



HAL
open science

Les jeux au service de l'éducation à l'égalité filles-garçons

Mathilde Collard

► **To cite this version:**

Mathilde Collard. Les jeux au service de l'éducation à l'égalité filles-garçons. Education. 2022.
dumas-04050367

HAL Id: dumas-04050367

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04050367v1>

Submitted on 29 Mar 2023

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

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

Mention 1er degré

Mémoire

Les jeux au service de l'éducation à l'égalité filles-garçons

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

Soutenu par

Mathilde Collard

le 23/05/2022

en présence de la commission de soutenance composée de :

Tanguy Philippe, directeur de mémoire

Marie David, membre de la commission

Engagement de non-plagiat

Je soussignée, Mme Mathilde Collard déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publié sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire mon mémoire.

À Saint-Herblain, le 12/05/2022

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de mémoire, Monsieur Tanguy PHILIPPE. Je le remercie de m'avoir encadrée, orientée et conseillée.

J'adresse mes sincères remerciements à mes deux MAT qui m'ont fait confiance et m'ont laissé mener quelques séances dans leur classe. Leurs retours et conseils ont grandement contribué à ma formation et à la réalisation de ce mémoire.

Je remercie mes parents, Thierry et Claude, qui ont été et sont à mes côtés pour me soutenir et m'encourager dans mes études. Je remercie également mon père d'avoir eu la patience de relire ce mémoire et de le corriger.

Enfin, je remercie Marvin qui a su se montrer à l'écoute pour me faire des retours quant à la formulation de ce mémoire ainsi que pour ces encouragements.

Table des matières

Introduction.....	6
I. Cadre théorique.....	10
1. La construction de l'identité sexuée.....	10
a) Les différents stades de différenciation de genre.....	11
b) Une socialisation différenciée.....	12
i. Le rôle de l'entourage social.....	13
ii. Le rôle de l'enfant.....	14
2. Des stéréotypes de genre et des inégalités.....	15
a) Les stéréotypes de genre.....	15
b) Des inégalités entre les femmes et les hommes.....	18
3. Le rôle de l'école.....	19
a) Des résultats scolaires différents.....	20
b) Le cas de la récréation.....	22
c) Dans les classes.....	24
i. Les manuels scolaires.....	24
ii. En EPS.....	26
iii. Les pratiques enseignantes.....	28
d) Les programmes scolaires.....	30
i. La place de l'égalité filles-garçons dans les programmes.....	30
ii. Analyse critique des programmes.....	31
4. Le jeu.....	34
a) Définition et fonctions des jeux.....	34
b) Des classifications des jeux aux apprentissages.....	36
c) Les jeux à l'école.....	39
II. Méthodologie de l'enquête.....	42
1. Le terrain d'enquête.....	42
2. Modalités d'enquête.....	43
3. Analyse des données.....	44
III. Analyses des données issues du stage.....	45
1. Analyse a priori.....	45
a) Description des classes.....	45
b) Présentation de la séquence d'EMC.....	46
2. Analyse a posteriori.....	52
a) Hypothèse 1 : Les conceptions initiales des GS et des CP sur les jeux seront fortement stéréotypées.....	53
i. Analyse du recueil des conceptions initiales des élèves et du bilan de séance 1 des CP REP.....	53
ii. Analyse des observations du carnet ethnographique dans la classe.....	55
iii. Analyse des observations du carnet ethnographique pendant la récréation.....	61
b) Hypothèse 2 : La séquence d'EMC va faire évoluer les conceptions initiales des élèves vers des représentations des jeux moins stéréotypées.....	63
i. Analyses comparatives des représentations des élèves entre les séances 1 et 4.....	64
ii. Analyse des transcriptions des séances 4 des CP et CP REP et de la trace écrite des CP REP.....	65
iii. Analyses des bilans de séances des CP et CP REP.....	68
IV. Discussion/Conclusion.....	73
Bibliographies.....	78
1. Textes officiels et documents professionnels.....	78
2. Ressources scientifiques.....	79
3. Médiagraphie.....	83

4. Cours.....	84
Table des figures :.....	85
1. Figures :.....	85
2. Tableaux :.....	85
Annexes.....	86
Annexe 1 : Fiche de séquence d'EMC GS/CP.....	86
Annexe 2 : Fiche de séquence d'EMC CP REP.....	88
Annexe 3 : Étiquettes des jeux.....	90
Annexe 4 : Fiche de préparation séance 1 GS/CP.....	93
Annexe 5 : Fiche de préparation séance 1 CP REP.....	95
Annexe 6 : Fiche de préparation séance 1bis GS/CP.....	97
Annexe 7 : Fiche de préparation séance 2 GS/CP.....	99
Annexe 8 : Fiche de préparation séance 2 CP REP.....	102
Annexe 9 : Cartes bataille revisitée.....	105
Annexe 10 : Cartes memory de l'égalité.....	105
Annexe 11 : Saynète jeu de rôles.....	106
Annexe 12 : Fiche de préparation séance 3 GS/CP.....	107
Annexe 13 : Fiche de préparation séance 3 CP REP.....	109
Annexe 14 : Fiche de préparation séance 4 GS/CP.....	112
Annexe 15 : Fiche de préparation séance 4 CP REP.....	114
Annexe 16 : Recueil des conceptions initiales des élèves de GS, CP et CP REP.....	117
Annexe 17 : Bilan de séance 1 CP REP.....	119
Annexe 18 : Carnet ethnographique.....	120
Annexe 19 : Tableau de données du carnet ethnographique.....	124
Annexe 20 : Représentations des élèves sur les jeux en séance 4 pour les groupes GS, CP et CP REP.....	125
Annexe 21 : Transcription séance 4 CP.....	127
Annexe 22 : Transcription séance 4 CP REP.....	135
Annexe 23 : Trace écrite des CP REP.....	139
Annexe 24 : Bilan de séance 2 CP REP.....	140
Annexe 25 : Bilan de séance 3 CP REP.....	141
Annexe 26 : Bilan de séance 3 CP.....	143
Annexe 27 : Bilan de séance 4 CP REP.....	144
4e de couverture.....	145

Introduction

L'égalité entre les femmes et les hommes est un sujet qui me tient particulièrement à cœur. En effet, ces dernières années, grâce à la médiatisation des enjeux de l'égalité femme-homme, à ma reprise d'études en licence de psychologie et autres lectures personnelles, j'ai été sensibilisée et me suis construite des connaissances dans ce domaine. Ces différents apports ont fait naître la conviction que, pour donner toutes leurs chances aux futures générations, il fallait agir dès le plus jeune âge. Par ailleurs, anciennement animatrice socioculturelle, j'ai eu l'occasion, grâce à mes précédentes études et expériences professionnelles, de mettre en œuvre et de constater comment les jeux pouvaient être des outils ludiques et éducatifs. Ainsi, ces différentes expériences m'ont alors poussée à approfondir ces sujets et à les adapter au contexte de la pratique professionnelle de professeur des écoles. J'ai donc construit ce projet de mémoire non pas dans un positionnement dogmatique, mais plutôt comme une réflexion prenant en compte différentes préoccupations dont l'enseignant doit tenir compte dans sa pratique professionnelle pour assurer l'égalité entre les filles et les garçons. De plus, l'apprentissage de l'égalité filles-garçons permettra aux élèves de faire plus tard leurs propres choix en conscience et ainsi déjouer les stéréotypes de genre, afin qu'ils puissent avoir davantage de possibilités. Le choix des jeux en tant que thème et outils permettant les apprentissages, dans ce mémoire, me permet également d'en apprendre plus sur cette possibilité didactique. Je peux également étudier comment mettre en place des jeux et dans quel but pour tendre vers un enseignement explicite, qui implique davantage les élèves et les motive. À présent que mes motivations personnelles ont été abordées, nous allons voir ce qu'il en est d'un point de vue plus académique.

Depuis les lois de Jules Ferry dans les années 1880, l'éducation est obligatoire. L'école devient publique, laïque et gratuite pour tous. Malgré tout, l'éducation est non mixte et différenciée selon le sexe des élèves ; les filles avaient des cours de cuisine et de couture, quant aux garçons, ils bénéficiaient de cours de menuiserie. Par la suite, la réforme Haby, de 1976, rend obligatoire la mixité dans les établissements scolaires. Étant donné que l'un des rôles de l'école est de permettre l'égalité des chances pour tous, ces dernières années, le Ministère de l'Éducation nationale a fixé comme objectif de formation de transmettre le principe d'égalité entre les femmes et les hommes (Éduscol, *Égalité entre les filles et les garçons*, 2022). Ainsi, plusieurs actions sont mises en œuvre afin de

permettre l'égalité filles-garçons, comme l'instauration de référents en égalité dans chaque académie ainsi que dans chaque établissement scolaire, la parité dans les instances éducatives et la formation des enseignants, etc. (Idem). Par ailleurs, la notion de genre est proche de la thématique de l'égalité. En effet, la prise en compte du genre fait émerger de nouvelles problématiques éducatives. Ainsi, les études questionnent le genre comme source d'inégalité ou interrogent la manière de le prendre en compte pour favoriser l'égalité entre les élèves dans le contexte scolaire et des préoccupations enseignantes. Enfin, l'intérêt de ce mémoire porte également sur le fait que les enjeux de l'apprentissage de l'égalité filles-garçons sont multiples. En effet, l'éducation à l'égalité permet de :

- Déconstruire les stéréotypes pour agir sur l'autolimitation et élargir le choix des possibles ;
- Réduire les inégalités en situation d'apprentissage ;
- Réduire les discriminations et traitements différenciés entre les sexes ;
- Réduire le mal-être des personnes (régime dangereux, prise de stéroïdes).

Enfin, la pertinence d'utiliser les jeux au service des apprentissages est liée au fait que les jeux font partie de la vie quotidienne des élèves. Or, ces jeux sont également le reflet de la culture et ont une fonction socialisatrice (Lombard, 1973 ; Brougère, 2002). En effet, les jeux permettent notamment l'apprentissage de rôles sociaux et peuvent véhiculer certains stéréotypes de genre. En s'appuyant sur les jeux pour aborder l'égalité filles-garçons, l'enseignant peut tenter de déconstruire ces stéréotypes. Par ailleurs, l'utilisation des jeux pour le professeur des écoles est un moyen de motiver ses élèves parce que les jeux sont source de plaisir (Idem) et qu'ils ont une forte connotation affective pour les élèves. De plus, le but de l'enseignant est de permettre aux élèves d'apprendre ; or ces jeux ont également cette fonctionnalité d'acquisition de connaissances de manière informelle (Brougère, 2002). Ainsi, il paraissait pertinent d'étudier la question des jeux en tant que préoccupation didactique pour favoriser les apprentissages des élèves.

Dans le but de faciliter la lecture de ce mémoire, voici quelques éléments de définitions préalables, il s'agit des éléments essentiels pour traiter de l'égalité filles-garçons, sujet étroitement lié aux questions de genre. Ainsi nous définissons :

- **Le sexe**, comme « [...] composante biologique à travers des différences chromosomiques, hormonales et anatomiques. » (Dafflon Nouvelle & Calmy-Rey, 2006, p10).
- **Le genre** désigne « [...] la dimension sociale des rôles associés aux individus de sexe féminin et masculin. » (Dafflon Nouvelle & Calmy-Rey, 2006, p10).
- Le terme **identité sexuée** « [...] fait référence aux différentes étapes à travers lesquelles passe un enfant pour se construire comme un garçon ou une fille de sa culture. » (Dafflon Nouvelle & Calmy-Rey, 2006, p10).

Dans le cadre de ce mémoire, nous partons du postulat que l'identité sexuée et le genre sont des constructions sociales et culturelles influencées par des facteurs environnementaux. Cette recherche se situe dans le prolongement des études de Pierre Bourdieu et de Judith Butler qui sont des approches complémentaires à celle-ci. Ainsi, selon Bourdieu, la domination masculine en tant que relation sociale est « [...] extraordinairement ordinaire » (Bourdieu, 1998 p.12) et offre, toujours selon Bourdieu, une occasion de comprendre « la domination exercée au nom d'un principe symbolique connu et reconnu par le dominant comme par le dominé » (Bourdieu, 1998 p. 12). En effet, selon lui, la domination masculine est un ordre socialement établi qui organise et structure la société tout entière puisque la société est régie par « [...] ses règles, ses usages, ses habitudes, ses mœurs. » (Lemoine, 2020 p.45). Cette domination serait fondée sur le principe d'une « [...] construction arbitraire du biologique » où les femmes seraient dominées par les hommes (Bourdieu, 1998). Ainsi, la division sexuelle du travail « [...] légitime une relation de domination en l'inscrivant dans une nature biologique qui est elle-même une construction sociale naturalisée. » (Bourdieu, 1998 p. 40). Son approche est une approche déterministe qui postule qu'il existe un « ordre établi » où la domination masculine « [...] est tellement courante qu'elle en est devenue invisible [...] » (Lemoine, 2020 p. 49), donnant l'occasion à celle-ci d'être reproduite biologiquement et socialement par les codes et usages de la société. C'est par ce biais-là que l'on peut observer cette reproduction sociale qui se manifeste notamment par la division sexuelle du travail (Bourdieu, 1998). Par ailleurs, la domination masculine est perpétuée par la violence symbolique envers les dominés par les dominants qui la rend invisible. Ainsi Bourdieu (1998) définit différents types de supports à cette violence :

- « **La langue** (ou une prononciation) » : Les discours ont plus ou moins de valeur en fonction du lieu de la prise de parole et des interlocuteurs. L'individu pourrait ainsi s'autocensurer, jugeant ne pas être légitime dans son expression par rapport au dominant qui, lui, semble « savoir de quoi il parle ».
- « **Un style de vie** (ou une manière de penser, de parler ou d'agir) » : De la même manière que précédemment, « un individu se soumettra spontanément dans certains domaines s'il reconnaît que sa manière de vivre [...] est, dans certaines situations, honteuse, ou du moins qu'elle signe vers un manque (d'un certain "savoir-vivre", d'une certaine "éducation") [...] » (Lemoine 2020 p.50)
- « **Une propriété distinctive** » : qui peut être perçue pour une qualité dans certaines situations, car elle garantit un certain profit et, dans d'autres contextes, un « stigmat » pouvant porter préjudice (Bourdieu, 1998). (Par exemple la couleur de peau, être émotif...).

En ce qui concerne Judith Butler, philosophe américaine, elle s'intéresse à l'assignation du genre. Plus particulièrement, elle tente de comprendre comment le genre se construit et critique les implications que cela engendre chez les individus. Selon elle, le genre se construit socialement par-dessus une donnée biologique (Butler, 2006). C'est-à-dire qu'à la naissance, notre appareil génital détermine notre sexe féminin ou masculin, ce qui va ensuite déclencher l'assignation au genre féminin ou masculin, selon cette donnée biologique (Idem). La critique de Butler à propos de cette construction du genre est que celui-ci revêt un vison binaire puisqu'elle s'appuie sur les données des corps féminins ou masculins, ainsi on interprète comme naturelle la manière de penser les corps, alors que ces manières de les penser sont binaires et relevant de la construction sociale (Id). Le genre serait une interprétation sociale chargée de normes et il serait censé définir une partie de notre identité. De plus, ce genre s'exprimant comme une norme induit des attentes envers les personnes, ce qui continue de les assigner aux normes de leur genre défini socialement (Id). Or, personne ne peut se conformer aux normes toute sa vie et être totalement une femme ou un homme. Chaque personne se comporte en mêlant à des degrés très divers des normes féminines et masculines (posture, manière de parler, de se vêtir...), aussi, il existerait une diversité de genres et pas seulement deux (Id).

Par ailleurs, Judith Butler a également théorisé le concept de la performativité du genre. Elle parle alors des énoncés performatifs. En déclarant qu'un être humain est une fille ou un garçon, on produit des énoncés performatifs qui créeraient une situation en produisant des contraintes sur la personne concernée. Ces énoncés de langage ne décrivent pas la réalité, mais ils la créent (Id). Dans sa théorie, Butler postule donc que le discours produit en continu du genre, en étant sans cesse répété, il reproduit des socialisations ce qui façonne des comportements. Être une femme ou un homme, selon Butler, c'est répéter tous les jours des attitudes féminines ou masculines qui sont présentes dans le discours (Id). La performance est donc intériorisée et subie, c'est une contrainte sociale et culturelle qui prend l'apparence d'une attitude naturelle (Id). Le genre est vu comme un produit des normes qui s'incarne dans les discours performatifs (Id).

Ces deux approches théoriques nous permettent de nous interroger sur le rôle de l'école comme institution transmettant des normes et valeurs et comment elle peut participer à la reproduction hiérarchique des rapports entre les sexes et véhiculer des injonctions différentes en fonction du sexe de l'individu. Dans ce mémoire, nous aborderons d'abord comment se construit l'identité sexuée des enfants en traitant du rôle des stéréotypes de genre. Nous évoquerons ensuite le rôle de l'école et la place des jeux au sein de celle-ci. Enfin, nous présenterons et analyserons les modalités d'interventions dans deux lieux de stages différents.

I. Cadre théorique

1. La construction de l'identité sexuée

Dans cette partie, nous verrons comment la construction de l'identité sexuée se développe chez l'enfant. Pour cela, nous évoquerons les différents stades de différenciation de genre de Kohlberg, par lesquels passent les enfants pour développer leur représentation du genre. Puis nous mettrons en évidence le lien entre la socialisation différenciée et les stéréotypes de genre. Nous expliquerons également le rôle de l'entourage social et le rôle de l'enfant dans la construction de l'identité sexuée.

a) Les différents stades de différenciation de genre

Tout d'abord, il est important de préciser que plusieurs recherches en sociologie et en psychologie s'accordent à dire que l'identité sexuée est une construction et non un simple apprentissage (Butler, 2006 ; Golombok et Fivush, 1994 cités par Dafflon-Nouvelle, 2010 ; Dafflon-Nouvelle, 2009, 2010 ; Héritier, 2010). En 1966, Kohlberg définit les stades de différenciation des genres. Étant donné qu'il s'agit de stades de développement, les âges indiqués sont donc des moyennes. La construction de la différenciation de genre se fait progressivement. Selon Kohlberg, quand l'enfant est âgé d'environ 2 ans, il est capable de différencier le sexe d'un individu selon les caractéristiques extérieures comme l'apparence physique (tenue vestimentaire, coiffure, notamment la longueur des cheveux), les activités ou les comportements de celui-ci. Kohlberg nomme ce stade « identité de genre ». Par exemple, si l'enfant a intégré qu'une personne qui joue à la poupée Barbie est une fille, alors en voyant un garçon y jouer, l'enfant en déduira qu'il s'agit d'une fille. À ses yeux, le sexe d'un individu dépend de l'activité.

Le stade 2 est celui de la « stabilité de genre », il apparaît entre 3 et 4 ans. Là, les enfants ont intégré que les filles, en grandissant, deviendront des femmes et que les garçons deviendront des hommes. Toutefois, à ce stade, le sexe peut encore changer en fonction des situations. Lorsqu'un individu est engagé dans une activité typique du sexe opposé, il peut changer de sexe aux yeux des enfants comme lors du stade précédent.

Enfin, entre 5 et 7 ans, les enfants intègrent que le sexe est une donnée biologique qui ne dépend pas, ni ne change, en fonction des caractéristiques extérieures. Contrairement aux deux stades précédents, les enfants ne définiront pas le sexe de l'individu en fonction de son activité. Un garçon qui joue à la poupée Barbie sera toujours perçu comme un garçon. Il s'agit du stade 3 de « constance de genre » (Kohlberg, 1966). Les travaux de Kohlberg commencent à être un peu anciens, cependant ses recherches sont toujours d'actualité car elles ont été reprises et approfondies par d'autres chercheurs comme Ruble et Martin en 1998 et par les études de Dafflon Nouvelle en 2009 et 2010.

L'acquisition du stade 3 de constance de genre s'effectue de manière progressive. Or, pendant ce stade, les enfants de 5 à 7 ans passent par une phase de rigidité (Ruble et Martin, 1998 cités par Dafflon-Nouvelle, 2010). Cette phase correspond au fait que les

enfants accordent une grande importance au respect des codes sexués. Le fait de ne pas respecter les codes sexués serait considéré comme inacceptable, ce qui inciterait les pairs à manifester un rappel fort aux normes sexuées (idem). Un enfant adoptant un comportement typique du sexe opposé (par exemple un garçon jouant à la poupée) serait alors rappelé à l'ordre par ses pairs par des injonctions indiquant qu'il ne peut pas jouer à la poupée, car c'est un garçon (id). Ce n'est que vers 7 ans que cette phase de rigidité s'assouplira et que les enfants accepteront plus facilement des conduites qui ne correspondent pas aux conduites typiques assignées aux genres.

Nous avons vu que les enfants autour de 2 ans ont déjà intégré certains comportements comme étant plutôt féminins ou plutôt masculins. Dans la suite de notre propos, nous tenterons d'expliquer comment l'enfant intègre les codes sexués et comment l'éducation et les stéréotypes de genre influencent les représentations de l'enfant.

b) Une socialisation différenciée

La socialisation différenciée est le fait que les filles et les garçons ne sont pas socialisés de la même manière car leurs expériences de socialisation sont différentes en fonction de leur sexe (Dafflon Nouvelle & Calmy-Rey, 2006). Ce concept se situe dans le prolongement de la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1971). Ce dernier propose deux processus intervenant dans le développement social de l'enfant. Le premier est le renforcement renvoyant à l'activité de l'adulte et le second est la prise d'exemple, activité réalisée par l'enfant (Dafflon Nouvelle & Calmy-Rey, 2006). Par ailleurs, conformément aux théories de P. Bourdieu et J. Butler, nous considérons que le genre est une donnée qui dépend de l'environnement socioculturel de l'individu. En effet, l'organisation de notre société repose sur un « ordre établi » qui est reproduit par les règles, les codes et usages des individus (Bourdieu, 1998). Ces éléments culturels participent à la socialisation des jeunes enfants, notamment en étant transmis par le langage (Bourdieu, 1998 ; Butler, 2006). Le fait de naître avec un sexe féminin ou masculin déclencherait une assignation à un genre, fille ou garçon, qui serait ensuite perpétuée quotidiennement par des énoncés de langage et serait intégrée par les enfants, ce qui modifierait ainsi leurs comportements (Butler, 2006). Par conséquent, l'environnement aurait une influence dans la construction de l'identité sexuée (Butler, 2006 ; Rouyer, 2007, cité par Dafflon-Nouvelle, 2010, Dafflon-Nouvelle, 2006, 2009 ; Héritier,

2010). Dans la partie suivante, pour comprendre comment la socialisation différenciée influence la construction de l'identité sexuée du jeune enfant, nous aborderons dans un premier temps le rôle de l'entourage social, puis le rôle de l'enfant dans cette socialisation différenciée.

i. Le rôle de l'entourage social

Dès 2 à 3 ans, les enfants ont intégré que certaines activités étaient liées à un sexe et ont adopté les attributs de leur propre sexe. Ces attributs sont des jouets, des habits, des émotions et des activités qui correspondent aux codes sexués de la culture dans laquelle ils évoluent (Dafflon-Novelle, 2009 ; Héritier, 2010 ; Bee, 1997, Huston, 1985 cité par Gobin et al., 2021). Comment se fait-il que l'enfant aussi jeune s'oriente dans des activités, comportements et attributs correspondant à son sexe ? Selon plusieurs recherches, ces différences s'expliquent par la socialisation différenciée. « Les différences de genre dans les émotions sont la plupart du temps expliquées par la socialisation des filles et des garçons à se comporter de façon conforme aux stéréotypes de genre en vigueur dans leur culture. » (Niedenthal, Krauth-Gruber, et Ric, 2009, pp. 303-304). Plusieurs études affirment que la société a des attentes différentes selon les sexes et qu'elle va encourager les enfants à adopter des comportements typiques de leur propre sexe par des discours différenciés (Butler, 2006 ; Dafflon-Novelle, 2010, 2009 ; Héritier, 2010). Dans cette perspective, les encouragements influencent le comportement de l'enfant. On pourrait considérer que cette approche se situe dans le prolongement des théories behavioristes qui postulent que l'apprentissage s'effectue par des facteurs externes. Dans la théorie du conditionnement opérant de Skinner, les renforcements positifs et négatifs modifient le comportement des enfants (Ferreruela, 2021). Les encouragements et découragements peuvent être considérés comme des renforcements positifs et négatifs. La socialisation différenciée se situerait ainsi dans le champ des théories behavioristes.

Dès la naissance, les parents et l'entourage interprètent différemment les conduites du bébé en fonction de son sexe (Hériter, 2010). De plus, dès le plus jeune âge et pendant l'enfance, les habits, jouets et interactions avec les enfants ne sont pas les mêmes pour les filles et les garçons. Les univers dans lesquels ils évoluent ne sont donc pas les mêmes (Dafflon-Novelle, 2009 ; Héritier, 2010). Ainsi les garçons seront encouragés à

pratiquer des jeux collectifs, ce qui favorisera l'apprentissage de l'orientation dans l'espace, et les filles seront plus sollicitées à la maison, ce qui développera davantage le langage (Auduc, 2009).

La socialisation différenciée se manifeste également dans les pratiques éducatives des parents. Ces derniers encouragent davantage leurs enfants lorsqu'ils sont engagés dans des activités typiques de leur sexe et, à l'inverse, découragent des conduites traditionnellement non adaptées à leur sexe (ibid.) « Ces normes et valeurs sociales sont transmises par les parents et les pairs et par d'autres agents de socialisation tels l'école et les médias. » (Niedenthal, op. Cit. p304). Par exemple, lorsqu'un garçon et une fille jouent à un jeu de construction, le garçon recevra plus de commentaires positifs que la fille. Par ailleurs, les garçons seraient davantage découragés que les filles lorsqu'ils adopteraient des comportements ne respectant pas les codes sexués (Dafflon-Novelle, 2009 ; Héritier, 2010). Ces encouragements se font souvent de manière inconsciente de la part de l'entourage. « Les principaux acteurs de l'éducation sont convaincus d'avoir des comportements identiques et égalitaires » (Dafflon-Novelle, 2009). Lorsque l'on met à disposition des jeux dits féminins, masculins et neutres à disposition des parents, ceux-ci choisissent majoritairement les jeux correspondant au sexe de leur enfant. Ainsi, pour les garçons, les parents favorisent des jeux physiques et moteurs tandis que, pour les filles, les activités seront davantage tournées vers les interactions sociales, les sourires (Héritier, 2010).

ii. Le rôle de l'enfant

Comme nous l'avons vu, les filles et les garçons grandissent dans des univers différents et sont socialisés différemment par leur entourage social. Toutefois, l'enfant a également une part active dans la construction de son identité sexuée. En effet, à partir de 2 et 3 ans, les enfants commencent à manifester une préférence pour les partenaires de jeu du même sexe, car ils s'orientent dans les mêmes activités. Ils ont une plus grande compatibilité comportementale, ce qui contribue à faciliter les relations paritaires et à mettre en place des contextes de socialisation différents (Héritier, 2010). Or, afin de se définir comme fille ou garçon, l'enfant doit acquérir certaines connaissances sur les catégories de sexes pour être en mesure de les définir et de les identifier (Héritier, 2010). Selon Dafflon-Novelle (2009, 2010), les enfants établissent des statistiques sur le monde

qui les entoure grâce à l'observation de leur environnement. Dès 2 ou 3 ans, les enfants ont intégré que certaines professions sont majoritairement exercées par des femmes et d'autres majoritairement par des hommes. Ils attribuent à un sexe des comportements, activités et caractéristiques en fonction de la fréquence à laquelle ils rencontrent cette attitude chez des femmes ou des hommes, sans pour autant l'avoir observée réellement. Dans notre société occidentale, l'enfant est amené à rencontrer plus fréquemment des hommes ayant des cheveux courts et des femmes avec des cheveux longs, l'enfant en déduit alors que la caractéristique « avoir des cheveux courts » correspond au sexe homme et « avoir des cheveux longs » correspond au sexe femme. Il en va de même pour la catégorisation des activités et des comportements (Dafflon-Nouvelle, 2009). Par exemple, des métiers comme maîtresse et infirmière seraient étiquetés en métiers de femmes, tandis que ceux de pompier ou policier seraient étiquetés en métiers d'hommes, car les premiers sont exercés majoritairement par des femmes et les seconds le sont majoritairement par des hommes. Cet étiquetage en féminin ou masculin se fait par l'observation de l'environnement réel, mais également par des représentations de la réalité (dans des livres, à la télévision, par les jouets, les manuels scolaires, etc.) (Idem). Cependant, le problème est que les représentations de la réalité sont davantage stéréotypées que la réalité (Id). « Les différences [jouets, aménagement de la chambre et habillement] observées se rapportent directement aux stéréotypes traditionnels liés au genre. » (Héritier, 2010, p. 87).

2. Des stéréotypes de genre et des inégalités

a) Les stéréotypes de genre

Le stéréotype est « un schéma cognitif associé à l'un des critères tels que l'apparence physique, le sexe, l'identité religieuse, politique, éthique, sexuelle... qui définissent nos croyances et qui guident nos jugements sur les groupes sociaux et sur leurs membres » (Dictionnaire de psychologie Larousse, 1999, cité par Roussiau, 2021). Les stéréotypes sont le résultat d'un processus cognitif naturel de catégorisation visant à simplifier notre représentation du monde (Roussiau, 2021).

L'enfant ainsi que son entourage social évoluent dans une société véhiculant des normes, valeurs et codes sociaux qui dépendent du sexe des individus. L'entourage social

de l'enfant a donc des attentes différentes en fonction du sexe de l'enfant, il lui procure des encouragements et des découragements différents en fonction de son sexe et l'enfant va ainsi acquérir des rôles et des valeurs correspondant aux codes sexués de son environnement socioculturel (Auduc, 2009). Comme nous l'avons vu, l'enfant construit son identité sexuée en étiquetant les activités, comportements, émotions et habits en féminin ou masculin. Il se base sur ses expériences du monde réel, mais aussi en s'appuyant sur les représentations de la réalité grâce aux albums jeunesse, à la télévision, aux jouets, aux manuels scolaires, etc. Or, ces représentations sont beaucoup plus stéréotypées que dans la réalité ; l'inconvénient de ces stéréotypes est qu'ils limitent le choix des possibles des individus. La question des stéréotypes de genre a donc toute sa place dans cette recherche, car les études sur ce sujet montrent que les stéréotypes peuvent refléter la réalité mais qu'ils peuvent également participer à sa construction par le biais de prophéties autoréalisatrices (Auduc, 2009 ; Brody & Hall, 2000, cités par Niedenthal, op. cit.). En effet, les stéréotypes de genre fonctionnent comme des normes sociales et culturelles définissant les comportements considérés comme appropriés (Niedenthal, op. cit.). Des études ont montré que les individus adhérant aux rôles sociaux masculins ont tendance à préférer les pratiques d'activités physiques, sportives et artistiques (APSA) masculines, et inversement pour les individus adoptant les rôles sociaux féminins (Fontayne et al., 2001 ; Fontayne, Sarrazin & Famose, 2002 ; Guillet, Sarrazin, Fontayne & Brustad, 2006, cité par Chalabaev et Sarrazin, 2009). De plus, des études montrent que les stéréotypes de genre ont une influence sur la motivation des individus à l'égard d'une activité genrée et qu'ils se sentent plus compétents dans une activité correspondant à leur sexe (Fontayne et al., 2002 ; Guillet et al., 2006, cité par cité par Chalabaev et Sarrazin, 2009 ; Chalabaev et Sarrazin, 2009).

Nous pouvons énumérer quelques stéréotypes de genre présents dans notre société qui peuvent faire l'objet de représentations dans des livres, à la télévision et dans les médias. Nous nous appuierons sur ces stéréotypes lors de la phase d'expérience sur le terrain.

- Les femmes sont considérées comme étant plus expressives émotionnellement et identifieraient mieux les émotions d'autrui que les hommes (Fabes & Martin, 1991 ; Johnson & Shulman, 1988 ; Grossman & Wood, 1993 ; Briton & Hall, 1995 cités par Niedenthal, op. cit.).

- Les femmes éprouveraient et exprimeraient davantage les émotions de tristesse, de peur qualifiée « d'émotion d'impuissance », tandis que les hommes exprimeraient plus de colère et « d'émotion de puissance » (Niedenthal, op. cit.).
- Le bleu pour les garçons et le rose pour les filles (Fisher Elizabeth, 2006, cité par Babillot, 2017).

À présent, nous allons nous intéresser à l'étude de l'association européenne « *Du côté des filles* » portant sur les stéréotypes dans les albums (citée par Michèle Babillot, 2015). Cette étude montre que dans 77 % des titres, le personnage principal est masculin et que ces derniers sont prédominants en termes de fréquence d'apparition. De plus, dans les albums jeunesse racontant l'histoire d'un héros, il y a deux fois plus de héros masculins que d'héroïnes (Dafflon Nouvelle & Calmy-Rey, 2006). En ce qui concerne les rôles et professions, les personnages féminins sont rattachés aux fonctions ménagères et maternelles. Une femme sur deux est une mère, quand les pères sont seulement 28,5 % à assumer les fonctions parentales et davantage représentés comme des aventuriers (Babillot, 2015). En termes de profession, les femmes sont caissières, institutrices, mannequins et les hommes sont médecins, pharmaciens et ont une plus grande variété de métiers qui sont aussi plus valorisés socialement (Idem). Pour ce qui est des activités, les femmes sont principalement associées aux travaux ménagers, d'intérieur et liées à la sphère familiale, alors que les hommes sont assignés au jardinage, au bricolage, activités d'extérieur, de la sphère professionnelle et de la sphère publique (Id). Enfin, les traits de caractère et adjectifs employés sont également différents pour qualifier les filles et les garçons. Les filles sont généralement qualifiées de passives et les garçons d'actifs, les fils sont plus souvent encouragés alors que les filles ont plus d'interdictions et les personnages masculins prennent davantage la parole (Id). Cette étude confirme que des codes sexués sont véhiculés dans les albums jeunesse. Les représentations sont fortement stéréotypées et les filles sont moins valorisées et représentées que les garçons. Les enfants sont susceptibles d'intégrer ces codes sexués et stéréotypes qui participent à la socialisation différenciée. Il convient donc de prêter une attention particulière aux choix des albums jeunesse afin de proposer une grande variété de modèles, aussi bien pour les filles que pour les garçons (Id).

