féminines étant souvent attribuées à de la faiblesse, il est plus difficile, encore aujourd'hui, pour un garçon de s'y associer. Une fois encore, nous pouvons supposer que chez des maternelles les stéréotypes sur l'apparence sont plus intégrés que ceux de caractères.

III.2 Points de convergence

Observons maintenant les points de convergence entre la théorie et notre pratique.

III.2.1 Occupation de l'espace

En travaillant sur l'hypothèse n°4 : - Les garçons occupent plus l'espace que les filles lors des activités physiques, nous avons pu observer que les garçons avaient tendance à accepter plus volontiers de tenir le premier rôle en EPS, et cela même dans une activité considérée plutôt comme une pratique féminine. Au-delà de cette attitude, les garçons se permettent un comportement a-scolaire dans cette discipline lorsqu'elle est réalisée dans un lieu qui sort du cadre strict de l'école, ce qui n'est pas le cas des filles. En cela la théorie et la pratique convergent. En effet, nous avons pu étudier que le sport reste un domaine fortement marqué par les stéréotypes de genre. Ainsi les stéréotypes de genre concernant les garçons se retrouvent lors des séances d'EPS. Les garçons sont plus dissipés et énergiques, tandis que les filles continuent de jouer leur rôle d'élèves. Outre ces constatations, nous avons pu aussi noter que ces attitudes ressortaient déjà dans les discours du recueil de stéréotypes. Plusieurs élèves du genre masculin ont répondu à la question que les garçons étaient meilleurs dans l'absolu et pour toutes les disciplines sportives. D'un autre côté, deux des filles ont affirmé que certaines pratiques sportives ne pouvaient pas correspondre aux filles qui étaient plus "fragiles". Il semble donc que certains stéréotypes soient plus forts que d'autres et donc plus difficiles à déconstruire. En effet, les stéréotypes peuvent être véhiculés de manière plus ou moins inconsciente par les adultes qui entourent les élèves. Ainsi, certains choix de disciplines

sportives ne seront peut-être pas proposés à l'enfant selon qu'il est une fille ou un garçon et il construira sa personnalité par rapport à ces propositions.

III.2.2 Pédagogie enseignante

En ce qui concerne l'hypothèse n°3 : - Les interactions entre l'enseignante et les élèves, lors de l'observation d'une séance, présentent une égalité numérique de nature en proportion fille versus garçons (injonctions, conseils, encouragements), elle nous permet de noter une concordance avec les théories de genrification des disciplines. En effet, nous avons pu observer que l'histoire d'une discipline pouvait déterminer les attentes d'un professeur envers ses élèves. Ainsi, on attendra d'une fille qu'elle soit studieuse et l'on considérera normal qu'elle soit performante dans certains types de production (par exemple la restitution d'une notion, les travaux qui demandent de l'application). D'un autre côté, on sollicitera plus volontiers des garçons pour la résolution de problème, on attendra d'eux qu'ils soient performants en EPS.

De la même façon, dans la pratique, on a pu voir que l'enseignant pouvait être porteur de ces stéréotypes. Si l'on revient sur le graphique de la nature des interactions avec les élèves en fonction du genre, on peut noter que l'enseignante donne peu d'encouragements aux garçons et beaucoup d'injonctions lors de la séance d'EPS, alors que ces deux types d'interactions sont plus équilibrés envers les filles, 50% dans chaque catégorie. Il faut veiller à ne pas maintenir des archétypes de comportement.

III.2.3 Formation de binômes

Enfin, pour l'hypothèse n°5 : - Les groupes libres de travail (sans intervention de l'enseignante) ne respecteront ni la mixité ni la parité, nous avons pu déterminer qu'effectivement, si l'on laissait la liberté aux élèves de former leurs binômes de travail, ils restaient non seulement par pairs de genre mais aussi de niveau. Comme l'a décrit Julie Delalande dans « *La socialisation sexuée à l'école, l'univers de filles* » (p73-80, 2003), "si la mixité renforce la différence entre les sexes, c'est que leur promiscuité amène chacun d'eux à affirmer sa spécificité en se construisant dans la différence". C'est ce que nous avons observé dans notre pratique. Si les élèves ont le choix, ils forment des groupes genrés. Cela implique plusieurs choses pour la pratique enseignante. Le professeur doit essayer d'amener les élèves à se reconnaître dans d'autres catégories que le genre. Ainsi on pourrait demander aux élèves de choisir un camarade qui a la même couleur de cheveux que lui, ou ceux qui ont des baskets à lacets comme dans

l'exposition "Des Elles, des Ils", mettre l'accent sur tout ce qui les rapproche même de façon intergénérée plutôt que sur ce qui les sépare. Il est nécessaire que les élèves comprennent qu'ils vont réaliser un travail et qu'ils ne seront pas dans une dynamique de jeu mais bien de mélange des compétences et d'échange. Pour cela, l'enseignante doit également travailler avec eux sur l'importance et la reconnaissance de l'autre.

III.3 Conclusion

Dans la théorie comme dans la pratique plusieurs points de convergences ont pu être mis en exergue. Ils concernent à la fois les pratiques enseignantes, qui se retrouvent donc de la maternelle aux grandes classes, mais aussi les réactions des élèves. Ainsi, dès la maternelle les stéréotypes sont bien intégrés et les enseignants doivent prendre garde à ne pas les faire perdurer par leur pratique professionnelle.

Cependant, toutes les théories émises à l'initiation de ce mémoire n'ont pas été confirmées. Et certaines de nos hypothèses de départ, correspondant au fruit de nos recherches, se sont retrouvées en opposition avec nos observations de terrain. C'est le cas également de pratiques enseignantes, car nous pouvons observer que lorsque l'on est sensible au sujet de l'égalité filles-garçons et que l'on étudie les écueils de sa pratique, nous pouvons tout à fait nous rapprocher de l'égalité de traitement recherchée, ainsi que de facteurs intrinsèques aux élèves. Les élèves de maternelle n'ont pas intégré tous les stéréotypes ni tous de la même manière, il est donc essentiel pour garder leur esprit ouvert au champ des possibles de travailler avec eux le plus tôt possible le sujet de l'égalité.

Conclusion générale :

Par la réalisation de ce mémoire professionnel, nous avons essayé par différentes méthodes d'analyses d'apporter une réponse quant aux effets de l'enseignement d'une séquence sur l'égalité filles-garçons en maternelle sur notre pratique professionnelle.

Ainsi nous pouvons considérer d'après l'hypothèse n°1 que si les garçons ne prennent pas forcément la parole plus facilement que les filles, selon l'hypothèse n°4, ils occupent plus volontiers l'espace en EPS que ces dernières. Nous pouvons donc en déduire qu'en maternelle, les domaines scolaires sont plus ou moins marqués et influencés par les stéréotypes selon ce qui aura été véhiculé par les adultes autour des élèves. De cette façon l'enseignante doit accorder une importance particulière aux choix des activités qu'elle va proposer, à ce que celles-ci vont induire et surtout à des formes de propositions qui ne vont pas renforcer les stéréotypes de genre chez les élèves.

Concernant la mise en place de sa pratique professionnelle, d'après l'hypothèse n°2, l'enseignante arrive à solliciter les élèves de façon proportionnelle quant au genre. Pour autant, la capacité d'un élève à s'exprimer devant un groupe variant, il est difficile de faire concorder le temps total d'expression entre filles et garçons. Cette donnée nous pousse à voir au-delà d'une égalité filles-garçons stricte et à mettre en place des moyens de recherche pour pousser tous les élèves à s'exprimer, qu'ils soient à l'aise avec l'expression orale ou moins. D'après l'hypothèse n°3, les rapports enseignante-élève fille et enseignante-élève garçon semblent être différents. Chez les filles, un équilibre compliments / injonctions est observé quelle que soit la matière, ce qui n'est pas le cas pour les garçons, puisqu'ils reçoivent moins de compliments en EPS. L'enseignante doit donc veiller à ne pas faire perdurer des archétypes de comportements qui pourraient marquer les élèves, comme des attentes que nous aurions d'eux associées à leur genre.

De façon spontanée, nous avons pu observer d'après l'hypothèse n°5 que les élèves avaient tendance à se regrouper selon leur genre. De nouveau donc, l'enseignante devra réfléchir sur des activités qui permettront de faire prendre conscience aux élèves que la différence de genre n'est pas un obstacle, pour aussi trouver des points qui les rassemblent et qui sont bien plus importants.

En effet, d'après l'hypothèse n°6, nous avons pu voir que les stéréotypes qui marquaient les élèves en maternelle étaient plus de l'ordre de l'apparence (le bleu, les cheveux longs, les boucles d'oreilles...) que véritablement des traits de caractère. Ainsi, les filles ne se sentent pas encore prisonnières de stéréotypes et n'hésitent pas à se diriger vers le choix de métiers qui

vont même à l'encontre de ceux-ci. Les garçons quant à eux ne font déjà plus de choix du côté de métiers catégorisés comme féminin. Il faut voir que dans notre société, il est toujours plus difficile pour un garçon de faire des choix reconnus par la société comme féminins car ils sont assimilés à de la faiblesse. Ainsi, l'enseignante devra peut-être proposer davantage d'exemples de choix concernant les garçons afin que ceux-ci se sentent libres de s'y diriger.

Toutes ces constatations nous poussent donc à conclure que, pour faire comprendre la notion d'égalité filles-garçons à des élèves de maternelle, il faut non seulement leur apporter des supports concrets qui leur permettront de vivre l'égalité et de la ressentir, et pour cela mettre en place des séances spécifiques à ce travail mais aussi utiliser des supports qui provoqueront chez eux des questionnements. Si les questions viennent des élèves eux-mêmes, ils seront acteurs de la construction de leur savoir et chercheront réellement à y apporter des réponses.

Nous avons vu qu'il était également nécessaire d'accentuer ses pratiques. Pour cela, il faut tout d'abord les analyser et essayer, en tant qu'enseignant, de servir d'exemple en tentant d'être le plus juste possible avec les élèves, sans considération de genre, et surtout réussir à imposer les mêmes règles et les mêmes exigences disciplinaires pour atteindre cette égalité. Le travail sur l'égalité est à poursuivre tout au long de l'année, sous différentes formes pour permettre aux élèves de réellement s'approprier son contenu et de continuer à l'intégrer tout au long de leur scolarité. En traitant l'égalité filles-garçons avec nos élèves, nous avons plus largement touché aux trois valeurs de la République. En effet, l'égalité filles-garçons se place évidemment dans le principe d'Égalité au sens plus général. Elle permet aussi de s'attarder sur les valeurs de tolérance, d'acceptation de l'autre, et participe ainsi à la Liberté, celle d'être qui l'on veut et de faire ses choix sans discrimination aucune. Enfin, ce travail soutient la construction d'une certaine unité entre les élèves en les guidant à accepter et respecter les autres, ce qui s'inscrit dans une démarche de Fraternité.

Bibliographie :

- Attali Michaël, Ottogalli-Mazzacavallo Cécile et Saint-Martin Jean, « Mixité et Éducation Physique et Sportive (1959-1975) », *Clio.Histoire, femmes et sociétés [En ligne]*, 28 | 2008, 28 | 2008, 243-260.
- Augustini Muriel, Duret Pascal, Irlinger Paul, Louveau Catherine. Pratiques sportives des enfants et rôle socialisateur du sport. In : *Enfance*, tome 47, n°2-3, 1994. pp. 171-185.
- Blanc-Noël Nathalie, Jarl Ireman Annelie et Simoulin Vincent, « Filles intrépides et garçons tendres » - Genre et culture enfantine Nordiques n°21, 2010.
- Brugeilles Carole et al., « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou. Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *Population* 2002/2 (Vol. 57), p. 261-292. DOI 10.3917/popu.202.0261
- Combaz, Gilles, et Olivier Hoibian. « Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. L'exemple de l'éducation physique et sportive », *Travail, genre et sociétés*, vol. n° 20, no. 2, 2008, pp. 129-150.
- Courcy Isabelle, Laberge Suzanne, Erard Carine et Louveau Catherine. Le sport comme espace de reproduction et de contestations des représentations stéréotypées de la féminité. *Revue recherches féministes*, volume 19, numéro 2, 2006, p. 29-61.
- Dias-Chiaruttini Ana, « Réception des stéréotypes genrés véhiculés par la littérature de jeunesse dans des espaces institutionnels contrastés », *Repères* 51, 2015.
- Delalande, Julie. « La socialisation sexuée à l'école : l'univers des filles », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. n° 51, no. 1, 2003, pp. 73-80.
- Hurtig Marie-Claude. L'élaboration socialisée de la différence des sexes. In: *Enfance*, tome 35, n°4, 1982. pp. 283-301.

- Mosconi Nicole. Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ?. In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°5, 2001. Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. pp. 97-109.
- Mosconi, Nicole. « La mixité : éducation à l'égalité ? », *Les Temps Modernes*, vol. 637-638-639, no. 3, 2006, pp. 175-197.
- Ronveaux Christophe, La lettre de l'AIRDF n°63, 2018
- Rubi Stéphanie et Jarlégan Annette, « Violence à l'école élémentaire : une question de genre ? », *Recherches & éducations*, 8 | 2013, 15-32.
- Verscheure Ingrid et al., « Co-construction des savoirs selon le genre en EPS : études de cas en volley-ball », *Recherches en didactiques* 2014/2 (N° 18), p. 133-154.

Sitographie :

- Corvisy Floriane. Les inégalités de genre à l'école. Education. 2012. <dumas-00739833>, consulté le 14 février 2019.
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00739833/document>
- Jarlégan Annette, « De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation », *Recherches & éducations* [En ligne], 2 | décembre 2009, mis en ligne le 15 janvier 2012, consulté le 15 février 2019.
<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/500>
- Marro Cendrine et Collet Isabelle, « Les relations entre filles et garçons en classe », *Recherches & éducations* [En ligne], 2 | décembre 2009, mis en ligne le 15 janvier 2012, consulté le 15 février 2019.
<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/504>
- Mieyaa Yoan. Socialisations de genre, identité sexuée et expérience scolaire : dynamiques d'acculturation et de personnalisation chez le jeune enfant scolarisé en grande section de maternelle. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2012. Français. <NNT : 2012TOU20112>. <tel-00784533>, consulté le 14 février 2019.
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00784533>
- Naves Marie-Cécile, Wisnia-Weill Vanessa, « Lutter contre les stéréotypes filles-garçons », *Rapports et documents*, janvier 2014, consulté le 21 avril 2019.
https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/archives/CGSP_Stereotypes_filles_garcons_web.pdf
- Parini Lorena, « Le concept de genre : constitution d'un champ d'analyse, controverses épistémologiques, linguistiques et politiques », *Socio-logos* [En ligne], 5 | 2010, mis en ligne le 07 juillet 2010, consulté le 14 février 2019.
<http://socio-logos.revues.org/2468>

- Ruel-Traquet Sophie, « Filles et garçons. Loisirs culturels et différenciation de genre dans l'enfance », in Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), (en ligne) Paris, 2010, consulté le 14 février 2019
http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/stfons/IMG/pdf/loisirs_filles_garcons.pdf

- Ucciani Sylvie, La transmission des stéréotypes de sexe. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. <halshs-00766917>, consulté le 04 mai 2017.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00766917/document>

- Education gouv, consulté le 14 février 2019
<http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>

- Eduscol, consulté le 14 février 2019
<http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%C2%A0comment-eduquer-a-l-egalite%C2%A0.html>
<http://eduscol.education.fr/cid46851/textes-de-reference.html>
<http://eduscol.education.fr/cid46856/les-enjeux-de-l-egalite-filles-garcons.html>

- Mathilda éducation, consulté le 21 avril 2019 :
<https://matilda.education/app/course/view.php?id=218>

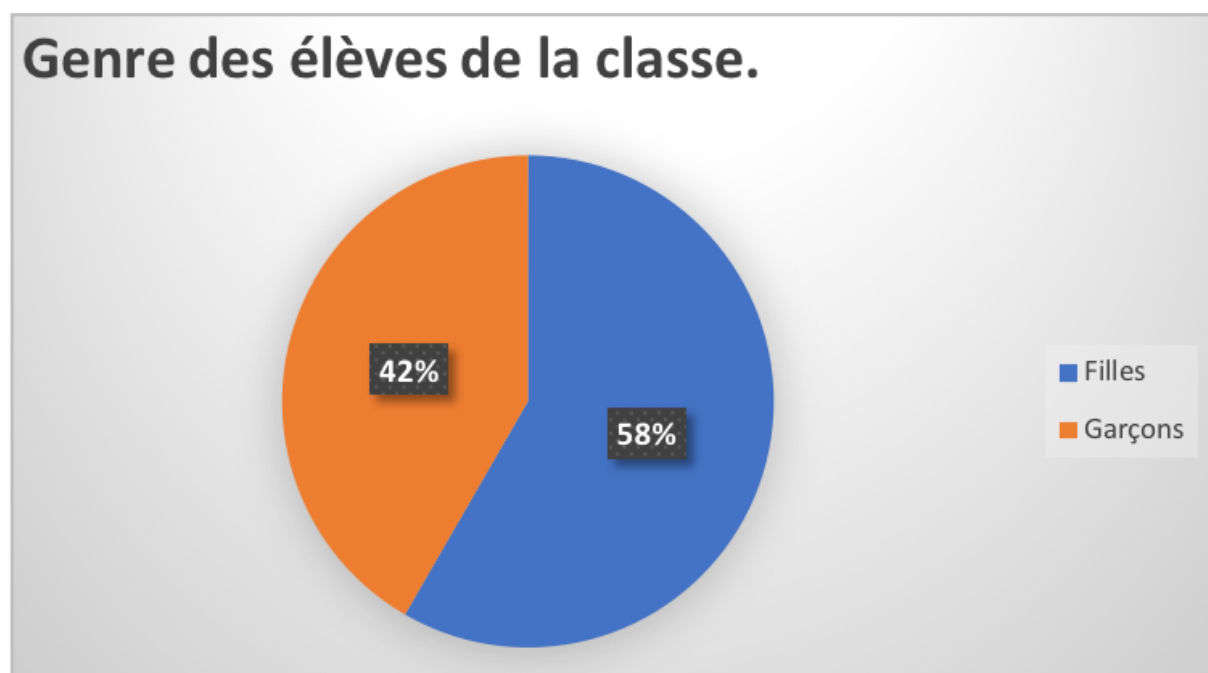
- Ressources pédagogiques Académie de Lille :
<http://pedagogie-62.ac-lille.fr/maternelle/livres-de-bord/agir-pour-legalite-entre-les-filles-et-les-garcons-a-lecole-maternelle>

- Live3, webtv de l'université de Lille 3, consulté le 21 avril 2019 :
<https://live3.univ-lille3.fr/video-recherche/table-ronde-perspectives-pour-legalite.html>

Table des annexes :

Annexe 1 : Genre des élèves de la classe 7	37
Annexe 2 : Entretiens recueil des stéréotypes: Verbatim sélectionné	38
Annexe 3 : Verbatim exhaustif de la lecture d'album : <u>La princesse et le dragon</u>	45
Annexe 4 : Totales des interventions orales	54
Annexe 5 : Séquence EPS danse	55
Annexe 6 : Occupation de l'espace	61
Annexe 7 : Album des métiers	62
Annexe 8 : Choix des métiers de la classe	68
Annexe 9 : Genre et métiers	68
Annexe 10 : Interactions et disciplines EPS	69
Annexe 11 : Interactions et disciplines Littérature	69
Annexe 12 : Répartition des binômes formés	70
Annexe 13 : Maman Rodarde	71
Annexe 14 : Déclaration anti-plagiat	72

Annexe 1 : Genre des élèves de la classe 7.



Annexe 2 : Entretien recueil des stéréotypes : Verbatim sélectionné.

Temps entretien Groupe 1 : 8min59

2GS / 2MS : Julie/Léon, Iliana/Yann

Q1 : Comment reconnaît-on une fille ou un garçon ?

Les élèves donnent des exemples.

Puis visage, maquillage, cheveux (long).

Julie : Quand même Rémi il a les cheveux longs quand même.

Iliana : Et il est un garçon.