Toujours en lien avec les stéréotypes de genre, les études de Steele, 1997 et de Steele et Aronson, 1995 ont démontré le phénomène de menace du stéréotype (Cité par Gobin et al., 2021). Ce phénomène se manifeste par une baisse de performance de la part des personnes qui subiraient un stéréotype négatif en lien avec leur groupe d'appartenance. Par exemple, les croyances sociales sont en faveur des garçons dans le domaine des mathématiques. De ce fait, les filles pourraient voir leurs performances diminuer lors d'un contrôle de mathématiques lorsque les catégories de genre sont rendues saillantes (Gobin et al., 2021). Les croyances sociales, selon lesquelles les mathématiques constitueraient un domaine de garçons, seraient réactivées en mémoire pendant le contrôle, ce qui influencerait les performances des filles (Ibidem). Les stéréotypes peuvent donc agir insidieusement sur les performances (Ibid).

b) Des inégalités entre les femmes et les hommes

Nous nous sommes attardés sur la socialisation différenciée et les stéréotypes de genre qui conditionnent les individus en fonction de leur sexe. Ce conditionnement induit des comportements, conduites, émotions et aptitudes différents, ce qui ne permet pas aux enfants de grandir en ayant les mêmes chances. Pour Jean-Louis Auduc (2009), les différences de performances entre les femmes et les hommes sont le résultat d'une éducation et d'une socialisation sexuées.

Selon les stéréotypes, les femmes et les hommes n'expriment pas les mêmes émotions. De plus, les femmes sont confrontées à une double contrainte émotionnelle puisque leur expression émotionnelle est souvent jugée excessive ou irrationnelle ; mais lorsqu'elles montrent un contrôle émotionnel, elles pourront être évaluées négativement (Niedenthal, op. cit.). Par ailleurs, les filles font moins de sport que les garçons car elles se sentent moins compétentes (Fredricks & Eccles, 2005, cité par Chalabaev et Sarrazin, 2009). Or, la pratique du sport peut avoir des implications sur la santé des individus. Ces inégalités se retrouvent également dans le domaine familial où les femmes consacrent plus de temps que les hommes à effectuer des tâches domestiques (4 h 01 pour les femmes en 2010, contre 2 h 13 pour les hommes) (INSEE, 2012 cité par Babilot, 2015). Dans le domaine professionnel et les choix d'orientation, les différences entre les femmes et les hommes sont connues. Ainsi, les jeunes femmes s'orientent majoritairement dans les filières L et ES au baccalauréat, quand les jeunes hommes sont surreprésentés dans la

filrière S (Babillot, 2017). Les femmes se dirigent donc moins dans les filières les plus valorisées. Bien que les femmes soient plus diplômées que les hommes, elles rentabilisent moins leur diplôme que ces derniers en termes de salaire et de position sociale (Auduc, 2009). Enfin, selon l'INSEE en 2013, presque la moitié des femmes qui travaillent se concentraient dans 12 familles professionnelles sur 87 (ibidem). De plus, dans chacun des métiers d'assistantes maternelles, aides à domicile, employés de maison, secrétaires, secrétaires de direction, coiffeuses, esthéticiennes, infirmières et aides-soignantes, elles représentaient près de 90 % des salariés (idem). On peut noter que ces répartitions professionnelles correspondent aux stéréotypes de genre relayés par les représentations du réel.

Notre société véhicule des normes, des valeurs et des stéréotypes participant à la construction de la socialisation différenciée et à la fabrication d'inégalités entre les femmes et les hommes. Étant donné que l'école est un lieu de socialisation ayant pour but de développer une culture commune, nous allons nous intéresser à l'impact qu'elle peut avoir dans la construction des codes sexués des enfants. Nous verrons également quelles sont ces orientations pédagogiques pour lutter contre les stéréotypes de genre et permettre l'égalité filles-garçons.

3. Le rôle de l'école

L'école, en tant que deuxième instance de socialisation après la famille, est un lieu qui va permettre aux enfants d'intérioriser des normes, des valeurs et des rôles sociaux. Après avoir étudié la notion de socialisation différenciée et constaté comment les stéréotypes de genre peuvent influencer ou impacter les comportements des enfants, nous allons voir dans quelle mesure la vie scolaire et les performances des élèves peuvent être impactées. Nous aborderons également comment l'école et le professeur des écoles participent à la transmission de représentations stéréotypées et proposerons des pistes d'améliorations. Enfin, nous analyserons comment l'école s'engage pour assurer l'égalité filles-garçons à travers les programmes scolaires.

a) Des résultats scolaires différents

Plusieurs études ont montré qu'il existe des écarts de performances entre les sexes. Ainsi, les femmes sont meilleures en langage et en verbalisation, alors que les hommes sont plus performants dans des tâches d'orientation et de représentation spatiale (Auduc, 2009 ; Héritier, 2010). En relation avec la menace du stéréotype que nous avons abordée dans une partie précédente, nous avons vu que les croyances sociales peuvent également influencer négativement les performances des individus (Gobin et al., 2021). Les études montrent donc que, lorsque l'identité de genre est activée, les performances des filles en mathématiques sont diminuées alors qu'il n'y a pas de différence chez les garçons dans cette matière (Idem). Cependant, ces derniers peuvent eux aussi être victimes de la menace du stéréotype en ce qui concerne leurs performances en lecture (Id). En effet, lorsque l'on présente une activité de lecture comme un test de lecture, les performances des garçons sont moins bonnes que dans la condition où l'activité est présentée comme un jeu (Id). Toutefois, il est important de préciser que seuls les enfants conscients des stéréotypes de genre sont affectés négativement par les stéréotypes (Id). Des différences de performances peuvent également s'observer en EPS, discipline ayant une connotation plutôt masculine (Cogérino, 2007 ; Fontayne, 2018). Or, comme précédemment, on remarque que la réussite des élèves dépend de la connotation sexuée de l'activité, aussi les filles sont généralement moins engagées dans les activités sportives et moins en réussite que les garçons (Cogérino, 2007). Une nuance est cependant à apporter car certaines activités physiques, sportives et artistiques (APSA) ont des connotations sexuées variables ; les sports collectifs, de combat ou l'athlétisme, sont à connotation masculine tandis que la danse et la gymnastique sont considérées comme féminines (Idem). En ce qui concerne la natation et la course d'orientation, elles sont considérées comme « neutres », c'est-à-dire convenant pour les deux sexes (Id).

L'école, en tant que lieu de socialisation, participe à la reproduction des stéréotypes et des inégalités. En effet, d'une manière générale, les garçons ont de moins bons résultats scolaires, connaissent plus de difficultés et redoublent davantage que les filles (Auduc, 2009 ; Câmara-Costa, 2015 ; PIRLS 2016). « Sur 150 000 jeunes sortant sans qualification du système éducatif, plus de 100 000 sont des garçons. » (Auduc, 2009 p9.). De plus, les garçons ont du retard dès l'école primaire dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture (Auduc, 2009). Comme l'étude PISA de 2018 le mentionne, les filles obtiennent

de meilleurs résultats en compréhension écrite, tandis que les garçons sont meilleurs en mathématiques.

Par ailleurs, la question des situations d'évaluation en milieu scolaire porte à interrogation. Selon N. Mosconi (2001), les enseignants évaluent les élèves selon un double standard. Les enseignants, eux-mêmes empreints de stéréotypes, peuvent être amenés à catégoriser de manière inconsciente les disciplines à l'un ou l'autre des sexes. Une étude expérimentale de Lafontaine et Monseur en 2009 a montré qu'en attribuant des copies identiques à des filles ou des garçons, les enseignants de mathématiques avaient tendance à surestimer les copies moyennes et bonnes attribuées aux garçons et à sous-estimer celles attribuées aux filles (Odry, 2020). Dans une autre étude, celle-ci relative à l'auto-évaluation des élèves, les résultats montrent que les filles ont tendance à sous-estimer leur niveau en mathématiques tandis que les garçons les surestiment (Lagrand, 2016, cité par Odry, 2020).

Une des explications à ces différences de performances entre les filles et les garçons est que les élèves adoptent des comportements différents dans la classe en fonction de leur genre (Auduc, 2009). En effet, les filles sont en général éduquées pour être calmes, à l'écoute, être soignées et apprennent à inhiber leurs comportements. Autant de comportements favorisant le travail et le respect des normes scolaires (idem). Quant aux garçons, ils sont encouragés à développer leurs aptitudes physiques, à faire des jeux d'extérieurs, ils expriment davantage leur colère, leur impulsivité et sont moins inhibés et plus compétitifs (Id). Par ailleurs, les garçons ont une plus forte tendance à la transgression que les filles (Auduc, 2009 ; Lermusiaux, 2022), et « l'indiscipline est tolérée chez les garçons, alors qu'elle est stigmatisée chez les filles. » (Auduc, 2009 p. 57). Ces comportements chez les garçons rendent leur adaptation au système scolaire plus difficile (idem). Les inégalités entre les filles et les garçons sont donc en défaveur des deux sexes. L'école doit prendre en compte l'intériorisation de ces déterminismes de genre par les enfants (Auduc, 2009). La déconstruction et la remise en cause des stéréotypes de genre apparaissent être des leviers importants pour aller vers plus d'égalité entre les sexes.

b) Le cas de la récréation

Depuis la création des récréations par le ministre de l'Instruction publique, Victor Duruy en 1866, l'apparence des cours de récréation en 2019 a peu évolué et certains jeux de cours ont traversé les décennies (jeux de billes, élastiques, cordes à sauter...) (Gravillon, 2019). À l'origine, dans le primaire, les cours de récréation n'existaient pas et les élèves qui attendaient leur leçon s'occupaient dans des prés ou dans la rue (Prost, 2019). Progressivement, ces espaces ont évolué pour devenir des espaces semi-publics sans clôture et souvent situés entre la mairie et l'école (Idem). Avec l'urbanisation, les cours de récréation se détachent des mairies et deviennent des espaces inaccessibles au public (Id). Quant à la surveillance, elle incombe aux maîtres d'école qui exercent une « surveillance lâche » (Id) pour évoluer vers un contrôle du risque, principalement au niveau des équipements jugés dangereux (Id). Actuellement, la récréation est un lieu de liberté où les contraintes imposées aux élèves sont principalement liées à des questions de sécurité (Pasquier, 2015). La surveillance de la cour est organisée par les enseignants en conseil des maîtres. Les professeurs des écoles sont souvent présents sur la cour à tour de rôle et ont donc sous leur responsabilité un nombre d'élèves bien plus grand que pendant les temps de classe (Idem). De plus, la récréation est « [...] implicitement considérée comme un temps de repos pour les maîtres et les maîtresses, même si celles-ci et ceux-ci restent vigilants-e-s afin d'éviter tout débordement. » (Pasquier, 2015, p95). Ainsi, les préoccupations principales des professeurs des écoles s'orientent sur des questions de sécurité, de surveillance et de positionnement afin d'avoir une vue d'ensemble de la cour (Idem). Par ailleurs, les enseignants profitent de la récréation pour discuter entre eux et préfèrent inciter leurs élèves à régler leurs problèmes seuls plutôt que de faire intervenir un adulte (Id). Ce fonctionnement permet aux élèves de développer des compétences d'autonomie mais laisse également la possibilité d'instaurer la loi du plus fort (Pasquier, 2015 ; Lamy 2019). Ce désengagement de la part des enseignants offre ainsi des conditions favorables à la reproduction des inégalités entre les sexes (Pasquier, 2015).

D'autre part, selon certains auteurs, la cour de récréation est assimilée à un territoire dans un espace fermé où les élèves doivent cohabiter (Gravillon, 2019 ; Humbeeck, 2021). Cet enfermement provoque des conflits, des manifestations d'agressivité hiérarchique et de violence (Idem), ce qui fait de la cour de récréation un lieu

de reproduction de la domination masculine (Pasquier, 2015 ; Lamy, 2019 ; Humbeeck, 2021). En effet, dans les cours de récréation se joue également la reproduction de stéréotypes de genre, de comportements, de rôles genrés et de rapports sociaux hiérarchiques (Pasquier, 2015 ; Gravillon, 2019 ; Humbeeck, 2021). Les élèves apprennent à se conformer aux codes liés à leur genre. Pour ne pas prendre le risque d'être exclu, un enfant intégrera les codes de son genre pour répondre aux attentes de la société (Gravillon, 2019). Il existe au sein des cours de récréation un effet de ségrégation spontanée entre les sexes par le choix des activités des enfants (Zaidman, 1996, cité par Pasquier, 2015). On peut donc observer des filles qui discutent, marchent, font des démonstrations affectives, tandis que les garçons bougent, se bagarrent, font du bruit (Ruel, 2005 ; Gravillon, 2019 ; Lamy, 2019). De plus, des études ont montré que les garçons et les filles ne se positionnent pas de la même manière dans l'espace de la cour. Les garçons sont au centre et prennent beaucoup de place, tandis que les filles se trouvent sur les extrémités (Ruel, 2005 ; Pasquier, 2015 ; Lamy, 2019).

Par ailleurs, malgré cet entre-soi chez les filles et les garçons, il existe des relations entre les sexes. Les interactions entre ces derniers peuvent donner lieu à la manifestation des rapports hiérarchiques. En effet, on peut ainsi observer des garçons qui tentent de perturber, embêter les jeux des filles (Zaidman, 1996, cité par Pasquier, 2015 ; Lamy 2019), mais aussi des jeux de poursuites, qui dégénèrent en jeux de domination physique, où les garçons attrapent les filles. Ces jeux peuvent parfois mener à l'agression à connotation sexuelle (par exemple : soulever les jupes, fessées...) (Pasquier, 2015 ; Lamy 2019). Il faut bien sûr garder à l'esprit que les activités et comportements des enfants présentés ici sont des tendances générales et que la réalité n'est pas aussi binaire. Des filles et garçons jouent parfois ensemble et leurs activités peuvent aller à l'encontre des stéréotypes de genre. De plus, la reproduction de la domination masculine peut également impacter des garçons qui seraient en marge du groupe (Pasquier, 2015 ; Gravillon, 2019).

Pour finir, l'étude de G. Pasquier (2015), qui recense plusieurs entretiens de professeurs des écoles, montre que les enseignants sont conscients des rapports hiérarchiques qui ont lieu sur la cour de récréation, mais décident cependant de ne pas agir pour s'acheter une « paix sociale » en laissant notamment les garçons prendre toute la place en jouant au foot. Étant donné le constat que la récréation participe à la reproduction des inégalités entre les filles et les garçons et que l'objectif de l'école est de

favoriser l'égalité filles-garçons, il paraît important de redéfinir la place et les rôles des enseignants dans la cour de récréation (Pasquier, 2015). Il s'agit aussi de revisiter les aménagements et modalités des cours de récréation en pensant ces espaces comme des lieux d'apprentissages qui doivent être régulés (Humbeeck, 2021). Quelques initiatives enseignantes ont donc vu le jour et semblent être des pistes de réflexions pertinentes pour faire évoluer les rapports entre les élèves et apaiser les récréations. Parmi ces initiatives qui semblent réduire les conflits sur la cour, il y a : des professeurs d'école prenant une part active en jouant avec les élèves, l'instauration et l'organisation des jeux coopératifs, jeux de société, jeux sans ballons, l'incitation à la mixité pour les jeux de ballons, des cours de récréation non-genrées (par le choix des couleurs et des équipements)... (Pasquier, 2015 ; Lamy, 2019). Ces alternatives montrent qu'un des enjeux pour permettre l'égalité filles-garçons est d'agir pendant les récréations en considérant ce temps comme porteur de valeurs et comme un moyen d'éducation des élèves, de la même manière que dans les classes.

c) Dans les classes

En prolongement de la cour de récréation, les pratiques en classe peuvent également contribuer à la transmission et à la reproduction de certains stéréotypes de genre et inégalités entre les filles et les garçons. Dans cette partie, nous aborderons comment l'école participe à la reproduction des stéréotypes de genre et nous mettrons en parallèle des exemples d'actions concrètes que l'enseignant peut apporter pour sensibiliser à ces stéréotypes et permettre d'élargir le choix des possibles des élèves.

i. Les manuels scolaires

Plusieurs études ont analysé différents échantillons de manuels scolaires et ont montré qu'il y avait une forte sous-représentation des femmes, ce qui dénote un biais d'androcentrisme, c'est-à-dire une « tendance à assimiler l'humanité au sexe masculin ou à considérer ce dernier comme la norme » (Missoffe, 2015, p2 ; Centre Hubertine Auclert, 2016). Cet androcentrisme s'illustre notamment dans les manuels de Sciences et Vie de la Terre (SVT) où, pour faire référence aux êtres humains, les auteurs utilisent le mot « Homme » (Centre Hubertine Auclert, 2016) ou, lorsqu'il s'agit d'expliquer un mécanisme biologique, une silhouette d'homme est représentée (Idem). À l'inverse, il n'y a pas d'exemple de manuels représentant une majorité de femmes. Que ce soit dans les

manuels d'EMC, d'histoire, de SVT, de mathématiques, de lecture et autre, les constats sont les mêmes. Ce biais sexiste interroge car il ne montre pas suffisamment de modèles féminins, alors qu'il existe autant d'individus de chacun des deux sexes. Dans les manuels scolaires d'histoire, les personnages et les récits sont en grande majorité masculins, ce qui ne montre pas une grande variété de modèles d'identification féminins et relate seulement une partie de l'histoire (Babillot, 2017). De plus, lorsque des femmes sont présentes dans ces manuels, ces derniers ont recours à des procédés de minimisation ; par conséquent, les femmes sont présentées à la marge du chapitre et non dans le corps de texte (Centre Hubertine Auclert, 2020). Afin de donner quelques exemples quantitatifs, dans une étude sur des manuels de SVT de première, on trouve deux fois plus d'hommes représentés que de femmes (Missoffe, 2015) ; dans les manuels d'Éducation morale et civique (EMC), elles sont 31,8 % contre 68,2 % d'hommes (Centre Hubertine Auclert, 2017). Enfin, dans une étude sur les manuels de lecture du CP, il n'y a que deux femmes pour trois hommes représentés (Centre Hubertine Auclert, 2015).

Outre la sous-représentation des femmes, celles-ci sont victimes d'une hiérarchisation symbolique et représentées par des images négatives et dévalorisantes (Missoffe, 2015 ; Centre Hubertine Auclert, 2016). Ainsi, elles sont peu nommées et individualisées, présentées comme secondaires, rendues passives et en situation d'infériorité par rapport aux hommes (Missoffe, 2015). Si nous prenons pour exemple les répartitions des femmes et des hommes au niveau des activités et sphères d'action, il apparaît que le fait d'avoir un métier est plutôt une caractéristique masculine (Idem). Dans l'étude sur les manuels d'EMC, les femmes sont seulement 19,1 % à être représentées dans la sphère professionnelle ; par contre, elles sont 39,1 % dans la sphère domestique (Centre Hubertine Auclert, 2017). Dans l'étude sur les manuels de lecture en CP, les femmes ayant un métier sont 22 %, contre 42 % pour les hommes, mais elles sont par contre 70 % contre 30 % lorsqu'il s'agit de personnages effectuant la cuisine ou le ménage (Centre Hubertine Auclert, 2015). Ces études illustrent bien comment les manuels scolaires véhiculent des stéréotypes de genre en ne donnant pas de contre-stéréotypes et en assignant des rôles sociaux, contextes ou attitudes à un genre (Missoffe, 2015). De plus, il apparaît que les métiers techniques et scientifiques sont davantage réservés aux hommes (Centre Hubertine Auclert, 2015, 2016). Il en va de même pour les postes à responsabilités, les chefs sont majoritairement des hommes et les femmes sont plus souvent représentées comme étant leurs subordonnées (Idem). Dans le domaine

politique, les femmes représentent 15,2 % des effectifs et sont principalement représentées comme de simples citoyennes (Centre Hubertine Auclert, 2017). Quant à la féminisation des métiers, elle semble arbitraire et le procédé de féminisation utilisé, soit la mise entre parenthèses, est un procédé discutable provoquant un effet symbolique de minimisation de leur importance (Centre Hubertine Auclert, 2016).

Pour résumer, les manuels scolaires utilisent inconsciemment des procédés de minimisation, d'invisibilisation et de dévalorisation des femmes véhiculant ainsi des représentations stéréotypées (Centre Hubertine Auclert, 2020). Ces représentations participent à la légitimation des inégalités entre les femmes et les hommes. Il convient alors aux enseignants d'accorder une vigilance particulière quant aux ouvrages présentés aux élèves. En effet, puisque ces ouvrages peuvent contenir et véhiculer des stéréotypes, le professeur des écoles doit être capable de les repérer et de présenter un large choix de modèles à ses élèves.

ii. En EPS

L'éducation physique et sportive (EPS) est une discipline considérée comme masculine et certaines filles peuvent ne pas se sentir légitimes et engagées dans ces apprentissages (Cogérino, 2007 ; Fontayne, 2018). De plus, il a été montré que les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) transmettent des stéréotypes de genre. Les activités comme le rugby ou la danse sont considérées comme étant plus appropriées respectivement aux garçons et aux filles (Cogérino, 2007 ; Fontayne, Sarrazin, & Famose, 2001, cité par Chalabaev et Sarrazin, 2009). D'autres activités comme la natation sont perçues comme étant mixtes (Idem). Par ailleurs, certaines pratiques professionnelles ont pu contribuer à véhiculer certains stéréotypes de genre. Des faveurs envers les filles en EPS sont parfois attribuées ; par exemple, un but marqué par une fille vaudrait 2 points alors que pour les garçons il vaudrait seulement 1 point. Ces faveurs peuvent stigmatiser les filles et insinuer qu'elles valent moins que les garçons (Babillot, 2017). Toutefois, le professeur des écoles peut modifier les règles de gain des points comme variables didactiques sans stigmatiser un groupe d'élèves. Il peut mettre en place « une joueuse ou un joueur en or » au cours de la partie. Un joueur débutant sera désigné au début du match pour être le joueur en or, les points qu'il marquera vaudront plus que ceux des autres. L'élève sera ainsi incité à produire plus d'action au cours du

match. L'enseignant peut également favoriser la participation de tous les élèves en permettant aux joueurs de marquer 1 point supplémentaire pour chacun des premiers buts d'un joueur (idem). En ce qui concerne la composition des équipes, différents modes de regroupement sont possibles. Les groupes peuvent être constitués :

- en **groupe homogène** : élèves de mêmes niveaux ;
- en **groupe hétérogène** : élèves avec des niveaux de performances différents ;
- en **alternance** : alternance des séances en groupe homogène et hétérogène ;
- en **groupe par affinité** : les élèves choisissent leur groupe ;
- par **affinité/dirigé** : alternance des séances en regroupement libre et imposé ;
- par **auto-évaluation** : les élèves se répartissent dans des groupes de niveaux en fonction de critères que l'enseignant a donnés (Bordes, 2002).

D'autres auteurs distinguent également d'autres modes de regroupement, selon le sexe des élèves, en mixité et démixé (Fontayne, 2018), ou mixte et unisexe (Cogérino, 2007). Ces modes de regroupement comportent tous des avantages et des inconvénients à prendre en compte. Il apparaît que privilégier seulement l'un d'entre eux par rapport aux autres ne serait pas pertinent, mais que les choix des modes de regroupement est à utiliser de manière complémentaire, en fonction des objectifs d'apprentissages (Bordes, 2002 ; Babillot, 2017). Ainsi, pour le regroupement par affinité, l'enseignant doit être vigilant à ce que les élèves ne soient pas appelés un à un car, pour le dernier choisi, la situation est très humiliante. Par ailleurs, l'avantage d'utiliser un mode de regroupement homogène est que les élèves débutants progresseront plus rapidement qu'en groupe hétérogène, car ils auront plus d'occasions de participer activement. Ainsi, un garçon débutant progressera plus rapidement s'il est avec des élèves de son niveau et les filles performantes pourront se confronter à des élèves ayant les mêmes performances (Babillot, 2017). Cependant, ce mode de regroupement peut contribuer à véhiculer des stéréotypes, puisque les filles, ayant eu moins d'occasions de développer leur motricité, seront en plus grands nombres dans les groupes à plus faibles niveaux (Fontayne, 2018).

En ce qui concerne plus spécifiquement les modes de regroupement en mixité et démixé (Fontayne, 2018), les recherches montrent que, pour certains enseignants, la mixité peut être difficile à organiser (Cogérino, 2007). Par ailleurs, les études montrent que

les situations mixtes peuvent contribuer à renforcer certains stéréotypes de genre et renvoyer les filles dans une dynamique relationnelle où elles seraient dominées par les garçons (Lorenzi-Cioldi, 1988, 2002, cité par Cogérino, 2007 ; Fontayne, 2018). Cependant, les situations démixées contribuent également à véhiculer voire à renforcer les stéréotypes envers les personnes de l'autre groupe (Auduc, 2009, Fontayne, 2018). En réponse à cette problématique didactique, Fontayne (2018) nous apporte quelques éléments. Il propose alors de :

- Choisir des activités dans lesquelles les représentations genrées ne sont pas construites (ultimate, pentabond, jeux traditionnels),
- Choisir des activités qui permettent aux élèves de voir leurs progrès et réussite (50 m haies plutôt que 50 m plat),
- Varier le type de tâche compétitive/coopérative (cette dernière atténue les attitudes et comportements stéréotypés par rapport aux tâches compétitives).
- De plus, le mode de groupement en alternance aurait des effets positifs sur le plaisir ressenti par les élèves pendant les cours d'EPS (Lentillon-Kaestner, 2019).

D'autre part, l'enseignant doit s'assurer de faire passer tous les élèves par tous les rôles sociaux (arbitrage, chronométrage, rangement, etc.) pour permettre aux filles d'apprendre à être « leader » d'un groupe et veiller à ce que les tâches ne soient pas liées à une répartition sexuée (Babillot, 2017). Enfin, rappelons que le fait d'évoquer et de travailler sur les stéréotypes permet la prise de conscience chez les élèves et limite leurs impacts (Fontayne, 2018).

iii. Les pratiques enseignantes

En ce qui concerne les pratiques enseignantes, nous pouvons nous appuyer sur le concept théorique de Judith Butler (2006) relatif à la performativité du genre et des énoncés performatifs. Selon elle, le fait de décrire les individus en tant que fille ou garçon produirait des énoncés performatifs, c'est-à-dire des énoncés de langage qui viendraient créer la réalité plutôt que de la décrire (Butler, 2006). Ainsi, le discours produirait du genre ce qui façonnerait des comportements du fait de la répétition et participerait à la socialisation (Idem). Dans cette perspective, puisque les pratiques enseignantes font fortement appel au langage et que les enseignants ont eux-mêmes été socialisés avec

des énoncés performatifs, ils pourraient reproduire des énoncés de ce type et ainsi perpétuer des assignations de genre auprès de leurs élèves sans en avoir conscience. De plus, les enseignants, comme toutes les personnes de la société, sont empreints de stéréotypes qui font qu'ils catégorisent les disciplines à l'un ou l'autre des sexes de manière inconsciente (Lermusiaux, 2022 ; Mosconi, 2001). Les professeurs des écoles pensent agir de manière égalitaire, mais ce n'est pas le cas (Babillot, 2015). Ce phénomène est observable notamment dans la passation des consignes. Par exemple, en sciences, les enseignants interagissent plus souvent avec les garçons. Deux tiers des interactions se font avec les garçons et un tiers avec des filles. De plus, les consignes complexes sont davantage réservées aux garçons (Mosconi, 2001). Par ailleurs, M. Duru-Bellat montre que les interactions des enseignants avec les filles concernent davantage la forme et la présentation de leur production, alors que pour les garçons les commentaires concerneraient le fond et la qualité de leur travail (Lermusiaux, 2022). À cela s'ajoute le fait que les enseignants jugent que les filles donnent toutes leurs capacités, tandis que les garçons ont encore des compétences en réserve (M. Duru-Bellat cité par Lermusiaux, 2022). Ces interactions différenciées peuvent décourager les filles à persévérer ou à se sentir performantes dans les matières scientifiques, comme le montre leur sous-estimation lorsqu'elles s'autoévaluent. De plus, étant moins interrogées, elles auraient moins d'occasions d'apprendre. Concernant les conseils d'orientation, pour un même niveau en mathématiques, les enseignants invitent plus souvent les garçons à s'orienter dans des voies scientifiques que les filles. Pour les résultats en français et l'orientation en filières littéraires, les tendances s'inversent et les filles seraient privilégiées (Idem).

Afin de lutter contre les inégalités fille-garçon, il est important de prendre en compte la question des stéréotypes de genre dans la formation des enseignants. Il faut donc former les enseignants au fait qu'inconsciemment, ils ont des attentes et des interactions différentes avec les filles et les garçons, afin de développer leur esprit critique et qu'ils puissent se remettre en question (Auduc, 2009). Comme Florence Roubine le mentionne dans une conférence de 2009, il faut « [...] prendre en compte la dimension sexuée dans la réflexion pédagogique et didactique » (cité par Auduc, 2009 p. 81). L'enseignant peut alors alterner les prises de paroles entre les filles et les garçons pour les faire participer équitablement (Auduc, 2009). Il peut également leur faire vivre des émotions par le biais des activités artistiques (Babillot, 2015) et ainsi élargir le choix des possibles des élèves (notamment permettre aux garçons d'exprimer d'autres émotions que la colère). Les

sollicitations soulignant la division sexuée des élèves doivent être bannies, car elles perpétuent les stéréotypes de genre [Ex. : « Vous, les filles... »] (Auduc, 2009 ; Fontayne, 2018). De plus, favoriser la mixité dans la classe et dans les travaux de groupes semble être une nécessité. En effet, la non-mixité ne semble pas être adaptée ; en 2005, un rapport du Ministère de l'Éducation d'Australie rapporte que l'enseignement non mixte réalisé dans plusieurs classes de garçons a eu des effets délétères sur leurs apprentissages. Il apparaît également que la non-mixité renforce les stéréotypes de genre ainsi que l'ignorance et la dévalorisation de l'autre sexe (idem ; Fontayne, 2018). Enfin, dans ses cours d'éducation morale et civique (EMC), le professeur des écoles peut faire réfléchir les élèves aux préjugés et stéréotypes de genre pour développer leur esprit critique et lutter contre les inégalités entre les sexes.

d) Les programmes scolaires

i. La place de l'égalité filles-garçons dans les programmes

D'après ces constats relatifs aux inégalités des filles et des garçons dans le système scolaire, nous pouvons constater que l'école montre la volonté de se saisir de cette problématique et se donne pour objectif de formation de transmettre le principe d'égalité entre les femmes et les hommes, ainsi que de faire acquérir aux élèves les principes de respect de la personne et des différences (Éduscol, *l'école élémentaire*, 2022). Dans cette partie, nous allons donc analyser comment les programmes scolaires proposent d'aborder la question de l'égalité filles-garçons avec les élèves. Nous nous focaliserons davantage sur les cycles 1, 2 et 3, étant donné que la présente recherche traite de l'enseignement du premier degré.

Depuis quelques années, l'école intègre dans ses programmes scolaires la question de l'égalité filles-garçons, femme-homme. Du cycle 1 au cycle 3, ce thème est abordé progressivement. Ainsi, pour le cycle 1, les programmes mentionnent deux fois l'égalité filles-garçons. Les pistes de travail sont davantage à destination des enseignants puisqu'il s'agit de mettre en place les conditions de l'égalité filles-garçons et d'installer une organisation permettant de lutter contre les stéréotypes. Ces orientations sont mentionnées dans le domaine 2 : agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020).

En ce qui concerne les cycles 2 et 3, le thème de l'égalité femme-homme est particulièrement travaillé dans le programme d'Enseignement moral et civique (EMC) et là, ce sont les élèves qui sont directement concernés. En effet, une des finalités de l'EMC est de faire acquérir aux élèves les principes et valeurs de la République. À travers cet axe, il figure clairement dans les programmes que l'égalité entre les filles et les garçons est un objet d'enseignement (Idem).

Au cycle 3, est ajoutée la notion de discrimination et de sexisme. Par ailleurs, toujours pour les cycles 2 et 3, les programmes scolaires préconisent d'utiliser l'éducation physique et sportive comme levier pour permettre l'égalité filles-garçons. Dans cette discipline, il s'agit de travailler sur le respect et de lutter contre les discriminations pour permettre à toutes et tous d'accéder à la pratique de l'activité physique et sportive (Id).

Concernant seulement le cycle 3, à travers les programmes scolaires d'histoire-géographie, l'école tente de rendre plus visibles les femmes afin de tendre vers plus d'égalité. Ainsi, dans les textes, on peut lire la phrase suivante : « [...] le monde d'aujourd'hui et la société contemporaine sont les héritiers de longs processus, de ruptures, de choix effectués par les femmes et les hommes du passé » (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, p 69). De plus, les programmes d'histoire prévoient de mentionner « quelques figures féminines importantes » comme « Aliénor d'Aquitaine, Anne de Bretagne, Catherine de Médicis » (Idem).

ii. Analyse critique des programmes

Nous avons donc vu comment les programmes scolaires proposent d'intégrer davantage de contenus d'apprentissage pour tendre vers plus d'égalité entre les filles et les garçons. Cependant, il y a encore des progrès à faire et les programmes pourraient aller plus loin pour faire avancer l'égalité filles-garçons. En effet, au cycle 1, la prise en compte de cette thématique se résume à une activité des enseignants et à une organisation au niveau de l'EPS. Pour les cycles 2 et 3, cette fois-ci, les élèves sont directement concernés, car l'égalité filles-garçons figure dans les objets d'enseignement en EMC et l'EPS apparaît en tant que levier pour garantir l'égalité filles-garçons. Enfin, dans les programmes d'histoire du cycle 3, on aborde quelques figures féminines. Ces

efforts sont déjà un premier pas pour réduire les inégalités de genres, mais ils semblent encore insuffisants car ils ne vont pas assez loin dans leur démarche. En effet, pour le cycle 1, l'égalité filles-garçons ne devrait pas se résumer à l'EPS ou à la seule activité des enseignants. Un travail sur les représentations des élèves pourrait être mentionné ; de plus, porter une attention particulière sur les jeux des élèves ainsi que leur proposer une diversité de modèles féminins et masculins seraient des perspectives envisageables. En outre, certaines notions et objets d'apprentissages (comme les préjugés, les stéréotypes de genre, le sexisme, la discrimination) pourraient être abordés plus tôt avec les élèves et pas seulement au cycle 3 (sexisme et discrimination). Selon le développement du concept de genre de Kolberg, il serait pertinent d'aborder la notion de stéréotypes de genre plus jeune, afin d'éviter que ces derniers ne se cristallisent et de permettre aux enfants de rester plus flexibles pendant la phase de rigidité.