PE : Donc on peut être un garçon et avoir les cheveux longs ?

Léon : Oui on peut avoir les cheveux longs tout le monde.

Yann refuse de répondre.

Iliana donne un exemple.

Julie : Les filles elles ont deux boucles d'oreille et les garçons ils peuvent avoir qu'une boucle d'oreille.

PE : Moi je connais des garçons qui ont deux boucles d'oreilles ?

Julie : En Corée y a des garçons qui peuvent avoir deux boucles d'oreilles.

PE : Donc on peut être un garçon et avoir deux boucles d'oreilles.

Julie : Oui.

Q2 : Est ce qu'il y a des choses que les filles n'ont pas le droit de faire ?

Iliana : taper !

Léon : Oui taper !

PE : Parce que c'est des filles ou les garçons non plus n'ont pas le droit de taper ?

Léon : Que les filles !

Yann : Non ni les garçons et ni les filles.

PE : Alors les garçons et les filles et ils ont le droit de faire les mêmes choses et pas le droit de faire les mêmes choses.

Julie hoche la tête et acquiesce.

Q3 : Et les papas est-ce qu'il y a des choses qu'ils n'ont pas le droit de faire ? Ou à la maison les mamans n'ont pas le droit de faire quelque chose ?

Julie : à la maison ma maman elle dit d'écouter mon papa.

PE : Alors c'est ton papa qui décide ?

Julie : Maman aussi.

PE : D'accord.

Q4 : Et est-ce que vous pensez qu'il y a des choses pour lesquelles les filles elle sont meilleures ?

Non.

PE : Et les garçons ?

Léon : Oui pour tout.

Julie : Arrête, lui il pense ça parce que c'est un garçon.

PE : Tu n'es pas d'accord Julia ?

Julie : Non, moi je pense qu'il y a des filles qui sont meilleures et des garçons qui sont meilleures.

Q5 : Et pour le sport ?

Léon : Les garçons ils sont meilleurs.

Julie : Y a les garçons et les filles.

PE : Ils peuvent faire les mêmes sports.

Julie : Non.

PE : Ah bon ? Julia ils ne peuvent pas faire les mêmes sports ?

Julie : Non pas le même sport, pas le même.

PE : Alors par exemple pour le basket ? Est-ce que les filles peuvent jouer au basket ?

Julie : Non.

PE : Pourquoi ?

Julie : Les filles elles ne peuvent pas courir. Et si elles se font mal ! Elles sont fragiles quand même.

PE : Alors y a des filles qui font beaucoup de sport. Y a des championnes de basket et y aussi des garçons qui sont champions de basket. Et pareil au foot. Et en danse. Et pour tous les sports".

Temps entretien Groupe 2 : 7min43

4GS : Mathis/Elia/Rémi/Lara

Q1 : Comment reconnaît-on une fille ou un garçon ?

Les élèves donnent des exemples.

Mathis : “Julie c’est une fille

PE : Pourquoi ?

Mathis : Je l’ai déjà vu.

PE : Qu’est-ce que ça veut dire ?

Mathis: Rooh.

Il ne veut pas répondre.

PE : Et toi Lara ? Qu’est-ce que tu penses ?

Lara : Rémi, c’est un garçon.

PE : Comment tu le sais ?

Lara : Il va au judo.

PE : Ce sont les garçons qui vont au judo ?

Lara : Oui.

Et toi Elia ?

Elia : Lara c’est une fille.

PE : Pourquoi ?

Rémi : Tu l’as dit.

PE : C’est la maîtresse qui décide si on est une fille ou un garçon ?

Les élèves hésitent.

PE : Non ce n’est pas la maîtresse qui décide... Alors comment on peut savoir ?

Lara : Et aussi maître Jean-Jacques.

PE : Alors comment tu sais que c’est un maître et pas une maîtresse.

Lara : parce qu’il a une barbe.

PE : Oui c’est vrai il a une barbe.

Rémi : Il a une moustache.

PE : Oui il a une moustache. Et toi Elia qu’est-ce que tu as dit ?

Elia : Il a pas les cheveux longs.

PE : Alors les garçons ils ont les cheveux courts ?

Elia : Oui.

Lara : Rémi il a les cheveux longs.

PE : Alors est-ce-qu’ils ont toujours les cheveux courts les garçons ?

Élèves : Non

Q2 : Y a-t-il des choses que les filles n’ont pas le droit de faire ? Les garçons ?

Lara : Des bêtises !

Rémi : Bagarrer !

PE : Les filles ou les filles et les garçons ?

Lara : les filles et les garçons.

PE : Oui ça c'est pour les filles et les garçons.

Les élèves restent sur bagarrer, décider, taper.

PE : Alors on en conclut que les filles et les garçons ont le droit de faire les mêmes choses ?

Non. Ils reviennent à se battre.

PE : Donc les filles et les garçons n'ont pas le droit de se battre.

Q3 : Et les papas et les mamans, ils peuvent faire les mêmes choses ?

Elia : Oui

PE : Les autres ? Qu'est-ce qu'ils ont le droit de faire de différents les papas ?

Lara : Ils ont le droit de se bagarrer.

Rémi : Mon père il se bagarre pas.

Mathis : Moi il conduit des bateaux.

PE : Et les mamans elle ne peuvent pas conduire des bateaux ?

Rémi : Oui elles peuvent.

Lara : Non.

PE : Lara pourquoi tu penses qu'elles ne peuvent pas ?

Lara : Parce qu'elles vont tomber dans l'eau.

PE : Et elles ne savent pas nager les mamans ?

Lara : Non.

Rémi : Y a des nageurs c'est des filles. A la piscine y avait des filles qui nageaient.

PE : Oui les filles peuvent savoir nager.

Q4 : Y a-t-il des choses pour lesquelles les filles sont meilleures ? Les garçons ?

Rémi : les garçons ils sont meilleurs.

PE : Tout le temps ?

Rémi : Oui.

PE : Tu crois ça ? Lara n'est pas d'accord. Quand est-ce-que les filles elle sont meilleures ?

Lara : Pour lancer un ballon.

Rémi : Non regarde.

PE : On ne peut pas me montrer maintenant. Mais les filles et les garçons peuvent lancer un ballon.

Mathis : Moi je sais faire du foot.

PE : Et il y a des filles qui font du foot ?

Élèves : Oui.

Q5 : Et pour le sport ?

Lara : Oui. Ils peuvent pas sauter.

PE : Ah ?

Rémi : Si.

PE : Et les filles ?

Lara : Elles ont le droit de faire tout.

PE : Vous êtes d'accord ?

Les élèves acquiescent”.

Temps entretien Groupe 3 : 9min33

4MS : Anne/Alicia/Gabriel/Roméo

Q1 : Comment reconnaît-on une fille ou un garçon ?

Gabriel montre Anne.

Gabriel : “Une fille c’est ça.

PE : Oui Anne c’est une fille. Et les autres ?

Pas de réponses

PE : Vos copains, y en a qui m’ont dit que Jean-Jacques par exemple c’était un garçon.

Comment vous savez ?

Alice : Il a des cheveux de garçons.

PE : C’est quoi des cheveux de garçon ?

Gabriel : Comme ça ! (Il montre ses cheveux).

PE : Tu veux dire courts ?

Alicia : Oui.

PE : Les filles elles ont toujours les cheveux longs ?

Roméo : Non.

PE : Exact, les filles peuvent avoir les cheveux courts. Alors comment on peut reconnaître les garçons ?

Pas de réponse.

Q2 : Y a-t-il des choses que les filles n'ont pas le droit de faire ? Les garçons ?

Roméo : Pas de taper.

PE : Et quand on est une fille on a le droit ?

Élèves : non.

Les élèves ne prennent pas la parole pour répondre

PE : Alors ? Bon, donc les filles et les garçons peuvent faire les mêmes choses ? Ok, on va passer à une autre question.

Q3 : Et les papas ? Et les mamans ?

Roméo : Papa il fait pas ... ?

PE : Il fait pas quoi ?

Roméo : De me ramener.

PE : C'est que les mamans qui viennent chercher les enfants ?

Roméo : Oui.

Alicia : Moi il vient.

PE : Oui les papas peuvent venir chercher les enfants à l'école. Et quoi d'autres ?

Roméo : Regarder la télé.

PE : Ton papa il a le droit ?

Roméo : Non ma mère.

PE : C'est pareil chez toi Alicia ?

Alicia: Non. Mon papa il a le droit de regarder.

PE : Oui les papas ils ont aussi le droit de regarder la télévision. Et toi Anne ?

Anne : Maman elle fait à manger.

PE : Chez toi c'est maman qui fait à manger. Et toi Alicia ?

Alicia : Moi mon papa il fait la vaisselle.

PE : Alors c'est vrai il y a des familles où c'est que la maman qui fait à manger, des familles où c'est que le papa et des familles où ce sont les deux. Pareil pour la vaisselle, c'est possible. (Les élèves acquiescent).

Q4 : Y a-t-il des choses pour lesquelles les filles sont meilleures ? Les garçons ?

Alicia : Le père il peut avoir des muscles.

PE : Et les mamans non ?

Élèves : Si.

PE : Et pour les filles ?

Gabriel : Maman elle a cassé le téléphone.

PE : Quelqu'un l'a réparé ?

Gabriel : Papa.

PE : C'est ton papa qui a réparé le téléphone. Il est meilleur pour réparer ?

Gabriel : Tout !

PE : Est ce qu'il y a des mamans qui sont fortes pour réparer ?

Alicia : Oui.

Q5 : Et pour le sport ?

Roméo : Elles peuvent faire zéro sport.

Alicia : Si elles peuvent faire du sport.

Roméo : les garçons ils peuvent faire tous les sports !

PE : Et toi Anne tu en penses quoi ?

Roméo : Non les garçons !

PE : Alors c'est possible, les filles elles peuvent faire tous les sports. Par exemple cette année y a la coupe du monde de football. Est-ce-qu'elles peuvent faire de la boxe ?

Alicia : Oui.

PE : Oui il y en a qui en font. On a le choix on peut faire le sport que l'on veut".

Annexe 3 : Verbatim exhaustif de la lecture d'album : La princesse et le dragon, de Robert Munsch et Michael Martchenko.

Séance 1 : 18min45

PE : “Ce livre s'appelle La princesse et le Dragon. Qui est-ce-qui a écrit le livre ? Qui est ... Vous vous souvenez comment on appelle celui qui écrit le livre ? Mathis ?

Lara : L'auteur.

PE : En levant la main c'est mieux. Lina ?

Lina : L'auteur.

PE : Très bien. Vous avez entendu ? Vous vous en rappelez ?

Lara : J'avais dit l'auteur.

PE : Camille, chuuut. Regardez ce que j'ai ramené pour vous, la princesse et le dragon. Celui qui écrit le livre c'est l'auteur. Et celui qui fabrique...

Brouhaha.

PE : On lève la main. Mélissande ?

Mélissande : C'est l'auteur...

PE : L'auteur, il écrit le livre. Celui qui fabrique le livre c'est.... l'é...

Tous les élèves : L'éditeur !

PE : Très bien, l'éditeur. Et celui qui fait les images ? Les illustrations ? Lara ?

Léon ?

Léon: L'auteur.

PE : Non, l'auteur écrit le livre, l'éditeur le fabrique et l'illustrateur, il dessine (gestes). Alors, ce livre s'appelle la princesse et le dragon. Regardez l'image. A votre avis que va-t-il se passer dans cette histoire ? Lina, qui lève la main.

Lina : Peut-être....

Lara : Le dragon il a peur...

PE : Chut, c'est Lina qui est interrogée.

Lina : Peut-être que le dragon va manger princesse, la petite fille.

PE : Le dragon va manger la petite fille.

Lara : C'est pas une princesse.

PE : Ce n'est pas une princesse Lara ? Pourquoi ce n'est pas une princesse ?

Lara : Elle sera une princesse après.

Lina : Parce qu'elle n'a pas de couronne.

PE : Ah regardez bien, est-ce qu'elle a une couronne ?

Élèves : Ouiiiii. Nooon.

PE : Regardez sur sa tête. C'est pas une couronne Rémi?

Rémi : C'est ses cheveux.

PE : c'est les cheveux ? Roméo, est-ce-que tu as réfléchi ? Tu veux t'excuser ?

June : Maîtresse !

PE : Tu veux t'excuser auprès des filles ? Alors vient leur dire pardon et viens t'asseoir avec nous. D'abord tu t'excuses auprès d'Iliana et de Elia.

Roméo : Pardon.

PE : Voilà, maintenant viens t'asseoir avec nous et tiens-toi tranquille

Elia : C'est quoi cet os ? (Elle montre son genou).

PE : C'est la rotule. Alors on va voir si c'est une princesse ou pas.

Léon : Maîtresse !! Pourquoi June elle s'assoit pas sur les fesses ?

Lara : Iliana, elle est pas sur les fesses !

PE : Alors, on se met sur les fesses, on ouvre grand les yeux et les oreilles et on colle les lèvres !

Qu'est-ce-qui lui arrive à cette princesse ? Elizabeth était une belle princesse, qui vivait dans un château. Elle était vêtue somptueusement et devait bientôt épouser le prince Roland.

Lara : Berk. Roland c'est comme dans Sofia.

PE : Hélas un jour un dragon écrabouilla son château, cracha un jet de flamme qui brûla tous ces vêtements et emporta le prince. C'est pas Roland c'est Ronald. Emporta le prince Ronald. Alors regardez sur sa tête est ce que c'est bien une couronne ?

Rémi : Je l'avais dit c'est ses cheveux.

PE : Regarde Rémi c'est une couronne mais elle est tout abîmée, elle a même un peu fondu.

Regarde, c'est différent de ses cheveux.

(La PE montre aux autres élèves).

Le prince Roland à l'air en piteux état. Élisabeth décida de poursuivre le dragon et de sauver Ronald. Elle chercha ... Chut... Elle chercha autour d'elle quelque chose pour s'habiller.

Mais tout ce qu'elle put trouver fut un sac en plastique. Elle revêtit le sac en plastique et suivit le dragon. C'était facile parce qu'il laissait derrière lui la trace des forêts qu'il avait brûlé et des ossements de chevaux. Oulala.

Lara : Le méchant dragon.

PE : Comment vous la trouvez la princesse là ?

Lara : Elle est en colère.

PE : Oui. Et surtout qu'est-ce qu'elle a décidé de faire.

(Brouhaha).

PE : On lève la main. Lina ?

Lina : De sauver Ronald.

PE : Elle a décidé de sauver son prince. Y a beaucoup de princesse qui décide de faire ça ?
Vous en connaissez ?

Lina : Ça existe pas...

PE : Elle décide de poursuivre le dragon. Vous iriez poursuivre un dragon vous ?

Élèves : Non.

PE : Elle est courageuse cette petite fille, enfin cette grande fille.

Ada : Pourquoi elle était toute nue ?

PE : Parce que ses vêtements ont brûlé, alors elle a mis un sac en papier. C'est tout ce qui restait du château. Enfin, Élisabeth arriva à une caverne fermée d'une lourde porte sur laquelle pendait un heurtoir. Elle saisit le heurtoir et frappa à la porte. Toc, toc, toc. Le dragon pointa le nez à la porte et dit : Tiens tiens une princesse, j'adore manger de la princesse. Mais j'ai déjà avalé un château entier aujourd'hui. Je suis un dragon... Anne et Camille vous vous asseyez correctement et vous arrêtez de discuter. Ada, on range ça dans la poche. Reviens demain et il claqua la porte tellement vite qu'Élisabeth faillit avoir le nez pincé dedans. Lina tu me donnes ça. Ça doit faire mal. Élisabeth saisit de nouveau le heurtoir et frappa encore une fois à la porte. Le dragon pointa le nez à la porte et dit : Va-t'en, j'adore manger de la princesse mais je suis un dragon très demandé et j'ai déjà avalé un château entier aujourd'hui. Reviens demain. Attends hurla Élisabeth, est-il vrai que tu es le plus main et le plus féroce des dragons de toute la terre. Oui dit le dragon.

Lina : Non c'est pas vrai.

Rémi : Il a déjà mangé un château entier.

Lina : Je sais ce qu'il va faire le dragon. Peut-être qu'il va manger...

Lara : Non !

Mathis : Non il va... cracher du feu.

PE : Laisse-la terminer. Peut-être qu'il va manger ?

Lina : La petite fille.

PE : Mathis si tu veux parler tu lèves la main, s'il te plaît.

Mathis: Il va cracher du feu.

PE : Il va cracher du feu. On va voir. Oui Rémi ?

Rémi : La princesse elle veut s'enfuir.

PE : Ah bon pourquoi ?

Rémi : Elle a peur.

PE : Ah bon elle a l'air d'avoir peur cette princesse ?

Elia : Non elle est courageuse !

PE : Pourquoi Roméo ? Qu'est-ce qu'elle fait depuis le début ?

Roméo : Rien.

PE : Elle n'a rien fait là ? Elle est allée chez le dragon ! Elle n'a pas l'air d'avoir peur. Est-il vrai dit Élisabeth que tu peux brûler dix forêts... Lève-toi Camille et va t'asseoir derrière tu parles trop et tu nous déranges. ... Rien qu'en soufflant dessus ? Oh oui dis le dragon. Il prit une énorme profonde inspiration et fit jaillir des flammes qui brûlèrent cinquante forêts.

Lina : Avant ça existait les dragons. Maintenant ça existe plus.

PE : Super dit Élisabeth. Qu'est-ce qu'il y a Elia ? Tu veux lever la main pour parler ? Qu'est-ce qu'il a fait le dragon ?

Elia : Il a plus de respiration.

PE : Parce qu'il a trop craché de flammes. Tu penses qu'il ne pourra plus faire de flammes ?

Lina : Avant les dragons ils existaient.

Lara : Ça existe plus les dragons.

Lina : Ils sont morts.

PE : Tu veux parler des dinosaures ?

Lina : Non des dragons.

PE : Il y a des animaux qui s'appellent les dragons de Komodo. Ce sont de gros gros lézards, ce n'est pas vraiment des dragons. Mais les dragons ce sont des animaux imaginaires.

Lina : Non non non non avant ils existaient.

PE : Pas les dragons comme ça qui crachent du feu.

Rémi : Les dinosaures avant, avant ça existait.

PE : Oui c'est vrai. Mais ils ont disparu.

Lara : A cause des chasseurs.

PE : A cause des éruptions volcaniques. Ils ont tous disparus, il ne reste plus que leurs ossements, qu'on trouve parfois dans la terre. C'est comme ça qu'on sait qu'ils ont existé.

Mathis : Oui, mais y'a que les bébés. Les bébés aussi.

PE : Y a plus de de bébés dinosaures, ils ont tous disparus.

Lara : Moi j'ai un livre sur les dinosaures.

Lina : Y a une comète qui est tombée du ciel. Et puis les dinosaures ils ont plus existé.

PE : Une météorite. Une grosse météorite. On reprend. Super dit Élisabeth et le dragon repris une si énorme inspiration qu'il cracha de quoi brûler cent forêts. Génial dit Élisabeth et le dragon repris encore une profonde inspiration mais cette fois rien ne sorti. Elia avait une bonne hypothèse, elle a dit qu'il allait être fatigué. Le dragon n'avait même plus assez de feu pour faire cuire un steak haché. Élisabeth dit dragon est-il vrai que tu peux faire le tour de la Terre en dix secondes. Et oui dit le dragon et il sauta sur ses pattes s'envola et fit le tour de la terre en dix secondes seulement. Il était très fatigué quand il arrive mais Élisabeth cria super encore. Qu'est-ce qu'elle est en train de faire à votre avis Élisabeth ?

Lara : Elle est train...

PE : Chut on lève la main. Lara ?

Kara : Elle est en train de le fatiguer.

PE : Et oui ça s'appelle un stratagème. Elle ne fait pas ça sans aucune raison. Elle sait qu'elle va le fatiguer. Elle est maline !

Lara : Elle est pas que courageuse.