D'autre part, les programmes scolaires pourraient être plus précis lorsqu'il s'agit d'aborder les notions de stéréotypes car il n'est pas précisé de traiter en particulier des stéréotypes de genre qui, nous l'avons pourtant vu, peuvent avoir des impacts sur les performances et choix d'orientation des élèves. Ce flou laisse les enseignants seuls décisionnaires de quels stéréotypes aborder. Les programmes ne sont donc pas assez explicites et pourraient également donner plus de précisions concernant les méthodes d'enseignements pour aborder les notions de stéréotypes en partant des représentations initiales des élèves, comme en sciences. Enfin, l'égalité filles-garçons ne se résume pas aux disciplines de l'EMC et de l'EPS, il serait judicieux de mentionner des points de vigilance et d'utiliser comme levier d'autres matières (en français, choix des albums pour une diversité de modèles et pour lutter contre les stéréotypes de genre ; en sciences, prise de parole mixte et encourager davantage les filles, vigilance sur le contenu des manuels scolaires, aborder la notion de consentement ; en histoire, enseigner davantage l'histoire des femmes ainsi que les rapports entre les sexes...). Afin de réduire les stéréotypes de genre et les inégalités entre les filles et les garçons, il s'agirait de réfléchir à l'égalité filles-garçons comme un axe transversal et de considérer le genre comme une problématique didactique.

Plus spécifiquement, en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire du cycle 3, la formulation : « [...] le monde d'aujourd'hui et la société contemporaine sont les héritiers de longs processus, de ruptures, de choix effectués par les femmes et les hommes du

passé » (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020) est critiquable. En effet, elle laisse supposer que la responsabilité de la situation actuelle est partagée entre les femmes et les hommes, ce qui n'est pas le cas (Chadefaud et al., 2018). D'après ce constat, Chadefaud et al. considèrent qu'une formulation plus adaptée serait : « les rôles des femmes et des hommes du passé » (Idem). En effet, cette formulation permettrait de mieux rendre compte des places distinctes entre les femmes et les hommes, sans pour autant affecter systématiquement les femmes à des rôles d'infériorité. Par ailleurs, ces auteurs considèrent également que les programmes pourraient aborder les rapports entre les sexes en tant que rapports sociaux, afin de porter un regard critique sur la distinction entre les femmes et les hommes et leurs activités différenciées, qui sont à l'origine du rapport de domination (Id). Cet objet d'enseignement permettrait d'introduire la notion de stéréotype de genre et de développer l'esprit critique des élèves à l'égard des rôles traditionnellement assignés à un sexe, afin d'élargir leur choix des possibles. Malgré tout, l'enseignement des droits des femmes sera traité.

Par ailleurs, une autre critique que l'on peut faire des programmes d'histoire-géographie du cycle 3 est que, malgré les efforts des concepteurs, l'invisibilisation des femmes persiste. En effet, dans les programmes scolaires, seul le thème 2 « Le temps des rois » des CM1 évoque des noms de femmes. On peut alors lire, comme contenu d'enseignement : « [...] présenter aux élèves quelques figures féminines importantes : Aliénor d'Aquitaine, Anne de Bretagne, Catherine de Médicis » (Id). Malheureusement, ces femmes sont présentées comme « femme de... » par la mention des jeux d'alliances et leurs époques ne correspondent pas à celles qui doivent être traitées dans les programmes scolaires¹. De plus, en terme quantitatif, les programmes d'histoires de CM1 évoquent 9 hommes, pour seulement 3 femmes. Ces femmes sont par ailleurs citées de manière anecdotique par la formulation « [...] présenter aux élèves quelques figures féminines importantes [...] » (Id), tandis que les hommes sont cités comme des incontournables puisqu'ils sont nommés dans la partie « Repères annuels de programmation » (Id).

1(Aliénor d'Aquitaine [1122-1204], Louis IX le « roi chrétien » au XIIIe siècle [1214-1270], Anne de Bretagne [1477-1514], François Ier un protecteur des Arts et des Lettres à la Renaissance [l'accent est donc mis sur la période de la première renaissance, 1515-1530/1540], Catherine de Médicis [1519-1589], Henri IV et l'édit de Nantes [1589-1610], Louis XIV [1638-1715]).

En conclusion, les programmes scolaires prennent en compte la considération du genre de manière explicitement lisible seulement pour la discipline de l'EPS. Toutefois, cette question est davantage une question transversale qui concerne toutes les disciplines, ainsi que l'organisation générale de l'école (prise de parole des élèves, cours de récréation, albums à disposition, choix des manuels...). De plus, des notions qui paraissent cruciales dans cette thématique comme le sexisme, les discriminations et les stéréotypes sont abordées tardivement dans la scolarité des élèves. On note donc que les programmes scolaires tentent d'intégrer davantage de notions pour tendre vers l'égalité filles-garçons, mais ils ne sont pas encore assez explicites et des progrès restent à faire.

Par ailleurs, comme nous l'avons vu, des espaces informels comme dans la cour de récréation donnent lieu à la reproduction de stéréotypes dans la vie des élèves, véhiculés notamment par leurs jeux. Quelques pistes d'interventions de la part des enseignants ont été proposées comme par exemple, agir pendant ces temps informels, en jouant avec les élèves ou en leur proposant des jeux. Les programmes scolaires font également référence aux jeux comme un moyen d'apprentissage, ainsi la question des jeux à l'école semble intéressante à explorer.

4. Le jeu

Tout d'abord, avant de nous pencher sur la place des jeux à l'école et dans les programmes scolaires, nous nous attacherons à les définir, décrire leurs fonctions, en faire une typologie et tenter de comprendre comment les jeux peuvent être au service des apprentissages.

a) Définition et fonctions des jeux

Les jeux sont fortement présents dans la vie quotidienne des enfants, autant dans leur cercle familial qu'à l'école, dans les cours de récréation mais aussi dans les classes. Étant très présents dans la vie des enfants et ayant une place à l'école, nous nous interrogeons sur l'impact que ces jeux peuvent avoir sur les enfants et chez les élèves. D'après plusieurs recherches, il apparaît que les jeux sont vecteurs d'activités sociales et sont le reflet de la culture (Lombard, 1973 ; Brougère, 2002). Les jeux impliquent nécessairement le plaisir de celui qui joue (Idem). Ils ont également des fonctions : une

« fonction intégratrice et socialisatrice » (grâce aux interactions sociales, aux partages de règles et transmissions d'une culture), une « fonction de développement physique » (relatif aux jeux sportifs) et une « fonction cathartique » qui donne une impression de pouvoir au joueur (Lombard, 1973). Ces fonctions illustrent certaines caractéristiques des jeux définies par G. Brougère (2002). Il définit cinq caractéristiques du jeu (Brougère, 2002 ; Delory-Momberger, 2006), qui sont :

- « **Le second degré** » : le jeu est une activité ayant un rapport avec des activités de la vie ordinaire ;
- « **L'existence de règle** » : les jeux sont constitués de règles implicites ou explicites partagées ;
- « **La prise de décision** » : jouer implique d'avoir pris la décision d'entrer dans le jeu ;
- « **Frivolité** » ou « **non-conséquence** » (Delory-Momberger, 2006) : les jeux n'ont pas de conséquence dans la vie réelle ;
- « **L'incertitude** » : lorsque l'on entre dans le jeu, on ne sait pas à l'avance l'issue de celui-ci.

Ainsi, pour qu'il y ait un jeu, ces cinq caractéristiques devraient être réunies. Les fonctions et caractéristiques que nous venons d'évoquer peuvent montrer l'impact des jeux sur les enfants. En effet, en tant que reflet de la culture et ayant comme fonction la socialisation, les jeux peuvent transmettre des représentations aux élèves et notamment, ce qui nous intéresse dans ce mémoire, des représentations stéréotypées par le biais des apprentissages de certains rôles sociaux traditionnels. Par exemple, « certains jeux d'imitation sont l'apprentissage de rôles sociaux (institutrice, mère de famille). L'intégration au groupe se fait aussi par le jeu traditionnel qui situe l'enfant dans la chaîne des générations et dans son histoire » (Lombard, 1973 p8). De plus, dans l'étude de Lombard sur les jeux d'écolières à Bamako (1973), des écolières âgées de 12 à 15 ans devaient écrire une rédaction sur un jeu qu'elles appréciaient particulièrement et raconter ce qui les passionne. Dans ces rédactions, aucune des élèves n'a choisi de présenter un jeu « féminin », toutes ont choisi des jeux « masculins ». Ce choix de jeux uniquement masculins pose question, les auteurs de l'étude émettent l'hypothèse que ce choix serait lié au fait que les garçons étaient les premiers à avoir accès à l'école et sont ainsi devenus

des modèles d'identification pour les écolières (Lombard, 1973). Ils ajoutent que cette appropriation des jeux dits masculins par les écolières pourrait également être un moyen de faire évoluer les rôles traditionnellement assignés à chaque sexe (Idem). Par ailleurs, serait-il possible que cette masculinisation soit liée à la valorisation des attributs masculins au détriment des attributs féminins, induit par des sociétés patriarcales ? En effet, en prenant en compte la théorie de Bourdieu relative à la domination masculine, la préférence des écolières maliennes pour les jeux dits masculins pourrait être liée au fait qu'elles les considèrent comme plus appropriés à l'école puisque les garçons pratiquant ces jeux seraient devenus les modèles d'identifications. Les écolières répondraient alors qu'elles préfèrent les jeux masculins car elles se soumettraient au biais de désirabilité sociale. En effet, le domaine de l'école ayant été d'abord investi par les garçons, les représentations inconscientes des normes attendues seraient des attitudes considérées comme masculines. Ainsi, les jeux dits féminins seraient moins valorisés et perçus comme des comportements non appropriés, voire honteux, démontrant un manque de savoir-vivre et d'éducation de la part de celles et ceux qui y joueraient. Les écolières maliennes s'autocensureraient afin de correspondre aux attentes de la société, ce qui perpétuerait l'ordre social établi. Cette interprétation s'appuie sur les travaux de Bourdieu concernant le « style de vie » comme support à la violence symbolique et à la domination masculine. Par ailleurs, cette préférence des écolières maliennes pour les jeux dits masculins serait-elle transposable aux écolières et écoliers français ?

D'autre part, le jeu peut être défini comme une « activité physique ou mentale sans fin utile, à laquelle on se livre pour le seul plaisir qu'elle procure » (Larousse, Dictionnaire de psychologie, 2019, p157). Or, cette définition, ainsi que certaines des caractéristiques du jeu de Brougère, semble aller à l'encontre des objectifs de l'enseignement. En effet, les dimensions du jeu comme la « frivolité » ou « non-conséquence », « l'incertitude » (Brougère, 2002 ; Delory-Momberger, 2006) et le terme « sans fin utile » (Ibidem) paraissent opposés aux apprentissages. Dans ces conditions, comment le jeu peut-il avoir sa place à l'école ?

b) Des classifications des jeux aux apprentissages

Dans le but de mieux étudier la question des jeux, plusieurs auteurs ont travaillé à construire des typologies des jeux. Parmi les différentes classifications existantes, nous

nous appuierons sur celle de Piaget (1945). Malgré l'opposition apparente entre jeux et apprentissages, les chercheurs tentent de comprendre cette relation. Piaget définit ainsi une catégorisation des jeux en lien avec le développement de l'enfant. Il définit alors :

- « **Les jeux d'exercice sensori-moteur** » ou d'exploration : il s'agit des premières formes de jeux des enfants. Ils apparaissent aux stades II du développement et perdurent jusqu'au stade V. Ces jeux consistent en la répétition de gestes, d'actions ou de mots (rimes, formulettes...) par plaisir de les répéter ;
- « **Les jeux symboliques** » : ils apparaissent dès la deuxième année de vie, au stade VI du développement de l'enfant. Ce sont les jeux de « faire semblant » comme les jeux de dînette, petites voitures, remplacer des objets par d'autres, grâce à l'imagination. Les jeux de rôles font partie de cette catégorie ;
- « **Les jeux de règles** » : il s'agit ici de la catégorie de jeu qui dure le plus longtemps. En effet, ces jeux apparaissent dans le développement de l'enfant dès le stade II, vers 4 ans, se développent davantage au stade III de 7 à 11 ans et se retrouvent également à l'âge adulte. Ces jeux sont des jeux de réflexion, jeux de cartes, d'échecs mais aussi des jeux sportifs comme le basket-ball, le football, le handball, etc. où les règles sont les éléments principaux et où leur non-respect constitue une faute (Piaget, 1945 ; Garon-Dupont, 1979).
- De plus, certains auteurs ajoutent une catégorie que Piaget n'indique pas comme système à part entière. Il s'agit des « **jeux de construction** » ou « **jeux d'assemblage** » : ces jeux consistent dans la reproduction d'un élément par la construction et l'assemblage d'objets (Bühler, cité par Piaget, 1945 ; Garon-Dupont, 1979)². Ce jeu demande une certaine coordination motrice, ce qui exige d'avoir au préalable acquis des compétences sensori-motrices.

Grâce à cette catégorisation des jeux, Piaget montre que certains types de jeu sont principalement joués à des âges particuliers. Ces jeux permettraient-ils aux enfants d'acquérir des connaissances sur leur environnement ?

² Dans le cadre de ce mémoire, le choix de traiter ces catégories de jeux a été fait car il s'agit de la classification retenue par l'Éducation nationale. Jouer et apprendre. (s. d.). Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports — Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté 11 janvier 2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/120/jouer-et-apprendre>

[...] Les théoriciens ont affirmé que le jeu contribue au développement de l'enfant, les recherches ne nous donnent pas de conclusions précises sur la question (Power 2000, 394). Ainsi les corrélations entre un niveau élevé d'implication et de complexité dans le jeu et les scores importants sur des tests de développement cognitif et social ne permettent pas de dire quel est le sens de la causalité (Brougère, 2002, p7).

Par ailleurs, Brougère ajoute que ce n'est pas l'enfant qui choisit le jeu pour apprendre, l'enfant joue par simple plaisir. Cependant, il est dépendant du choix de l'adulte qui orientera l'activité en lui donnant une intention éducative (Brougère, 2002). De plus, si les jeux ont comme fonction la socialisation, c'est qu'ils permettent bien d'acquérir certaines connaissances. Le postulat est que l'enfant apprend au sein de son environnement à travers diverses situations et activités de la vie quotidienne (Idem). Si l'on considère le jeu comme la continuité de la vie quotidienne, alors on peut penser que le décalage, grâce à ces simulations, permet des apprentissages informels (Id). De ce fait, les jeux permettraient des apprentissages linguistiques, cognitifs, affectifs... (Id). D'autre part, certains jeux permettent les interactions sociales et mettent en jeu des comportements sociaux particuliers, comme des comportements de compétition ou de coopération faisant acquérir des compétences psychosociales (Garon-Dupont, 1979). En outre, les jeux d'exercice sensori-moteur permettent aux enfants d'explorer et de reproduire des schèmes de mouvement ; d'ailleurs, la fonction de développement des jeux met en lumière les acquisitions motrices qui peuvent se faire pendant les jeux physiques (Lombard, 1973). Les jeux peuvent également être l'occasion de développer la réflexion par la mise en place de stratégies pour résoudre des problèmes (Brougère, 2002), notamment dans les jeux sportifs et dans des jeux de société (catégorie jeux de règles). Enfin, en ce qui concerne les jeux d'imitation (symboliques), ils permettent l'apprentissage de rôles sociaux (Ibid).

En conclusion, l'éducation ne relève pas seulement d'activités explicites, mais aussi d'activités implicites et informelles. Les jeux permettent ainsi l'acquisition de connaissances de manière informelle, c'est-à-dire que les situations de jeu ne sont pas construites intentionnellement dans le but d'apprendre, mais elles peuvent participer aux apprentissages. Le rôle de l'enseignant sera alors de mettre en évidence ce que le jeu a permis d'apprendre en l'explicitant.

c) Les jeux à l'école

Comme nous l'avons vu précédemment, les jeux ont leur place à l'école dans les cours de récréation. Toutefois, puisque les apprentissages relèvent également d'acquisitions informelles, l'Éducation nationale s'est saisie des jeux comme moyens de transmettre des connaissances et compétences aux élèves d'une manière différente. Cela étant, on retrouve dans les programmes quelques paragraphes mentionnant que les jeux sont propices aux expérimentations et aux apprentissages. Dans cette dernière partie du cadre théorique, nous centrerons nos propos sur les éléments pouvant interagir avec notre thématique de l'égalité filles-garçons.

Par conséquent, les programmes scolaires du cycle 1 s'inspirent de la catégorisation des jeux de Piaget (1945) et la reprennent pour prendre en compte les jeux comme des outils au service de l'éducation des jeunes enfants. Cette exploitation sert notamment à faire acquérir un univers culturel varié et commun à tous les élèves (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020). La catégorisation des jeux que l'Éducation nationale retient est la suivante : jeux d'exploration, jeux symboliques, jeux de construction, jeux à règles (Éduscol, *jouer et apprendre*, 2022). Dans le cadre des programmes de l'Éducation nationale, les jeux concernent les 3 cycles de l'école maternelle et de l'école élémentaire. De plus, différentes disciplines peuvent faire appel aux jeux tels que l'EPS, la musique pour faire des jeux musicaux ou pour positionner sa voix, les mathématiques avec des jeux de tri, les langues vivantes avec des jeux de rôles... (Ibidem).

Pour le cycle 1, les jeux sont également différenciés en deux groupes, les jeux libres, pendant lesquels les élèves jouent de manière autonome et les jeux structurés qui sont organisés et orientés par le professeur des écoles dans le but de faire acquérir des connaissances précises (Idem). Les jeux libres sont pensés par l'adulte en termes d'espace et de matériel, l'enseignant de cycle 1 peut également instaurer une liste des noms des élèves à chaque pôle de jeu libre avec un système de croix avec un nombre limité. Les élèves ou l'enseignant, selon l'âge des élèves, peuvent indiquer par la croix qu'un élève a déjà joué à ce jeu. Ce dispositif veille à l'égalité d'accès aux jeux pour chaque élève.

D'autre part, dans le programme du cycle 1, dans le paragraphe « Apprendre en jouant », on note l'utilisation du terme « rôles sociaux » ; les enseignants sont invités à observer leurs élèves pendant leur jeu libre afin de mieux les connaître (Id). Dans ce contexte, il pourrait être pertinent de préciser de quels rôles sociaux il s'agit et d'inciter les enseignants à regarder ces jeux sous l'angle du genre. En effet, dans le cadre de ces jeux, les élèves vont vivre différents rôles sociaux liés au genre. Par exemple, il est fréquent de voir des enfants jouer à imiter certains professionnels ; or, certaines professions sont à prédominance féminine (caissière, enseignante, infirmière...) ou à prédominance masculine (pompier, policier, docteur...). En observant les élèves dans ces jeux sous l'angle du genre, le professeur des écoles peut faire travailler ses élèves sur les rôles traditionnellement assignés aux genres. Il peut mettre en place une organisation qui ferait passer tous les élèves sur les différents rôles afin d'élargir le choix des possibles des élèves et qu'ils ne se cantonnent pas uniquement aux rôles typiquement associés à leur sexe. Par exemple, s'il y a une mise en place du jeu du docteur, l'enseignant pourrait veiller à ce que chaque élève passe par tous les rôles : malade, docteur/docteur, infirmier/infirmière. Or, dans la vidéo « Le jeu du Docteur »³ du site Éduscol, les rôles sont très genrés. Les petites filles jouant les infirmières et les petits garçons, les docteurs. Il en est de même en ce qui concerne la vidéo « La sortie des poupées »⁴, dans laquelle on observe seulement des petites filles jouer à la poupée (Éduscol, *jouer et apprendre*, 2022). Dans ces jeux symboliques, les élèves sont tentés de se conformer aux rôles généralement associés à leur sexe, c'est-à-dire infirmière pour les filles et docteur pour les garçons, puisqu'il s'agit respectivement de métiers à prédominance féminine et à prédominance masculine et qu'il y a davantage de représentations de cet ordre-là dans les albums, télévisions, etc. Par conséquent, le rôle des enseignants est de proposer une diversité de modèles aux élèves afin qu'ils puissent expérimenter une diversité de rôles sociaux.

Concernant les cycles 2 et 3, les jeux ont également leur place au sein des activités scolaires. Dans les programmes, les jeux peuvent être des outils précieux pour aborder différentes notions de plusieurs disciplines, tel qu'évoqué précédemment (Ministère de

3 Vidéos : « Le jeu du docteur » videos.education.fr/MENESR/eduscol.education.fr/2015/Ress_maternelle/jouer/03_Jeu_du_docteur_GS_L2.mp4

4 Vidéos : « La sortie des poupées »
videos.education.fr/MENESR/eduscol.education.fr/2015/Ress_maternelle/jouer/01_La_sortie_des_poupees_en_petite_section_-_Jeu_libre.mp4

l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020). De manière non exhaustive, voici quelques exemples de jeux mentionnés dans les programmes : jeux sur le volume de la voix et la posture, jeux de tri, jeux de rôle, jeux sportifs, jeux en mathématiques, jeux d'écoute, jeux grammaticaux, jeux de piste, etc...

Le cadre théorique nous a permis d'avoir une vision globale de la construction de l'identité de genre de l'enfant et de sa socialisation en mettant en avant les rôles des enfants et de leur entourage social. Par ailleurs, nous avons également abordé comment les stéréotypes de genre se construisent et quels en sont les multiples conséquences chez les individus. En tant que lieu de socialisation, l'école est entièrement concernée par la question des inégalités de genre. En effet, elle participe à leur reproduction et les subit. Il est donc urgent d'intervenir dans les écoles pour favoriser l'égalité filles-garçons et c'est pour cette raison qu'elle en fait une priorité. Par ailleurs, les jeux sont très présents à l'école et les programmes scolaires en font des outils à disposition des professeurs d'école pouvant être porteurs d'apprentissages. Les jeux occupent une place centrale dans la vie des élèves pourtant, ils sont également empreints de représentations stéréotypées qui sont intégrées par les enfants de manière implicite. D'après ces constats, il m'a semblé pertinent d'aborder la thématique de l'égalité filles-garçons par cette entrée qu'est le jeu. Cela étant, la problématique de mon mémoire est : Comment le professeur des écoles permet-il l'apprentissage de l'égalité filles-garçons par les jeux ?

Dans le but de continuer à travailler cette problématique, j'é mets les hypothèses suivantes :

- 1. Les conceptions initiales des élèves de grandes sections (GS) et de CP sur les jeux seront fortement stéréotypées.** Puisque les élèves de GS et de CP ont entre 5 et 7 ans, ils se situent à peu près tous au stade 3 de constance de genre de Kohlberg (1966), c'est-à-dire qu'ils seront en train d'acquérir le concept que le sexe est une donnée qui ne change pas en fonction des activités, mais que les filles deviendront des femmes et que les garçons deviendront des hommes. En même temps, entre 5 et 7 ans, les enfants passent par la phase de rigidité (Ruble et Martin, 1998 cités par Dafflon-Novelle, 2010), où les enfants respectent fortement les codes sexués, ce qui devrait influencer leur représentation et leur conduite.

2. La séquence d'Enseignement Morale et Civique (EMC) va faire évoluer les conceptions initiales des élèves vers des représentations des jeux moins stéréotypés. Je fais l'hypothèse qu'en permettant aux élèves d'avoir d'autres modèles de représentations moins stéréotypés et le fait de discuter des jeux ainsi que de leurs connotations sexuées va permettre aux élèves de faire évoluer leur représentation. Comme Fontayne (2018) le rappelle, le fait d'évoquer et de travailler sur les stéréotypes permet la prise de conscience chez les élèves et de réduire leurs impacts.

II. Méthodologie de l'enquête

1. Le terrain d'enquête

Mon enquête a été effectuée dans deux lieux de stages différents. Mon premier lieu de stage était une école en milieu rural, dans la commune de Saint-Hilaire-de-Chaléons (44) qui comptait 2367 habitants en 2019 (Insee, RP2019 [géographie au 01/01/2021]). Il s'agit de l'école primaire publique Raymond-Devos, qui est composée de 7 classes et accueille 153 élèves. La classe où j'ai été affectée au premier semestre était une classe à double niveau GS/CP avec 23 élèves (12 GS et 11 CP). J'ai pu m'y rendre pour une durée de trois semaines, à raison d'une semaine par mois en début d'année scolaire 2021-2022.

Mon second lieu de stage était une école faisant partie du Réseau d'Éducation Prioritaire (REP), située dans la commune de Donges (44) qui comptait 8246 habitants en 2019 (Insee, RP2019 [géographie au 01/01/2021]). L'école concernée est l'école élémentaire publique Aimé-Césaire, qui est composée de 22 classes et accueille 369 élèves. Étant donné qu'il s'agit d'une école faisant partie du dispositif « 100 % réussite », les classes de CP et CE1 sont dédoublées, c'est-à-dire que leur effectif est d'environ 12 à 14 élèves, afin de faciliter les apprentissages. Dans ce second lieu de stage, j'ai principalement observé des élèves de cycle 2, en CP. La classe où j'ai été affectée au second semestre était une classe de CP avec 11 élèves. J'ai pu observer cette classe pendant trois semaines, une semaine en janvier 2022 ainsi que deux semaines en mars 2022.

2. Modalités d'enquête

Concernant mon premier lieu de stage à Saint-Hilaire-de-Chaléons, afin de récolter les données de mon enquête, j'ai d'abord procédé en observant pendant une semaine les jeux des élèves durant les temps de récréation. J'ai également observé les jeux des élèves de GS et CP de la classe où j'étais pendant leur temps libre, lorsqu'ils avaient fini leur travail. Mon regard s'est porté sur les types de jeux, sur le sexe des enfants, ainsi que sur leur niveau de classe. Ces observations ont été menées en m'appuyant sur le principe du carnet ethnographique. Les données récoltées ont été prises en note au moment où elles étaient observées. Dans un deuxième temps, j'ai proposé une séquence d'Enseignement Moral et Civique (EMC) dans ma classe de stage. La séquence comporte cinq séances qui font échanger les élèves sur les jeux à propos de l'égalité filles-garçons. Dans un dernier temps, sur mon deuxième lieu de stage à Donges, j'ai également proposé la séquence d'EMC aux élèves de la classe de CP dédoublé. Cette séquence reprend les éléments principaux de la première séquence menée dans la classe de GS-CP, mais elle a été adaptée à la classe de CP et ne comportait plus que 4 séances.

Globalement, la trame des séquences était la suivante :

- Séance 1 : Recueil des conceptions initiales.
- Séance 1bis : Jeux libres (Cette séance a été supprimée pour le stage dans la classe de CP car elle n'était pas adaptée pour cette classe en niveau unique).
- Séance 2 : Jeux à règles (Jeux de cartes : Memory et bataille).
- Séance 3 : Jeux de rôles.
- Séance 4 : Débat et évaluation finale.

Grâce aux séquences d'EMC, j'ai pu récolter des données sur les comportements des élèves, leurs paroles, les échanges et leurs réponses. Ces données observées ou entendues ont été notées au moment où elles étaient produites. Par ailleurs, les dernières séances (séance 4) des séquences ont été enregistrées par le biais d'un enregistreur vocal.

Mes observations relèvent de la participation observante, ce qui impliquera une analyse émique, puisque j'ai été impliquée dans les groupes des classes, que j'ai échangé avec les élèves et leur ai proposé une séquence.

3. Analyse des données

Au cours des séquences que j'ai menées, j'ai pu recueillir différents types de données que je vais analyser dans la partie suivante. Les données seront analysées en comparant trois groupes différents. Ces groupes ont été construits en fonction des niveaux et des classes des élèves. Il y aura donc :

- **Le groupe GS** (constitué uniquement des élèves de grandes sections de l'école de Saint-Hillaire-de-Chaléons, en milieu rural). Lors de ma semaine d'intervention ce groupe était constitué de 7 filles et de 4 garçons en raison de l'absence d'un élève.
- **Le groupe CP** (constitué des élèves de CP de l'école de Saint-Hillaire-de-Chaléons, en milieu rural). Lors de ma semaine d'intervention ce groupe était constitué de 7 filles et de 4 garçons
- **Le groupe CP REP** (constitué des élèves de CP de l'école de Donges, en Réseau d'Éducation Prioritaire). Lors de ma semaine d'intervention ce groupe était constitué de 6 filles et de 4 garçons en raison de l'absence d'un élève.

Les données analysées sont les suivantes :

- Les recueils des conceptions initiales des trois groupes (GS, CP, CP REP) ainsi que les représentations des élèves sur les jeux de la séance 4. Ces données sont des photos de travaux collectifs des élèves. Les élèves devaient classer des étiquettes de jeux en trois catégories : jeux de fille, jeux de garçon ou jeux mixtes. J'analyserai de manière quantitative les réponses des trois groupes d'élèves en les comparant.
- La trace écrite finale de la séance 4 du groupe CP REP
- Les transcriptions des dernières séances de la séquence pour les groupes CP et CP REP. Dans ces transcriptions, je relève les phrases des élèves qui illustrent particulièrement un concept du cadre théorique ou qui manifestent les représentations stéréotypées des élèves. Le groupe des GS a été écarté au vu de leurs réponses au recueil des conceptions initiales qui étaient moins stéréotypées.
- Le carnet ethnographique relevant les observations des jeux des élèves pendant leur temps libre et pendant la récréation dans l'école de Saint-Hillaire-de-Chaléons. Ces données seront quantitatives sur les types de jeux que les élèves pratiquent en fonction du niveau (GS ou CP) et du sexe des élèves (fille ou garçon). Les données

seront également qualitatives grâce à des prises de notes relevant certains comportements d'élèves.

- Les fiches de préparation des séances. Les fiches de préparations ont évolué au cours de l'année, par conséquent les fiches de préparations ne sont pas les mêmes entre la première séquence menée dans la classe de GS/CP et la séquence menée dans la classe de CP REP.
- Les bilans de séances qui reprennent des paroles et comportements d'élèves que j'ai relevés pendant les séances.

III. Analyses des données issues du stage

1. Analyse a priori

a) Description des classes

Les deux classes où j'ai pu mener la séquence d'EMC dépendent de deux écoles avec des caractéristiques bien différentes. La première étant une classe à double niveau GS/CP dans un milieu plutôt rural et la seconde, une classe de CP dans une zone davantage urbaine, en réseau d'éducation prioritaire. Ci-dessous vont être présentés les profils des deux classes.

La classe de GS/CP accueille 23 élèves dont 12 GS (7 filles et 5 garçons) et 11 CP (7 filles et 4 garçons). Parmi eux, une élève de grande section chez qui sont diagnostiqués des troubles du langage et est suspecté un retard de développement, ce qui la met en difficultés dans les apprentissages. Par ailleurs, un autre élève de GS a des difficultés de comportements et de gestion de la colère, ce qui perturbe parfois son attention. Dans l'ensemble, la classe a un bon niveau et est plutôt homogène.

La classe de CP REP accueille 11 élèves dont 5 garçons et 6 filles. Parmi eux, on retrouve deux élèves en situation de handicap présentant des troubles des fonctions cognitives, qui sont donc accompagnés par des Auxiliaires de vie scolaire (AVS). Tous deux ont déjà redoublé. L'un d'eux a également des troubles du comportement, il a une scolarité adaptée au sein du dispositif Ulis. La seconde élève rencontre également des problèmes familiaux, ce qui a entraîné plusieurs absences et un renfermement sur elle-

même. Par ailleurs, une élève issue de la communauté des gens du voyage alterne entre deux écoles. Dans cette classe, le niveau est hétérogène avec des élèves présentant des difficultés et des bons, voire de très bons élèves.

b) Présentation de la séquence d'EMC

Dans la classe des GS/CP, la séquence d'EMC comportait cinq séances. Elle a été menée lors de la troisième semaine de stage, soit début décembre 2021. Dans la classe de CP REP, la séquence d'EMC comportait quatre séances et a été menée lors de la première semaine de stage dans cette école, soit fin janvier 2022.

Les objectifs et compétences travaillés lors de ces séquences étaient similaires, même si les séances ont finalement été amenées à évoluer. Les compétences travaillées étaient :

GS	CP
<ul style="list-style-type: none"> - Oser entrer en communication - Échanger et réfléchir autour des jeux et des stéréotypes de genre - Donner son point de vue - Vivre et exprimer des émotions - Pratiquer quelques activités des arts du spectacle vivant (mime, théâtre forum) - Vivre le rôle d'acteur et de spectateur 	<ul style="list-style-type: none"> - Participer à des échanges dans des situations diverses - Connaître les valeurs et les principes de la République française. - Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres. - Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés - Pratiquer quelques activités des arts du spectacle vivant (mime, théâtre forum)

Les objectifs étaient :

- Prévenir les stéréotypes sexués
- Faire évoluer les stéréotypes féminins et masculins vers plus d'égalité

- Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons
- Faire découvrir des jeux aux élèves

Afin de mieux comprendre les modalités de mon intervention, je vais présenter la chronologie détaillée de la séquence. Pour plus de détails, il est possible de se référer aux fiches de séquence (*cf. annexes 1 et 2*). Malgré la similitude des séquences des GS/CP et des CP REP, il y a quelques différences. Grâce aux retours sur la fiche de séquence des CP REP de la part de ma Maître d'Accueil Temporaire (MAT), j'ai pu faire évoluer mon étayage et mes arguments pour les phases d'institutionnalisation. De plus, ma MAT m'a fait prendre conscience de l'importance de l'enseignement explicite, ce que j'ai pris en compte pour modifier mes fiches de préparation à partir de la séance 3 des CP REP et rendre plus saillants les apprentissages de chaque séance auprès des élèves.

Chronologie détaillée de la séquence d'EMC : égalité filles-garçons

Séance 1 : Recueil des conceptions initiales

Dans cette séance, l'activité des élèves est de placer des étiquettes de jeux (*cf. annexe 3*) dans un tableau en fonction de trois catégories (jeux de filles, jeux de garçons, jeux mixtes). Il s'agit d'un travail collectif. Un à un, chaque élève passe au tableau pour présenter une étiquette et proposer de la placer dans la catégorie qu'il a choisie. Afin de placer l'étiquette dans la catégorie, les élèves votent pour se mettre d'accord (*cf. fiches de préparation séance 1 GS/CP et CP REP, annexes 4 et 5*). Concernant les étiquettes des jeux, j'ai choisi volontairement certains jeux considérés comme typiquement féminins ou masculins et d'autres neutres dans le but d'observer les conceptions des élèves. De plus, je me suis assurée de choisir des jeux que les élèves connaissaient, soit parce qu'ils sont très communs culturellement (Barbie, voitures, dinosaures, dînette..), soit parce que j'avais vu que ces jeux étaient présents dans l'école et que les élèves jouaient avec (jeux de société « Le bal masqué des coccinelles », les structures, les peluches..).

Séance 1 bis : Jeux libres

Cette séance était filée sur toute la semaine. Les élèves avaient à leur disposition des jeux symboliques et des jeux de construction auxquels ils pouvaient jouer pendant leur temps libre, une fois leur travail fini. Pendant que les élèves jouaient, mon rôle était de

les observer et de tenir un carnet ethnographique. Il m'est arrivé d'interagir avec les élèves pendant leurs jeux pour mieux comprendre leurs activités. Pour le choix des jeux, j'ai intentionnellement sélectionné des jeux à connotation genrée, afin de voir si les comportements des élèves étaient plus ou moins stéréotypés que leurs paroles pendant les séances. Parmi les jeux, il y avait : 1 jeu de dînette, 1 jeu de dinosaure, 2 jeux de construction dont un circuit de train et des cubes à assembler style Lego). (Cette séance a été supprimée pour les CP REP, n'étant pas adaptée à l'organisation de la classe. En effet, les élèves avaient peu de temps libre et, lorsqu'ils avaient fini leur travail, ils devaient faire leur cahier de réussite) (cf. *fiches de préparation séance 1bis GS/CP, annexes 6*).

Séance 2 : Jeux à règles

L'activité principale des élèves pendant cette séance était de jouer à deux jeux de société reprenant des représentations égalitaires (cf. *fiches de préparation séance 2 GS/CP et CP REP, annexes 7 et 8*).

Le premier jeu était la « bataille revisitée », où les personnages féminins et masculins sont égaux. Ainsi, les cartes les plus fortes étaient les reines et les rois, puis les duchesses et les ducs et enfin les vicomtesses et les vicomtes. Sur chacune de ces cartes figurent des éclairs à côté des personnages pour indiquer la puissance de la carte. Les rois et reines sont les cartes les plus fortes, elles ont donc trois éclairs ; les vicomtesses et vicomtes sont les moins fortes des têtes, elles ont donc seulement un éclair

(cf. *cartes bataille revisitée en annexe 9*). Pendant la partie, les élèves doivent trouver par eux-mêmes qui remporte la manche lorsqu'il y a deux têtes.



Figure 1: Cartes reine et roi de la bataille revisitée



Figure 2: Cartes paire émotion joie du memory des émotions

Le second jeu était un memory, « le memory des émotions ». Dans ce jeu, les paires sont des émotions représentées chacune par une fille et un garçon (cf. *cartes memory des émotions, annexe 10*).

Après que les élèves ont joué aux deux jeux, un bilan est fait en classe entière pour qu'ils expliquent les jeux qu'ils viennent de découvrir. Grâce à mon étayage, les élèves peuvent comparer ces jeux avec d'autres qu'ils connaissent déjà, notamment la bataille traditionnelle.

Cette séance a été pensée de façon à présenter aux élèves des modèles d'identification moins stéréotypés et ainsi les faire réfléchir sur les représentations des filles et des garçons. Puisque les stéréotypes de genre peuvent se construire de manière implicite par le biais des représentations des femmes et des hommes dans les livres, à la télé, etc. (Dafflon-Novelle, 2009, 2010) et que les jeux peuvent aussi véhiculer certaines représentations, le fait d'utiliser des jeux représentant des modèles non-stéréotypés peut participer à la construction de représentations moins stéréotypées et plus égalitaires chez les élèves.

Séance 3 : Jeux de rôles

Cette séance s'inspire du principe du théâtre forum. Un groupe d'élèves joue, devant le reste de la classe, des saynètes que j'ai inventées sur le thème de l'égalité filles-garçons (*cf. annexe 11*). La première saynète est en quelque sorte un problème à résoudre où les filles et les garçons n'ont pas les mêmes droits (par exemple, une fille demande à un groupe de garçons de jouer avec eux au foot et ils refusent). À la fin de la première scène, j'indique qu'il y a un problème puis je demande aux élèves ce qui ne va pas et comment résoudre la situation. Une fois que les élèves ont trouvé une solution, le groupe rejoue la scène avec la solution (*cf. fiches de préparation séance 3 GS/CP et CP REP, annexes 12 et 13*).

Les jeux de rôle permettent de vivre pleinement les émotions et les situations par les élèves. Les situations ont été pensées de sorte qu'elles reflètent la vie quotidienne des élèves et afin qu'ils puissent s'identifier et qu'elles ne soient pas abstraites. De plus, le fait de jouer les scènes permet de mieux mémoriser la situation puisque les élèves sont réellement acteurs.

Séance 4 : Débat et évaluation finale

Cette séance commence par la lecture de l'album : « Dînette dans le tractopelle » des éditions Talents hauts. Après la lecture, les élèves retournent à leur place pour la

deuxième activité. Il s'agit de la même que lors de la séance 1 où les élèves classent les jeux dans un tableau avec trois catégories, une catégorie pour les jeux de filles, une catégorie pour les jeux de garçons et une catégorie mixte. A la différence de la séance 1, les élèves sont incités à argumenter et à débattre avant de placer les étiquettes dans une des catégories. Comme pour la séance 1, la décision finale est prise grâce au vote à la majorité. A la fin de la séance, l'étudiante stagiaire fait un temps d'institutionnalisation des apprentissages de la séquence. Concernant la séance 4 des CP REP, grâce à l'avancée dans ma formation et les retours de ma MAT, j'ai finalement mis en place une trace écrite finale qui a été construite avec les élèves à la fin de la séance (*cf. fiches de préparation séance 4 GS/CP et CP REP, annexes 14 et 15*).

Comme pour la séance 2, l'objectif de la lecture de l'album est de présenter aux élèves d'autres modèles d'identifications moins stéréotypés. L'ensemble de la séquence a permis de présenter aux élèves d'autres représentations afin de faire évoluer leurs conceptions initiales et que ces exemples servent d'argumentation pendant le débat final sur le classement des jeux par catégorie. Les débats sont, de surplus, des outils préconisés dans les séquences d'EMC (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020) et grâce aux échanges qu'ils produisent entre les élèves, permettent le conflit socio-cognitif.

Afin de construire ma séquence d'EMC, je me suis appuyée sur les programmes scolaires des cycles 1 et 2 où l'apprentissage de l'égalité filles-garçons est intégré. Par ailleurs, la construction de mes séances a découlé des trois grandes finalités de la didactique de l'EMC. Ainsi, les finalités ont été travaillées des manières suivantes :

- La finalité : « **Respecter autrui** » : a été travaillée par l'apprentissage de l'égalité filles-garçons et grâce aux échanges verbaux nécessitant d'accepter le point de vue de l'autre ;
- La finalité : « **Acquérir et partager les valeurs de la République** » est travaillée par l'apprentissage de l'égalité filles-garçons, ainsi qu'avec les notions de droit et de vote ;
- La finalité : « **Construire une culture civique** » est travaillée par l'entrée « Culture de la sensibilité » en faisant verbaliser et mimer des émotions aux élèves (Ministère

de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020).

De plus, la didactique de l'EMC recommande de prendre appui sur les conceptions initiales des élèves afin de pouvoir les déconstruire et qu'elles soient moins résistantes. C'est pour cette raison que ma séance 1 permet de recueillir les conceptions initiales des élèves me permettant ainsi d'avoir une évaluation diagnostique. L'utilisation d'outil est également suggérée dans les programmes, j'ai donc choisi d'utiliser le débat pour la dernière séance, ce qui me permettait de faire l'évaluation finale des élèves et ainsi de pouvoir constater l'évolution de leur représentation tout en continuant de faire travailler les élèves sur l'argumentation et le respect d'autrui.

Les jeux faisant partie de la vie quotidienne des élèves et étant empreints de stéréotypes de genre, il m'a semblé pertinent de travailler sur ce thème qui peut être une source de motivation pour les élèves. La classification des jeux de Piaget (1945) m'a permis de sélectionner différentes catégories de jeux adaptées à l'âge des élèves. J'ai écarté les jeux d'exercices puisque leur fréquence d'apparition diminue avec l'âge et que d'autres types de jeux sont plus appropriés, notamment les jeux symboliques. Cette catégorie revient à deux reprises, une fois en tant que jeu libre et une autre fois en tant que jeu réglé. Puisque les jeux symboliques permettent l'apprentissage de rôles sociaux et que ces derniers sont fortement influencés par les stéréotypes de genre, leur utilisation dans cette séquence était adéquate. J'ai également intégré des jeux de construction afin de permettre à tous les élèves d'y avoir accès et ainsi élargir leur choix des possibles, car de manière générale, les jeux de construction sont majoritairement assignés aux garçons. Enfin, les jeux à règles débutant vers 4 ans, les élèves sont encore peu familiers avec ces derniers. Ainsi, leurs représentations sont possiblement moins empreintes de stéréotypes et peuvent être construites. De plus, présenter une variété de jeux aux élèves permet d'élargir leur représentation dans le but de généraliser leur connaissance.

L'utilisation des jeux par l'enseignant sert à des fins utilitaires puisque, pour lui, l'objectif est de permettre les apprentissages de ses élèves (Philippe, 2022). Étant donné que la notion d'égalité filles-garçons peut paraître abstraite aux élèves de GS et de CP, l'utilisation du thème des jeux permettait l'enrôlement des élèves et l'abord de cette notion à partir d'éléments qu'ils connaissent déjà. Ainsi l'utilisation des jeux permettait de concevoir une situation favorable aux apprentissages. Pour la séance 1 bis, la place des

jeux permettait également de mettre en place une situation favorable aux apprentissages. En effet, en observant les élèves jouer aux différents jeux, le but était de faire constater aux élèves que certains d'entre eux jouent à des jeux qui ne sont pas traditionnellement assignés à leur genre et ainsi montrer que les jeux sont mixtes pour déjouer les stéréotypes de genre. Concernant la séance 2, la bataille revisitée avait comme fonction d'être un problème à résoudre pour les élèves, car ils devaient trouver qui gagne entre le roi et la reine. De plus, le memory permettait de présenter des modèles différents aux élèves, avec des filles et des garçons qui ressentent les mêmes émotions variées, sans stéréotype de genre. Les deux jeux devaient permettre la transposition dans la vie réelle. Enfin, dans la séance 3, les jeux de rôles avaient comme fonction de provoquer des situations favorables aux apprentissages et des problèmes à résoudre. En effet, les jeux de rôles favorisent les changements de comportements et le fait de vivre la scène permet une meilleure mémorisation. En ce qui concerne la fonction de problème à résoudre, les situations étaient présentées comme des situations problèmes auxquelles il fallait trouver des solutions plus égalitaires.

A présent que nous avons posé le contexte et le cadre de mon intervention en analysant la construction de la séquence d'EMC, nous allons continuer à analyser la séquence à partir des données recueillies pendant le stage.

2. Analyse a posteriori

Afin d'analyser la séquence d'EMC dans le cadre de ce mémoire, nous nous appuyons sur les deux hypothèses formulées à la fin du cadre théorique. Pour rappel, ces dernières sont :

- **Hypothèse 1** : Les conceptions initiales des GS et des CP sur les jeux seront fortement stéréotypées.
- **Hypothèse 2** : La séquence d'EMC va faire évoluer les conceptions initiales des élèves vers des représentations des jeux moins stéréotypées.

Nous aborderons chaque hypothèse à partir de données quantitatives, qui seront ensuite approfondies par des données qualitatives, notamment en nous rapportant aux discours et comportements des élèves. Tout au long de cette partie, nous traiterons les

données en relation avec les éléments du cadre théorique que nous avons défini précédemment. Afin que cette analyse soit la plus claire possible, je procéderai en analysant mes hypothèses l'une après l'autre.

a) Hypothèse 1 : Les conceptions initiales des GS et des CP sur les jeux seront fortement stéréotypées.

Pour tester cette hypothèse, je m'appuie sur les données suivantes : les recueils des conceptions initiales des élèves (séance 1) (cf. annexe 16) des 3 groupes (GS, CP, CP REP), le bilan de séance 1 des CP REP (cf. annexe 17) et le carnet ethnographique (cf. annexe 18). Ces données seront quantitatives et qualitatives.

i. Analyse du recueil des conceptions initiales des élèves et du bilan de séance 1 des CP REP

Pour traiter les données des conceptions initiales, j'ai converti en données chiffrées les réponses des élèves recueillies sous forme de photos (cf. annexe 16) de leur classement des jeux en différentes catégories (filles, garçons, mixtes) pour construire un tableau. À partir du tableau ci-après, j'ai effectué des pourcentages sur les réponses des élèves de chaque groupe.

	Jeux de filles	Jeux de garçons	Jeux mixtes	Ne sait pas	Total
Groupe GS	1	1	8	0	10
Groupe CP	2	3	5	0	10
Groupe CP REP	2	1	5	1	9

Tableau 1: Conceptions initiales des élèves en fonction des groupes

Groupe GS

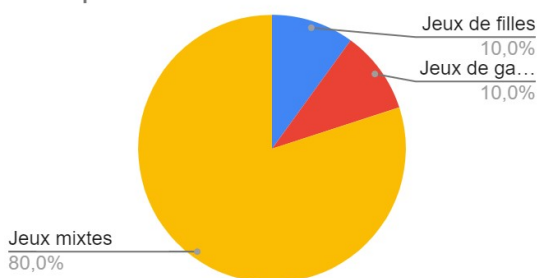


Figure 3: Classement des jeux du groupe GS en pourcentages

Ainsi nous remarquons que le groupe des GS, comme les autres groupes, donne une majorité de réponses indiquant que les jeux sont mixtes (Jeux mixtes : 80 % pour les GS, 50 % pour les CP et 55,4 % pour les CP REP). Le groupe ayant le moins de jeux mixtes est le

groupe des CP. Nous constatons également qu'en ce qui concerne les jeux de filles et de garçons des GS, un seul jeu est classé dans chacune de ces deux catégories, ce qui semblerait montrer que ce groupe a des représentations peu stéréotypées.

Le groupe des CP a catégorisé plus de jeu en jeux de garçons (3) que de jeux de filles (2). C'est-à-dire que 5 jeux, sur 10 au total, ont été placés dans des catégories genrées, ce qui pourrait indiquer que leurs représentations sont plutôt stéréotypées.

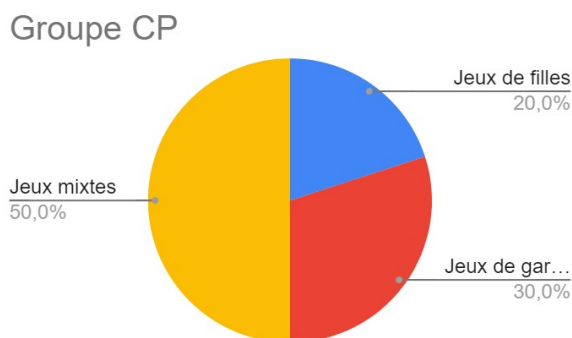


Figure 4: Classement des jeux du groupe CP en pourcentages

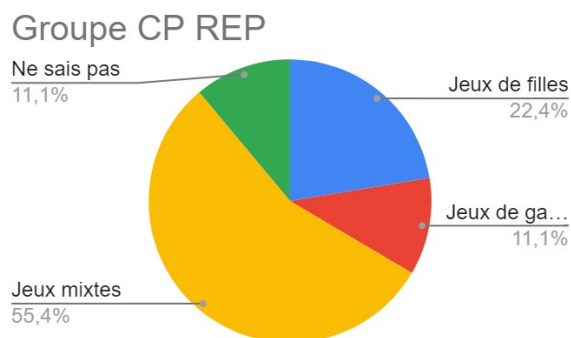


Figure 5: Classement des jeux du groupe CP REP en pourcentages

En comparaison, les CP REP ont classé plus de jeux en jeux de filles (2) qu'en jeux de garçons (1). Ils ont également une catégorie que les autres groupes n'ont pas, il s'agit de la catégorie « Ne sait pas ». En effet, pendant la séance, les élèves n'ont pas su où placer le jeu des bébés (baigneurs). Concernant leurs représentations, elles semblent relativement

marquées par les stéréotypes puisqu'un tiers de leurs jeux sont dans des catégories de genre (Jeux de filles [22,4 %] et de garçons [11,1 %] additionnés = 33,5 %).

Pour ce qui est des types de jeux qui ont été classés dans telle ou telle catégorie, les poupées Barbie ont été classées dans les « jeux de filles » pour tous les groupes. Le tractopelle a été classé en « jeux de garçons » chez les GS et CP, tandis que les CP REP l'ont placé dans les jeux mixtes. Ensuite, il n'y a plus de réponses similaires entre les groupes. Les CP ont placé, en plus, les bébés dans les jeux de filles alors que les CP REP les ont mis dans la catégorie des jeux mixtes tout en plaçant les peluches dans les jeux de filles. Les CP ont mis le foot et les dinosaures dans les jeux de garçons alors que les CP REP les ont mis dans les jeux mixtes, mais ils ont placé les voitures dans les jeux de garçons. Malheureusement, les CP n'ont pas eu à placer les voitures dans des catégories

donc nous ne pouvons pas comparer les réponses pour ce jeu, toutefois les GS ont mis les voitures dans les jeux mixtes. Relativement à ces données, on ne peut pas dégager de conceptions communes entre les groupes, à l'exception près des poupées Barbie qui sont perçues comme un jeu de filles par l'ensemble des élèves.

Par ailleurs, en ce qui concerne les CP REP, le bilan de séance 1 (*cf. annexe 17*) montre l'ambiguïté dans laquelle se trouvent certains élèves par rapport aux réponses qui ont été faites pour certains jeux. Étant donné qu'à cette séance, les argumentations et échanges entre les élèves étaient peu encouragés, le classement des jeux a été fait principalement sur la base du vote à la majorité, ce qui a pu laisser quelques élèves avec des interrogations. Ainsi, l'élève A (*CP REP, cf. annexe 17*) déclare qu'elle trouve bizarre de placer la dînette chez les jeux mixtes, car elle n'a jamais vu de garçons jouer à ça. De plus, l'élève D (*CP REP, cf. annexe 17*) pense que le foot est pour les garçons car il ne voit pas les filles y jouer. Ces réflexions d'élèves sont intéressantes car, bien que les jeux comme la dînette et le foot aient été classés dans la catégorie des jeux mixtes, certains élèves ne sont pas convaincus et les réponses majoritaires ne représentent pas les avis de tous les élèves. Ces réflexions montrent également comment les enfants établissent leurs connaissances à partir de l'observation de leur environnement pour ensuite caractériser une activité comme étant plutôt masculine ou féminine (Dafflon-Novelle, 2009, 2010). Enfin, je tiens à souligner l'intervention des élèves C et E (*CP REP, cf. annexe 17*) qui expriment qu'elles jouent au foot mais qu'elles se font « embêter par les garçons » lorsqu'elles y jouent. Cette intervention montre plusieurs choses. D'une part, c'est signe qu'il existe des relations entre les sexes dans la cour de récréation et que, parfois, les garçons tentent de contrarier les filles (Zaidman, 1996 ; Pasquier, 2015 ; Lamy, 2019). D'autre part, ce type de comportements conflictuels montrent la présence de rapports sociaux hiérarchiques (Pasquier, 2015 ; Gravillon, 2019 ; Humbeeck, 2021) car les garçons, dans cet exemple, exercent une forme d'influence lorsqu'ils perturbent les filles pendant qu'elles jouent au foot.

ii. Analyse des observations du carnet ethnographique dans la classe

À présent que nous avons analysé les conceptions initiales des élèves, nous allons procéder aux analyses du carnet ethnographique (*cf. annexe 18*). Nous traiterons d'abord les observations réalisées en classe, puis celles faites pendant la récréation. Au niveau de

la classe, mes observations se rapportent aux jeux des élèves pendant les temps libres. Les jeux observés sont les jeux symboliques et les jeux de construction que j'ai mis en place dans le cadre de la séance 1 bis de ma séquence d'EMC. Il y avait quatre jeux à disposition des élèves : une dînette, des dinosaures, un circuit de train à construire et des cubes à assembler.

Concernant le carnet ethnographique, j'ai procédé en deux temps. J'ai d'abord repris ces données dans un tableau (*cf. annexe 19*) afin de quantifier le nombre de fois où chaque élève avait joué à un jeu, et lequel. Par la suite, j'ai pu calculer le nombre de fois où les élèves ont joué aux différents jeux en fonction de leur groupe et de leur sexe afin d'établir des pourcentages. À partir de ces données, nous pouvons établir que les jeux les plus joués, classés par ordre décroissant, ont été : la dînette (41 fois), le circuit de train (39 fois), les dinosaures (35 fois) et les cubes (seulement 13 fois). Afin de rendre plus clairs mes propos, je présente ci-après le tableau de pourcentage des jeux joués en fonction du sexe des élèves.

	Dînette	Dinosaures	Circuit	Cubes	Total
Filles	21,1 %	11,7 %	11,7 %	3,9 %	48,4 %
Garçons	10,9 %	15,6 %	18,8 %	6,3 %	51,6 %
Total	32,0 %	27,3 %	30,5 %	10,2 %	100,0 %

Tableau 2: Tableau de répartition des jeux joués en fonction du sexe des élèves, en pourcentages

En analysant les données selon le sexe des élèves, on remarque que, sur un total de 128 jeux joués pendant les temps libres (*cf. annexe 19*), la répartition est équivalente entre les filles et les garçons. Les filles ont joué 62 fois et les garçons 66. Toutefois, on remarque également que les filles se sont principalement concentrées sur un type de jeu en particulier, qui est aussi le jeu le plus joué parmi l'ensemble des élèves (32 %). Les filles ont joué majoritairement à la dînette et elles y jouent presque deux fois plus que les garçons (soit respectivement 21,1 % des jeux totaux contre 10,9 %). Pour les dinosaures, les tendances ne s'inversent pas bien que les garçons y jouent plus que les filles, soit 15,6 % pour les garçons et 11,7 % pour les filles. Concernant le circuit de train, la différence entre les filles et les garçons est plus marquée que pour les dinosaures. Ainsi, les filles représentent seulement 11,7 % des élèves ayant joué à ce jeu sur le total de jeux joués, quant aux garçons, ils représentent 18,8 %. Enfin, pour les cubes à assembler, il

s'agit du jeu qui a eu le moins de succès. Les filles représentent 3,9 % des joueurs et les garçons, 6,3 %.

Au regard de ces résultats, on observe que les jeux des élèves sont marqués par les codes sexués. En effet, conformément aux stéréotypes de genre, les filles se dirigent vers des jeux connotés comme féminins puisqu'elles vont majoritairement vers la dînette, tandis que les garçons vont vers des jeux connotés comme étant masculins où ils sont en plus grands nombres (dinosaures et jeux de construction). Malgré tout, le carnet ethnographique montre que, dans la classe, les élèves ont des relations paritaires mixtes, que ce soit en termes de sexe ou au niveau des élèves (GS ou CP).

Au sujet des niveaux des élèves, là encore le nombre de jeux joués pour chaque groupe est équivalent. Les GS ont joué au total 65 fois et les CP 63 fois. En ce qui concerne la répartition dans les jeux en fonction du groupe d'élèves, il apparaît que les GS sont largement majoritaires lorsqu'il s'agit de jouer à la dînette (24,2 % des jeux totaux), alors que les CP représentent 7,8 % des joueurs de dînette. Pour les autres jeux, aussi bien pour les dinosaures que les jeux de construction, les CP sont plus nombreux à jouer à ces jeux que les GS. Pour plus de précision, il est possible de se référer au tableau ci-dessous. De plus, le jeu où les CP ont le plus joué est le circuit de train, qui représente 21,9 % des jeux joués totaux.

	Dînette	Dinosaures	Circuit	Cubes	Total
GS	24,2 %	11,7 %	8,6 %	6,3 %	50,8 %
CP	7,8 %	15,6 %	21,9 %	3,9 %	49,2 %
Total	32,0 %	27,3 %	30,5 %	10,2 %	100,0 %

Tableau 3: Tableau de répartition des jeux joués en fonction du groupe d'élèves sur le total de jeux en pourcentages

Il semblerait donc que, dans cette classe, le profil des joueurs de dînette soit majoritairement celui d'une fille de grande section et, pour les dinosaures et le circuit de train, ce profil est majoritairement celui d'un garçon de CP. Ces données contrebalancent un peu le constat fait à partir des conceptions initiales des élèves, car le comportement des GS semble influencé par les stéréotypes de genre puisque les filles de GS jouent beaucoup à la dînette (20 fois sur 41 fois où la dînette a été jouée) et très peu au circuit de train (3 fois sur 39) comme le montrent les tableaux suivants.

	Filles	Garçons	Total
GS	20	11	31
CP	7	3	10
Total	27	14	41

Tableau 4: Tableau du nombre de fois ou les élèves ont joué à la dînette, selon leur sexe et leur niveau

Concernant les garçons de CP, les stéréotypes de genre semblent très présents, autant dans leur parole lors des conceptions initiales que dans leur choix de jeux (les garçons de CP ont joué seulement 3 fois à la dînette sur 41 jeux de dînette au total). En revanche, les filles de CP s'orientent plus facilement vers des jeux dits masculins. En effet, on dénombre presque autant de jeux de filles que de jeux de garçons pour le circuit de train (respectivement 12 et 16). Ces données pourraient signifier une préférence chez les filles pour les jeux dits masculins, ou une résistance moins grande à jouer à ces jeux étant donné que ce qui est masculin est plus valorisé dans nos sociétés. Ces résultats rappellent l'étude de Lombard en 1973, lorsque les écolières maliennes semblaient préférer les jeux dits masculins. Ainsi, cette orientation des filles de CP vers les jeux considérés comme masculins pourrait être une manifestation illustrant la valorisation du masculin dans la perspective de Bourdieu (1998) sur le style de vie comme support de la violence symbolique au sein des sociétés reproduisant la domination masculine.

	Filles	Garçons	Total
GS	3	8	11
CP	12	16	28
Total	15	24	39

Tableau 5: Tableau du nombre de fois ou les élèves ont joué au circuit de train, selon leur sexe et leur niveau

Toutefois, en analysant plus spécifiquement le type de jeux des élèves en fonction des niveaux, on remarque que la majorité des jeux de GS relèvent des jeux symboliques (70,8 %) et qu'il y a une faible proportion de jeux de construction (29,2 %) (se reporter au tableau suivant). Concernant les CP, les tendances sont équilibrées, avec une légère majorité pour les jeux de construction (52,4 %). Les tendances des GS pourraient s'expliquer par la constitution du groupe, du fait qu'il y a une majorité de filles dans la

classe⁵ et qu'elles jouent beaucoup à la dînette, mais les effectifs des CP sont les mêmes alors que les tendances s'inversent. Une des hypothèses probables pour expliquer ce constat serait que les GS se tournent davantage vers les jeux symboliques car, au niveau de leur développement, ces enfants viennent de sortir du stade de la construction de la pensée symbolique (2 à 4 ans) (Coudronnière, 2021) et ils seraient encore attirés par ces activités familières et rassurantes. À l'inverse, les CP avancent vers la fin du stade et développent la pensée intuitive pour comprendre les notions de temps et d'espace (4 à 7 ans) (Idem). Ce niveau de développement pourrait expliquer que les CP s'orientent moins vers les jeux symboliques pour investir davantage les jeux de construction, ces derniers leur permettant d'exercer d'autres compétences comme les compétences sensori-motrices et la représentation dans l'espace. De plus, puisque les GS ont un an de moins, leur coordination motrice est moins sûre et leur besoin se situerait davantage vers l'apprentissage des rôles sociaux pour construire leur identité, ce que les jeux symboliques permettent.

	Dînette	Dinosaures	Circuit	Cubes
GS	47,7 %	23,1 %	16,9 %	12,3 %
Total par catégorie	70,8 %		29,2 %	
CP	15,9 %	31,7 %	44,4 %	7,9 %
Total par catégorie	47,6 %		52,4 %	

Tableau 6: Tableau de répartition des jeux joués en fonction du groupe d'élèves en pourcentages

D'autre part, concernant la spécificité de quelques élèves, nous analysons la quantité de jeux réalisés par certains. Ainsi, les élèves qui ont le plus joué aux jeux pendant leur temps libre sont quatre garçons (les élèves N, O, 6 et 8). Il s'agit de deux élèves de CP qui ont joué 13 et 9 fois et de deux élèves de grande section qui ont joué 10 et 12 fois. Ces élèves se dépêchaient de finir leur travail pour aller jouer ensuite. Ces informations interpellent puisque les quatre élèves ayant le plus joué sont tous des garçons, alors qu'il y a une majorité de filles dans la classe (14 filles pour 8 garçons). Par ailleurs, la cinquième élève ayant le plus joué aux jeux est une fille qui a joué 8 fois, tous les autres élèves ont joué 7 fois ou moins. De plus, concernant les élèves ayant le moins

⁵ Cette semaine-là, dans la classe il y avait 7 filles en GS et 7 en CP et 4 garçons en GS et 4 en CP car un élève a été absent toute la semaine.

joué, on compte une majorité de filles (ce sont les élèves Q, R, S, 3, 9, 10) ; l'une d'entre elles a joué 0 fois (précisons qu'elle avait été absente deux jours et avait du travail à rattraper) ; les autres sont cinq élèves (4 filles et 1 garçon) à avoir joué seulement 3 fois pendant la semaine. Ces données rappellent les propos de Auduc (2009) relatif aux comportements différenciés en fonction du genre des élèves et illustre le fait que les garçons s'adaptent plus difficilement au système scolaire. En effet, les garçons, en se dépêchant de finir leur travail pour aller jouer, ont parfois commis des erreurs dans leurs exercices et, une fois, oublié un exercice, alors qu'ils avaient les capacités de les faire.

En ce qui concerne les données qualitatives, certaines observations ont montré le positionnement naturel des garçons à se mettre en avant et dans des rôles de « leaders ». En effet, à trois reprises pendant la semaine, j'ai relevé des comportements où un garçon était mis en position de prise de décision par rapport à des filles alors que l'inverse n'a pas été constaté (*cf. annexe 18*). Ainsi, le mardi, lors d'un jeu de construction du circuit de train, deux garçons et une fille jouent ensemble et la fille pose des questions à l'un des garçons pour demander son approbation concernant le positionnement des décors du jeu (les arbres, les panneaux) pendant que ce dernier construit le circuit. Le vendredi, à deux reprises au jeu de la dînette, les garçons prennent la « direction » du jeu en donnant des instructions aux filles ou en se nommant « chef du restaurant ». Ces observations font écho aux représentations féminines et masculines dans les albums jeunesse, à la télévision, dans les manuels, etc., qui représentent les rôles des femmes et des filles et des hommes et des garçons de manières stéréotypés en attribuant des rôles de dirigeant majoritairement aux hommes (Dafflon Nouvelle & Calmy-Rey, 2006 ; Babillot, 2015 ; Missoffe, 2015 ; Centre Hubertine Auclert, 2016). Par ailleurs, ces attitudes peuvent également illustrer la domination masculine en tant qu'ordre socialement établi qui fait que le dominant, comme le dominé, reconnaît cette organisation sociale comme structure de la société (Bourdieu, 1998).

D'autre part, sur le pôle du jeu des dinosaures, des conflits ont émergé à propos de la répartition des types de dinosaures entre les élèves. Les élèves se sont disputés plusieurs fois pour avoir les carnivores et non les herbivores. Le vendredi, deux garçons et une fille jouaient ensemble et les deux garçons avaient chacun deux carnivores tandis que la fille avait deux herbivores. De plus, ce pôle de jeu était le plus propice aux démonstrations de violence qui se manifestaient par des bagarres entre les dinosaures.

Ces éléments laissent supposer qu'il y a une reproduction des rapports hiérarchiques, pas seulement dans la cour de récréation comme l'indique Humbeeck (2021), mais également dans la classe puisque les conflits émergent non pas sur l'appropriation de l'espace dans ce cas, mais sur le partage des objets convoités et que la fille se retrouve avec les jouets dont ne veulent pas les garçons.

En conclusion, les représentations des GS semblent moins stéréotypées que celles des CP REP et des CP lorsque l'on prend en compte uniquement leurs déclarations lors du recueil des conceptions initiales. Cependant, lorsque l'on observe leurs comportements, les attitudes des filles concernant leurs choix de jeux sont marquées par les stéréotypes puisqu'elles s'orientent principalement sur le jeu de la dînette qui est conforme aux codes traditionnellement dévolus au genre féminin. Toutefois, les CP ont les représentations les plus marquées par les stéréotypes de genre lors du recueil des conceptions initiales puisque, dans leur classement, les jeux sont classés à 50 % ou plus dans une catégorie genrée conforme aux codes sexués. De plus, le comportement est également influencé puisqu'à chaque fois, on trouve une majorité de garçons dans les jeux connotés comme étant masculins et une majorité de filles dans les jeux connotés comme étant féminins. Ces données portent à croire que les CP sont entrés dans la phase de rigidité (Ruble et Martin, 1998 cité par Dafflon-Nouvelle, 2010) et que la plupart d'entre eux, ainsi que certains GS, ont intégré les stéréotypes de genre, ce qui se reflète dans leur comportement.

iii. Analyse des observations du carnet ethnographique pendant la récréation

Nous allons désormais analyser le carnet ethnographique (*cf. annexe 18*) des élèves de GS et de CP de l'école de Saint-Hilaire-de-Chaléons. Ces observations ont été réalisées pendant une semaine. Afin de faire ces observations, j'ai focalisé mon attention sur les élèves de GS et de CP, étant donné que la classe où j'ai effectué mon stage était du même niveau. Ainsi, je connaissais mieux les élèves et il était plus facile de relever seulement les comportements de certains plutôt que de l'ensemble des élèves de l'école. Par ailleurs, la récréation des CP a lieu en même temps que celle des maternelles afin de ne pas séparer la classe qui est en double niveau. Toutefois, le temps de récréation est d'environ 15 minutes pour les CP, alors que celles des maternelles dure 30 minutes.

Quant aux élèves de CE1, CE2, et de cycle 3, leur récréation précède celle des CP et cycle 1.