PE : Alors le dragon sauta sur ses pattes s'envola et fit le tour de la Terre en vingt secondes seulement. Quand il revint il était si fatigué qu'il s'allongea et s'endormit comme une limace. Élisabeth murmura très doucement : eh dragon. Le dragon ne broncha pas. Elle souleva l'une des oreilles du dragon et glissa sa tête à l'intérieur. Elle cria aussi fort qu'elle put : eh dragon ! Le dragon était tellement fatigué qu'il ne bougea pas.

Lara : Il est mort

Lina : Non. Pourquoi tu veux que dans un livre d'enfants qu'il soit mort en fait ?

PE : Il est mort vous pensez ?

Élèves : Non.

PE : Non il est endormi.

Lara : Il est endormi.

PE : Élisabeth enjamba le dragon et ouvrit la porte de la caverne. Là se trouvait le prince Ronald. Il la regarda et il dit : oh Élisabeth ! » Quelle tête il fait là le prince Ronald ?

Comment vous trouvez qu'il est ? Sarah ? Il a l'air content de la voir ? Enzo est ce que tu trouves qu'il a l'air gentil là le prince ?

Mathis : Il est en colère.

PE : Pourquoi il serait en colère ? Lina ?

Lina : Parce que le dragon a tout brûler ses vêtements.

PE : Oui peut-être on va lire la suite

Rémi: Et aussi parce que la princesse elle est venue dans la caverne du dragon.

PE : Et pourquoi ça l'embêterait ?

Rémi : Parce qu'en fait il est ami avec le Dragon.

PE : Ah tu penses qu'il est devenu ami avec le dragon. Et quelqu'un a une autre idée ?

Quelqu'un sait pourquoi le prince va être fâché ? Iliana ?

Iliana : Parce qu'elle a mis le sac en papier.

PE : Et tu penses que ça l'embête ?

Iliana : Oui

PE : Léon ?

Léon : Elle a pas de chaussures.

PE : Elle a pas de chaussures.

Lina : Il croit qu'elle a brûlé toutes les forêts.

PE : Ah.

Mélessande : Pourquoi le prince il est pas content ?

PE : On va lire la suite, on va savoir.

Elia : Elle a un bébé dans le ventre.

PE : Il la regarda et dit Élisabeth mais tu es dans un état lamentable, tu sens la fumée, tes cheveux sont emmêlés et regarde ta robe. Un vieux sac en papier reviens quand tu seras habillée comme une véritable princesse. Qu'est-ce que vous pensez de ce prince ? C'est bien qu'il lui parle comme ça ?

Élèves : Oui / Non.

PE : Non Léon pourquoi ?

Lara : Parce que...

PE : Léon ? Lara ?

Lara : C'est pas bien parce qu'il lui crie dessus.

PE : Oui et elle, qu'est-ce qu'elle vient de faire pendant toute l'histoire ?

Lara : Elle a sauvé le prince !

PE : Oui et comment il réagit ? Il la gronde ! C'est gentil ? Louis ?

Louis : Non.

PE : Elle a risqué sa vie. Elle est venue le chercher. Elle a combattu le dragon, avec des stratégies on a dit. Elle l'a épuisé et lui il lui dit de partir parce qu'elle est mal habillée.

Elia : Il est méchant.

PE : Oui il est gonflé même ! Alors qu'est-ce qu'elle va faire cette princesse. Ronald dit Élisabeth, tu es très élégant et parfaitement bien coiffé.

Lina : Elle est partie !

PE : Tu ressembles à un véritable prince mais tu n'es qu'un gros nul !

Lara : ahaha

PE : Et finalement, ils ne se marièrent pas.

Élève : Pourquoi ?

PE : Est-ce que vous avez envie de vous marier avec quelqu'un de pas gentil vous ?

Élèves : Non !”

Séance 2 : Extrait 9min 50

PE : “Est-ce-que vous vous souvenez de cette histoire ?

Élèves : Ouiiiii

PE : Elle est très rigolote cette histoire, qu'est-ce qu'elle raconte ?

Mélessande : Il faut la raconter à Amine.

PE : Oui il n'était pas là, il faut lui raconter l'histoire. Qui peut lui raconter ? Roméo ?

Roméo : Y a un prince.

PE : Oui y a un prince dans cette histoire.

Elia : Il est méchant.

Roméo : En colère.

Lara : Et la princesse elle est courageuse

PE : Et la princesse elle est courageuse. Est-ce que vous vous souvenez de leurs prénoms ?

Lina : Oui, Ronald.

PE : Ronald, le prince.

Lara : Isabelle.

PE : Élisabeth. Pourquoi il est méchant ce prince ? Qui lève la main ? Lina.

Lina : Parce qu'elle est toute abîmée.

PE : Le prince est méchant parce que la couronne est abîmée ?

Brouhaha

Alicia : La robe elle est abîmée.

PE : Oui la robe de la princesse est abîmée et pourquoi ça rend méchant le prince ? Iliana ?

Lara : elle a pas envie de se marier...

PE : Chut Lara, j'ai demandé à Iliana.

Iliana : Sa robe est en papier.

PE : La robe d'Élisabeth est en papier et pourquoi ça rend méchant le prince ? Tu veux dire quelque chose Lara ?

Lara : Parce que il veut pas se marier.

PE : Il ne veut pas se marier avec elle parce que sa robe est en papier. Alors oui c'est méchant.

Rémi : Et c'est le sac du château (prend la parole mais lève la main).

PE : C'est le seul sac qui reste. Est-ce que les princes peuvent être méchants ?

Lara : Y a des princes qui sont gentils et y a des princes qui sont méchants.

PE : Oui, on lève la main toujours Lara. Est-ce qu'il y a des princesses qui sont courageuses ?

Élèves : oui / non. (Lina et Léon disent non, Mathis dit oui).

PE : Jamais ? Vous n'en connaissez pas des princesses courageuses ?

Mathis : Si

Lara : Moi j'en connais.

PE : Qui en connaît ? Julie ? Qui ça ? Ilaria on arrête avec les chaussures sinon on les enlève.

Lara ?

Lara : Je connais heuu...

PE : Moi j'en connais plusieurs.

Lara : J'en connais une avec un dragon.

PE : C'est celle-là ? (En montrant le livre).

Lara : C'est une reine avec un petit dragon.

PE : Moi j'en connais une, par exemple Rayponce. Vous la connaissez ? Elle est courageuse non ?

Élèves : Oui

Lina : Comment il s'appelle le dragon ?

PE : On va lire pour s'en souvenir. Est ce qu'il y a d'autres personnages dans ce livre que la princesse et le prince ? C'est celui qui prend le plus de place !

Lina : Le dragon.

Élèves : le dragon.

PE : Amine ? Lina ?

Lina : Le dragon.

PE : Comment est le dragon ?

Élèves : Vert, gros.

PE : Et est-ce-qu'il est malin ce dragon ?

Elia : non.

PE : Que fait Élisabeth à ce dragon ?

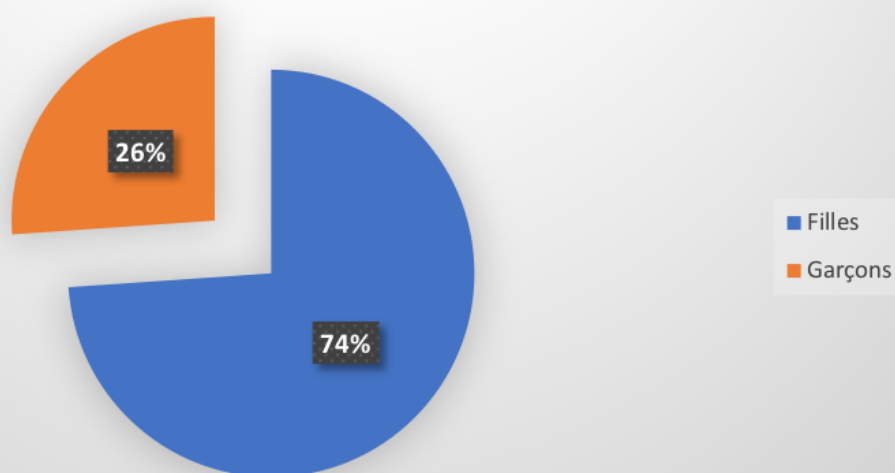
Lina : Elle l'épuise.

PE : Très bien Lina elle l'épuise et lui il n'est pas très malin car il ne s'en rend même pas compte. On va lire l'histoire pour Amine.

Lecture de l'histoire jusqu'à : ...steack haché”.

Annexe 4 : Totale des interventions orales.

Nombre d'interventions orales lors de la séance : "La princesse et le dragon" en fonction du genre.



Annexe 5 : Séquence EPS danse.

Une phase d'accroche est réalisée en classe avec la lecture de l'album : Le piano des bois de Kazuo Iwamura.