L'organisation de la cour de récréation fait que les jeux à disposition comme le matériel de motricité, les structures (voiture et bateaux), baby-foot, terrain de foot et une zone délimitée par de l'herbe synthétique où sont disposés des jouets symboliques (comme les figurines PetShop) sont tous situés sur les extrémités de la cour. Parfois, les enseignants sortent d'autres types de jeux pour les élèves comme des ballons, des coques Bilibo, des vélos ou des roues, et ces jeux sont plutôt joués au centre de la cour. Enfin, en matière de surveillance, les enseignants ainsi que les ATSEMs, surveillent à tour de rôle les élèves en fonction de leurs services et se placent en règle générale au centre de la cour.

Pendant la semaine d'observation, j'ai pu constater certains comportements qui semblent être différenciés en fonction du genre des élèves. Ainsi, comme nous pouvons l'observer sur le carnet ethnographique, le mobilier de motricité est occupé en grande majorité par des filles de grande section. De plus, au niveau de la zone aménagée avec de l'herbe synthétique, on voit également une majorité de filles. Étant donné que ces espaces sont situés sur les extrémités de la cour, on remarque que cette école ne fait pas exception et que des comportements qui ont été observés dans les études précédentes sur les cours de récréation se reproduisent ici aussi. Ainsi, il y a une tendance des filles à se placer sur les extrémités de la cour, à marcher, se promener (observations de deux filles le jeudi et d'un groupe de filles de vendredi, *cf. annexe 18*) (Ruel, 2005 ; Pasquier, 2015 ; Gravillon, 2019 ; Lamy, 2019). Par ailleurs, nous pouvons également constater que les garçons ne semblent pas avoir les mêmes usages de la cour. En effet, ces derniers peuvent eux aussi jouer avec les jeux à disposition placés sur les extrémités, mais ils semblent moins nombreux que les filles à se situer sur les extrémités, préférant courir et bouger. Les jeux dans lesquels ils sont majoritaires sont le foot (jeudi, vendredi, *cf. annexe 18*), le baby-foot (mardi, jeudi, *cf. annexe 18*) et le jeu de « garçons attrapent filles ». L'ensemble des comportements observés sont conformes aux codes sexués véhiculés par la société et montrent que l'appropriation de l'espace dans l'école est différente chez les filles et chez les garçons (Idem).

Pour conclure cette partie relative à notre hypothèse 1 : les conceptions initiales des GS et des CP sur les jeux seront fortement stéréotypées, nous avons tenté de répondre selon deux types de données qui étaient des données relevant de déclarations d'élèves (conceptions initiales) et des données relatives aux comportements des élèves. Concernant les élèves de GS, leurs conceptions initiales semblaient peu stéréotypées puisqu'ils avaient classé peu de jeux dans des catégories genrées. Cependant, lors de l'observation des jeux, aussi bien dans la classe que dans la cour de récréation, leurs comportements se conformaient aux codes sexués traditionnels. Toutefois, les déclarations des élèves ont pu être faussées car, lors des votes, les élèves s'influençaient mutuellement au point que, parfois, certains votaient pour deux réponses contradictoires. De plus, il est également probable que les élèves reproduisent des comportements relevant de codes sexués dont ils n'ont pas encore conscience, ce qui pourrait expliquer que leurs conceptions initiales ne reflètent pas les stéréotypes. En ce qui concerne les CP, leurs déclarations ainsi que leurs comportements étaient empreints des stéréotypes de genre auxquels les élèves se conformaient. Toutefois, l'ensemble des conceptions initiales des groupes ne permettent pas d'établir une conception commune au sujet des jeux et des catégories de genre, à l'exception des poupées Barbie qui ont été classées par tous les groupes dans la catégorie des jeux de filles. Là encore, il est possible d'expliquer ces réponses divergentes par le fait que les élèves n'ont pas conscience de leurs stéréotypes de genre qui se reflètent pourtant dans leurs comportements.

b) Hypothèse 2 : La séquence d'EMC va faire évoluer les conceptions initiales des élèves vers des représentations des jeux moins stéréotypées.

Pour tester cette hypothèse, je m'appuie sur les données suivantes : les recueils des conceptions initiales des élèves (séance 1) (*cf. annexe 16*) des trois groupes (GS, CP, CP REP) en les comparant avec les représentations des jeux des élèves en séance 4 (*cf. annexe 20*). Ces données seront quantitatives. De plus, j'analyse également les transcriptions des séances 4 des groupes CP (*cf. annexe 21*) et CP REP (*cf. annexe 22*), la trace écrite des CP REP (*cf. annexe 23*), ainsi que les bilans de séances (*cf. annexes 17 et 24 à 27*) pour donner des informations qualitatives.

i. Analyses comparatives des représentations des élèves entre les séances 1 et 4

Comme précédemment pour le traitement des données sur les conceptions initiales, j'ai converti en données chiffrées les réponses des élèves recueillies sous forme de photos de leur classement des jeux en catégories (filles, garçons, mixtes) pour construire un tableau. Le tableau ci-dessous montre les réponses des élèves en fonction de chaque groupe.

	Jeux de filles	Jeux de garçons	Jeux mixtes	Ne sait pas	Total
Groupe GS	0	0	10	1	11
Groupe CP	0	0	6	0	6
Groupe CP REP	0	0	9	0	9

Tableau 7: Représentations des élèves sur les jeux en séance 4 en fonction des groupes GS, CP, CP REP.

Contrairement aux conceptions initiales des élèves, on observe que, pour tous groupes d'élèves, tous les jeux ont été placés dans la catégorie des jeux mixtes en séance 4 et qu'il n'y a aucun jeu dans les catégories genrées. Seul le groupe des GS a hésité pour un jeu (les Petshops) et l'a placé entre les catégories jeux de filles et jeux mixtes, alors qu'en séance 1, les élèves l'avaient rangé dans les jeux mixtes. Afin de comparer les réponses entre les conceptions initiales et les représentations en séance 4, ce sont les mêmes étiquettes de jeux qui ont été reprises pour chaque groupe. Une limite apparaît cependant, concernant la quantité de jeux qui ont pu être traités pendant la séance. En effet, le groupe des CP ont abordés moins de jeux par rapport à la séance 1 (seulement 6 contre 10 au départ). Toutefois, pour les CP REP et les GS, tous les jeux qui étaient classés dans des catégories genrées en séance 1 ont pu être abordés en séance 4 et ont finalement été placés dans la catégorie mixte, ce qui semble montrer un changement de conceptions des élèves. Pour les CP, les jeux des poupées Barbie et du tractopelle apparaissaient en séance 1 dans des catégories genrées et n'ont pas pu être abordés en séance 4. Il est dommage de ne pas pouvoir constater l'évolution des conceptions pour ces jeux dans ce groupe, bien que, pour les trois autres jeux qui apparaissaient en séance 1 dans des catégories de genre, ces jeux ont ensuite été placés en séance 4 dans la catégorie des jeux mixtes. L'évolution des réponses des élèves concernant le classement des jeux suggère que les représentations des élèves ont

changé et sont devenues pour la majorité des élèves moins stéréotypés. Cette séance permettait l'expression des élèves, puisqu'elle reposait sur un débat et que les élèves étaient amenés à argumenter pour savoir où classer les jeux. Ainsi, nous allons analyser les transcriptions d'une partie des séances 4 pour les CP et CP REP afin de voir plus précisément comment la séquence d'EMC a fait évoluer les conceptions des élèves.

ii. Analyse des transcriptions des séances 4 des CP et CP REP et de la trace écrite des CP REP

L'analyse des déclarations des élèves permet d'illustrer certains fonctionnements d'élèves et concepts théoriques abordés précédemment. Ainsi, nous pouvons constater à plusieurs reprises le rôle de l'enfant dans sa socialisation par le fait qu'il se base sur sa propre expérience de vie pour en tirer des conclusions. Ce fonctionnement s'illustre notamment par les phrases des élèves E et F dans les transcriptions des séances 4 des CP et CP REP. « [...] moi et Élève C et mon frère on y a déjà joué aussi » (Élève E, CP REP, cf. annexe 22), « Moi je pense que c'est pour les deux. Moi, ma sœur, elle a déjà joué aux voitures dans ma chambre » (Élève F, CP REP, cf. annexe 22), ou encore « C'est pour les filles parce que Nounoune elle en a déjà un à la maison » (Élève T, CP, cf. annexe 21). De plus, les déclarations « Mais moi j'étais pas trop trop sûr parce que j'avais pas vu de garçon jouer à la dinette » (Élève A, CP REP, cf. annexe 22) et « Moi, j'ai jamais vu une fille jouer aux dinosaures » (Élève E, CP REP, cf. annexe 22) montrent que les enfants observent leur environnement et établissent des « statistiques » sur le monde qui les entoure pour mieux le comprendre (Dafflon-Novelle 2009, 2010), d'où l'importance de présenter des modèles d'identification variés aux élèves afin d'élargir leur choix des possibles. De surplus, au début de la transcription de la séance 4 des CP, un élève soutient qu'il y aurait un « vrai foot » (Élève O, CP, cf. annexe 21) et insinue que, pour le « vrai foot », les filles ne pourraient pas jouer. Ce que cet élève appelle le « vrai foot » est en réalité le sport qui est diffusé à la télévision. Cette représentation repose donc sur le fait qu'à la télévision, il n'a jamais vu de femmes joueuses de foot. Cet élément reflète parfaitement le problème des représentations de la réalité qui déforment la réalité elle-même (Dafflon-Novelle, 2009).

D'autre part, lors du débat, certains élèves ont utilisé comme arguments des expériences qu'ils avaient vécues pendant la séquence d'EMC. Ainsi des élèves

reprennent des éléments de l'histoire lus en classe en séance 4. « *Bin, dans l'histoire, on a entendu que la fille elle voulait jouer au tractopelle au lieu de la dînette et le garçon il voulait jouer à la dînette au lieu du tractopelle. Donc ça veut dire que c'est pour les deux* » (Élève A, CP REP, cf. annexe 22). « [...] *On a vu que, dans l'histoire, le garçon il voulait jouer à la dînette et la fille elle voulait jouer au tractopelle, alors il vaut mieux le mettre avec les deux* » (Élève C, CP REP, cf. annexe 22). De plus, d'autres élèves reprennent davantage des arguments relevant de la séance 3 sur les jeux de rôles comme dans les paroles suivantes : « *On avait fait le problème, du coup, en fait, bah, c'est le ballon qui va entre les deux* »⁶ (Élève U, CP, cf. annexe 21), « *Pendant le foot, les garçons ils jouent, y'a une fille qui demande et après ils voulaient bien* » (Élève V, CP, cf. annexe 21), ce à quoi l'élève U répond alors : « *Du coup, c'est sûr, c'est pour les deux* » (Élève U, CP, cf. annexe 21). Ces argumentations d'élèves semblent indiquer que les séances d'EMC ont laissé une trace dans leur esprit et qu'ils ont compris les apprentissages visés puisqu'ils les réinvestissent au cours du débat. De plus, lorsqu'il s'agit de se mettre d'accord pour le classement d'une étiquette de jeux, les élèves choisissent la catégorie mixte à la quasi-unanimité. En effet, dans la transcription des CP, nous pouvons lire que, pour le jeu des bébés, les élèves sont 7 sur 9 à vouloir placer ce jeu dans les jeux mixtes ; pour la marchande, les dinosaures ainsi que la dînette, ils sont 8 sur 9. Malgré tout, pour le jeu des dinosaures qui était placé dans les jeux de garçons lors de la séance 1, les élèves ont mis plus de temps à se mettre d'accord lors de la séance 4 et les argumentations ont duré plus longtemps. De plus, même si certaines propositions premières des élèves relèvent de catégories genrées, comme de proposer que les dinosaures aillent dans la catégorie des jeux de garçons, elles engendrent des réactions vives chez leurs camarades : « *C'est pas pour les garçons !* »⁷ (Élèves, CP, cf. annexe 21), « *Quoi ?!* » (Élève D, CP REP, cf. annexe 22), « *Mais nooon !* » (Élève C, CP REP, cf. annexe 22). Finalement, 8 élèves sur 9 ont voté pour placer le jeu des dinosaures dans les jeux mixtes, le débat a permis le conflit socio-cognitif des élèves et de faire évoluer leurs représentations.

Comme le montrent certaines propositions et réponses d'élèves, qui restent malgré tout genrées dans le classement des jeux, la séquence d'EMC n'a pas fait évoluer toutes les conceptions des élèves. Malgré les multiples arguments de leurs camarades, certains ont des difficultés à changer d'avis. Dans la classe des CP, l'élève N classe

⁶ Lorsque l'élève parle « du problème », il fait référence aux situations problèmes du théâtre forum.

⁷ Sous-entendu, ce n'est pas uniquement pour les garçons

systématiquement les jeux connotés comme étant féminins dans les jeux de filles et les connotés comme étant masculins dans les jeux de garçons. Cet élève réfute tous les arguments de ses camarades, comme lorsque l'un d'eux lui explique que le jeu des dinosaures peut être mixte puisque sa sœur y joue parfois, l'élève N lui répond : « *Bah, après, y'en a qui aiment pas jouer hein, c'est pas ta sœur qui fait tout* » (Élève N, CP, cf. annexe 21). Ce comportement laisse penser que cet élève est dans la phase de rigidité étant donné qu'il accorde une grande importance au respect des codes sexués (Ruble et Martin, 1998 cité par Dafflon-Novelle, 2010). Dans la classe des CP REP, une élève semble aussi être en dissonance par rapport aux avis de ses camarades sur la catégorisation du jeu des dinosaures. En effet, après que ce jeu a été classé en jeu mixte, elle revient dessus pour dire : « *Il y a juste une chose que les filles elles ont pas le droit* » (Élève E, CP REP, cf. annexe 22), puis, après quelques échanges, elle revient sur ces paroles pour finalement dire que les filles ont le droit de jouer aux dinosaures. Cette attitude peut aussi indiquer que cette élève est dans la phase de rigidité, car bien que le jeu a été traité et classé en jeu mixte, elle revient sur le sujet comme si ce classement n'était pas intégré pour elle. De plus, le fait qu'elle change sa réponse ne veut pas pour autant dire qu'elle a réellement changé d'avis car, dans le contexte, elle a pu céder à la pression de ses pairs et donner la réponse que la classe attendait d'elle, ce qui serait ici un biais de désirabilité.

Cependant, lorsque la séance touche à sa fin, quelques élèves émettent plusieurs conclusions reprenant le principe d'égalité entre les filles et les garçons : « *Bah, que les filles elles peuvent faire aussi tous ce que les garçons ont le droit* » (Élève E, CP REP, cf. annexe 22) ; « *Moi, ce que je voulais, c'est que tout était pour les deux, moi* » (Élève O, CP, cf. annexe 21) ; « *Les jouets, c'est pour tout le monde* » (Élève O, CP, cf. annexe 21). Ces propos n'avaient pas été mentionnés pendant la première séance. Par ailleurs, en ce qui concerne la trace écrite (cf. annexe 23), les mots soulignés sont les mots-clés que les élèves ont formulés en réponse à la question : « Qu'est-ce qu'on a appris cette semaine ? » Ainsi, pendant le brainstorming, les élèves ont mentionné les termes : « émotions », « jeux », « égalité », « les mêmes droits ». Ainsi, grâce aux étayages de la professeur des écoles et de l'étudiante stagiaire, les élèves ont pu conclure à la fin de la séquence que les filles et les garçons avaient les mêmes droits et qu'ils étaient égaux.

iii. Analyses des bilans de séances des CP et CP REP

Pour finir les analyses relatives à l'hypothèse 2 : la séquence d'EMC va faire évoluer les conceptions initiales des élèves vers des représentations des jeux moins stéréotypées, nous allons analyser les bilans de séances 2, 3 et 4 des CP REP (*cf. annexes 24, 25, 27*) ainsi que le bilan de la séance 3 des GS et CP (*cf. annexe 26*).

Tout d'abord, nous allons analyser les séances 2 et 3 en parallèle, car dans les deux bilans de ces séances les élèves ont rapporté avoir ressenti du plaisir à jouer. En effet, à la fin de la séance 2 (jeux à règle) et 3 (jeux de rôle) des CP REP, les élèves ont exprimé qu'ils avaient aimé jouer aux jeux. Ce plaisir que les élèves ont ressenti à jouer montre que, bien que ces jeux soient utilisés comme moyens d'apprentissage, ils n'avaient pas perdu leur caractère de frivolité, d'amusement. En effet, la difficulté d'utiliser des jeux au service des apprentissages est de conserver le caractère de plaisir qui est une des caractéristiques des jeux (Lombard, 1973). Toutefois, peut-on conclure que les élèves ont appris pendant ces séances ? Afin de tenter de trouver une réponse, nous allons faire le lien entre le plaisir que les élèves ont éprouvé pendant les jeux des séances 2 et 3 et les transcriptions de la séance 4. Pendant la séance 4, les transcriptions montrent qu'il y a des réinvestissements de la part des élèves concernant la séance 3 sur les jeux de rôles. En effet, les élèves se servent des situations du théâtre forum pour alimenter leurs argumentations au cours du débat. Ce réinvestissement montre qu'ils ont appris et qu'ils en ont conscience. A contrario, aucun élève n'a reparlé des jeux de la séance 2. Cependant, pendant la construction de la trace écrite avec les élèves de CP REP, ces derniers ont nommé des émotions et ont dit que les filles et les garçons avaient les mêmes émotions, ce qui faisait partie d'un de mes objectifs d'apprentissage. Or, il est difficile de déterminer précisément d'où provient cet apprentissage puisque les émotions ont été abordées plusieurs fois au cours de la séquence. En effet, nous ne pouvons pas savoir si le réinvestissement est lié au jeu du memory des émotions de la séance 2, aux mimes des émotions pour l'échauffement de la séance 3 ou au fait cumulatif d'avoir abordé la notion plusieurs fois.

Bilan de séance 2 CP REP (cf. annexe 24) :

À présent, en ce qui concerne uniquement la séance 2 et le jeu de la bataille revisitée, les élèves n'ont pas réinvesti ce jeu pendant les séances suivantes pour le

prendre comme exemple. De plus, pendant la séance, les élèves ont parfois eu des difficultés à savoir qui gagnait entre le roi et la reine, les duchesses et les ducs ou les vicomtesses et vicomtes. Après avoir laissé les élèves expérimenter pendant quelques minutes, je passais dans les groupes pour les observer et les questionner sur le jeu. J'ai constaté que, pour plusieurs groupes d'élèves, lorsque les cartes de la reine et du roi étaient sorties en même temps, les élèves considéraient que le roi l'emportait. Puis, lorsque je leur demandais pourquoi le roi l'emporte sur la reine, les élèves ne savaient pas l'expliquer. Pour comprendre cette représentation, on peut s'appuyer sur la « fonction intégratrice et socialisatrice » des jeux et la place que tient la culture dans la transmission et le partage de règles (Lombard, 1973 ; Brougère, 2002). En effet, même si certains élèves disaient ne pas connaître ce jeu ou n'avoir jamais joué, ils ont pu intégrer cette représentation en ayant observé leur environnement. Dans la plupart des jeux de cartes, les rois sont les têtes les plus fortes. Les enfants, en étant socialisés dans cette culture, ont pu intégrer cette règle de manière inconsciente puisqu'ils ne savent pas expliquer cette représentation.

Par ailleurs, cette séance s'appuyait sur les jeux comme une logique de transposition à la vie réelle, pour montrer l'égalité entre les femmes et les hommes. Cependant, pendant la mise en commun de la séance, il m'a semblé que les élèves avaient des difficultés à faire le lien entre les jeux et la réalité. L'inconvénient de mon approche est probablement d'avoir compté sur des capacités d'abstraction que les élèves de CP ne possèdent pas encore à leur niveau de développement.

Bilan de séance 3 CP et CP REP (cf. annexes 25 et 26) :

Concernant la séance 3, la séquence semble avoir pris un autre tournant et être devenue plus concrète pour les élèves. Les mises en situation ont permis de sortir de l'abstrait des jeux de cartes pour que les élèves s'appuient sur des expériences correspondant davantage à leur vie quotidienne. En effet, pendant les jeux de rôles, à la fin de chaque situation problème, les élèves donnaient spontanément des propositions de remédiation. Ainsi des formulations comme : « Les filles ont le droit de jouer au foot » (Bilan séance 3 CP REP, cf. annexe 25), « Les garçons ont le droit de pleurer, il ne faut pas se moquer » (Bilan séance 3 CP REP, cf. annexe 25) ont été exprimées par les élèves. De plus, certaines situations laissent place à des réactions vives de la part des

élèves avec notamment cette exclamation « C'est pour les filles aussi ! » (Élève de GS, bilan séance 3, cf. *annexe 26*) lors de la situation 1, concernant une fille qui demande à jouer au foot avec les garçons. Puis, en fin de séance, les élèves de CP REP concluent en utilisant le vocabulaire utilisé par l'étudiante stagiaire lors des séances précédentes : « Les filles et les garçons peuvent jouer ensemble à tous les jeux » ; « Ils ont les mêmes droits » ; « Ils sont égaux » (cf. *annexe 25*). Ces verbalisations des élèves montrent une forme d'apprentissage puisque les élèves réinvestissent les termes évoqués précédemment.

Au cours de cette séance sur les jeux de rôle, l'utilisation de cet outil ludique permet aux élèves de se plonger dans des jeux d'imitation (les jeux symboliques selon Piaget, 1945) ce qui a favorisé le fait que certains élèves se soient mis en posture ludique-créative (Postures élèves de Bucheton, 2009) s'investissant pleinement dans les jeux de rôle. Afin de garder l'objectif que je m'étais fixé, c'est-à-dire que les jeux servent comme moyen d'apprentissage, la posture qu'ont adopté certains élèves m'a obligée en retour à me placer en posture de contrôle afin de maintenir le cadre de l'activité.

Par ailleurs, pendant la séance 3 des CP (cf. bilan séance 3 CP, cf. *annexe 26*), l'élève T, qui est un garçon, refuse de mimer les émotions. Il se justifie en disant qu'il n'aime pas ça et ne ressent pas les émotions, sauf la colère qu'il a hâte de mimer. Le comportement de cet élève se conforme aux stéréotypes de genre, selon lesquels les femmes auraient et exprimeraient davantage leurs émotions que les hommes (Niedenthal, op. cit.) et que les hommes exprimeraient davantage des émotions comme la colère (Idem). Puisque la séance a dû être reconduite par manque de temps, le lendemain, j'ai pu à nouveau faire expérimenter quelques mimes aux élèves. Je me suis donc adaptée et, pour éviter la frustration de l'élève T, j'ai fait mimer la colère aux élèves. Pendant cette deuxième session, l'élève T a accepté de mimer. Le fait de mimer la colère l'a rendu plus confiant et l'a débloqué pour les autres émotions puisqu'il s'est ensuite pris au jeu et a également mimé la surprise.

Bilan de séance 4 CP REP (cf. *annexe 27*) :

Étant donné que la séance 4 a déjà été analysée grâce aux transcriptions, nous allons peu nous attarder sur ce bilan. Nous allons seulement aborder le positionnement de

deux élèves en particulier. Il s'agit des élèves F et B, un garçon et une fille qui étaient, au début de la séance, en posture de refus (Bucheton, 2009) et en opposition avec les propositions de leurs camarades lorsqu'elles n'étaient pas conformes aux codes sexués. Ces deux élèves soutenaient que les jeux devaient être dans des catégories genrées mais n'apportaient pas d'argument et commençaient à s'énerver. L'enseignante est intervenue pour recadrer ces élèves et a puni l'élève B. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer le comportement que ces élèves ont adopté. Il est possible que ces élèves soient dans la phase de rigidité, ce qui expliquerait qu'ils ressentent le besoin de respecter les codes sexués (Dafflon-Novelle, 2010). Cependant, une fois que la PE est intervenue, les élèves ont finalement respecté l'avis du groupe pour les autres propositions. L'élève F a même exprimé plusieurs arguments en faveur de la catégorie mixte pour les jeux des voitures et des dinosaures qui sont pourtant généralement assignés à des jeux masculins. Il est possible que ces élèves se soient conformés à la classe en se soumettant au biais de désirabilité. Cependant, il est également possible que l'intervention de la PE ait permis le contrôle de leur frustration (fonction de l'étayage de Bruner, 1983). En effet, l'intervention de la PE a été de préciser aux élèves qu'il ne s'agissait pas de classer les jeux en fonction de ses goûts personnels, mais en fonction des droits du point de vue de la loi. De plus, elle a ajouté qu'une prochaine fois, il serait possible de parler des jeux qu'ils aiment ou non. Les deux élèves ont ensuite pu dépasser leur frustration et s'engager à nouveau dans l'activité.

En conclusion de cette seconde partie à propos de l'hypothèse 2 : la séquence d'EMC va faire évoluer les conceptions initiales des élèves vers des représentations des jeux moins stéréotypées, nous avons pu constater qu'au niveau des recueils des représentations des élèves, elles ont effectivement évolué entre la séance 1 et la séance 4. En effet, les conceptions initiales des élèves avaient montré des jeux classés dans des catégories genrées en séance 1, ce qui n'était plus le cas à la fin de la séquence. De plus, pendant les temps d'échanges, les élèves ont pu exprimer certains arguments pertinents relevant de réinvestissement des séances précédentes. Par ailleurs, la séquence a permis de confirmer quelques éléments issus de recherches précédentes comme la résistance de certains élèves à vouloir se conformer aux codes sexués traditionnels, mais également la façon dont les élèves se forment des représentations sur le monde à partir de leurs expériences personnelles et en établissant des statistiques pour attribuer une activité ou un comportement à un sexe en particulier. Ce dernier point montre l'enjeu éducatif de la part de l'enseignant à proposer à ses élèves des modèles

d'identification et des représentations variées et non stéréotypées. Enfin, l'utilisation des jeux pendant cette séquence a effectivement été un élément moteur pour les élèves, ils ont éprouvé du plaisir à jouer et étaient contents de faire les séances de la séquence d'EMC. Toutefois, il est possible que cet enthousiasme soit lié au fait que ce ne soit pas la même enseignante qu'habituellement, ce qui rend les élèves aussi curieux de découvrir une autre personne.

IV. Discussion/Conclusion

L'identité sexuée se construit en interaction avec l'environnement social et culturel de l'enfant. Ce milieu culturel est imprégné de normes, de valeurs et de règles qui organisent notre société et vont créer des attentes envers les individus qui auront pour conséquence de définir des rôles sociaux, attitudes et comportements jugés comme étant plus ou moins appropriés selon le sexe. Cette organisation est transmise notamment par le langage, mais également par les représentations de la réalité qui sont bien plus stéréotypées que la réalité elle-même. Ainsi, les albums, jeux, programmes télévisés et publicités sont empreints de stéréotypes de genre que les enfants vont intégrer. Or, ces injonctions et l'effet des stéréotypes de genre enferment les individus.

Tout au long de ce mémoire, nous avons pu constater comment les enfants et élèves se construisent des représentations sur le monde en observant leur environnement. Les jeux occupent une place centrale dans leur vie quotidienne ; or, en tant que reflet de la culture, ils sont porteurs de stéréotypes de genre et sont eux-mêmes genrés. Ainsi, nous avons pu observer que les comportements et représentations des élèves de GS et de CP sont déjà marqués par les stéréotypes et que les élèves s'y conforment. Le rôle de l'enseignant est donc de faire prendre conscience à ses élèves des stéréotypes de genre afin de permettre l'égalité filles-garçons et d'élargir le choix des possibles des élèves.

Dans le cadre de ce mémoire, notre problématique était : « Comment le professeur des écoles permet-il l'apprentissage de l'égalité filles-garçons par les jeux ? » Dans les séquences qui ont été proposées, la place des jeux éduquant à l'égalité filles-garçons a permis une entrée thématique motivante et signifiante pour les élèves. Les jeux ont eu pour fonction d'être des éléments favorisant les situations d'apprentissages et également des problèmes à résoudre. En effet, puisque les jeux symboliques permettent l'apprentissage de rôles sociaux, la séance utilisant les jeux de rôles a été propice aux apprentissages de l'égalité filles-garçons. Toutefois, dans ce cadre-là, l'une des préoccupations du PE sera de permettre aux élèves de ne pas être seulement en posture ludique-créative. Par ailleurs, certains jeux pouvant contenir des éléments représentant la

réalité, l'utilisation par l'enseignant de modèles non stéréotypés peut permettre aux élèves de se construire d'autres représentations.

Les hypothèses de notre recherche étaient :

1. Les conceptions initiales des GS et des CP sur les jeux seront fortement stéréotypées.
2. La séquence d'EMC va faire évoluer les conceptions initiales des élèves vers des représentations des jeux moins stéréotypées.

Concernant l'hypothèse 1, nous avons pu déduire, grâce aux analyses, que les élèves de CP ont en effet des représentations stéréotypées sur les jeux. Elles se sont manifestées autant dans leurs discours, lors du classement des étiquettes des jeux, que dans leur comportement et choix de jeux. Ces résultats sont à nuancer par les éléments suivants. Premièrement, les deux groupes de CP n'ont pas émis de consensus sur le genre des jeux, à l'exception du jeu des poupées Barbie qui a été classé systématiquement dans les jeux de filles. Deuxièmement, les comportements des filles du groupe CP étaient plus transgressifs à l'égard des stéréotypes de genre que ceux des garçons. En effet, les filles ont davantage joué à des jeux genrés masculins que les garçons à des jeux genrés féminins. Quant aux représentations des GS, celles-ci sont plus floues car, lors de la séance 1, les conceptions initiales n'étaient pas très marquées par les stéréotypes de genre puisque seulement deux jeux étaient classés dans des catégories de genre. Toutefois, les comportements des GS se conforment aux rôles traditionnellement dévolus aux sexes. Nous interprétons donc ces résultats par le fait que les élèves de GS ne sont pas conscients des stéréotypes de genre, ce qui influence leur discours et leur comportement de manière différente. Au vu de ces différences de résultat, la limite pouvant être émise est que, lors du recueil des conceptions initiales des GS, le vote à main levée a influencé les élèves entre eux, ce qui a pu fausser les résultats liés aux discours de la séance 1 des GS.

En ce qui concerne l'hypothèse 2, les comparaisons entre le classement des jeux de la séance 1 et de la séance 4 montrent qu'il y a eu une évolution des représentations de tous les groupes d'élèves (GS, CP, CP REP). Ces représentations étaient au départ marquées par les stéréotypes de genre pour aller vers des représentations moins stéréotypées, puisque le classement de la séance 4 montre que tous les jeux sont placés

dans les jeux mixtes. Les différentes séances ont permis aux élèves de déconstruire certaines représentations, comme le montrent les déclarations des élèves lors du débat de la séance 4. En effet, lors de cette séance, les élèves se sont appuyés sur des expériences vécues pendant la séquence d'EMC, comme les situations des jeux de rôles et la lecture de l'album « Dînette dans le tractopelle ». Ces réinvestissements montrent que les séances d'EMC ont permis de faire évoluer les conceptions des élèves. De plus, le débat a continué de faire évoluer leurs conceptions puisque certains élèves ont changé d'opinion grâce aux échanges. Toutefois, bien que les élèves expriment des changements d'opinion à l'égard des jeux, ces représentations en séance 4 se basent sur les déclarations des élèves et non sur les comportements. Or, il peut exister une différence entre ce qui est exprimé et les actions elles-mêmes, comme nous l'avons vu avec le groupe des GS. Ainsi, l'observation des comportements des élèves après la séquence indiquerait davantage s'il y a eu des transformations des représentations des élèves dans leurs attitudes en ne se fiant pas seulement aux verbalisations. Ce dernier point permettrait de prendre en compte le biais de désirabilité sociale. De plus, les élèves n'ont pas réinvesti les jeux de la séance 2, ce qui peut indiquer qu'ils n'ont pas mis de sens sur cette séance et pose donc la question de son utilité telle qu'elle a été conçue dans cette séquence.

Par conséquent, voici quelques limites et remédiations possibles à prendre en compte pour les futures recherches et mises en place de séquences sur l'égalité filles-garçons. En effet, relativement à l'intervention proposée, il s'agirait de repenser l'organisation de la séance 1, puisque nous avons constaté que, chez certains élèves, le vote collectif à main levée a influencé quelques camarades ; le recueil des conceptions initiales risque ainsi d'être biaisé. En fonction des classes et du niveau des élèves, les conceptions initiales pourraient être recueillies individuellement. De plus, concernant les étiquettes des jeux pour les séances 1 et 4, elles étaient construites à partir des jeux joués par les élèves de Saint-Hilaire-de-Chaléons. Les étiquettes auraient pu être réadaptées aux élèves de CP REP.

En ce qui concerne l'organisation de la séance 2 (jeux à règle), elle aussi pourrait être réorganisée afin d'être plus explicite pour les élèves. Une modification envisageable serait de faire jouer les élèves à la bataille traditionnelle pendant une première phase, puis à la bataille revisitée pour qu'ils constatent eux-mêmes les différences entre les deux jeux.

Ensuite, l'enseignant peut faire verbaliser les élèves sur le fait qu'ils trouvent juste ou non que le roi l'emporte dans la bataille traditionnelle. Étant donné que cette séance nécessite de la transposition et fait appel à la capacité d'abstraction, elle serait peut-être plus adaptée pour des cycles 3.

Au sujet de la séance 4, le groupe des CP a pu traiter moins de jeux que pendant la séance 1. En effet, il y avait respectivement 10 jeux traités en séance 1, puis seulement 6 en séance 4. Cet élément est dommageable dans le sens qu'il n'y a pas eu d'échanges et d'argumentations à propos de tous les jeux abordés en séance 1. De plus, certains des jeux non abordés pendant la séance 4 étaient des jeux genrés et nous n'avons pas pu constater l'évolution des représentations des élèves. Les conditions de la séance 4 montrent la problématique de la gestion du temps des séances pour le PE.

Par ailleurs, il n'a pas été réalisé d'observation des jeux dans la classe ainsi que dans la cour de récréation avec les CP REP, or l'observation des jeux de ses élèves peut se révéler être un bon moyen d'informer l'enseignant sur leurs représentations et ainsi pouvoir envisager des séances adaptées. Dans notre recherche, des observations de ce type auraient pu venir compléter les données sur les représentations initiales du groupe CP REP.

Concernant le choix des jeux qui ont été proposés en temps libre, seulement un jeu sur quatre était considéré comme étant féminin (la dînette), contre trois jeux davantage attribués au genre masculin. Cette inégalité quant aux choix des jeux a pu biaiser les données du carnet ethnographique. Nous pouvons imaginer que, si les élèves avaient eu plus de choix, ils se seraient dirigés vers d'autres jeux et la répartition n'aurait pas été la même. La considération du choix des jeux proposés en temps libre aux élèves est donc une piste de préoccupations enseignantes. En effet, l'enseignant doit veiller à ce que les élèves puissent avoir accès pendant l'année à des jeux permettant d'apprendre différents rôles sociaux. Comme nous avons pu le constater pendant les jeux libres qui ont été proposés aux élèves, ces derniers se conformaient aux codes sexués. Or, le but de la mise en place de ces jeux était d'élargir de choix des possibles des élèves. Ainsi, afin que tous les élèves aient accès de manière équitable aux différents jeux, le PE peut instaurer un planning avec un nombre limité d'accès aux jeux. Ce fonctionnement pourrait, d'une

part, inciter les élèves à jouer à tous les jeux et, d'autre part, à prendre plus de temps à faire leur travail plutôt que de se dépêcher pour aller jouer.

Enfin, l'intervention qui a été présentée dans ce mémoire est une manière d'envisager l'apprentissage de l'égalité filles-garçons. Bien sûr, il n'y a pas qu'une seule façon de traiter de l'égalité filles-garçons à l'école. Il s'agit là d'une proposition qui peut tout à fait être modifiée et pensée différemment, comme les limites le suggèrent. De plus, grâce aux recherches bibliographiques que j'ai effectuées pour traiter de ce sujet, j'ai constaté qu'il existe d'autres propositions d'activités à destination des élèves pour aborder la question de l'égalité entre les femmes et les hommes.

Comme nous l'avons abordé grâce aux analyses des programmes, des progrès sont faits en faveur de l'égalité filles-garçons. Dans ce sens, on pousse les filles à s'émanciper en se dirigeant vers des activités connotées comme masculines (apprentissage du foot, se diriger vers des filières scientifiques...). Cependant, comme dans la perspective de Bourdieu sur l'ordre établi entre les sexes, ce fonctionnement place toujours ce qui est masculin comme étant supérieur, puisqu'il s'agit de l'objectif à atteindre, et dévalorise par opposition le féminin. Afin d'élargir le choix des possibles pour tous, il pourrait être envisagé d'encourager également les garçons à s'orienter dans des voies dites féminines et à revaloriser ces dernières. De plus, le fait d'encourager d'autres comportements chez les garçons pourrait faciliter leur adaptation au système scolaire.

Enfin, les études sur le genre se multiplient depuis les années 1990 et le domaine de l'éducation commence à prendre en compte cette thématique en tant que préoccupations enseignantes. Seulement, encore bien souvent, nous restons dans une représentation binaire du genre ; or, dans l'approche de J. Butler, les genres seraient pluriels. En ce sens, le Ministère de l'Éducation nationale prévoit de prendre en compte davantage les questions de genre. Ainsi la circulaire du 29-9-2021 parue dans le BO n° 36 du 30 septembre prévoit quelques adaptations pour améliorer les conditions d'accueil des élèves transgenres. Toutefois, ces considérations sont très récentes et restent encore à préciser.

Bibliographies

1. Textes officiels et documents professionnels

- BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, [Programme d'enseignement de l'école maternelle](#), Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports
- BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, [Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux \(cycle 2\)](#), Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports
- BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, [Programme d'enseignement du cycle de consolidation \(cycle 3\)](#), Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports
- *Jouer et apprendre. (s. d.). eduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports — Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté 11 janvier 2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/120/jouer-et-apprendre>*
 - Vidéos : « Le jeu du docteur »
videos.education.fr/MENESR/eduscol.education.fr/2015/Ress_maternelle/jouer/03_Jeu_du_docteur_GS_L2.mp4
 - Vidéos : « La sortie des poupées »
videos.education.fr/MENESR/eduscol.education.fr/2015/Ress_maternelle/jouer/01_La_sortie_des_poupees_en_petite_section_-_Jeu_libre.mp4
- *Égalité entre les filles et les garçons. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 1er mai 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-9047>*
- *Enseignement : La France dans le classement PISA. (s. d.). Vie publique.fr. Consulté 11 janvier 2022, à l'adresse <https://www.vie-publique.fr/eclairage/19539-resultats-des-eleves-la-france-et-le-classement-pisa>*

- *L'école élémentaire.* (s. d.). Éduscol | égalité fille-garçon de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports — Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté 9 mars 2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/612/l-ecole-elementaire>
- *Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire.* (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 3 mai 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo36/MENE2128373C.htm>

2. Ressources scientifiques

- Auduc Jean-Louis. (2009). *Sauvons les garçons !* Descartes & cie.
- Babillot Michèle, De la Motte Astrid, Pontais Claire, & Houadec Virginie. (2015). 50 activités pour l'égalité filles-garçons : Tome I École primaire, 6e — SEGPA. Toulouse : SCÉRÉN-CRDP de Midi-Pyrénées.
- Babillot Michèle, De la Motte Astrid, Pontais Claire, & Houadec Virginie. (2017). *Egalité filles-garçons : 50 activités Tome II école primaire, 6e* SEGPA. Toulouse : Canopé éditions.
- Bordes, P. (2002). Les regroupements d'élèves en classe d'éducation physique. *Revue EPS*, (n° 298), 39-42.
- Bourdieu Pierre. (1998). *La domination masculine*. Éditions du Seuil.
- Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Éducation et sociétés*, (n° 10), 5-20. <https://doi.org/10.3917/es.010.0005>
- Bruner, J., Michel, J. (2011). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire.* (Deleau, M.) Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.

- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3, 29-48.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Butler Judith Pamela, Fassin Éric, & Kraus Cynthia. (2006). *Trouble dans le genre : Le féminisme et la subversion de l'identité*. La Découverte.
- Caillois, R. (1958). Théorie des Jeux. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 63 (1), 83-102. <http://www.jstor.org/stable/40900218>
- Chadefaud, C., Desaint, C., & Fouché, N. (2018). *LES FEMMES DANS L'HISTOIRE ENSEIGNÉE AU COLLÈGE*. 25.
- Chalabaev, A. & Sarrazin, P. (2009). Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive. *Movement & Sport Sciences*, 66, 61-70. <https://doi.org/10.3917/sm.066.0061>
- Câmara-Costa, H., Pulgar, S., Cusin, F., & Dellatolas, G. (2016). Facteurs associés aux difficultés scolaires : Une étude de suivi de la maternelle à la fin du collège. *Archives de Pédiatrie*, 23 (2), 136 — 142.
<https://doi.org/10.1016/j.arcped.2015.11.007>
- Centre Hubertine Auclert, *Manuels de lecture du CP : Et si on apprenait l'égalité ?*, Paris, 2015.
- Centre Hubertine Auclert, *Quelle place pour l'égalité femme-homme dans les manuels d'enseignement moral et civique ?*, Paris, 2017.
- Centre Hubertine Auclert, *Faire des manuels scolaires des outils de l'égalité entre les femmes et les hommes.*, Paris, 2020.

- Cogérino, G. (2007). Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité. *Staps*, (n° 75), 25-42. <https://doi.org/10.3917/sta.075.0025>.
- Dafflon Nouvelle Anne & Calmy-Rey Micheline. (2006). *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?* Presses universitaires de Grenoble.
- Dafflon Nouvelle, A. (2010). Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman : Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans. Dans : Sandrine Croity-Belz éd., *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 25-40). Toulouse : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.rouye.2010.01.0025> »
- Delory-Momberger, C. (2006). G. Brougère. Jouer/Apprendre. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35/3, 479 — 481. <https://doi.org/10.4000/osp.1033>
- Fontayne, P. (2018). La mixité de sexe et de genre. *Dossier EP&S*, (n° 85), 153 — 160.
- Garon-Dupont, D. (1979). Le système ESAR : Un concept nouveau de classification des jouets à l'intention des ludothécaires. *Documentation et bibliothèques*, 25 (4), 189 — 199. <https://doi.org/10.7202/1054293ar>
- Gobin, P., Baltazart, V., Simoës-Perlant, A., & Stefaniak, N. (2021). *Émotions et apprentissages*. Dunod.
- Gravillon, I. (2019). Ce qui se joue dans la cour de récréation. *L'école des parents*, 631, 34-40. <https://doi.org/10.3917/epar.631.0034>
- Kohlberg L 1966 A cognitive development analysis of childrens sex role concepts | Course Hero. Consulté 10 janvier 2022, à l'adresse <https://www.coursehero.com/file/p2tjnrd/Kohlberg-L-1966-A-cognitive-development-analysis-of-childrens-sex-role-concepts/>

- Lamy, A. (2019). Genres de jeux et jeux de genres. *L'école des parents*, 631, 50-53. <https://doi.org/10.3917/epar.631.0050>
- Larousse. (2019). Jeu. Dans le Dictionnaire de psychologie Larousse in extenso.
- Lemoine, S. (2020). Domination et violence symbolique. Dans S. Lemoine. *Découvrir Bourdieu*. (pp 43-52) les Éditions sociales.
- Lentillon-Kaestner, V. (2019). Plaisir et formes de groupement. 2. *Espaces pédagogiques* (n° 54), p6-7.
- Lombard, C. (1973). Jeux d'écolières à Bamako (Schoolgirls' Games in Bamako). *Cahiers d'Études Africaines*, 13 (52), 732–743. <http://www.jstor.org/stable/4391261>
- Missoffe, P. (2015). Stéréotypes, représentations sexuées et inégalités de genre dans les manuels scolaires. *La Revue des droits de l'homme. Revue du Centre de recherches et d'études sur les droits fondamentaux*, 8, Article 8. <https://doi.org/10.4000/revdh.1667>
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? Les pratiques enseignantes : contributions plurielles, 5, pp. 97-109
- Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S. & Ric, F. (2009). Chapitre 8. Émotion et différences de genre. Dans :, S. Krauth-Gruber, P. Niedenthal & F. Ric (Dir), *Comprendre les émotions : Perspectives cognitives et psychosociales* (pp. 275-309). Wavre : Mardaga.
- Odry Dominique. (2020). *L'évaluation dans le système éducatif : Ce que vaut notre enseignement*. Mardaga supérieur.
- Pasquier, G. (2015). La cour de récréation au prisme du genre, lieu de transformation des responsabilités des enseignant-e-s à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41 (1), 91 — 114. <https://doi.org/10.7202/1031473ar>

- Piaget. J. (1945). Chapitre 5 : La classification des jeux, et leur évolution à partir de l'apparition du langage. Dans *La formation du symbole chez l'enfant*. (pp.). Delachaux et Niestlé (8e édition).
- *PIRLS 2016 : Évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit. Évolution des performances sur quinze ans*. (s. d.). 4.
- Prost, A. (2019). Âges et usages de la cour d'école. *L'école des parents*, 631, 41-43. <https://doi.org/10.3917/epar.631.0041>
- Séminaire « Masculin/Féminin » & Héritier Françoise. (2010). *Hommes, femmes : La construction de la différence*. le Pommier.

3. Médiagraphie

- Centre Hubertine Auclert. (2016, octobre 14). *Les biais sexistes dans un échantillon de manuels de SVT récents*. <https://www.youtube.com/watch?v=GJPHXbdp4Eg>
- Dafflon Nouvelle, A. (1) (17/12/2009) *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* [Colloque]. Filles, garçons : une même école ? Direction de l'Égalité des Chances et l'Enseignement à Distance du Ministère de la Communauté française de Belgique, Bruxelles. <https://www.youtube.com/watch?v=wNrt-7qH-z8>
- Dafflon Nouvelle, A. (2) (17/12/2009) *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* [Colloque]. Filles, garçons : une même école ? Direction de l'Égalité des Chances et l'Enseignement à Distance du Ministère de la Communauté française de Belgique, Bruxelles. <https://www.youtube.com/watch?v=1PM8R4dgFI8>
- Dafflon Nouvelle, A. (3) (17/12/2009) *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* [Colloque]. Filles, garçons : une même école ? Direction de l'Égalité des Chances et l'Enseignement à Distance du Ministère de la Communauté française de Belgique, Bruxelles. https://www.youtube.com/watch?v=EEEEeGH2YU_U

- Humbeeck, B. (2021, novembre 11). *Repenser la cour de récréation*. [Visio conférence]. OCCE44 Conférence de Bruno Humbeeck « Repenser la cour de récréation ». <https://vimeo.com/644856049/9bd1a15215>

4. Cours

- Coudronnière, C. « Les grandes théories du développement » [notes de cours DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT ET APPRENTISSAGE EC114], INSPE, Université de Nantes, Nantes, Décembre 2021.
- Ferreruella, M. « Les théories de l'apprentissage, en quoi la recherche sur "apprendre" peut-elle aider à "faire apprendre" ? » [notes de cours CONTEXTE, SYSTÈME ÉDUCATIF, RÈGLES, HISTOIRE EC113], INSPE, Université de Nantes, Nantes, Septembre 2021.
- Lermusiaux, A. "Filles et Garçons à l'école" [notes de cours VALEURS, ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE, FINALITÉS DE L'ÉCOLE EC212], INSPE, Université de Nantes, Nantes, 17/01/2022.
- Philippe, T. "Recherche" [notes de cours séminaire JEUX ET APPRENTISSAGES EC231], INSPE, Université de Nantes, Nantes, 28/02/2022.
- Roussiau, N. "Le jugement social" [notes de cours PSYCHOLOGIE SOCIALE], Faculté de psychologie, Université de Nantes, 2021.

Table des figures :

1. Figures :

Figure 1 : Cartes reine et roi de la bataille revisitée

Figure 2 : Cartes paire émotion joie du memory des émotions

Figure 3 : Classement des jeux du groupe GS en pourcentages

Figure 4 : Classement des jeux du groupe CP en pourcentages

Figure 5 : Classement des jeux du groupe CP REP en pourcentages

2. Tableaux :

Tableau 1 : Conceptions initiales des élèves en fonction des groupes

Tableau 2 : Tableau de répartition des jeux joués en fonction du sexe des élèves en pourcentages

Tableau 3 : Tableau de répartition des jeux joués en fonction du groupe d'élèves sur le total de jeux en pourcentages

Tableau 4 : Tableau du nombre de fois où les élèves ont joué à la dînette, selon leur sexe et leur niveau

Tableau 5 : Tableau du nombre de fois où les élèves ont joué au circuit de train, selon leur sexe et leur niveau

Tableau 6 : Tableau de répartition des jeux joués en fonction du groupe d'élèves en pourcentages

Tableau 7 : Représentations des élèves sur les jeux en séance 4 en fonction des groupes GS, CP, CP REP

Annexes

Annexe 1 : Fiche de séquence d'EMC GS/CP

Fiche de séquence Cycle 1 — GS/CP	Égalité filles-garçons
--------------------------------------	------------------------

Domaines :

1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique.
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques.
4. Acquérir les premiers outils mathématiques

<p style="text-align: center;"><i>Compétences :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Oser entrer en communication • Échanger et réfléchir autour des jeux et des stéréotypes de genre • Donner son point de vue • Vivre et exprimer des émotions • Pratiquer quelques activités des arts du spectacle vivant (mime, théâtre forum) • Vivre le rôle d'acteur et de spectateur 	<p style="text-align: center;"><i>Objectifs :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Prévenir les stéréotypes sexués – Faire évoluer les stéréotypes féminins et masculins vers plus d'égalité – Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons – Faire découvrir des jeux aux élèves <p style="text-align: center;"><i>Prérequis :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Se déplacer dans l'espace en suivant diverses contraintes – Savoir écouter une consigne et la respecter
--	---

Nom	Durée	Organisation	Objectifs	Matériel
Séance 1 : Recueil des conceptions initiales	20 min	<ul style="list-style-type: none"> – Lundi am, pdt la motricité – Demi-classe (GS/CP) – Travail individuel 	<ul style="list-style-type: none"> – Recueillir les conceptions initiales des élèves pour avoir un point de comparaison avec la fin de la séquence. – Introduire le thème – Initier une réflexion autour des jeux 	<ul style="list-style-type: none"> – Dessin F et G + les 2 – Images des jeux
Séance 1bis : Jeux libres → Jeux de construction et jeux symboliques	Temps libres	<ul style="list-style-type: none"> – Pendant les temps libres – Petits groupes / \Éventuellement prévoir un planning pour favoriser la 	<ul style="list-style-type: none"> – Faire découvrir des jeux aux élèves – Observer leur comportement par rapport aux jeux stéréotypés 	<ul style="list-style-type: none"> – 2 Jeux symboliques – 2 Jeux de construction – Feuille

		mixité	<ul style="list-style-type: none"> – Faire évoluer les stéréotypes féminins et masculins vers plus d'égalité – Prévenir les stéréotypes sexués 	d'observation
<p>Séance 2 : Jeux à règles → jeux de société</p>	40 min	<ul style="list-style-type: none"> – Mardi pm, après la récréation – Petits groupes 2 ou 3 Alternance entre JDS/Jeux de construction + symbolique (GS/CP) 	<ul style="list-style-type: none"> – Découvrir des jeux traditionnels revisités – Comparer les jeux « bataille revisitée » et « la bataille traditionnelle » – Prévenir les stéréotypes sexués – Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons 	<ul style="list-style-type: none"> – Jeux symboliques x2 – Jeux de construction x 2 – Jeux de memory x2 – bataille revisitée x2 – Jeux de carte classique
<p>Séance 3 : Jeux de rôles</p>	20 min	<ul style="list-style-type: none"> – Jedi am, motricité – Demi-classe (GS/CP) 	<ul style="list-style-type: none"> – Faire jouer les différentes émotions – Faire jouer des petites saynètes – Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons 	<ul style="list-style-type: none"> – Jouets genrés – Situation à faire jouer
<p>Séance 4 : Bilan de la séquence</p>	40 min	<ul style="list-style-type: none"> – Vendredi pm, après la récréation – Groupe classe 	<ul style="list-style-type: none"> – Prévenir les stéréotypes sexués – Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons 	<ul style="list-style-type: none"> – Album : Dînette dans le tractopelle – Dessin F et G + les 2 – Images des jeux

Annexe 2 : Fiche de séquence d'EMC CP REP

Fiche de séquence Cycle 2 — CP	EMC Égalité filles-garçons
---	---

Domaines :

1. Les langues pour penser et communiquer
 - 1,1 Langue française
 - 1,4 Langages des arts et du corps
3. La formation de la personne et du citoyen

<p style="text-align: center;"><i>Compétences :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Participer à des échanges dans des situations diverses • Connaître les valeurs et les principes de la République française. • Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres. • Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés • Pratiquer quelques activités des arts du spectacle vivant (mime, théâtre forum) 	<p style="text-align: center;"><i>Objectifs :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Prévenir les stéréotypes sexués – Faire évoluer les stéréotypes féminins et masculins vers plus d'égalité – Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons – Faire découvrir des jeux aux élèves <p style="text-align: center;"><i>Prérequis :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Respecter des règles organisant les échanges – Être capable de coopérer
--	---

Nom	Durée	Organisation	Objectifs	Matériel
Séance 1 : Recueil des conceptions initiales	30 min	– Groupe classe – Travail collectif	– Recueillir les conceptions initiales des élèves pour avoir un point de comparaison avec la fin de la séquence. – Introduire le thème – Initier une réflexion autour des jeux	– Images fille + garçons + mixte – Images des jeux
Séance 2 : Jeux à règles → jeux de société	50 min	– Plusieurs petits groupes 2 ou 3 – Alternance entre la bataille et le memory	– Découvrir des jeux traditionnels revisités – Comparer les jeux « bataille revisitée » et « la bataille traditionnelle » – Prévenir les stéréotypes sexués – Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons	– Jeux de memory x3 – Bataille revisitée x3 – Jeu de cartes classique

<p>Séance 3 : Jeux de rôles</p>	<p>40 min</p>	<p>– Groupe classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Faire jouer les différentes émotions – Faire jouer des petites saynètes – Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons 	<ul style="list-style-type: none"> – Jouets genrés – Situation à faire jouer
<p>Séance 4 : Bilan de la séquence</p>	<p>55 min</p>	<p>– Groupe classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Prévenir les stéréotypes sexués – Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons 	<ul style="list-style-type: none"> – Album : Dînette dans le tractopelle – Images fille + garçons + mixte – Images des jeux

Annexe 3 : Étiquettes des jeux



Baby-foot



Foot



Voitures



Tractopelle



Dinosaures



Poupées Barbie



Dînette



Marchande



Peluches



Bébés



Structure de bateau



Jeux de société « Le bal masqué des coccinelles »



Plus-Plus



Vélo

Annexe 4 : Fiche de préparation séance 1 GS/CP

<p>Fiche de séance Cycle 1 — GS/CP</p>	<p>Égalité filles-garçons Recueil des conceptions initiales</p>
--	---

Domaines :

1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : oral — écrit.

Séance n° 1	
<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Réfléchir autour des jeux et des stéréotypes de genre – Se questionner – Argumenter et donner son point de vue 	<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Recueillir les conceptions initiales des élèves pour avoir un point de comparaison avec la fin de la séquence. – Introduire le thème – Initier une réflexion autour des jeux
	<p>Prérequis :</p>

Phase 1 : La mise en route			
Durée	Organisation	Objectifs	Matériel
5 min	– Demi-classe (GS/CP)	<ul style="list-style-type: none"> – Introduire le thème – Passation de la consigne 	<ul style="list-style-type: none"> – Dessin F et G + les 2 – Images des jeux
Déroulement			
<p>PE :</p> <p>Donne la consigne :</p> <p>« Voici plusieurs étiquettes qui représentent différents jeux. Au tableau, il y a différentes cases. Il y a une case jeux pour les filles, jeux pour les garçons et jeux pour les 2. On va devoir placer les étiquettes des jeux dans une case du tableau.</p> <p><i>Exemple :</i> Si je vous montre une bille, à votre avis c'est un jeu pour qui ? Les filles, les garçons, ou les deux ?</p>		<p>Élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Écoutent la consigne – Participent pour l'exemple – Posent des questions de compréhension si besoin 	

Phase 2 : Discussion			
Durée	Organisation	Objectifs	Matériel
20 min	Travail collectif	<ul style="list-style-type: none"> – Recueillir les conceptions initiales des élèves pour avoir un point de comparaison avec la fin de la séquence. – Introduire le thème – Initier une réflexion autour des jeux 	<ul style="list-style-type: none"> – Dessin F et G + les 2 – Images des jeux
Déroulement			
PE : <ul style="list-style-type: none"> – Distribue la parole – Recueille les propositions – Incite à l'argumentation – Demande l'avis favorable du groupe suite à une proposition <p>Fin : « <i>Au cours de cette semaine, nous allons voir différents jeux en atelier et d'autres en temps libres.</i> »</p>		Éléves : <ul style="list-style-type: none"> – Participent pour mettre les étiquettes des jeux dans les cases du tableau selon ce qu'ils pensent – Argumentent et débattent 	

Annexe 5 : Fiche de préparation séance 1 CP REP

Fiche de séance Cycle 2 — CP	Égalité filles-garçons <i>Recueil des conceptions initiales</i>
<p>Domaines :</p> <p>1. Les langages pour penser et communiquer 3. La formation de la personne et du citoyen</p> <p>Éducation Morale et Civique EMC</p> <ul style="list-style-type: none"> – Culture de la sensibilité – Respecter autrui – Acquérir et partager les valeurs de la République 	

Séance n° 1	
<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Réfléchir collectivement autour des jeux et des stéréotypes de genre – Connaître les valeurs et les principes de la République française – Exprimer son opinion et respecter l’opinion des autres. – Savoir écouter autrui – Commencer à comprendre l’organisation de la République – Se questionner 	<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Recueillir les conceptions initiales des élèves pour avoir un point de comparaison avec la fin de la séquence. – Introduire le thème – Initier une réflexion autour des jeux – Découvrir le droit de vote <p style="text-align: center;">Prérequis :</p>

Phase 1 : La mise en route			
Durée	Organisation	Objectifs	Matériel
14 h 10 5 min	<ul style="list-style-type: none"> – Lundi pm – Groupe classe 	<ul style="list-style-type: none"> – Introduire le thème – Passation de la consigne – Découvrir le droit de vote 	<ul style="list-style-type: none"> – Dessin F et G + les 2 – Images des jeux
Déroulement			
<p>PE :</p> <p>Donne la consigne :</p> <p>« Voici plusieurs étiquettes qui représentent différents jeux. Au tableau il y a différentes cases. Il y a une case jeux pour les filles, jeux pour les garçons et jeux pour les 2. On va placer les étiquettes des jeux dans une case du tableau.</p> <p>→ Expliquer le principe du vote à la majorité et ce</p>		<p>Élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Écoutent la consigne – Participent pour l'exemple – Posent des questions de compréhension si besoin 	

<p>qu'est la majorité. En France, pour élire un président, les Français votent pour le choisir. C'est-à-dire qu'ils vont donner le nom de la personne qu'ils veulent élire (ex. : délégués de classe ?) Nous aussi, nous allons voter...</p> <p><i>Exemple :</i> <i>Si je vous montre une bille, à votre avis c'est un jeu pour qui ? Les filles, les garçons, ou les deux ?</i></p>			
Phase 2 : Discussion			
<i>Durée</i>	<i>Organisation</i>	<i>Objectifs</i>	<i>Matériel</i>
14 h 15 – 14 h 40 25 min	Travail collectif	<ul style="list-style-type: none"> – Recueillir les conceptions initiales des élèves pour avoir un point de comparaison avec la fin de la séquence. – Introduire le thème – Initier une réflexion autour des jeux 	<ul style="list-style-type: none"> – Dessin F et G + les 2 – Images des jeux
Déroulement			
<p style="text-align: center;">PE :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Distribue la parole – Recueille les propositions – Incite à l'argumentation – Demande l'avis favorable du groupe suite à une proposition (vote à la majorité) <p><i>En France, notre société défend plusieurs valeurs. Est-ce que vous les connaissez ?</i> → <i>Liberté, égalité, fraternité</i></p> <p><i>Qu'est-ce que ça signifie ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <u>Liberté</u> : Avoir le droit de faire ce que l'on veut mais sans déranger les autres – <u>Égalité</u> : Toutes les personnes ont les mêmes droits – <u>Fraternité</u> : Entre les personnes, elle permet la paix et la solidarité <p>→ <i>Principe qui est défendu : l'Égalité entre les filles et garçons</i></p> <p><i>Fin : « Au cours de cette semaine, nous allons voir différents jeux en atelier pour travailler sur l'égalité filles-garçons. »</i></p>		<p style="text-align: center;">Élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Participent pour mettre les étiquettes des jeux dans les cases du tableau, selon ce qu'ils pensent – Argumentent et débattent 	

Annexe 6 : Fiche de préparation séance 1bis GS/CP

Fiche de séance Cycle 1 — GS/CP	Égalité filles-garçons Jeux libres
------------------------------------	---------------------------------------

Domaines :

1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Séance n° 1 bis	
<p style="text-align: center;">Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Oser entrer en communication – Échanger et réfléchir autour des jeux et des stéréotypes de genre – Donner son point de vue – Collaborer, coopérer – Vivre et exprimer des émotions 	<p style="text-align: center;">Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Observer le comportement des élèves lorsqu'ils jouent – Faire évoluer les stéréotypes féminins et masculins vers plus d'égalité – Prévenir les stéréotypes sexués
	<p>Prérequis :</p>

Phase 1 : Observation			
Durée	Organisation	Objectifs	Matériel
Temps libres (Lundi et Mardi)	<ul style="list-style-type: none"> – Pendant les temps libres – Petits groupes 	<ul style="list-style-type: none"> – Observer le comportement des élèves lorsqu'ils jouent 	<ul style="list-style-type: none"> – 2 Jeux symboliques – 2 Jeux de construction – Feuille d'observation
Déroulement			
<p style="text-align: center;">PE :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Observe les pratiques des élèves, qui et quels jeux font-ils ? Note les prénoms, Quelles phrases ? Bruyants ou non ? 	<p style="text-align: center;">Élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jouent aux jeux 		

Phase 2 : Remédiation			
Durée	Organisation	Objectifs	Matériel
Temps libres (Jeudi et vendredi)	<ul style="list-style-type: none"> – Pendant les temps libres – Petits groupes <p>Si ce sont tj les mêmes enfants qui font les mêmes jeux, → Prévoir un planning pour favoriser la mixité</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Faire évoluer les stéréotypes féminins et masculins vers plus d'égalité – Prévenir les stéréotypes sexués 	<ul style="list-style-type: none"> – 2 Jeux symboliques – 2 Jeux de construction – Feuille d'observation
Déroulement			
PE : <ul style="list-style-type: none"> – Propositions de planning pour intégrer d'autres élèves – Incite les élèves à jouer autrement (orientation à l'encontre des stéréotypes de genre, valorise certains comportements [entre-aide, intégration...]) 		Élèves : <ul style="list-style-type: none"> – Jouent aux jeux 	

Annexe 7 : Fiche de préparation séance 2 GS/CP

<p>Fiche de séance Cycle 1 — GS/CP</p>	<p>Égalité filles-garçons Jeux à règles</p>
--	---

Domaines :

1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
4. Acquérir les premiers outils mathématiques

Séance n° 2	
<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Oser entrer en communication – Échanger et réfléchir autour des jeux et des stéréotypes de genre – Vivre et exprimer des émotions 	<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Comparer les jeux « bataille revisitée » et « la bataille traditionnelle » – Prévenir les stéréotypes sexués – Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons en étant capable de citer plusieurs émotions <p>Prérequis :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Connaître les quantités jusqu'à 10 – Être initié au principe du memory et de la bataille

Phase 1 : Mise en œuvre			
Durée	Organisation	Objectifs	Matériel
<p>15 h 45 5 min</p>	<p>– Mardi pm, après la récréation</p> <p>CP jeux à règles GS Jeux libres</p>	<p>Présentation des jeux</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Jeux symboliques x2 – Jeux de construction x 2 – Jeux de memory x2 – bataille revisitée x2 – Jeux de carte classique

Déroulement	
<p>PE :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Répartition des groupes. (mixtes) → Ceux qui veulent commencer par : <ul style="list-style-type: none"> • la bataille (2 groupes de 3) → Table du fond/Table étu • le memory (2 groupes de 3) → Table Nadine → 11 CP • jeux de construction (2 groupes de 3) → 1 tableau/1 biblio • jeux symboliques (Dino et dînette) (2 groupes de 3) → Tapis Nadine/Table mater → 12 GS <p>« Prévenir les élèves que quand je tape des mains = on change d'atelier »</p>	<p>Élèves :</p> <p>→ Écoute la consigne et se porte volontaire pour les ateliers.</p>

Phase 2 : Jouer			
Durée	Organisation	Objectifs	Matériel
15 h 50 20 min	<ul style="list-style-type: none"> – Petits groupes 2 ou 3 – Alternance entre JDS/Jeux de construction + symbolique (GS/CP) 	<ul style="list-style-type: none"> – Prévenir les stéréotypes sexués – Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons en étant capable de citer plusieurs émotions 	<ul style="list-style-type: none"> – Jeux symboliques x2 – Jeux de construction x 2 – Jeux de memory x2 – bataille revisitée x2 – Jeux de carte classique
Déroulement			
PE : <ul style="list-style-type: none"> – Présente les règles du jeu – Circule dans les groupes, regarde le comportement des élèves 		Élèves : <ul style="list-style-type: none"> – jouent 	

Phase 3 : Mise en commun Jeux à règles			
Durée	Organisation	Objectifs	Matériel
16 h 10 10 min	Rangement et rassemblement en groupe classe	<ul style="list-style-type: none"> – Comparer les jeux « bataille revisitée » et « la bataille traditionnelle » Prévenir les stéréotypes sexués – Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons en étant capable de citer plusieurs émotions 	<ul style="list-style-type: none"> – Jeux de memory x2 – bataille revisitée x2 – Jeux de carte classique
Déroulement			
PE : → Favorise la discussion et interroge « À présent, on va parler des jeux de société que vous avez découverts. Qui peut dire ce que vous avez fait ? »... → Montrer le jeu dont l'élève parle. Questionnements : <u>Bataille :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissez-vous un autre jeu de bataille qui est différent ? → tradi 		Élèves : <ul style="list-style-type: none"> – participent 	

- Quelles sont les règles qui changent ?
Oui et dans le jeu que nous avons fait auj, les reines et les rois sont égaux, ils remportent la même chose.

Memory :

- Qui étaient les personnages sur les cartes ?
- Comment faisait-on pour retrouver une paire ?
→ D'accord, quelles émotions avez-vous reconnues ?
- Avez-vous déjà ressenti les émotions qui étaient sur ces cartes ?
- Comment avez-vous fait pour être soulagé et ne plus ressentir ça ?

Conclu :

- Météo du jour

→ **Vous avez vu, on ressent tous des émotions, elles ne sont pas tj les mêmes et c'est normal.**

Annexe 8 : Fiche de préparation séance 2 CP REP

<p>Fiche de séance Cycle 2 — CP</p>	<p>Égalité filles-garçons Jeux à règles</p>
---	---

Domaines :

1. Les langues pour penser et communiquer
 - 1,1 Langue française
3. La formation de la personne et du citoyen

Éducation Morale et Civique EMC

- Culture de la sensibilité
- Respecter autrui

Séance n° 2

<p>Compétences :</p>	<p>Objectifs :</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Participer à des échanges dans des situations diverses – Réfléchir autour des jeux et des stéréotypes de genre – Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés – Connaître le vocabulaire des sentiments et émotions 	<ul style="list-style-type: none"> – Comparer les jeux « bataille revisitée » et « la bataille traditionnelle » – Prévenir les stéréotypes de genre – Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons en étant capable de citer plusieurs émotions
	<p>Prérequis :</p>
	<ul style="list-style-type: none"> – Connaître les quantités jusqu'à 10 – Être initié au principe du memory et de la bataille

Phase 1 : Mise en œuvre

Durée	Organisation	Objectifs	Matériel
<p>14 h 10 - 14 h 15 5 min</p>	<p>– Mardi pm CP jeux à règles</p>	<p>Présentation des jeux</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Jeux de memory x3 – bataille revisitée x3 – Jeu de cartes classique

Déroulement

<p>PE :</p>	<p>Élèves :</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Répartition des groupes. (mixtes) → Ceux qui veulent commencer par : <ul style="list-style-type: none"> • la bataille (3 groupes de 2) • le memory (3 groupes de 2) 	<p>→ écoutent la consigne et se portent volontaires pour les ateliers.</p>

Phase 2 : Jouer			
Durée	Organisation	Objectifs	Matériel
14 h 15 – 14 h 45 30 min	<ul style="list-style-type: none"> – Petits groupes 2 ou 3 – Alternance entre les 2 jeux, chaque groupe joue aux 2 jeux. 	<ul style="list-style-type: none"> – Prévenir les stéréotypes de genre – Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons en étant capable de citer plusieurs émotions 	<ul style="list-style-type: none"> – Jeux de memory x2 – bataille revisitée x2 – Jeux de carte classique
Déroulement			
PE : <ul style="list-style-type: none"> – Présente les règles du jeu – Circule dans les groupes, regarde le comportement des élèves – Posent des questions 		Élèves : <ul style="list-style-type: none"> – jouent 	

Phase 3 : Mise en commun Jeux à règles			
Durée	Organisation	Objectifs	Matériel
14 h 45 - 15 h 15 min	Rangement et rassemblement en groupe classe	<ul style="list-style-type: none"> – Comparer les jeux « bataille revisitée » et « la bataille traditionnelle » Prévenir les stéréotypes de genre – Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons 	<ul style="list-style-type: none"> – Jeux de memory x2 – bataille revisitée x2 – Jeux de carte classique
Déroulement			
PE : → Favorise la discussion et interroge « À présent, nous allons parler des jeux de société que vous avez découverts. Qui peut dire ce que vous avez fait ? »... → Montrer le jeu dont l'élève parle. Questionnements : <u>Bataille :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissez-vous un autre jeu de bataille qui est différent ? → Jeu traditionnel • Quelles sont les règles qui changent ? « ... » Oui et dans le jeu que nous avons fait aujourd'hui les reines et les rois sont égaux, 		Élèves : <ul style="list-style-type: none"> – participent 	

ils remportent la même chose.