Projet de planification des objectifs par séance		
	Acquisitions visées pour chacune des séances	Titres/noms des situations
Séance 1	<p>Objectifs de la séance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploiter l'espace (haut/bas) et les directions (droite/gauche, avant/arrière) - Maîtriser l'équilibre du corps <p>Compétences mises en œuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser des actions mettant en jeu le corps dans sa globalité - Traduire gestuellement une ambiance musicale - Utiliser différents déplacements et changer ses appuis - Être à l'écoute de soi-même et des autres - Accepter de se produire devant des spectateurs et respecter les productions des autres 	<p>Le piano & l'espace</p> <p>1. Mise en disponibilité échauffement : Utiliser l'espace et varier les modes déplacements : se déplacer en occupant tout l'espace scénique et en imitant les animaux présents dans l'album (grenouilles, oiseaux, souris, lapin...).</p> <p>2. Phase de recherche : Les élèves doivent réaliser les mouvements imposés par les zones de manière individuelle, en réalisant des formes corporelles originales et en suivant la musique (piano). Puis, au signal, changement de zone.</p> <p>Zone 1 : déplacement Avant-Arrière + debout</p> <p>Zone 2 : déplacement Droite-Gauche + au sol</p> <p>Zone 3 : déplacement Avant-Arrière + debout</p> <p>Zone 4 : déplacement Droite-Gauche + au sol</p> <p>3. Phase de bilan intermédiaire : Démonstration par demi-groupe et échanges oraux sur les actions réalisées.</p> <p>4. Phase de répétition : entraînement.</p> <p>5. Phase démonstration : Deux groupes passent en même temps, les autres jouent le rôle de spectateur. Un bilan oral est ensuite mis en place afin de faire verbaliser les actions des élèves, les formes corporelles inventées, les déplacements réalisés, etc. mais également évoquer leurs ressentis, leurs émotions et les éventuelles difficultés.</p> <p>6. Phase de retour au calme : visualisation.</p>

<p>Séance 2</p>	<p>Objectifs de la séance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interagir avec les autres danseurs - Accepter le contact <p>Compétences mises en œuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser des actions mettant en jeu son corps et celui des autres - Traduire gestuellement une ambiance musicale - Utiliser différents déplacements et changer ses appuis - Être à l'écoute de soi-même et des autres - Accepter de se produire devant des spectateurs et respecter les productions des autres 	<p style="text-align: center;">Le violon & les autres</p> <p>1. Mise en disponibilité échauffement : Utiliser l'espace et varier les modes déplacements : se déplacer en occupant tout l'espace scénique et en imitant les animaux présents dans l'album (grenouilles, oiseaux, souris, lapin...). <u>Variante :</u> on s'arrête et on dit bonjour à un animal voisin.</p> <p>2. Phase de recherche : L'espace scénique est divisé en 4 zones. Chaque groupe d'élèves se trouve dans une zone. Les élèves doivent réaliser les mouvements imposés par les zones de manière individuelle, en réalisant des formes corporelles originales et en suivant la musique (violon). Puis, au signal, changement de zone. Zone 1 : rondes dansées par deux ou trois. Zone 2 : jeu du sculpteur deux par deux. Zone 3 : rondes dansées deux par deux ou trois. Zone 4 : jeu du sculpteur deux par deux.</p> <p>3. Phase de bilan intermédiaire : Démonstration par demi-groupe et échanges oraux sur les actions réalisées.</p> <p>4. Phase de répétition : entraînement.</p> <p>5. Phase démonstration : Deux groupes passent en même temps, les autres jouent le rôle de spectateur. Un bilan oral est ensuite mis en place afin de faire verbaliser les actions des élèves, les formes corporelles inventées, les déplacements réalisés, etc. mais également évoquer leurs ressentis, leurs émotions et les éventuelles difficultés.</p> <p>6. Phase de retour au calme : visualisation.</p>
-----------------------------------	--	---

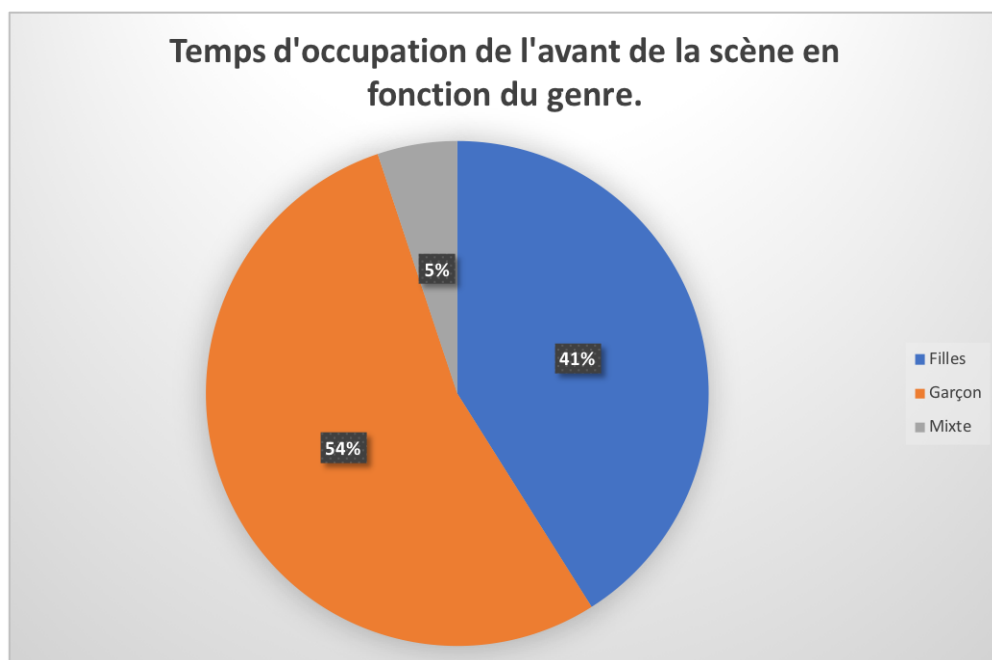
<p>Séance 3</p>	<p>Objectifs de la séance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser les différentes parties du corps - Travailler sur la dissociation et la coordination des différentes articulations <p>Compétences mises en œuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser des actions mettant en jeu le corps dans sa globalité - Traduire gestuellement une ambiance musicale - Utiliser différents déplacements et changer ses appuis - Être à l'écoute de soi-même et des autres - Accepter de se produire devant des spectateurs et respecter les productions des autres 	<p style="text-align: center;">Le trombone & le corps</p> <p>1. Mise en disponibilité échauffement : Utiliser l'espace et varier les modes déplacements : se déplacer en occupant tout l'espace scénique et en imitant les animaux présents dans l'album (grenouilles, oiseaux, souris, lapin...). <u>Variante</u> : on ramasse une noisette avec la main, avec les pieds, on la mange et on mâche en ne bougeant que le bouche...</p> <p>2. Phase de recherche : L'espace scénique est divisé en 4 zones. Chaque groupe d'élèves se trouve dans une zone. Les élèves doivent réaliser les mouvements imposés par les zones de manière individuelle, en réalisant des formes corporelles originales et en suivant la musique (trombone). Puis, au signal, changement de zone. Zone 1 : jeu des pays imaginaires où on ne bouge qu'une partie du corps. Zone 2 : danser avec un foulard Zone 3 : jeu des pays imaginaires où on ne bouge qu'une partie du corps. Zone 4 : danser avec un foulard</p> <p>3. Phase de bilan intermédiaire : Démonstration par demi-groupe et échanges oraux sur les actions réalisées.</p> <p>4. Phase de répétition : entraînement.</p> <p>5. Phase démonstration : Deux groupes passent en même temps, les autres jouent le rôle de spectateur. Un bilan oral est ensuite mis en place afin de faire verbaliser les actions des élèves, les formes corporelles inventées, les déplacements réalisés, etc. mais également évoquer leurs ressentis, leurs émotions et les éventuelles difficultés.</p> <p>6. Phase de retour au calme : visualisation.</p>
-----------------------------------	---	--

<p>Séance 4</p>	<p>Objectifs de la séance : - Varier les vitesses de déplacement (lent, rapide, arrêt...) Compétences mises en œuvre : - Réaliser des actions mettant en jeu le corps dans sa globalité - Traduire gestuellement une ambiance musicale - Utiliser différents déplacements et changer ses appuis - Être à l'écoute de soi-même et des autres - Accepter de se produire devant des spectateurs et respecter les productions des autres</p>	<p>Le xylophone & le temps</p> <p>1. Mise en disponibilité échauffement : Utiliser l'espace et varier les modes déplacements : se déplacer en occupant tout l'espace scénique et en imitant les animaux présents dans l'album (grenouilles, oiseaux, souris, lapin...). <u>Variante</u> : temps à rapide, lent ; arrêts à statues</p> <p>2. Phase de recherche : L'espace scénique est divisé en 4 zones. Chaque groupe d'élèves se trouve dans une zone. Les élèves doivent réaliser les mouvements imposés par les zones de manière individuelle, en réalisant des formes corporelles originales et en suivant la musique (trombone). Puis, au signal, changement de zone. Zone 1 : Danser en accord avec la musique, individuellement en dispersion. Marquer les changements en changeant de danse. Zone 2 : Accompagner la pulsation en frappant des mains. Zone 3 : Danser en accord avec la musique, individuellement en dispersion. Marquer les changements en changeant de danse. Zone 4 : Accompagner la pulsation en frappant des mains.</p> <p>3. Phase de bilan intermédiaire : Démonstration par demi-groupe et échanges oraux sur les actions réalisées.</p> <p>4. Phase de répétition : entraînement.</p> <p>5. Phase démonstration : Deux groupes passent en même temps, les autres jouent le rôle de spectateur. Un bilan oral est ensuite mis en place afin de faire verbaliser les actions des élèves, les formes corporelles inventées, les déplacements réalisés, etc. mais également évoquer leurs ressentis, leurs émotions et les éventuelles difficultés.</p> <p>6. Phase de retour au calme : visualisation.</p>
-----------------------------------	--	---

<p>Séance 5</p>	<p>Objectifs de la séance : - Varier les énergies (lent/accélééré, saccadé/fluide, etc), jouer sur les contrastes. Compétences mises en œuvre : - Réaliser des actions mettant en jeu le corps dans sa globalité - Traduire gestuellement une ambiance musicale - Utiliser différents déplacements et changer ses appuis - Être à l'écoute de soi-même et des autres - Accepter de se produire devant des spectateurs et respecter les productions des autres</p>	<p>Le tambour & l'énergie</p> <p>1. Mise en disponibilité échauffement : Utiliser l'espace et varier les modes déplacements : se déplacer en occupant tout l'espace scénique et en imitant les animaux présents dans l'album (grenouilles, oiseaux, souris, lapin...). <u>Variante :</u> on se fait pousser par un petit vent, on lutte contre un vent fort, on est emporté par la tempête.</p> <p>2. Phase de recherche : L'espace scénique est divisé en 4 zones. Chaque groupe d'élèves se trouve dans une zone. Les élèves doivent réaliser les mouvements imposés par les zones de manière individuelle, en réalisant des formes corporelles originales et en suivant la musique (tambour). Puis, au signal, changement de zone. Zone 1 : jeu du vent, les élèves traversent l'espace de danse défini par vagues successives en dansant comme le vent suivant un thème donné : le vent caresse, le vent tourbillonne, le vent secoue, le vent pousse, souffle en bourrasques, plaque au sol.... Zone 2 : idem Zone 3 : idem Zone 4 : idem</p> <p>3. Phase de bilan intermédiaire : Démonstration par demi-groupe et échanges oraux sur les actions réalisées.</p> <p>4. Phase de répétition : entraînement.</p> <p>5. Phase démonstration : Deux groupes passent en même temps, les autres jouent le rôle de spectateur. Un bilan oral est ensuite mis en place afin de faire verbaliser les actions des élèves, les formes corporelles inventées, les déplacements réalisés, etc. mais également évoquer leurs ressentis, leurs émotions et les éventuelles difficultés.</p> <p>6. Phase de retour au calme : visualisation.</p>
-----------------------------------	---	---

<p>Séance 6 et 7</p>	<p><u>Objectifs des séances :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Enchaîner les mouvements mémorisés afin de créer une chorégraphie - Présenter sa phrase dansée aux autres groupes <p><u>Compétences mises en œuvre :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Accepter de se produire devant des spectateurs et respecter les productions des autres - Être à l'écoute de soi-même et des autres - Réaliser des actions mettant en jeu le corps dans sa globalité - Traduire gestuellement une ambiance musicale 	<p style="text-align: center;">Création finale et démonstration</p> <p>1. Mise en disponibilité échauffement : Utiliser l'espace et varier les modes déplacements : se déplacer en occupant tout l'espace scénique et en imitant les animaux présents dans l'album (grenouilles, oiseaux, souris, lapin...). On reprend les différentes variantes.</p> <p>2. Phase de consolidation : Par groupe, les élèves se remémorent les mouvements (aide : flashcards) et répètent l'enchaînement de chaque instrument. Ensuite, ils doivent enchaîner les mouvements de leur chorégraphie sur la musique complète.</p> <p>3. Phase démonstration : Évoquer les différents rôles (spectateur, chorégraphe, danseur). Chaque groupe passe devant les spectateurs (classe).</p> <p>4. Phase de bilan : Retour sur les productions proposées, analyse des mouvements réalisés, etc.</p> <p>5. Phase de retour au calme : visualisation.</p>
-----------------------------	---	---

Annexe 6 : Occupation de l'espace.



Annexe 7 : Album des métiers.



IES

POMPIERS

Je arrête de le faire.



LES POLICIERES

ET LES

POLICIERES

gouvernet ent les

volent et les

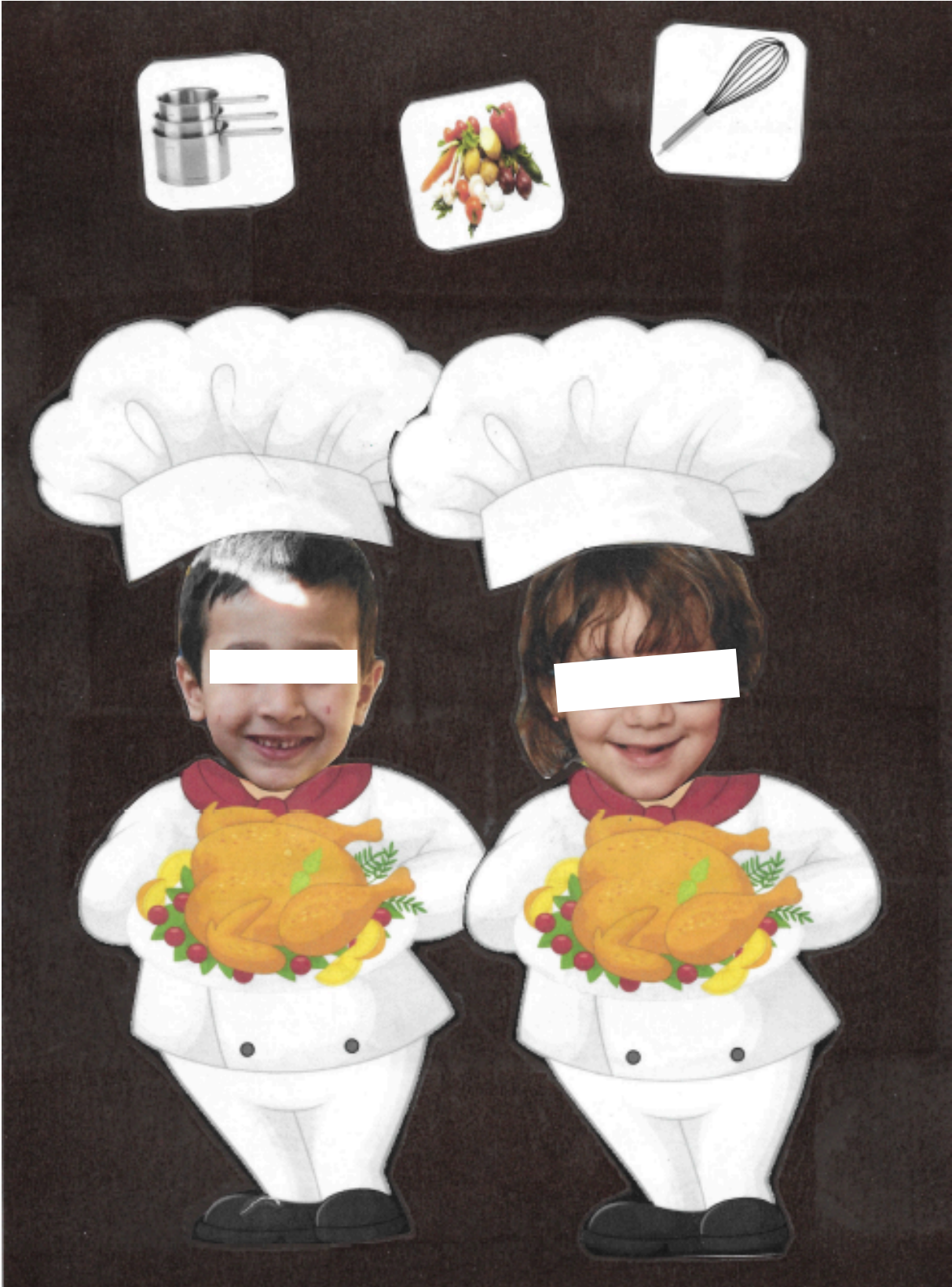
mettent en

prison

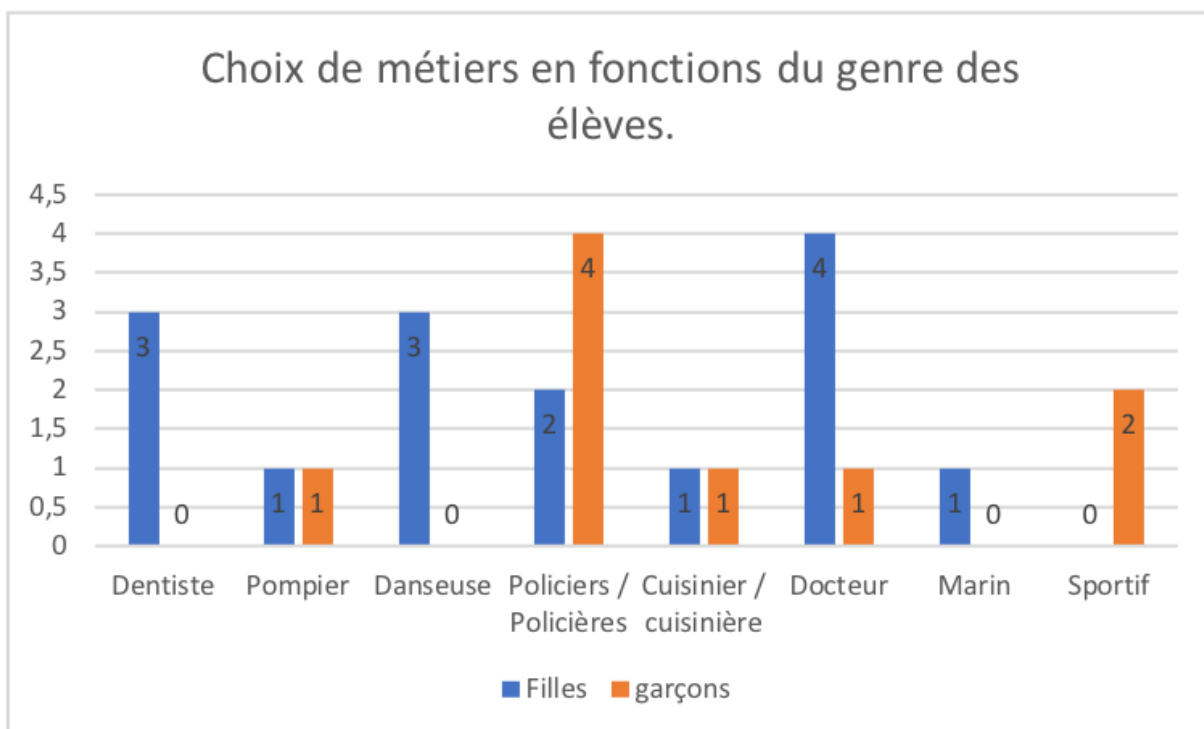
LE

MARIN

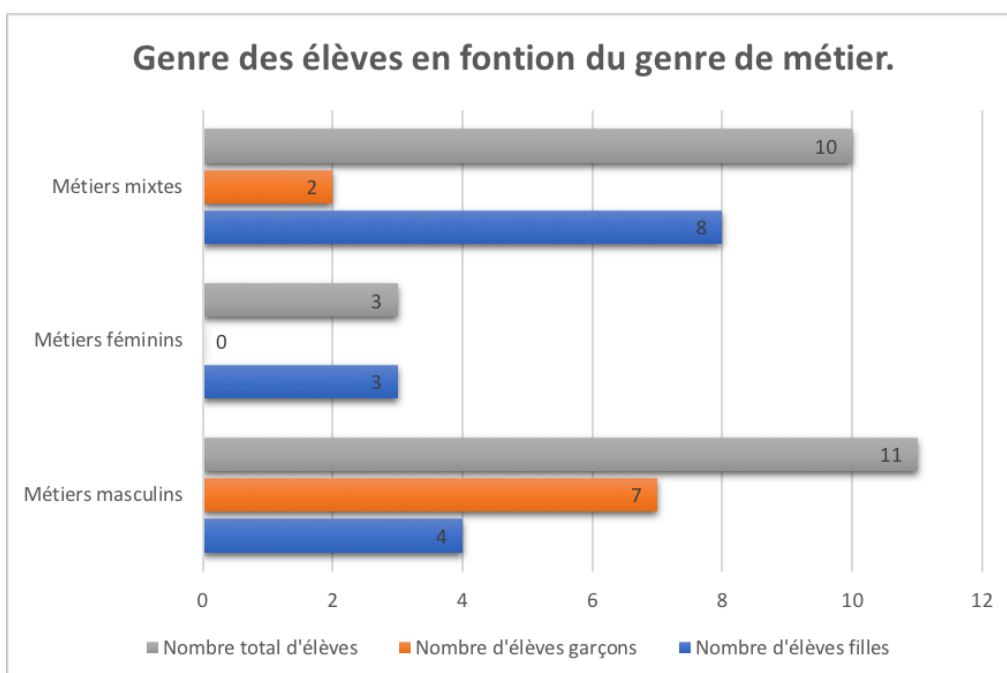




Annexe 8 : Choix des métiers de la classe.