Mémory :

- Qui était les personnages sur les cartes ?
- Comment faisait-on pour retrouver une paire ?
→ D'accord, quelles émotions avez-vous reconnues ?
- Avez-vous déjà ressenti les émotions qui étaient sur ces cartes ?
- Comment avez-vous fait pour être soulagé et ne plus ressentir ça ?

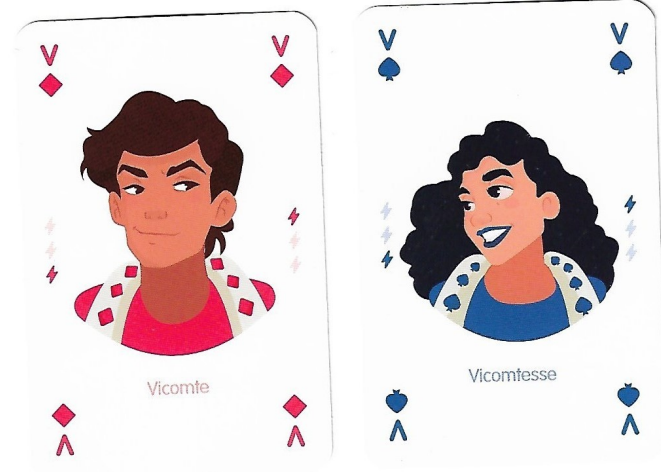
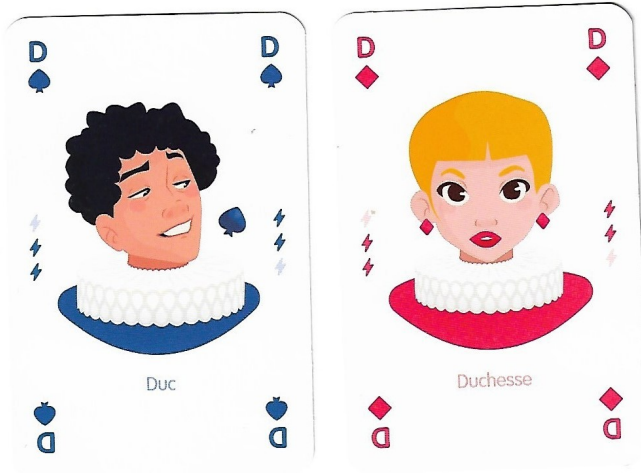
Conclu :

- Météo du jour (Les élèves se positionnent sans la classe en fonction de leurs émotions du jour)

→ Vous avez vu qu'on ressent tous des émotions, elles ne sont pas toujours les mêmes et changent en fonction des situations. Tout le monde, les filles et les garçons peuvent ressentir toutes les émotions.

Annexe 9 : Cartes bataille revisitée

Annexe 10 : Cartes mémoire de l'égalité



Annexe 11 : Saynète jeu de rôles

Théâtre forum		
	Situation initiale	Résolution
Saynète 1 Matos : Ballon	1. Des garçons jouent au foot ensemble. 2. Une fille arrive et veut participer, mais les garçons refusent.	→ <i>Les garçons acceptent que la fille joue avec eux. Ils jouent ensemble</i> Tout le monde a le droit de jouer au foot, autant les garçons que les filles.
Saynète 2 Matos : ballon	1. Des garçons et des filles jouent au foot. Un des garçons se fait mal et pleure. D'autres garçons viennent se moquer de lui. « Tu pleures comme une fille »	→ <i>Un autre garçon défend celui qui pleure.</i> On ne doit pas se moquer, c'est normal de pleurer, il s'est fait mal, il vaut mieux le rassurer.
Saynète 3 Matos : Dînette	1. Le père demande de mettre le couvert. La petite fille commence à le faire mais son frère ne veut pas, elle commence à s'énerver.	→ <i>Le frère et la sœur mettent le couvert tous les deux.</i> Ce n'est pas juste que ce soit seulement une personne qui participe, les filles et garçons doivent aider à mettre le couvert (comme les responsables à l'école)
Saynète 4 Matos : /	1. Des enfants jouent à « garçons attrapent filles » 2. Une fille arrive et dit « Moi j'aimerais bien jouer, mais à "filles attrapent garçons". »	→ <i>Les enfants jouent à filles attrapent garçons</i> → Est-ce que vous vous êtes amusé ? Ça peut être drôle de changer les rôles de temps en temps.

Annexe 12 : Fiche de préparation séance 3 GS/CP

<p>Fiche de séance Cycle 1 — GS/CP</p>	<p>Égalité filles-garçons Jeux de rôles</p>
--	---

Domaines :

1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

Séance n° 3	
<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Oser entrer en communication – Vivre le rôle d'acteur et de spectateur – Pratiquer quelques activités des arts du spectacle vivant (mime, théâtre forum) – Vivre et exprimer des émotions 	<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jouer différentes émotions – Faire jouer des petites saynètes – Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons <p>Prérequis :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Être capable de mimer une situation – Se déplacer dans l'espace en suivant diverses contraintes – Savoir écouter une consigne et la respecter

Phase 1 : Echauffement			
Durée	Organisation	Objectifs	Matériel
5 min	– Demi-classe (GS/CP)	– Jouer différentes émotions	Carte émotions du memory
Déroulement			
<p>PE :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Présente les cartes pour faire jouer les émotions – Fais varier la vitesse – Retour au calme 		<p>Élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Miment les émotions en se déplaçant dans l'espace 	

Phase 2 : Théâtre forum			
Durée	Organisation	Objectifs	Matériel
15 min	– Demi-classe (GS/CP)	– Jouer des petites saynètes – Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons	– Jouets genrés – Situation à faire jouer
Déroulement			
PE :		Élèves :	
– favorise la mixité – guide et observe, intervient si besoin		– Spectateur et acteur	

Phase 2 : Retour au calme			
Durée	Organisation	Objectifs	Matériel
2 min	– Demi-classe (GS/CP)	/	– Jouets genrés – Situation à faire jouer
Déroulement			
PE :		Élèves :	
– Chuchote et invite les élèves à faire de même – Rangement		– Remettent leurs chaussures dans le calme	

Annexe 13 : Fiche de préparation séance 3 CP REP

Fiche de préparation

Domaine et discipline : EMC 1. Les langues pour penser et communiquer - 1.1 Langue Française - 1.4 Langues des arts et du corps 3. La formation de la personne et du citoyen	Cycle : 2	Niveau : CP	Place de la séance dans la séquence : 3/4
--	------------------	--------------------	--

Titre : Jeux de rôles

Compétence (s) :

- Vivre le rôle d'acteur et de spectateur
- Pratiquer quelques activités des arts du spectacle vivant (mime, théâtre forum)
- Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés
- Savoir écouter autrui

Objectif spécifique à la séquence :

- Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons

Objectif opérationnel de la séance :

- Jouer et observer quelques saynètes
- Mimer différentes émotions

Objectif(s) langagier(s) :

- Participer à des échanges dans des situations diverses

Pré requis :

- Être capable de mimer une situation
- Se déplacer dans l'espace en suivant diverses contraintes
- Savoir écouter une consigne et la respecter

Durée	Déroulement	Consignes	Organisation et Matériel	Activité des élèves	Activité du PE	Bilan
5 min	<p><u>Phase 1</u> : Rappel des séances précédentes → Sur quoi travaillons-nous ensemble depuis le début de la semaine ? → Est-ce que les filles et les garçons peuvent ressentir les mêmes émotions ? + donner des exemples (amour, tristesse, colère, surprise...)</p> <p>Présentation de la séance : Il y aura 3 phases : - l'échauffement - les scènes de théâtre - le bilan</p>	<p>Nous allons jouer des petites scènes qui montrent des différences entre les filles et les garçons. Notre travail sera de trouver des solutions pour permettre l'égalité entre les filles et les garçons.</p>	<p>Groupe classe Salle de motricité /</p>	<p>Écotent les consignes et participent pour répondre aux questions.</p>	<p>Pose des questions. Présente la séance</p>	
5 min	<p><u>Phase 2</u> : Échauffement</p> <p>Puis retour au calme et se rassemblent</p>	<p>Lorsque je vous montre une carte du jeu de mémoire de mardi, il faut trouver l'émotion et la mimer. Pour les mimes on circule dans tout l'espace/la salle. Quand je taperais dans les mains on arrête de mimer et on revient devant moi.</p>	<p>Groupe classe Salle de motricité Carte du mémoire des émotions</p>	<p>Les élèves se déplacent dans l'espace et miment les émotions présentées.</p>	<p>Présente les cartes émotions aux élèves et observe.</p>	
20 min	<p><u>Phase 3</u> : Jeux de rôle + Structuration de la notion et réinvestissement</p> <p>Aller retour entre le jeu d'acteur et la résolution de problème. Le PE prend en photo les résolutions de problème.</p> <p><u>Réglations des situations</u> :</p> <p>1. Est-ce que la fille a le droit de jouer au foot ? Pourquoi a t'elle le droit ?</p>	<p>Les spectateurs : Vous devez être concentré sur la situation pour réfléchir à si les filles et les garçons sont égaux.</p>	<p>Groupe classe Salle de motricité - Ballon - Dînette</p>	<p>Alterner entre les rôles d'acteur et de spectateur. Proposent des solutions aux situations problèmes.</p>	<p>Accompagne les élèves pour jouer les scènes. Régule les prises de parole. Prend des photos en vue de la trace écrite.</p>	

	<p>2. Est-ce que le garçon a le droit de pleurer et d'être triste ? Est-ce qu'être une fille c'est une insulte ?</p> <p>3. Est-ce que c'est normal que la fille mette le couvert toute seule ? Est-ce que la fille et le garçon sont égaux ?</p> <p>En France, on a remarqué que souvent les mamans elles faisaient plus le ménage et la cuisine que les papas. Est-ce que c'est normal ? Les papas n'ont pas le droit d'aider ? Les mamans n'ont pas le droit de se reposer aussi ?</p>	<p>Les acteurs : Vous allez jouer les scènes que je vais vous expliquer.</p> <p>/!\ Je vous rappelle que l'on fait du théâtre, on s'amuse à faire semblant. Ce qu'on dit ou fait ce n'est pas pour de vrai.</p>				
<p>10 min</p>	<p><u>Phase 4</u> : Institutionnalisation et réinvestissement</p> <p>Est-ce que vous avez aimé faire ces scénettes ?</p> <p>Est-ce que les filles et les garçons avaient les mêmes droits au début ? Donc qu'avons-nous fait ensuite ?</p> <p>Qu'a-t-on appris aujourd'hui ?</p> <p>→ Ex du jeu garçons attrapent filles Comment pourrait on faire pour que les filles et les garçons soient égaux ?</p>	<p>On lève la main et on attend d'être interrogé pour parler</p> <p>→ Les filles et les garçons peuvent jouer aux mêmes jeux, ils sont égaux.</p>	<p>Groupe classe Salle de classe (Coin regroupement)</p>	<p>Écoute et participent</p>	<p>Pose des questions, oriente les élèves et régule les prises de parole.</p>	

Annexe 14 : Fiche de préparation séance 4 GS/CP

Fiche de séance Cycle 1 — GS/CP	Égalité filles-garçons Bilan de la séquence
------------------------------------	--

Domaines :

1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Séance n° 4	
<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Oser entrer en communication – Échanger et réfléchir autour des jeux et des stéréotypes de genre – Donner son point de vue 	<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons – Classer les jeux dans des catégories non genrées
	Prérequis :

Phase 1 : Mise en œuvre			
Durée	Organisation	Objectifs	Matériel
15 min	<ul style="list-style-type: none"> – Vendredi pm, après la récréation – Groupe classe 	<ul style="list-style-type: none"> – Prévenir les stéréotypes sexués – Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons – Classer les jeux dans des catégories non genrées 	<ul style="list-style-type: none"> – Album : Dînette dans le tractopelle
Déroulement			
<p>PE :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lis l'album – S'assure de la compréhension avec qq questions : – Qui est Annabelle ? Qu'est-ce qu'elle aimerait ? – Qui est Grand Jim ? Qu'est-ce qu'il aimerait ? – Quel est l'évènement qui change leur vie ? – Répartit la parole 		<p>Élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> – écoute attentive – Participent pour répondre aux questions 	

Phase 2 : Discussion			
Durée	Organisation	Objectifs	Matériel
20 min	– Groupe classe	<ul style="list-style-type: none"> – Prévenir les stéréotypes sexués – Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons – Classer les jeux dans des catégories non genrées 	<ul style="list-style-type: none"> – Album : Dinette dans le tractopelle – Dessin F et G + les 2 – Images des jeux
Déroulement			
<p>PE :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Distribue la parole – Recueille les propositions – Incite à l'argumentation – Demande l'avis favorable du groupe suite à une proposition <p>+ Régulation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tu penses que mais... dans le livre/dans la classe... • Connais-tu des F ou G qui joue à... ? • Les F/G ça ne joue pas à ça ? • Et toi, aimes-tu jouer à... ? • Est-ce que ce jeu est interdit pour les F/G... ? <p>Conclu :</p> <p>→ Qu'est-ce que cette semaine avec les différents jeux vous as appris ?</p>		<p>Élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Participent pour mettre les étiquettes des jeux dans les cases du tableau selon qu'ils pensent – Argumentent et débattent 	

Annexe 15 : Fiche de préparation séance 4 CP REP

Fiche de préparation

Domaine et discipline : EMC 1. Les langues pour penser et communiquer - 1.1 Langue Française 3. La formation de la personne et du citoyen	Cycle : 2	Niveau : CP	Place de la séance dans la séquence : 4/4
--	------------------	--------------------	--

Titre :

<p>Compétence (s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue - Connaître les valeurs et les principes de la République française. - Commencer à comprendre l'organisation de la République - Réfléchir autour des jeux et des stéréotypes de genre - Savoir écouter autrui <p>Objectif spécifique à la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élargir le choix des possibles pour les filles et les garçons - Prévenir les stéréotypes de genre <p>Objectif opérationnel de la séance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classifier les jeux dans des catégories non genrées - Argumenter ses choix <p>Objectif(s) langagier(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue
--

<p>Pré requis :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respecter les règles de la communication (écouter, ne pas couper la parole)
--

Durée	Déroulement	Consignes	Organisation et Matériel	Activité des élèves	Activité du PE	Bilan
5 min	<p><u>Phase 1 :</u> Rappel des séances précédentes</p> <p>Programme de la séance du jour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture d'une histoire qui parle des jeux, des filles et des garçons. - Le tableau des jeux comme lundi - Temps de discussion pour voir ce qu'on a appris cette semaine 	On lève la main et on attend d'être interrogé pour répondre aux questions	Groupe classe Au tableau	Écoute attentive et participent	Pose des questions, oriente les élèves et régule les prises de parole. Présente la séance	
15 min	<p><u>Phase 2 :</u> Lecture de l'album « Dînette dans le tractopelle »</p> <p>Questions de compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui est Annabelle ? Qu'est-ce qu'elle aimerait ? - Qui est Grand Jim ? Qu'est-ce qu'il aimerait ? - Quel est l'évènement qui change leur vie ? 	<p>Je vais vous lire une histoire et je poserais des questions après pour voir si vous avez bien compris.</p> <p>On lève la main et on attend d'être interrogé pour répondre aux questions</p>	Groupe classe Coin regroupement Album « Dînette dans le tractopelle »	Écoute attentive Répondent aux questions	Lecture de l'album et pose des questions de compréhension	
20 min	<p><u>Phase 3 :</u> Réinvestissement</p> <p>En reprenant les réponses des élèves au tableau de catégorisation des jeux de la séance</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 et il faudra placer les étiquettes des jeux dans les cases filles, garçons ou mixtes pour voir si les représentations ont évolué. → Évaluation sommative 	<p>!/) On répond par rapport à ce qu'on a appris sur les jeux cette semaine, pas par rapport à ses goûts personnels.</p> <p>« On reprend le tableau de lundi pour voir si nos réponses ont changé. Si je prends ce jeu, dans quel case allons-nous le placer ? Dans, jeu pour les filles, pour les garçons ou pour les 2 ? »</p>	Groupe classe Au tableau. (On reprend les réponses de la séance du lundi) Étiquettes des jeux de filles et de garçons Bâton de parole ? 3 prises de parole par étiquette + sablier de 30 sec	Participent pour mettre les étiquettes des jeux dans les cases du tableau Argumentent et débattent	Régulation des prises de parole. Favorise le débat et incite à l'argumentation. Fait voter	

	<p>Régulations:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu penses que mais ... mais dans le livre / dans la classe... - Connais-tu des F ou G qui joue à ... ? - Les F/G ça ne joue pas à ça ? - Et toi, aime tu joues à ... ? - Est-ce que ce jeu est interdit pour les F/G ... ? - Rappel: On travaille sur l'égalité filles-garçons. 					
<p>15 min</p>	<p>Phase 4: Institutionnalisation</p> <p>L'objectif est de faire le bilan de la séquence, de formaliser les apprentissages et de construire la trace écrite grâce aux questions ci-dessous.</p> <p>→ Qu'est-ce qu'on a appris cette semaine ?</p> <p>Au début qu'est-ce que vous pensiez ?</p> <p>Mardi avec les cartes des émotions du memory, est-ce que tout le monde peut ressentir les mêmes émotions (filles et garçons) ?</p> <p>Qu'avons-nous découvert avec les scénettes de Jeudi ?</p> <p>Est-ce que les filles et les garçons ont les mêmes droits ? Ça veut dire quoi avoir les mêmes droits ?</p> <p>S'ils ont les mêmes droits ça veut dire qu'ils sont ? ...</p>	<p>« On va construire ensemble une affiche pour montrer ce qu'on a appris cette semaine. »</p> <p>On lève la main et on attend d'être interrogé pour répondre aux questions</p> <p>→ Nous avons appris que les filles et les garçons peuvent jouer aux mêmes jeux et ressentir les mêmes émotions, être tristes, joyeux, en colère. Les filles et les garçons sont égaux.</p>	<p>Groupe classe</p> <p>Coin regroupement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Photos des séances - Feuille format A2 - Marqueur 	<p>Répondent aux questions</p> <p>Dictée à l'adulte pour la trace écrite</p>	<p>Régule les prises de parole</p> <p>Pose des questions</p> <p>Reformule les propos des élèves</p> <p>Construit la trace écrite avec les élèves</p>	

Annexe 16 : Recueil des conceptions initiales des élèves de GS, CP et CP REP



Séance 1 : Conceptions initiales GS



Séance 1 : Conceptions initiales CP



Séance 1 : Conventions initiales CP RFP

Annexe 17 : Bilan de séance 1 CP REP

Observations séance 1	
ABS : – 3 : élève J, élève K, élève I	
+	-
<ul style="list-style-type: none"> Reformulations des idées des élèves <i>Ex. : « Vous trouvez qu'il y a des jeux plutôt de filles et plutôt de garçons »</i> <i>« Cela pose un problème parce que les jeux des filles et des garçons devraient être égaux mais ce n'est pas le cas »</i> Modulation de la voix Gestion de l'espace 	<ul style="list-style-type: none"> Manque de présentation de l'activité pour que l'enseignement soit explicite (se lance directement dans la consigne) Pas de reprise de cette problématique dans la suite de la séance
Bilan séance 1	
Difficultés rencontrées	Prolongements/questionnements
<ul style="list-style-type: none"> Dépassement de la séance de 15 min Gestion du temps de parole des élèves (fait bcp participer — trop long) Pb au moment du vote, les élèves accordaient leur réponse avec celle de leur camarade, ils votaient plusieurs fois pour les différentes propositions Liens entre le tableau et l'égalité filles-garçons 	→ Le recueil des conceptions initiales pourrait être individuel à l'écrit → bâton de parole + sablier (temps de parole) → Trace écrite ? Question + ciblée à poser : – Est-ce que les filles et les garçons sont égaux dans la cour ? – Est-ce que les filles et les garçons ont le droit de jouer aux mêmes jeux ?
Remarques des élèves	
<ul style="list-style-type: none"> Élève A : Trouve bizarre de placer la dînette chez les jeux mixtes, car elle n'a jamais vu de garçons jouer à ça Élève D : Trouve que le foot c'est pour les garçons car il ne voit pas les filles y jouer Élève E : Trouve qu'il n'y a pas beaucoup de filles qui jouent à la Nintendo Élève C et Élève E : Jouent au foot mais sont embêtées par les garçons 	

Annexe 18 : Carnet ethnographique

Types de jeux observés chez les GS et CP à l'école en fonction des différents temps d'activités LUNDI					
*GS / CP	Temps libre classe		* F / G	Récréation	
	Matin	Après-midi		GS	CP
Dînette	<ul style="list-style-type: none"> • 3F + 1G • 3F (2GS + 1CP) 	<ul style="list-style-type: none"> • 3F (2GS + 1CP) • 2F 	Jeux d'exploration	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilier motricité : 7F + 3G • Structure voiture : 1G 	<ul style="list-style-type: none"> • Structure voiture : 1F
Dinosaures	<ul style="list-style-type: none"> • 1F + 1G • 2F + 2G • 2G 	<ul style="list-style-type: none"> • 2G + 1F • 2G (1GS + 1CP) + 1F 	Jeux symbolique		
Circuit de train	<ul style="list-style-type: none"> • 2F • 1F + 1G • 1F + 1G 	<ul style="list-style-type: none"> • 2G + 1G <p>Ne veulent pas qu'une fille viennent jouer avec eux car il n'y a plus de place. (Les élèves peuvent être seulement 3 en même temps sur cet espace de jeu)</p>	Jeux de construction		
Cubes		<ul style="list-style-type: none"> • 2F + 1G (Dont la fille qui avait demandé auparavant) • 3G (2CP + 1GS qui observe) <p>Les CP ont détourné les cubes pour en faire des personnages qui se battent</p>	Jeux à règles	<ul style="list-style-type: none"> • G attrapent F : 8G + 3F • Cache-cache : 2F 	
Observations	4 élèves absents : - 2 GS (1F élève 3 + 1G élève 2) - 2 CP (1F élève R + 1G élève U)				Observations

Types de jeux observés chez les GS et CP à l'école en fonction des différents temps d'activités MARDI					
*GS / CP	Temps libre classe		Après-midi	Récréation	
	Matin			GS	CP
Dînette	<ul style="list-style-type: none"> • 1G + 1F • 1F + 1G (joue au restaurant) • 2G (1GS + 1CP) + 1F 		<ul style="list-style-type: none"> • 2G (1GS + 1CP) + 1F • 3F + 1G 	Jeux d'exploration	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilier motricité : 7F - 1G • Structure voiture : 3F - 2G • Structure bateau : 4F - 1G • Vélo : mixtes, une dizaine
Dinosaures	<ul style="list-style-type: none"> • 3F (2GS + 1CP) + 1G • 3G (1CP + 2GS) 		<ul style="list-style-type: none"> • 2G + 1F 	Jeux symbolique	
Circuit de train	<ul style="list-style-type: none"> • 3G (2CP + 1GS) • 3G (2CP + 1GS) • 2G + 1F (1G construit le chemin et la fille fait la décoration et pose des questions au garçon pour lui demander son avis) • 3F (2CP + 1GS) + 1G 		<ul style="list-style-type: none"> • 3G + 1F 	Jeux de construction	
Cubes	<ul style="list-style-type: none"> • 3F (2GS + 1CP) + 1G (fond l'alphabet) + le même garçon que la veille reprend son jeu et détourne les cube pour en faire des personnages avec les parents et le bébé.) • 1F alphabet 			Jeux à règles	<ul style="list-style-type: none"> • Baby-foot : 1F - 1G • Baby-foot : 1F
Observations	3 élèves absents : - 2 GS (1F élève 3 + 1G élève 2) - 1 CP (1F élève R)			Observations	Les CP ont 15 min de récréation Les GS ont 30 min → Lorsque les CP rentrent en classe, la cours perd environ une trentaine d'enfants. Le changement d'ambiance se fait sentir, c'est beaucoup plus calme, les enfants courent moins. Au baby-foot, il y a à présent 4G maternelles. Pas de ballon. Les vélos sont attribué seulement aux maternelles et il y a un roulement par classe.

Types de jeux observés chez les GS et CP à l'école en fonction des différents temps d'activités JEUDI

*GS / CP	Temps libre classe		Jeux d'exploration	Récréation	
	Matin	Après-midi		GS	CP
Dînette	<ul style="list-style-type: none"> • 3F jouent à déguster les plats • 2F 	<ul style="list-style-type: none"> • 3F + 1G 	Jeux d'exploration	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilier motricité : 10F • Roue : F et G 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilier motricité : 1F
Dinosaures	<ul style="list-style-type: none"> • 3G (2CP + 1GS) + 1F jouent à l'extinction des dinosaures avec la météoirite. + 1 dinosaure représente le méchant (le T-Rex) Les élèves se disputent pour avoir les carnivores • 1F + 2G (1GS + 1CP) 	<ul style="list-style-type: none"> • 2F + 1G utilisent les carnivores pour jouer les méchants. 	Jeux symbolique	<ul style="list-style-type: none"> • Structure bateau : 4G – 1F bruyant ++ (Jouent à le réparer) • Petshop : 2 G - 6F 	<ul style="list-style-type: none"> • Petshop : 1F • Loup : 2F • Marchande de glace : 2F - 1G
Circuit de train	<ul style="list-style-type: none"> • 3G (2GS + 1CP) • 3F (2CP + 1GS) + 1G 	<ul style="list-style-type: none"> • 	Jeux de construction	<ul style="list-style-type: none"> • Kapla : 3F - 2G 	
Cubes	<ul style="list-style-type: none"> • 1G 	<ul style="list-style-type: none"> • 2G 	Jeux à règles	<ul style="list-style-type: none"> • Baby-foot : 1G • Foot : 1G • Spectatrice foot : 3F 	<ul style="list-style-type: none"> • Baby-foot : 3G • Cache-cache : 2F + 1G • Foot : 2G
Observations	<p>2 élèves absents : - 1 GS (1G élève 2) - 1 CP (1F élève S)</p>		Observations	<p>AM : 2 filles se promènent dans la cours Ballons de sortie Les enfants semblent + excités auj Les PE sont rassemblés en rondes au milieu de la cours 2 F debout sur un banc avec un ballon et crient</p> <p>PM : Peu d'enfants au milieu, ils sont + sur les cotés. + Les enfants sont + bruyants et désordonné, Bcp de déplacements</p>	

Types de jeux observés chez les GS et CP à l'école en fonction des différents temps d'activités VENDREDI

*GS / CP	Temps libre classe		Après-midi	Récréation	
	Matin			GS	CP
Dînette	<ul style="list-style-type: none"> 1F + 1G (Le garçon donne des instructions à la fille, et lui dit « coupe » et « on dirait que toi, tu fis la marchande. ») 1F + 2G (1GS + 1CP) Le garçon en CP fais le chef du restaurant, c'était aussi lui le premier sur ce pole de jeu. 	<ul style="list-style-type: none"> 1GS 	Jeux d'exploration	<ul style="list-style-type: none"> Bilibo : 3G 	
Dinosaures	<ul style="list-style-type: none"> 2G 2G + 1F la fille a 2 herbivores et les garçons ont 2 carnivores chacun. Les garçons jouent ensemble avec les dino à la bagarrer, l'un d'entre eux est le chef 	<ul style="list-style-type: none"> 2G (1GS + 1CP) + 1F 	Jeux symbolique		<ul style="list-style-type: none"> Marchande de glace : 2F - 1G
Circuit de train	<ul style="list-style-type: none"> 3G (2CP + GS) 2G + 1F (1GS + 1CP) 	<ul style="list-style-type: none"> 3G 	Jeux de construction		
Cubes		<ul style="list-style-type: none"> 1F 	Jeux à règles		<ul style="list-style-type: none"> Cache-cache : 2F - 1G Foot : 8G
Observations	<p>4 élèves absents :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 GS (1G élève 2 + 1F élève 12) - 2 CP (2F élève S et élève Q) 		Observations	<p>AM : La cour est très calme lorsque les CP rentrent, il n'y a plus bcp de personnes au milieu, les enfants courent moins. Les enfants font la plupart du temps les mêmes jeux/activité à chaque récréation.</p> <p>PM : + calme que les autres jours. Des ballons sont sorties. Un groupe de 7F qui se promène, constitué d'un G maternelle, 2 CP F et 4 mater filles</p>	

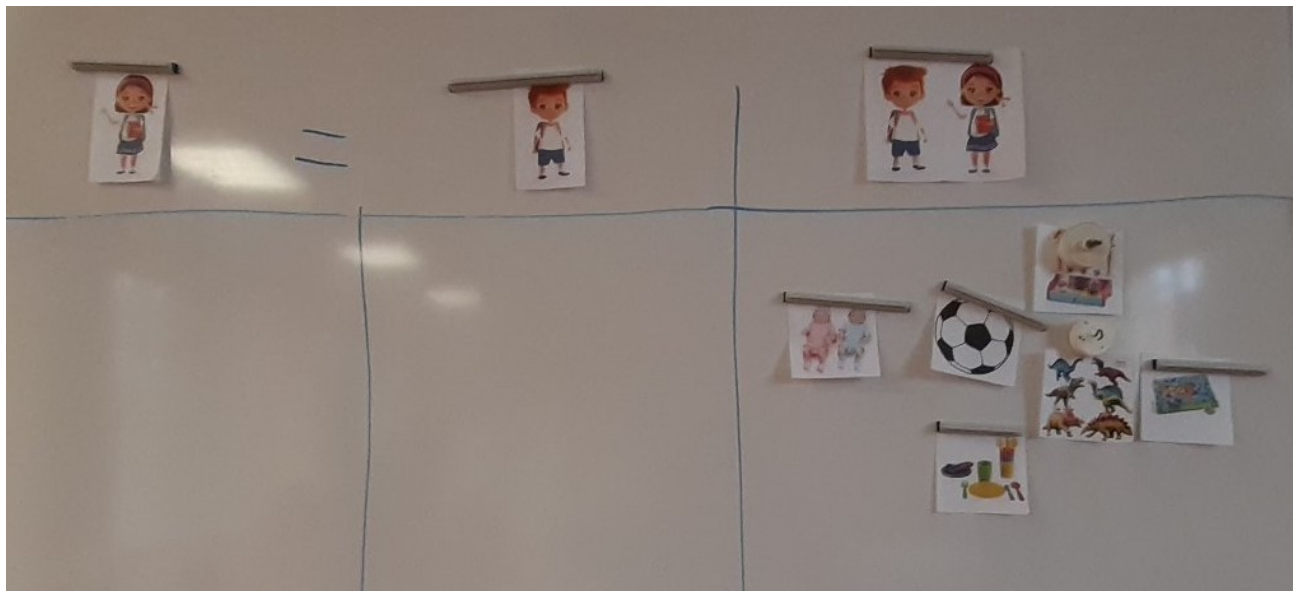
Annexe 19 : Tableau de données du carnet ethnographique

Données du carnet ethnographique sur les jeux des élèves en classe										
Élèves anonymisés	CP	GS	Filles	Garçons	Dînette	Dinosaures	Circuit	Cubes	TOTAL	
L	1		1		1	3	3	1	8	
M	1		1		0	1	3	0	4	
N	1			1	2	5	5	1	13	
O	1			1	0	2	5	2	9	
P	1		1		1	2	2	0	5	
Q	1		1		0	0	3	0	3	
R	1		1		0	0	0	0	0	
S	1		1		2	1	0	0	3	
T	1			1	0	2	4	1	7	
U	1			1	1	4	2	0	7	
V	1		1		3	0	1	0	4	
1		1	1		3	2	1	1	7	
3		1	1		2	1	0	0	3	
4		1	1		1	1	1	1	4	
5		1		1	1	2	1	1	5	
6		1		1	3	3	4	0	10	
7		1	1		4	0	0	0	4	
8		1		1	6	2	2	2	12	
9		1	1		2	1	0	0	3	
10		1		1	1	0	1	1	3	
11		1	1		3	3	0	1	7	
12		1	1		5	0	1	1	7	
Total GS		11	7	4	31	15	11	8	65	
Total CP	11		7	4	10	20	28	5	63	
Total Filles			14		27	15	15	5	62	
Total Garçons				8	14	20	24	8	66	
Total	22		22		41	35	39	13	128	

Annexe 20 : Représentations des élèves sur les jeux en séance 4 pour les groupes GS, CP et CP REP.



Séance 4 : Représentations GS



Séance 4 : Représentations CP



Séance 4 : Représentations CP REP

Annexe 21 : Transcription séance 4 CP

Date : 10/12/2021

Lieu : École primaire publique Raymond-Devos à Saint-Hilaire-de-Chaléons (44)

Durée : 18 min 11 s

Mathilde : Ah donc tu as déjà vu des filles jouer au foot.

Élève U : Oui.

Élève T : Oui comme ma sœur.

Élève O : Mais au vrai foot.

Mathilde : Comment ça, il y a du vrai foot et du faux foot ? C'est quoi le vrai foot pour toi ?

Élève O : Bah le vrai foot.