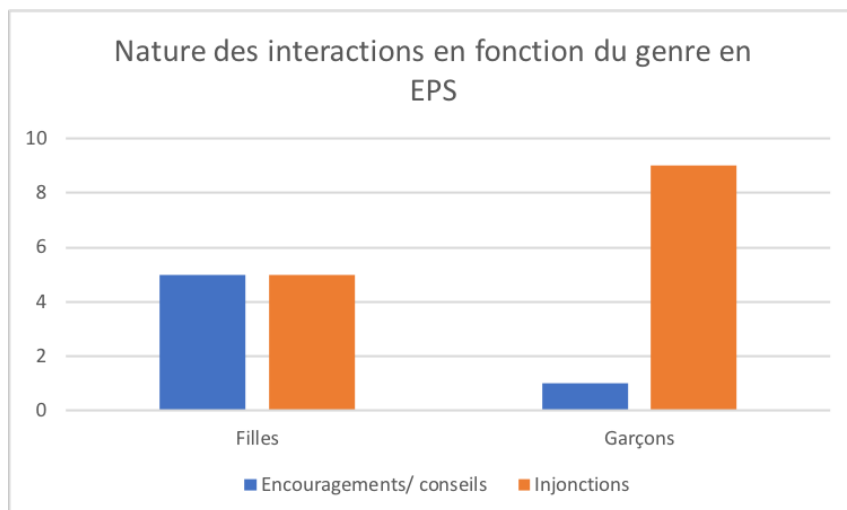


Annexe 9 : Genre et métiers.

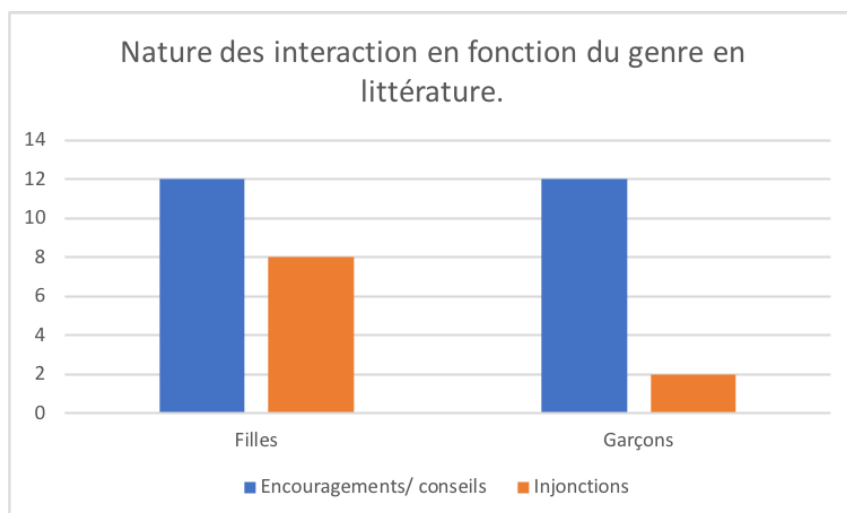


Annexe 10 et 11 : Interactions et disciplines

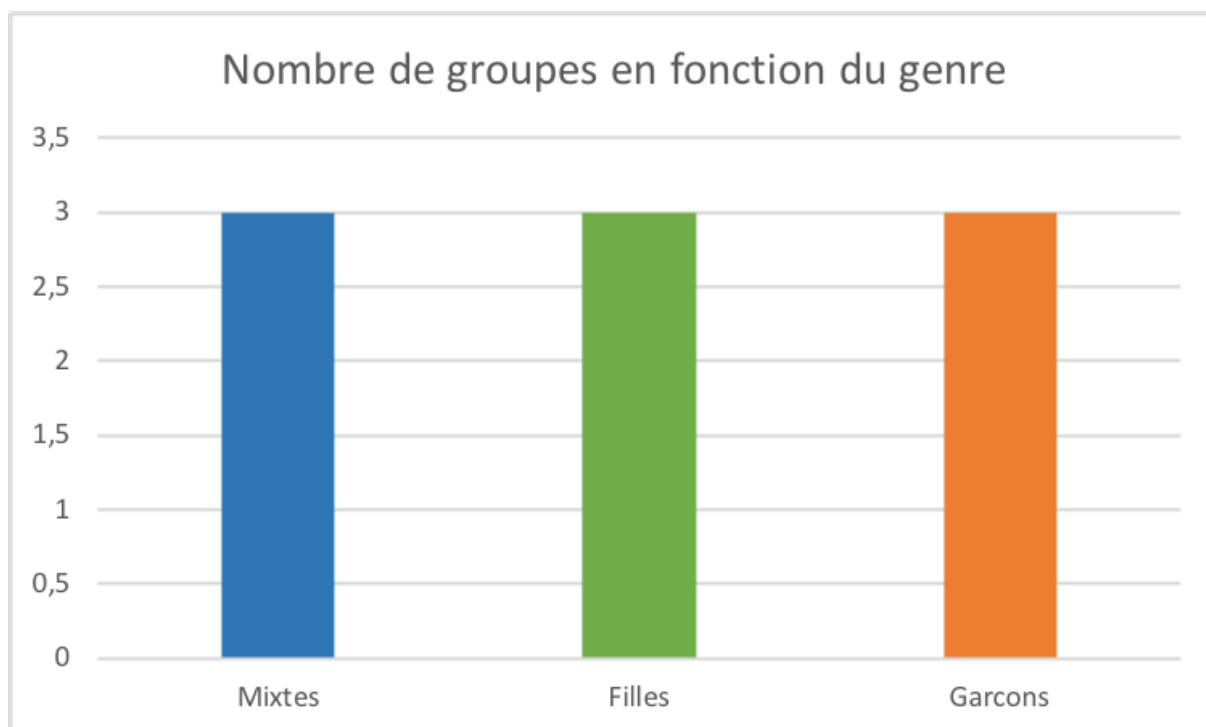
En EPS :



En Littérature :



Annexe 12 : Répartition des binôme formés.



Annexe 13 : Maman Rodarde.

<p>Les filles peuvent-elles aimer le bleu ?</p> 	 <p>Elisabeth II, reine d'Angleterre Katy Perry, chanteuse Marie-Antoinette, reine de France Marie-José Pécic, athlète Winnie Harlow, mannequin Alexandra Aggè, championne de moto</p>
<p>Les filles peuvent-elles aimer le sciences ?</p> 	 <p>Hildegarde von Bingen, scientifique Françoise Sagan, écrivain et journaliste Chien-Shung Wu, physicienne Roger Adams Young, zoologue/biologiste Katia Kraffl, volcanologue Annie Jump Cannon, astronome</p>
<p>Les garçons peuvent-ils avoir les cheveux longs ?</p> 	 <p>Chefsioux oglala Sébastien Chabal, rugbyman Louis XIV, roi de France Bob Marley, chanteur Metallica, groupe de heavy metal</p>
<p>Les garçons peuvent-ils s'occuper des bébés ?</p> 	 <p>Chris Hemsworth, acteur Kanye West, musicien Lionel Messi, footballeur Orlando Bloom, acteur Wilam, prince anglais Mark Zuckerberg, PDG</p>
<p>Les filles peuvent-elles avoir les cheveux courts ?</p> 	 <p>Tamara Lempicka, peintre Emma Watson, actrice Rihanna, chanteuse Joséphine Baker, artiste Cristina Cordula, présentatrice Charlize Theron, actrice</p>
<p>Les garçons peuvent-ils pleurer ?</p> 	 <p>Jackie Chan, acteur Angel Di Maria, footballeur Matthieu Delormeau, animateur de télévision Saint-Pierre pleurant devant la vierge, de Le Guerin Barack Obama, Président des Etats-Unis</p>

Enseigner l'égalité fille-garçon à l'école maternelle.

Effets sur les choix pédagogiques, la posture verbale et gestuelle et la gestion du groupe classe de l'enseignant.

Résumé en français :

Ce dossier de recherche s'inscrit dans une étude de dimension sociologique sur l'enseignement de l'égalité fille-garçon en maternelle. L'enseignement de ce principe fondamental est inscrit dans le Code de l'Éducation. Ce mémoire apporte des réponses quant aux effets produits sur les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant lors de la mise en place d'une telle séquence avec des élèves de cycle 1. Ainsi, il peut être observé que les stéréotypes, présents déjà depuis le plus jeune âge, sont à analyser et à déconstruire avec les apprenants pour leur ouvrir le champ des possibles. De par l'âge des élèves concernés, il apparaît important de s'adapter à leurs capacités ainsi qu'à leur mode de fonctionnement. L'utilisation de supports concrets (album de littérature de jeunesse, construction de leur propre livre des métiers, exemples à disposition) leur permet de vivre ce principe et de mieux en appréhender la signification. Au-delà des caractéristiques intrinsèques aux élèves, l'étude nous montre surtout que l'enseignant doit sans cesse interroger ses pratiques afin d'éviter de transmettre, ou a minima de ne pas faire barrage, de façon conscientisée ou non, à différents stéréotypes qu'il aurait intégrés.

Mots-Clés : enseignement, égalité, maternelle, genre, stéréotypes.