Mathilde : Mais c'est quoi le vrai foot ?

Élève O : Bin le sport.

Mathilde : A la télé ?

Élève O : Oui.

Mathilde : Alors il y a aussi des femmes footballeuses.

PE : Tu veux dire qu'ils sont pas mélangés mais ça existe aussi pour les filles mais sauf qu'on le voit pas à la télévision.

Élève O : Bin moi je vois pas.

PE : C'est étrange !

Mathilde : Et pourtant ça existe, mais ça passe pas, c'est pas sur les mêmes chaînes. Alors, oui
Élève U.

52 secondes

Élève U : On avait fait le problème du coup, en fait, bah c'est le ballon qui va entre les deux.

Élève N : Bah oui on avait fait le, le, le petit problème.

Mathilde : Ah oui la situation problème, oui oui oui, la situation au théâtre forum là, les mimes.

Élèves : Oui.

Mathilde : C'est ça.

Brouhaha

Mathilde : Donc on peut dire que, à l'école... Pardon Élève V mais...

Élève V : Pendant le foot les garçons ils jouent, y'a une fille qui demande et après ils voulaient bien.

Mathilde : Et après, ils voulaient bien, oui.

Élève U : Du coup c'est sûr c'est pour les deux.

Mathilde : Qui veut bien mettre, qui pense que c'est pour les deux ?

Les élèves lèvent la main.

Mathilde : Bon bah presque tout le monde donc on va faire à la majorité. Et bin on peut le mettre pour les deux.

Élève T : De toute façon je suis sûr, ma sœur elle jouait tout le temps avec moi quand je suis sorti dehors.

Mathilde : Ah tu l'as mis à l'envers. Après tu peux te rasseoir et Élève U tu veux venir faire le suivant ?

Brouhaha

Mathilde : Chuut on s'écoute.

Élève U : Faut le mettre, le le masque sur le nez comme Élève M. Hé oui.

Mathilde : Hé oui. Allez on peut le mettre sur le nez hein. Tout le monde le met sur le nez. Hé oui. Alors qu'est-ce que ce Élève U ce jeu ?

Élève U : Un bébé.

Mathilde : Tu peux montrer à tout le monde. 2 bébés ! Alors tu penses que c'est pour qui ?

Élève U : Les garçons et filles.

Mathilde : Les garçons et les filles.

Les élèves ont plusieurs réactions, contestations.

Mathilde : Alors qui est d'accord avec ça ?

Les élèves lèvent la main.

Mathilde : 1, 2, 3, 4, 5. Cinq personnes qui pensent que c'est pour les deux.

Brouhaha

Mathilde en chuchotant : On lève la main.

Mathilde : Ceux qui ne sont pas d'accord. Donc, Chhut. Élève T. Tu penses que c'est pour qui ?

3 minutes

Élève T : C'est pour les filles parce que Nounoune elle en a déjà un à la maison.

Mathilde : C'est qui ? C'est ta sœur ?

Élève T : Oui.

Mathilde : D'accord.

PE : Elle s'appelle comment ta sœur ?

Élève T : Noémie. Et parfois j'ai le droit de l'appeler Nounoune.

PE : Oui à la maison, pas de soucis mais là on parle des prénoms à l'école.

Mathilde : Vas-y Élève U tu peux.

Élève U : Une fois j'ai joué au bébé hein.

Élève O : Moi aussi.

Rires

Les élèves parlent en même temps.

Mathilde : Chuuut.

Élève M : Moi j'étais d'accord parce qu'en fait Dylan mon voisin il avait un bébé et il a déjà joué avec moi.

Mathilde : Bah oui alors. Oui Élève O.

Élève O : Bah oui et s'il y a deux filles, il y en a une qui veut pas être le papa, bah il faut aussi un garçon.

Mathilde : Ah oui c'est vrai. Rire. Il y a des papas et des mamans donc jouer au bébé c'est vrai que ça peut être pour les garçons aussi quand même. Oui Élève U.

Élève U : Je veux dire une chose. En faite Élève T il m'a insulté de bébé.

Mathilde : Quand ? Maintenant ?

Élève U : Beh oui !

Mathilde : Bah Élève T, c'est pas très agréable d'entendre ça. Qu'est-ce que... Pourquoi tu as dit ça ?

Élève T : Mais là, bah M*** elle avait déjà...

Mathilde : Mais là, on parle de ce que tu as dit à Élève U.

Élève U : Et aussi D*** et aussi Élève M hein.

Mathilde : Bah alors. Et qu'est-ce que tu aimerais qu'il te dise ?

Élève U : Bah je veux plus qu'un pardon moi.

Mathilde : Tu veux plus qu'un pardon, parce que ça t'a vexé ?

Élève U : oui.

Mathilde : Tu entends ? Alors qu'est ce que tu peux faire là déjà pour commencer ?

Élève T : Pardon.

Mathilde : Oui mais apparemment ça ne va pas suffire, donc je pense qu'il va falloir faire attention Élève T.

5 minutes 12

Élève V : Il faudrait dire pardon Élève U.

Élève T : Pardon Élève U.

Mathilde : Est-ce que ça va pour l'instant ?

Élève U : Oui.

Mathilde : D'accord. Bon donc on peut lever la main, qui pense que les bébés c'est pour tout le monde, maintenant ? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. 7 sur. OK. Merci Élève U. Qui veut venir faire le suivant ? Élève V. Alors qu'est-ce que c'est ?

Élève T : Oh oh je sais !

Mathilde : Bah on va laisser Élève V répondre. Élève V. Tu te souviens ce que c'est comme jeu ?

Élève T : Moi je sais !

Élève V : La marchande.

Mathilde : Alors c'est pour qui à ton avis ?

Élève V : Bah je sais moi ! De toute façon j'en ai une dans ma chambre. Alors... Élève O.

Élève O : C'est pour les deux.

Mathilde : Qui pense que c'est pour les deux ? Levez la main. Ouh bah la euh 8 sur 9 hein. Et toi Élève N qu'est-ce que tu veux dire ?

PE : Tu lèves pas la main toi Élève N ?

Élève N : Toujours pour les filles.

Élève V : Il y en a huit !

PE : Toujours pour les filles ?

Mathilde : Qui en garçon a déjà joué à la marchande ?

Élève O : A la marchande ?

Mathilde : Ou au marchand !

Élève T : Bah moi de toute façon j'en ai une dans ma cabane en bois du coup je joue parfois avec ma sœur.

Mathilde : D'accord, alors Élève N ?

Élève N : Moi je joue jamais

Mathilde : Bah oui mais est-ce que toi si tu n'aimes pas, par exemple si tu n'aimes jouer au foot, est-ce que ça veut dire qu'il y a aucun enfant ou aucun garçon qui joue eu foot ?

Élève N : Bah moi, moi j'y joue jamais.

7 minutes 23

Mathilde : Bah oui mais pourtant, il y a d'autres enfants qui joue au foot. Donc la marchande, là, on demande pas si tu aimes jouer à la marchande. On demande si c'est pour les filles, pour les garçons, ou pour les deux ?

Élève N : Bah moi je pense que c'est pour les filles.

Mathilde : Bon d'accord.

Élèves : Pour les deux.

Mathilde : Bin comme la majorité pense que c'est pour les deux, on met pour les deux.

Élève V : C'est quoi une majorité en fait ?

Mathilde : Ah, la majorité ça veut dire qu'il y a plus de personnes qui pense une chose, par rapport à.

Élève V : En fait, par exemple si y'en a, si par exemple une marchande, Élève N, Élève N il croit que c'est pour les filles.

PE : Mais il est tout seul parmi vous autres. C'est comme quand on vote. Quand on vote pour le choix d'un livre ou autre. C'est : on prend le plus grand nombre. On a entendu les autres mais on choisit le plus grand nombre.

Mathilde : Du coup c'était...

Élève V : Bah oui parce que y faut bien deux personnes pour jouer. Bah oui parce que y'en a un qui se met derrière et un qui se met devant.

PE : Oui, le marchand et le client.

Élève T : Je sais une carte mais je veux pas dire.

Mathilde : Merci Élève V.

Élève T : Bah moi j'espère que ça va être les dinosaures. Si c'est ça, c'est trop bien.

Mathilde : Alors si c'est pour toi, tu parles seulement quand on t'interroge.

PE : Tu as entendu Élève T hein ?

Mathilde : Donc qu'est-ce que c'est comme jeu ?

Élève T : Bin dinosaures !

Mathilde : Les autres aussi on lève la main, hein. Donc dinosaures, à votre avis c'est pour qui ?

Élève T : Je sais déjà, pour les gars.

Mathilde : Pour les ??

Élève T : Gars !

Mathilde : Garç... ?

Élève T : ... ons !

Mathilde : Pour les garçons. Qui pense que c'est pour les garçons ? Il y a deux personnes j'ai l'impression. Les autres vous pensez ??

9 minutes 45

Élèves : C'est pas pour les garçons !!

Mathilde : Toi tu penses que c'est pour qui Élève T ?

Élève T : C'est pour les deux parce que ma sœur elle joue parfois avec moi aux dinos.

Élève N : Bah après y'en a qui aiment pas jouer hein, c'est pas ta sœur qui fait tout.

PE : Rires.

Élève M : Moi aussi je joue aux dinosaures !

Mathilde : D'accord alors on va demander. Parmi les filles, qui c'est qui aime jouer aux dinosaures là ? Oh bin on dirait que c'est, qu'il y a toutes les filles !

Élève U : on joue tous !

Élève T : Il manque juste Élève R.

Mathilde : Non, elle lève la main.

Élève U : Mais Élève O t'as levé la main.

Mathilde : Donc ça veut dire que c'est pour qui alors ?

Élève V : Pour les deux.

Élève M : Pour les deux parce que je joue avec mon frère aux dinos.

Mathilde : D'accord.

Élèves : Moi aussi !

Élève T : Bon bah alors, tous ceux qui jouent aux dinos, ils lèvent la main !

Mathilde : Tous ceux qui joue aux dinosaures, bon tu joues pas aux dinosaures ?

Élève ? : Si.

Élève T : Y'a quasiment toute la classe.

Brouhaha

Mathilde : Oui, Chhut. Bon maintenant, qui pense que les dinosaures c'est pour les deux. Bon bah 8/9.

Élève V : ça veut dire quoi 8/9 ?

Mathilde : ça veut dire qu'il y a 8 enfants qui pensent que c'est pour les deux parmi 9 de toute la classe.

Élèves : aaaah !

Mathilde : C'est bon ?

Élève V : OK.

11 minutes 25

Mathilde : Ça veut dire qu'il y a 9 en tout, 9 enfants en tout mais il y en a 8 qui pensent quelque chose. Merci Élève T. Élève L. Alors...

Élève L : C'est quoi ? Ah je connais.

Mathilde : Vas y Elève L interroge qui tu veux.

Élève T parle

Mathilde : En chuchotant. Ah chuut ! Quand on t'interroge pas, tu parles pas.

Élève L : Le jeu de société. Le jeu de société des petites coccinelles !

Mathilde : Oui, que les grandes sections y jouent. Vas y Élève V.

Élève V : Le bal masqué des coccinelles.

Mathilde : Qui penses, euh du coup c'est pour qui à ton avis Élève L ?

Élève L : Pour les deux !

Mathilde : Pour les deux.

Élève T : Ah bah oui c'est sûr !

Mathilde : Qui pense que c'est pour les deux ?

Les Élèves lèvent la main.

Élève L : Toute la classe.

Mathilde : Ah bah il y a tout le monde. Bah tu peux le mettre alors.

Élève T : Là il y a pas besoin de faire de commentaires.

Brouhaha

Mathilde : Merci Élève L. Alors Élève P.

Brouhaha

Mathilde : Je pense que c'est le dernier qu'on va pouvoir faire

Élève O : ça, c'est pour les filles.

Mathilde : Alors qu'est-ce que c'est ?

Élève M : Moi je sais.

Mathilde : Vas-y si tu veux répondre. Tu sais pas ce que c'est comme jeu ?

Élèves : La dînette.

Mathilde : La dînette. Et à ton avis c'est pour qui ? Donc Élève P, chuuut, Élève P elle propose que le jeu soit pour les deux. Levez la main ceux qui pensent que c'est pour les deux.

Les élèves lèvent la main.

Mathilde : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Élève N ?

Élève T : 8 sur 9 !

13 minutes 55

Élève N : C'est pour les filles !

Mathilde : C'est pour les filles, mais pourtant qui c'est qui a joué à la dînette là-bas ?

Élèves : Élève 5 et Élève V.

Mathilde : Élève 5, oui, y'a Élève U.

Élèves : Élève 1.

PE : Ya Élève 8.

Mathilde : Ya Élève 8... Bon il y a beaucoup d'enfants qui ont joué à la dînette.

PE : Tu as joué à la dînette Élève N ?

Élève N : Non.

Mathilde : Non pas toi, t'aimes pas ?

Élève N : Pas du tout !

PE : C'est pour les filles ?

Élève N : Oui.

PE : Rire, ah j'en étais sûr que tu allais dire ça.

Élève O : Oui mais tu peux jouer !

PE : C'est ça hein Élève O, mais tu peux jouer quand même !

Élève O : Bin oui.

Élève V : Élève 8 il est un garçon est il joue hein.

Mathilde : Il y a plus de personnes qui pensaient que c'était pour les deux donc on le met pour les deux.

14 minutes 58

Élève O : Moi ce que je voulais c'est que tout était pour les deux moi.

Mathilde : Ah oui c'est ce que tu voulais ?

Brouhaha

Mathilde : Bah de toute façon comme c'était la dernière. On a le temps d'en faire une dernière ou pas ?

PE : Oui.

Élève V : Bah y'a même pas pour les filles et même pas pour les garçons.

Mathilde : Bah peut être que, qu'est-ce qu'on peut en tirer comme conclusion si c'est comme ça ?

Élève T : Oh je sais ! Les dinosaures, pour les garçons.

Mathilde : Bah on s'est mis d'accord. Regarde là. Si il y a que des jeux qui sont pour les deux, est-ce que ça serait pas comme dans le livre, où on peut mettre ; C'était quoi à la fin ? Au début, il y avait des pages roses et des pages bleues et après ? Qu'est-ce qu'il s'est passé ?

Élève V : Bah il y en avait partout.

Mathilde : Il y en avait partout, mais les pages, elles se sont transformées en quelles couleurs ?

Élèves : En violet.

Mathilde : Oui.

Élève V : Pour les deux.

Mathilde : Donc pour les deux pour tout le catalogue de jouets.

Élève V : Oui mais moi je suis pas d'accord avec les poupées.

Mathilde : Ah bah oui mais la majorité des personnes, il y avait plus de personnes. Tu as le droit de pas être d'accord Élève V. Après, il y avait plus de personnes qui pensaient comme ça.

Élève O : On a gagné.

Mathilde : C'est pas une histoire de gagner.

PE : Ça veut dire que toi tu aimes bien tout, ça veut dire que les jeux ils sont pour ?

Élève O : Tout le monde !

Élève U : Pour tout le monde.

Mathilde : Pour tout le monde.

Élève U : Et pour toute la Terre !

Élève V : Même les papas et les mamans.

Mathilde : Euuuh pendant cette semaine. Qu'est-ce que vous avez retenu de cette semaine ? Est-ce que, est-ce que vous avez l'impression d'avoir appris des choses ?

16 minutes 55

Élèves : Oui.

Élèves : Non.

Mathilde : Alors qu'est-ce que vous avez appris ? Élève V.

Élève O : les jouets c'est pour tout le monde.

Élève V : moi j'ai appris à faire la majorité.

PE : Ah, tu as appris un nouveau mot.

Élève O : Euh hum, à faire des.. Ah je me rappelle plus, on l'a fait ce matin.

Mathilde : Les saynètes ? D'accord donc toute cette semaine en faite, Élève O il a dit quelque chose d'intéressant, tu peux répéter s'il te plaît ?

Élève O : Les jouets c'est pour tout le monde.

Mathilde : Oui, et donc on a travaillé sur l'égalité, égalité filles-garçons. Que les garçons et les filles c'est égal. Ils sont égaux. Voilà.

Élève U : Sont égaux.

PE : Les filles et les garçons sont égaux.

Annexe 22 : Transcription séance 4 CP REP

Date : 28/01/2022

Lieu : École élémentaire publique Aimé Césaire à Donges (44)

Durée : 8 minutes 45

PE : On se pose la question est-ce que les garçons ont le droit de jouer au jeu qu'on va proposer, après tu te poses la question : est-ce que les filles ont le droit et après, est-ce que les deux, les garçons et les filles ont le droit de jouer au jeu. D'accord ? » « Et on a très bien entendu qu'il y a des jeux que vous préférez et d'autres que vous n'aimez pas et ça, c'est pour un autre sujet, une autre fois.

Mathilde : Est-ce que c'est Élève A tu peux répéter ce que tu as dit pour le tractopelle s'il te plaît.

45 secondes

Élève A : Bin dans l'histoire on a entendu que la fille elle voulait jouer au tractopelle au lieu de la dînette et le garçon, il voulait jouer à la dînette au lieu du tractopelle. Donc ça veut dire que c'est pour les 2.

Mathilde : Donc toi tu penses que c'est pour les deux.

Élève A : Oui.

Mathilde : Est-ce qu'il y en a qui ne sont pas d'accord ?

E : Moi je suis pas d'accord.

E : Moi aussi.

Élève B : Moi aussi.

M : Alors, chuut. Est-ce que les garçons ont le droit de jouer au tractopelle ?

Élèves : Oui.

Mathilde : Mets ton masque » « Oui tu lèves la main depuis tout à l'heure Élève C, vas-y.

Élève C : Moi je crois que c'est pour aussi les deux parce que on a vu qu'elle a bien raison parce qu'on a vu que dans l'histoire le garçon il voulait jouer à la dînette et la fille elle voulait jouer au tractopelle alors il vaut mieux le mettre avec les deux.

Mathilde : Bon bah j'ai l'impression que tout le monde est d'accord là maintenant ?

Élèves : Oui.

Mathilde : OK je le mets là.

Mathilde : Donc les Barbies qu'est-ce qu'on en fait maintenant ? Élève E.

Élève E : Bah moi je trouve que c'est pour les deux.

Élève D : Moi aussi.

Mathilde : Toi tu penses que c'est pour les deux, alors qu'est-ce que c'est tes arguments ? Tu sais ce que c'est un argument ?

Élève E : Non.

Mathilde : Comment tu expliques ta réponse ?

2 minutes 37

Élève E : Ah bah en faite parce que moi et Élève C et mon frère on y a déjà joué aussi.

Mathilde : D'accord. Alors est-ce qu'il y en a qui ne sont pas d'accord ?

E : Moi je suis pas d'accord.

E : Moi aussi.

E : Moi aussi.

Mathilde : Ah bah on fait les voitures alors.

3 minutes 5

Élève F : Moi je pense que c'est pour les deux. Moi, ma sœur, elle a déjà joué aux voitures dans ma chambre.

Mathilde : D'accord, donc vous avez tous les deux joué aux jeux de voiture. Est-ce qu'il y en a qui ne sont pas d'accord ? Tout le monde est d'accord ?

Élève ? : Oui.

Mathilde : Bon bah je le mets au deux.

Élève A : En faite il y a que pour les deux mais pas pour les autres.

Mathilde : Ah, oui c'est vrai, alors qu'est ce qu'on en fait alors de ces cases ?

Élève C : On les jette à la poubelle.

Élèves : Rires

Mathilde : Je les enlève ?

Élèves : Oui.

Mathilde : OK, mais ça veut dire quoi ?

Brouhaha, les élèves parlent en même temps

Mathilde : On s'écoute.

Élève C : Bah ça veut dire.

Mathilde : Chuuut.

PE : Mais ça veut dire quoi mettre à la poubelle par rapport à tous ces jeux ?

Élève C : Bah ici, il y a un gros problème là.

Mathilde : Est ce que ça veut dire qu'il y a des jeux qui seraient que pour les filles et qui seraient interdits pour les garçons de jouer à ces jeux-là ?

Élève C : Bin si, il y a les garçons qui peuvent jouer au foot...

Mathilde : Oui mais est ce qu'il y a des jeux qui sont interdits aux garçons, auxquels ils ont pas du tout le droit de jouer ?

Élève C : Bin rien.

Mathilde : Et pour les filles, est-ce qu'il y a des jeux qui sont interdits aux filles, elles ont jamais le droit de jouer ?

Élève F : Oui.

Élève E : Euh nan.

Élève ? : Oui.

Mathilde : Alors j'ai entendu Élève E.

5 minutes 10

Élève E : Bah que les filles, elles peuvent faire aussi tous ce que les garçons ont le droit.

Mathilde : Elles ont le droit de jouer, alors à quels jeux tu penses ?

Élève E : Il y a un jeu ou elles ont pas le droit de jouer ?

Élève ? : Oui.

PE : Alors, lequel ?

Brouhaha

PE : Ah ça c'est pas que vous avez pas le droit de jouer, c'est quand votre grand frère ou votre grande sœur ne prête pas les jeux. C'est autre chose.

Mathilde : Ah c'est différent.

Brouhaha

Élève E : Bah moi il y a juste une chose que je voudrais dire. Il y a juste une chose que les filles elles ont pas le droit.

PE : Alors c'est quoi ?

Élève E : Les dinosaures.

Elève N : Non.

Élève F : Bah si ma sœur elle joue aux dinosaures.

6 minutes 20

Élève E : Moi j'ai jamais vu une fille jouer aux dinosaures.

PE : Mais est-ce que c'est interdit ?

Élève E : Baaaaah oui.

PE : C'est interdit pour les filles de jouer aux dinosaures ?

Élève D : Quoi ?!

Élève C : Mais nooon.

Élèves : Non.

PE : On va dans un magasin de jouets et on achète un dinosaure pour une fille, le vendeur il va nous dire non non non c'est interdit pour votre fille.

Élève C : Bah si elles ont le droit.

PE : Attend j'écoute Élève E.

Élève E : Les filles, elles ont le droit de jouer aux dinosaures.

PE : C'est ça, les filles ont le droit de jouer aux dinosaures mais toi tu n'en a encore jamais vu.

Élève ? : Bah moi je vais t'inviter et après...

PE : Donc le tableau est bien correct ?

Mathilde : Donc je peux effacer ces deux cases-là ?

Élèves : Ouiii.

Noon.

Élève F : Bah si parce que...

Brouhaha

7 minutes

Élève A : Mais moi j'étais pas trop trop sûr parce que j'avais pas vu de garçon jouer à la dînette.

Mathilde : Et dans l'histoire ?

Élève A : j'suis pas trop sûre moi, j'étais pas trop trop sûre.

Mathilde : T'étais pas trop sûre ?

Élève A : Bah oui parce que mon petit frère il a jamais joué à la dînette avec moi.

Mathilde : D'accord et les garçons qui sont dans la classe, est-ce que vous avez déjà joué à la dînette ?

Élève D : Euh oui, avec ma sœur.

Mathilde : D'accord, bah oui alors.

Élève C : Non mais moi j'avais jamais vu de garçon jouer.

Mathilde : Ah oui mais c'est pas parce qu'on n'a jamais vu de garçon ou de fille jouer à un jeu que c'est interdit. Ils ont le droit quand même.

Élève A : Oui mais moi j'étais pas trop sûre que c'était pour les deux, j'étais pas trop trop sûre.

8 minutes 15

Mathilde : D'accord. Donc maintenant on y touche plus au tableau, je prendrais une petite photo qu'on imprimera. Et maintenant on va écrire un petit peu ce qu'on a appris cette semaine. Je vais écrire et vous, vous allez me dire ce que je dois écrire.

Annexe 24 : Bilan de séance 2 CP REP

Observations séance 2	
<p>– Élève F et Élève H : le roi gagne contre la reine, pourquoi ? Ne sait pas, puis trouve grâce aux éclairs sur les cartes</p> <p>– Les élèves ont remarqué que les éclairs pouvaient permettre de déterminer si les personnages étaient égaux ou plus ou moins forts</p> <p>– Certains élèves pensaient qu'il fallait retrouver les pairs en fonctions des couleurs et non des émotions. (Même si je les avais alertés à ce propos) Avec de l'étayage, ils ont réussi.</p> <p>Les élèves ont aimé les jeux</p>	
<p>ABS :</p> <p>– 2 : élève J, élève I</p>	
+	-
<ul style="list-style-type: none"> • Reformulations des idées des élèves • Modulation de la voix • Gestion du temps et de l'espace • Présentation de la séance au début + rappel de la précédente 	<ul style="list-style-type: none"> • Pré requis : connaître le memory et la bataille traditionnelle
Bilan séance 2	
Difficultés rencontrées	Prolongements/questionnements
<ul style="list-style-type: none"> • Carte du memory : fond parfois en fonction des couleurs et non des émotions • Explications des règles en collectif • Lié au dvp de l'enfant, Égalité Roi et Reine trop abstraite, les élèves n'ont pas encore la capacité d'abstraction. Manque de transposition explicite avec leur vie quotidienne • A faire du lien et construire des apprentissages explicites • Constitution des binômes de jeu (au début au choix) puis problème • Pb de l'abstraction (maturité des enfants) sur ce thème et manque d'explicite sur le lien entre les memory des émotions (F et G) et lien avec l'égalité de la reine et roi dans la bataille 	<p>→ Travailler sur le vocabulaire masculin/féminin + Duc et Duchesse</p> <p>→ Expliquer les règles en « jouant » au tableau avec un élève</p> <p>→ Transposition avec les parents et les tâches ménagères/Situation dans la cour de récréation</p> <p>→ Mieux préparer les questions et exemples en amonts pour guider les élèves</p> <p>→ Prévoir les groupes en amonts</p> <p>→ Je justifie le choix de ces jeux par le fait qu'ils permettent aux élèves de construire de manière implicite, d'autres représentations plus égalitaires que certains autres jeux traditionnels. Puisque les stéréotypes de genre peuvent se construire de manière implicite par le biais des représentations des femmes et des hommes dans les livres, à la télé, etc., et que les jeux peuvent aussi véhiculer certaines représentations, le fait d'utiliser ces types de jeux en classe peut participer à la construction d'autres représentations auprès des élèves.</p> <p>Début du questionnaire sur la trace écrite</p> <p>→ Brainstorming ?</p> <p>→ Qu'est-ce qu'on a appris ?</p> <p>→ Dictée à l'adulte sur une affiche + photo</p>

Annexe 25 : Bilan de séance 3 CP REP

Observations séance 3

ABS :

– 3 : élève J, élève K, élève I

Phase 1 :

Étudiante stagiaire : Posture enseignante

Élèves :

Phase 2 :

Émotions jouées pendant l'échauffement

– Tristesse ; Dégoût ; Colère ; Amour

Élèves : Posture 1re et ludique-créative

Étudiante stagiaire : Posture de lâcher prise + accompagnement

Phase 3 :

Recentration +++

- Tj les mêmes qui participent (Élève D, H, C, E)
- Élève G utilise le terme « égaux »
- Élève A qui participe plus à l'oral pour sa situation

Élèves : Posture ludique-créative

Étudiante stagiaire : Posture de contrôle et d'accompagnement

Phase 4 :

Les élèves ont aimé les jeux

Conclu des élèves

→ Les filles et les garçons peuvent jouer ensemble à tous les jeux.

Ils ont les mêmes droits, ils sont égaux

Pas le droit de se moquer

Élèves : Posture réflexive

Étudiante stagiaire : Posture d'enseignant et dite du magicien « Ah bon ? Pourquoi ? »

- Pas le temps de faire la situation 4

Bilan séance 3

- Toutes les situations ont été faites (seulement 3)
- Séance + explicite, les élèves commencent à comprendre les apprentissages visés (ressortent par eux-mêmes les termes d'égalité, droit...)
- Régulation +++ les E sont beaucoup en posture ludique-créative liée aux jeux de rôle, le PE est donc principalement en posture de contrôle en réponse
- Gestion du temps +

Retours des élèves

Conclusions des élèves sur les différentes situations des jeux de rôles

Situation 1 :

Élèves D, C, F

→ Les filles ont le droit de jouer au foot

Situation 2 :

Élèves F, H, E, B

→ Les garçons ont le droit de pleurer.

Les élèves parlent beaucoup d'entraide et de l'interdiction de se moquer sur cette situation

Être une fille n'est pas une insulte → Pour les garçons, si → Un peu confus et abstrait pour les élèves.

Situation 3 :

Élèves A, G, H, B

Partager les tâches, tout le monde doit aider

→ Élève A a dit que ça lui était déjà arrivé

Annexe 26 : Bilan de séance 3 CP

Observations séance 3

ABS :

– 2 : élève 2, élève S

- Pas le temps de faire toutes les situations en 20 minutes (temps qui a été imparti), il a fallu adapter et refaire quelques saynètes le lendemain.
- Élève T ne mime pas, il dit qu'il n'aime pas ça car il ne ressent pas ces émotions sauf la colère. Il a hâte de mimer la colère, et l'a très bien mimé. Puis après, il s'est pris au jeu et a été plus engagé dans l'activité car il a mimé la surprise.
- Élèves 3 et 7 regardent leur camarade mimer les émotions et rigolent mais ne miment pas. Le deuxième jour, elles finissent par mimer la fatigue.

Échauffement : mimes des émotions jeudi :

GS : Amoureux, tristesse, colère, malade

CP : Peur, joie, dégoût, stress, fierté

Échauffement : mimes des émotions vendredi :

GS : Fatigue, fierté, joie

CP : Fatigue, colère, surprise

Bilan séance 3

- Gestion du temps → Il faut plus de temps pour les saynètes, environ 10 par saynète

Retours des élèves

Conclusions des élèves sur les différentes situations des jeux de rôles

Situation 1 :

GS : Une des élèves s'exclame et dit « C'est pour les filles aussi ! »

Un autre élève dit « On avait vu que le foot c'était pour les 2 ». Il fait référence à la séance 1, de classement des jeux.

CP : Les élèves répondent spontanément que le foot c'est pour les filles et les garçons

Situation 2 :

Cette situation a été démarrée mais a dû être abandonnée car un élève s'est fait mal, puis nous n'avions plus le temps de continuer.

Situation 3 :

Un des élèves propose comme solution d'aider l'enfant qui s'est fait mal

Situation 4 :

CP : Dans la configuration du jeu de rôle, il y avait 1 garçon et 2 filles. Lorsque les élèves ont proposé d'inverser les rôles et de jouer à « filles attrapent garçons », le garçon a refusé car ils étaient en nombre inférieur par rapport aux filles. J'ai donc proposé d'ajouter un garçon et, là, tout le monde a accepté.

→ Le refus du garçon de jouer dans des conditions inéquitables est à remarquer d'autant que, dans la cour, lorsque les élèves jouent à « garçons attrapent filles », les filles sont en grande minorité et la situation est fortement inéquitable.

GS : Proposent spontanément de jouer à « filles attrapent garçons »

Annexe 27 : Bilan de séance 4 CP REP

Observations séance 4

ABS :

– 3 : élève J, élève I

Phase 3 :

Étayage de l'étudiante stagiaire : « Est-ce que les filles et les garçons ont le droit de jouer à... ? »
« Si les filles et les garçons ont le droit, alors le jeu est pour les deux. »

- Version plus rapide en reprenant les conceptions initiales de la séance 1.
- Tous les jeux ont été mis dans la case mixte et les élèves ont supprimé les autres
- Élève F résistant au début
- Élève B aussi qui a fini par être punie et ne plus participer
 - Hypothèses : phase de rigidité ? Insolence ou posture de refus à cause de frustration de ne pas prendre en compte leur goût personnel ?

Phase 4 :

Élèves :

Étudiante stagiaire : Posture d'enseignant et de contrôle

- Brainstorming avec les mots clés donnés par les élèves notés au tableau → dictés à l'adulte
- Méta-cognition difficile → Pb de maturité, d'abstraction ?
- Les élèves ont compris le principe d'égalité pour les objets concrets (jeux et émotions) qu'on a abordé principalement et précisément. Mais à la question qu'est-ce qu'ils ont appris, les réponses sont plus dures à trouver pour eux. Besoin d'étayage ++
- A force d'étayage, les mots « égalité » et « droits » sont verbalisés par les élèves
- Séance où l'oral est très présent
- Trace écrite faite en co-intervention avec la PE

De manière générale :

Difficile pour les CP de prendre du recul sur leurs émotions (question de dvp, de maturité), ils sont encore égocentrés, les élèves doivent travailler sur la décentration

→ Le PE doit gérer la frustration car les élèves doivent comprendre la différence entre ce à quoi ils aiment jouer et les jeux ou les filles et les garçons ont le droit de jouer.

L'étayage langagier devait particulièrement être présent dû à une grande place de l'oral

Institutionnalisation = Étayage cognitif

Expliquer le début de chaque séance = le contrat didactique

Bilan séance 4

→ Séquence adaptable en cycle 3
+ de nombreux autres thèmes à aborder (les choix étaient difficiles)

→ Lire un bout du livre chaque jour en début de séance pour faire un fil rouge et des feedbacks.

4^e de couverture

Mots clés : égalité filles-garçons ; Jeux ; Stéréotypes ; Genre ; Éducation

Résumé en français :

Le genre se construit en interaction avec l'environnement social et culturel de l'enfant. La société en transmettant certaines normes et valeurs, véhicule des attentes différentes en fonction du sexe de l'individu. Or, ces injonctions différenciées induisent des inégalités et véhiculent des stéréotypes de genre. L'école en tant que lieu de socialisation tient un rôle essentiel dans l'apprentissage de l'égalité filles-garçons. De plus, les jeux occupent une place centrale dans la vie quotidienne des élèves. Cependant, les jeux étant genrés, ils sont susceptibles de transmettre des stéréotypes de genre. Étant donné que les jeux sont également porteurs d'apprentissages, ce mémoire porte sur l'éducation à l'égalité filles-garçons par les jeux. Nous analyserons une séquence d'enseignement morale et civique mise en place dans deux classes, une de grande section/CP et une de CP.

Résumé en anglais :

Gender is constructed in interaction with the social and cultural environment of the child. By transmitting certain norms and values, society conveys different expectations depending on the sex of the individual. However, these differentiated injunctions induce inequalities and convey gender stereotypes. The school as a place of socialization plays an essential role in the learning of the equality between girls and boys. Moreover, games occupy a central place in the daily lives of students. However, because games are gendered, they are likely to transmit gender stereotypes. Since games are also a means of learning, this thesis focuses on education for gender equality through games. We will analyze a sequence of moral and civic education implemented in two classes, one in kindergarten and one in first grade.